ПСИХОЛОГИЯ
Л. С. ВЫГОТСКИЙ

АПРЕЛЬ ПРЕСС
ЭКСМО-ПРЕСС
Москва
2000

Выготский Л. С.
Психология. М.: Изд-во ЭКСМО-Пресс, 2000. - 1008 с. (Серия «Мир психологии»).
ISBN 5-04-004708-8
В книге собраны все основные работы выдающегося российского ученого, одного из наиболее авторитетных и известных психологов Льва Семеновича Выготского.
Структурное построение книги сделано с учетом программных требований к курсам «Общая психология» и «Возрастная психология» психологических факультетов вузов.
Для студентов, преподавателей и всех интересующихся вопросами психологии.

ПРЕДИСЛОВИЕ

Лев Семенович Выготский (1896-1934) - выдающийся отечественный психолог, автор большого числа работ, оказывающих влияние на становление психологии и педагогики как в нашей стране, так и за рубежом. Хотя научная жизнь Л. С. Выготского была чрезвычайно коротка (например, она была в пять раз короче, чем научная жизнь Жана Пиаже), он сумел открыть для психологии такие перспективы дальнейшего движения, значение которых до конца не осознано и в наши дни. Вот почему в психологии существует настоятельная потребность в анализе наследия этого выдающегося мыслителя, стремление не только развить его учение, но и попытаться посмотреть на мир с его позиций.
Есть разные авторы. Одни подавляют своей эрудицией, другие приводят огромное количество эмпирического материала. При чтении трудов Л. С. Выготского читатель не только знакомится с новыми идеями, но всякий раз попадает в тот интересный и интеллектуально напряженный научный мир, который начинает испытывать его, искушать на поиск решения сложных проблем, возвышать до уровня теоретика и вовлекать в диалог с автором. Не случайно Л. С. Выготского называют Моцартом в психологии. В своих работах он был предельно искренен, старался максимально полно предъявить все основания для теоретического и экспериментального изучения поставленных вопросов. Каждая его работа представляет собой завершенный самостоятельный труд и может быть прочитана как отдельная книга. Вместе с тем все его труды составляют целостную научную линию, объединенную под общим названием культурно-исторической теории происхождения высших психических функций. Работы Л. С. Выготского нужно читать не один и не два раза. Каждое прочтение открывает все новые, ранее не выявленные контексты и идеи. Один из его учеников — Д. Б. Эль-конин - отмечал: «...при чтении и перечитывании работ Льва Семеновича у меня всегда возникает ощущение, что чего-то я в них до конца не понимаю». В этом признании человека, который много непосредственно общался с Л. С. Выготским, можно усмотреть мысль о том, что во всех его произведениях содержится напряженность, невысказанность, готовая к порождению нового содержания. Складывается впечатление, что Л. С. Выготский владел каким-то особым даром научного анализа. Другими словами, он был не только психологом, теоретиком, практиком, но и методологом. Он мог применять и применял специальные приемы постановки и решения научных и практических вопросов.
Одна из главных задач понимания взглядов Л. С. Выготского заключается не только в том, чтобы уяснить, что написано в его книгах, но и в том, чтобы достаточно точно представить, какой метод применялся при их написании.
Важное место в творчестве Л. С. Выготского занимал диалектический метод. Другой его ученик — А. Н. Леонтьев — подчеркивал, что «диалектика всегда составляла характерную черту его мышления». Л. С. Выготский был выдающимся диалектиком. Его работы можно рассматривать как своеобразный учебник по диалектике. Суть диалектического метода представляют определенные стратегии преобразования противоположностей, входящих в характеристику проблемных ситуаций. При чтении работ Л. С. Выготского эти стратегии выступают весьма отчетливо. Основные из них: стратегия диалектического объединения; диалектического опосредствования; обращения и превращения.
Стратегия диалектического объединения направлена на установление в анализируемой целостности отношений противоположности. Стратегия диалекти-
ческого опосредствования направлена на поиск таких целостностей (объектов, понятий, условий, явлений и т. п.), которые характеризуются наличием заранее определенных противоположностей. Стратегия диалектического обращения направлена на обратный анализ объектов, т. е. такой, в ходе которого начало и конец — а это тоже противоположности — как бы меняются местами. Цель стратегии превращения заключается в рассмотрении объекта как противоположного самому себе.
Данные стратегии обладают рядом особенностей, среди которых нужно обратить внимание на две. Во-первых, они показывают, что применение диалектического метода Л. С. Выготским было связано с обращением к практическому опыту, к конкретному содержанию, отраженному в представлениях и научных понятиях. Во-вторых, они несут элемент продуктивности, обусловленный диалектическими преобразованиями исходной ситуации.
Своеобразие применения диалектического метода заключалось в том, что Л. С. Выготский использовал стратегии диалектического преобразования к тем конкретно-историческим содержаниям, которые сложились в психологии к моменту его становления как психолога. Новое знание, которое порождал Л. С. Выготский, выступало как результат подобных преобразований. Сам Л. С. Выготский подчеркивал важность изучения состояния науки и дальнейшего движения за счет преобразований сложившихся результатов. Заканчивая исследования кризиса психологической науки, он писал: «Такова рефлексология. Эта последняя подчеркивает, что она отказывается от традиций, строит на пустом и

новом месте... надо очень механически и неисторически смотреть на науку, чтобы не понимать вовсе роли преемственности и традиции, даже при перевороте» [т. 1; 423]. Труды Л. С. Выготского поражают прежде всего высокой психологической культурой, другими словами, знанием исходного «материала», который и служил основой для последующих преобразований. Однако сказать, что творчество Л. С. Выготского базируется на переосмыслении состояния психологической науки в первой четверти нашего столетия — значит сказать очень мало. Гораздо важнее понять своеобразие его творческого инструмента, который мы определили как диалектический метод. Сам Л. С. Выготский подчеркивал, что он диалектик, что диалектическая психология должна осознать свое развитие, не должна отказываться «от наследства» [т. 1; 427—428], оставленного другими психологами, что «все истинно научное мышление движется путем диалектики» [т. 5; 37], что «есть диалектика психологии...» [т. 1; 419]. Однако Л. С. Выготский предупреждал, что диалектический материализм «есть наука самая абстрактная. Непосредственное приложение диалектического материализма к биологическим наукам и психологии, как это сейчас делается, не идет дальше формально-логических, схоластических, словесных подведений под общие, абстрактные, универсальные категории частных явлений, внутренний смысл и соотношение которых неизвестны» [т. 1; 420—421]. Фактически Л. С. Выготский понимал, что диалектика может быть применена в психологии как диалектически, так и метафизически. Применение диалектического метода предполагает умение устанавливать отношения противоположности между различными содержательными единицами анализируемого целого: например, понятиями, положениями, теориями и т. д. Как только такие отношения установлены, сами единицы могут использоваться в качестве средств диалектических преобразований. Характерная особенность творчества Л. С. Выготского заключается в подчеркивании, выделении противоположностей. При чтении его работ действительно складывается впечатление, что он проводил анализ со специальной целью: установить противоположные тенденции. Рассмотрим ряд примеров. Разбирая научную ситуацию в работе «Психология искусства», он писал: «Две области современной эстетики — психологической и непсихологической — охватывают почти все, что есть живого в этой науке» [Психол. исск.; 11]. Обращает на себя внимание характерное для Л. С. Выготского выделение во всей эстетике двух главных линий: «психологической» и «непсихологической», выступающих в качестве двух противоположностей, охватывающих это целое, определяющих его развитие. Такой вывод следует не только из оппозиционного определения (психологическое — непсихологическое), но и из последующего пояснения: «Таким образом, на месте прежней вражды мы находим намечающееся примирение и согласование психологического и антипсихологического направления в эстетике...»
[Психол. исск.; 14]. В другой работе Л. С. Выготский прямо говорит: «... сейчас ближайшей и единственной целью наших рассуждении является противопоставление двух принципиальных точек зрения на процесс психического развития ребенка» [т. 3; 9]. Противопоставление и есть установление отношений противоположности. Причем оно является не самоцелью, а начальным этапом применения диалектического метода: «... мы должны попытаться ближе определить сущность одной и другой точек зрения и вместе с тем наметить отправной пункт нашего собственного исследования» [т. 3; 9]. Характерно то, что Л. С. Выготский доводит противопоставление до крайнего состояния, до взаимоисключения: «Или — или. Физиология или математика духа... Повторим снова: вечные законы природы или вечные законы духа...» [т. 3; 16]. Еще один пример установления противоположностей с подчеркиванием их взаимоисключения находим в работе «Мышление и речь»: «Нам думается, что следует различать двоякого рода анализ, применяемый в психологии. Исследование всяких психических образований необходимо предполагает анализ. Однако этот анализ может иметь две принципиально различные формы. Из них одна, думается нам, повинна во всех тех неудачах, которые терпели исследователи при попытках разрешить эту многовековую проблему, а другая является единственно верным начальным пунктом...» [т. 2; 13]. Как видно, две формы анализа не просто различны, они противоположны: одна принципиально правильная, другая нет, т. е. одна исключает другую.
Особенно яркий пример, показывающий остроту диалектического метода в вопросе установления отношений противоположности, содержится в следующем рассуждении: «Но ведь принципиальное решение нисколько не зависит от количественной постановки вопроса. Одно из двух: или бог есть, или его нет; духи мертвых или являются, или нет; душевные явления или (для Дж. Уотсона — спиритические) нематериальны, или материальны. Ответы вроде того, что бог есть, но очень маленький; или духи мертвых не приходят, но маленькие частички их очень редко залетают к спиритам; или психика материальна, но отлична от прочей материи, анекдотичны» [т. 1; 410]. Итак, специфика диалектического метода Л. С. Выготского заключается в том, что, прежде чем выдвигать свои продуктивные идеи, он всякий раз старался в исследуемом вопросе выделить отношения противоположности, как бы свести все многообразие содержания к двум главным полюсам.
Если ограничиться только констатацией, то установление отношений противоположности не представляет ценности. Об этом говорил и Л. С. Выготский. Видимо, необходимость подобной процедуры вызвана характером метода, продуцировавшего творческие идеи. Момент продуктивности диалектических преобразований заключен в переходе от абстрактных отношений противоположности к их конкретному воплощению в единицах анализируемого целого. В этом случае движение мышления идет по следующему пути: выделение отношений противоположности в конкретном материале, оперирование противоположностями на абстрактном уровне и конкретизация диалектического преобразования. Естественно, что выделить в чистом виде оперирование противоположностями как инвариант диалектического метода не представляется возможным, так как оно имплицитно присуще любому диалектическому акту. Но можно попытаться описать применение отдельных диалектических преобразований в конкретных ситуациях и таким образом подойти к пониманию своеобразия продуктивности творчества Л. С. Выготского в психологии.
Прежде всего остановимся на стратегии диалектического объединения. Выше были рассмотрены случаи, когда Л. С. Выготский устанавливал отношения противоположности в рамках такого целого, как психологическая наука или ее отрасль. Другими словами, он применял стратегию объединения. Она, несомненно, использовалась и в анализе целостностей другого уровня, например при анализе психических явлений. Рассмотрим отрывок из его рассуждений: «Следует признать, что к началу каждого возрастного периода складывается совершенно своеобразное, специфическое для данного возраста, исключительное, единственное и неповторимое отношение между ребенком и окружающей его действительностью, прежде всего социальной. Это отношение мы и называем социальной ситуацией развития в данном возрасте» [т. 4; 258]. Своеобразие этого примера заключается в том, что здесь достаточно отчетливо представлено

применение действия Диалектического объединения. Действительно, анализируя такой феномен, как кризис развития, Л. С. Выготский выделяет две взаимодействующие стороны: ребенок как существо социальное, т. е. как личность, и социальное окружение, общество, выступающие как противоположности в системе «личность — общество». Только метафизическое мышление может стремиться доказывать, что либо между личностью и обществом нет противоположения, рассматривая их как явления одного порядка, либо личность и общество не имеют общего, т. е. рядопо-ложены. Продуктивность подхода Л. С. Выготского выразилась в понятии социальной ситуации развития. Однако даже в современных учебниках психологии смысл этого понятия, указывающего на наличие взаимополагающих и взаимоисключающих отношений противоположности, носителем которых является ребенок, но не как организм, а как личность, с одной стороны, и его окружение как носитель социальных отношений — с другой, ускользает. Действие объединения было применено Л. С. Выготским также при анализе развития ребенка: «... 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» [т. 6; 66]. И в этом случае речь идет не о двух сторонах, а о противоположностях: биологическое — социальное. Отношение между ними Л. С. Выготский также обозначает специальным термином, подчеркивая его как особое отношение, ранее не выделявшееся психологами: «Эти два момента — историю развития высших психических функций и их генетической связи с натуральными формами поведения — мы и обозначаем как естественную историю знака» [т. 6; 67]. На применении действия диалектического объединения строится подход к пониманию сущности аффективной и когнитивной сфер ребенка [т. 2; 22], когда Л. С. Выготский говорит об их единстве. Однако идея единства останется нераскрытой, если не установить отношений противоположности. Дело в том, что сам термин «единство» отражает ту форму, в которой только и могут существовать противоположности. Вне отношений противоположности термин «единство» не имеет смысла. Вместо него можно употреблять другие: целое, однородное и т. п. Поэтому главная мысль, которую высказал Л. С. Выготский, в том и заключается, чтобы смотреть на аффект и интеллект как на противоположности, находящиеся в особом отношении — в отношении единства. Рассмотрим еще один пример применения стратегии диалектического объединения, касающийся понимания Л. С. Выготским психологических функций. Он писал: «Диалектическая психология отказывается и от того, и от другого отождествления; она не смешивает психические и физиологические процессы, она признает несводимое качественное своеобразие психики, она утверждает только, что психологические процессы едины. Мы приходим, таким образом, к признанию своеобразных психофизиологических единых процессов, представляющих высшие формы поведения человека, которые мы предлагаем назвать психологическими процессами, в отличие от психических и по аналогии с тем, что называется физиологическими процессами» [т. 1; 138]. Здесь прослеживается та же стратегия анализа, что и в предыдущих случаях: устанавливается отношение противоположности (например, психическое — физиологическое), рассматривается как единое и называется (психологическое), что составляет уже продуктивный момент. Дело в том, что называние отражает тенденцию перевода единого в конкретное целое. Однако следует признать, что введение нового термина для обозначения вскрытых отношений противоположности, таких, как «социальная ситуация развития», «естественная история знака», «единство аффективных и интеллектуальных процессов», «психологическое явление», представляет собой лишь первый шаг продуктивного диалектического преобразования.

Дальнейшее применение диалектического метода по линии продуктивности преобразований связано с использованием других диалектических стратегий. Здесь прежде всего нужно отметить действие диалектического опосредствования. Применение действия связано не с придумыванием соответствующего противоположностям названия, а с подбором вполне конкретного целостного объекта или явления. Однако найти такой объект, существующий независимо от выделенных ранее абстрактных отношений, который как бы иллюстрирует их существование в действительности, удается не всегда. В этом смысле диалектический метод представляет собой открытую систему, которая для своего движения обязательно предполагает выход к конкретным объектам реальности и

их свойствам. В тех случаях, когда объект найти не удавалось, но для того, чтобы указать направление поиска, Л. С. Выготский употреблял термины «единый», «целое» или вводил специальный термин. Например, понятие «психологический процесс», введенное Л. С. Выготским, отражало необходимость опосредствования противоположностей «психическое — физиологическое».

Л. С. Выготский стремился к рационализации оперирования на основе стратегии диалектического опосредствования. Остановимся прежде всего на понимании Л. С. Выготским значения слова. Оно и есть, по Л. С. Выготскому, конкретная форма существования противоположностей: мышление — речь. Вся суть заключается в том, что речь и мышление берутся как противоположности, и это достаточно очевидно выражено самим Л. С. Выготским при характеристике значения: «Что оно представляет собой? Речь или мышление? Оно есть речь и мышление в одно и то же время, потому что оно есть единица речевого мышления» [т. 2; 17]. Второй пример связан с пониманием сущности знака. Знак — это то, что опосредствует натуральное и культурное, внешнее и внутреннее, субъективное и объективное. Не нужно доказывать, что все это есть пары противоположностей. Л. С. Выготский потому и придавал такое огромное значение знаку как средству психической деятельности, что знак есть конкретная, универсальная форма опосредствования противоположностей: он объективен' в силу объективности своего значения и субъективен в силу того смысла, который выделяет в знаке субъект; он натурален как элемент природы и культурен как элемент социума; он внешний, так как имеет внешнюю материальную оболочку, и внутренний, так как отражается в психике ребенка. Продуктивность проделанного Л. С. Выготским анализа развития ребенка чрезвычайна, и во многом она обусловлена применением действия опосредствования. С его помощью Л. С. Выготский выбрал знак как основание культурно-исторической теории развития высших психических функций. Остановимся еще на одном примере применения действия опосредствования. В психологии уже давно понятие «зона ближайшего развития» занимает важное место. Конечно, все понимают, что «зона ближайшего развития имеет более непосредственное значение для динамики интеллектуального развития и успешности обучения, чем актуальный уровень развития» [т. 2; 247]. Но не всегда подчеркивается, что это есть конкретная форма существования противоположностей, сущность развивающего

обучения, при которой взрослый помогает ребенку развиваться, выступая его «органом».
В своем творчестве Л. С. Выготский применял активно еще одну стратегию — диалектическое обращение. Прежде всего отметим, что Л. С. Выготский выделял ее как особый метод исследования, «методологический принцип «обратного» метода» [т. 1; 294]. Применяя его систематически, Л. С. Выготский подчеркивал: «Не всегда ведь исследователь должен идти тем же путем ... часто выгоднее путь обратный» [т. 1; 294]. Характерна оценка, данная Л. С. Выготским теории эмоций Джеймса — Ланге: «... вопрос заключается не в том, чтобы прибавить к традиционному описанию эмоционального процесса какой-либо существенный момент, но исключительно в том, чтобы изменить последовательность этих моментов, установить истинное отношение между ними, выдвинуть в качестве источника и причины то, что прежде почиталось ее следствием и результатом» [т. 6; 105]. Как видно, эта оценка дана целиком на основе указанной стратегии, применение которой рассматривается как самостоятельная цель, т. е. осознанно. Правда, остается нерассмотренной продуктивность обратного анализа. В то же время многие продуктивные моменты творчества Л. С. Выготского построены на обращении. Рассмотрим установление основного закона динамики возрастов. «Согласно закону силы, движущие развитие ребенка в том или ином возрасте, с неизбежностью приводят к отрицанию и разрушению самой основы развития всего возраста, с внутренней необходимостью определяя аннулирование социальной ситуации развития...» [т. 4; 260]. Рассматривая развитие ребенка, в частности возникновение новообразований, Л. С. Выготский идет в направлении: общество — социальная ситуация развития — ребенок. Общество, создавая и определяя социальную ситуацию развития, поддерживая ее, обеспечивает условия развития ребенка, что ведет к новообразованиям в его психике. Средний член этого отношения — социальная ситуация развития — при прямом пути анализа поддерживается, утверждается. Далее Л. С. Выготский применяет обращение: «Если предшествующая задача в изучении динамики определяла
путь прямого движения от социального бытия ребенка к новой структуре его сознания, то сейчас возникает следующая задача: определить путь обратного движения от изменившейся структуры сознания ребенка к перестройке его бытия» [т. 4; 259]. Главная мысль этого отрывка заключается в том, что при «обратном» движении мышления у Л. С. Выготского промежуточное содержание — социальная ситуация развития, оцениваемая раньше как положительная, — получает противоположную оценку, отрицается. Таким образом, «перестройка социального бытия» есть вывод, полученный на основе диалектического обращения. Аналогичный результат достигается и в известном анализе эгоцентрической речи ребенка. Л. С. Выготский взял за основу психологическую идею Ж. Пиаже: «Эта лейтлиния в развитии детского мышления, с точки зрения теории Пиаже, проходит, в общем, по основному тракту: от аутизма к социализированной речи... Социальное лежит в конце развития, даже социальная речь не предшествует эгоцентрической, но следует за ней в истории развития» [т. 2; 55]. Здесь также виден прямой путь: аутизм — эгоцентрическая речь — речь социализированная. В контексте этого пути важна оценка эгоцентрической речи как трансформации внутренней субстанции ребенка под влиянием внешних условий. Поэтому, по Пиаже, эгоцентрическая речь есть недостаточно социализированная внутренняя. Применяя действие диалектического обращения, Л. С. Выготский оценивает в соответствии с ним эгоцентрическую речь прямо противоположно: как недостаточно интериоризированную: «Если наша гипотеза не обманывает нас, то ход развития, который приводит к тому пункту, где исследователь отмечает богатый расцвет эгоцентрической речи ребенка, должен быть представлен в совершенно ином виде, чем это обрисовано нами выше при изложении взгляда Пиаже. Больше того, в известном смысле путь, приводящий к возникновению эгоцентрической речи, является прямо противоположным тому, который обрисован в исследованиях Пиаже» [т. 2; 55]. Здесь отчетливо представлена специфика творчества Л. С. Выготского как диалектической переработки психологического наследия.
В заключение остановимся на краткой характеристике применения Л. С. Выготским еще одной диалектической стратегии — превращения. Нужно отметить, что Л. С. Выготский также выделял превращение как особый способ преобразования. Он приводит классическую формулировку, характеризующую превращение: «Ничто от некоторого нечто есть некое определенное ничто» [т. 1; 312]. Подход на основе действия превращения как особый тип анализа мы встречаем в следующем отрывке: «Тем самым мы формулируем — в негативной, правда, форме — основные методологические моменты, определяющие план и направление всего нашего исследования. Те же моменты в их позитивной форме должны найти свое выражение в самом исследовании» [т. 3; 23]. Объясняя волевое поведение, Л. С. Выготский применяет диалектическое превращение: «Более сильный стимул может стать более слабым мотивом...» [т. 3; 27]. Указывая на позитивный момент в психоанализе, он писал: «... понятие жизни в биологии доведено до большой ясности, наука им овладела... но с понятием смерти она не справилась... она понимается как нежизнь... Но смерть есть факт, имеющий и свой положительный смысл, она есть особый вид бытия...» [т. 1; 335—336]. В приведенном примере диалектическое превращение заключается в анализе смерти как особой формы жизни. На этом же действии основано понимание негативных моментов развития: «Фактическое исследование показывает, что негативное содержание развития в переломные периоды — только обратная, или теневая, сторона позитивных изменений личности...» [т. 4; 253]. Превращение лежит в основе постановки задач исследования: «... скажем с самого начала: теория Джеймса—Ланге должна быть признана скорее заблуждением, чем истиной, в учении о страстях. Этим мы высказали заранее основную мысль, главный тезис всей настоящей главы нашего исследования» [т. 6; 98]. Именно на действии диалектического превращения строится положение о сверхкомпенсации: «... парадоксальный органический процесс, превращающий болезнь в сверхздоровье, слабость в силу, отравление в иммунитет, и носит название сверхкомпенсации» [т. 5; 35]. С этих позиций Л. С. Выготский смотрит на «затруднение функций» как на возможность их совершенствования, а на дефективность как на «социальную оценку».
Итак, мы стремились показать, что в основе механизма творческой деятельности Л. С. Выготского, его огромной продуктивности, лежал диалектический метод. Однако он был не единственным методом его творчества. Второй метод,

о котором настойчиво повторял сам Л. С. Выготский, был метод анализа по единицам. Обсуждая метод исследования в своей книге «Мышление и речь», он писал об особом анализе целого по единицам: «Под единицей мы подразумеваем такой продукт анализа, который в отличие от элементов обладает всеми основными свойствами, присущими целому, и

который является, далее, неразложимыми живыми частями этого единства» [т. 2; 15]. Смысл этого метода начинает осознаваться только в последнее время в связи с исследованиями в области упорядочивания случайных процессов. Выявление мельчайшей единицы, этой молекулы, сохраняющей свойства целого, говорит о фрактальности строения психики человека и позволяет раскрыть суть структуры различных психических феноменов, таких, как эгоцентризм или развитие детской произвольности.

Говоря о достижениях Л. С. Выготского, прежде всего нужно отметить совершенное им расширение сферы психологии. Именно Л. С. Выготскому принадлежит идея орудия, направленного на управление поведением человека. В качестве таких орудий он называл различные виды знаков. Знаки функционируют только в процессе общения, т. е. опосредствуют социальные отношения людей друг с другом. Тем самым Л. С. Выготский показал, что психику человека нельзя вывести из свойств отдельных индивидов. Психика имеет экстериоризирован-ную форму существования. Поэтому для понимания природы психического психология должна выйти за рамки индивидуального сознания, более того, она должна обратиться к истории человеческой культуры и искусства. Он писал: «Если правильно, что знак первоначально является средством общения и лишь затем становится средством поведения личности, то совершенно ясно: культурное развитие основано на употреблении знаков и включение их в общую систему поведения протекало первоначально в социальной, внешней форме.

В общем мы могли бы сказать, что отношения между высшими психическими функциями были некогда реальными отношениями между людьми» [т. 3; 143].

На этом пути Л. С. Выготскому удалось сделать ряд важных открытий. Прежде всего он показал, что развитие психики индивида идет путем присвоения ее общественно выработанных форм. Он назвал этот процесс интериоризацией. Л. С. Выготский раскрыл ход этого процесса: «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 функциональных систем (или системных функций), принимающих на себя то назначение в общей структуре поведения, которое ранее выполнялось частными функциями» [т. 6; 15].

Л. С. Выготский показал, что благодаря знаку психические фукдии приобретают два главных свойства: произвольность и осознанность. «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» [т. 6; 51].

Для исследования развития высших психических функций Л. С. Выготский разработал методику двойной стимуляции. Смысл этой методики заключается в том, что она позволяет раскрывать внутреннюю структуру психических функций. Для этого Л. С. Выготский применял не один ряд стимулов, а два: натуральные стимулы и стимулы-средства, которые должны служить для организации собственного поведения испытуемого. Благодаря применению методики двойной стимуляции Л. С. Выготскому удалось преодолеть коллизию, в которую была поставлена психология «из-за столкновения спиритуалистической и механистической концепций».

Важные результаты были получены Л. С. Выготским в анализе проблемы мышления и речи. Онтогенетическое изучение речи и мышления было прове-

дено Ж. Пиаже. Ж. Пиаже убедительно показал, что процессы речи и мышления у ребенка принципиально отличны от аналогичных процессов взрослого Он описал феномен эгоцентрической речи, которую интерпретировал как следствие изначальной асоциальноети ребенка. По Ж. Пиаже, эгоцентрическая речь есть результат неполной социализации ребенка. Она отмирает с возрастом по мере социализации ребенка. '

В ходе экспериментов Л. С. Выготский показал, что эгоцентрическая речь не отмирает, а становится внутренней речью, т. е. речью социальной, но обращенной на самого ребенка, на управление его действиями.

Весьма важные и интересные результаты были получены в ходе изучения развития детских обобщений. Л. С. Выготский показал, что существует ряд этапов становления понятия. Первый этап характеризуется образованием синкретических представлений. Роль слова здесь незначительна. На втором этапе возникают различные формы комплексных образований, которые характеризуют связь образа и слова и определяют характер течения детской мысли. Особой формой комплекса является псевдопонятие. Псевдопонятие во многом похоже на истинное понятие, но отличается от него по способу построения. Третий этап представляют собой понятия, среди которых Л. С. Выготский выделил два вида: научные и житейские. Житейские понятия - есть высшая ступень обобщения наглядной ситуации. Но она не может являться высшей формой мышления. Это путь от конкретного к абстрактному. Высшей формой мышления является научное понятие, которое строится по обратному пути: от абстрактного к конкретному. Исследования в области развития детских обобщений нашли широкое применение в психологии развивающего обучения.

Л. С. Выготскому принадлежит сама идея развивающего обучения. Ребенок не может самостоятельно открыть и освоить не только систему научных понятий, но и любое культурное орудие. Поэтому развитие детской психики обусловлено взаимодействием со взрослым, который открывает ребенку правила употребления различных орудий, раскрывает значения знаков и способов движения в системе научных понятий. Именно это приводит в конечном счете к высшим достижениям: осознанности и произвольности психики. Значит, роль взрослого, по Л. С. Выготскому, заключается не только в обеспечении его жизнедеятельности, но и в руководстве детским развитием.

Развитие происходит в особой ситуации, которую Л. С. Выготский назвал зоной ближайшего развития. Зона ближайшего развития есть та область, которая возникает в результате взаимодействия ребенка и взрослого на грани

присвоения культурных форм психики. Она характеризуется тем содержанием, которое еще не стало присвоено ребенком, но которое взрослый предлагает ему для присвоения и относительно которого начинается взаимодействие ребенка и взрослого. Естественно, Л. С. Выготский допускал, что это взаимодействие может осуществляться и относительно того содержания, которое ребенок уже освоил. В этом случае развития не происходит. Следовательно взаимодействие ре-оенка и взрослого, например, обучение может приводить к развитию детской психики или не приводить. Поэтому обучение, ведущее к развитию было названо развивающим.

В настоящее время идея развивающего обучения стала популярной во многих странах мира, в том числе и в нашей стране она входит в национальную доктрину образования.

Л. С. Выготский внес существенный вклад в разработку многих проблем-локализаций высших психических функций, периодизации психического развития системного строения сознания, связи психики и мозга и т. д.

Главный его итог состоит в том, что он ввел разделение психологии на две[1] натуральную и культурную. Хотим мы или нет, но так или иначе каждому психологу придется определять свою позицию по этому вопросу: что такое психика человека, результат естественного развития или результат присвоения ее культурных форм?

Хотя идеи, высказанные Л. С. Выготским, были сформулированы в двадцатые годы прошлого века, но потенциал их не исчерпан, они обладают способностью к дальнейшему движению и позволяют читателю вступить на творческий путь психологических исследований.

Доктор психологических наук, профессор И. Е. Веракса

РАЗДЕЛ 1

МЕТОДОЛОГИЯ

ИСТОРИЧЕСКИЙ СМЫСЛ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО КРИЗИСА

Методологическое исследование

Камень, который презрели строители, стал во главу угла...

В последнее время все чаще раздаются голоса, выдвигающие проблему общей психологии как проблему первостепенной важности. Мнение это, что самое замечательное, исходит не от философов, для которых обобщение сделалось профессиональной привычкой; даже не от теоретиков-психологов, но от психологов-практиков, разрабатывающих специальные области прикладной психологии, от психиатров и психотехников, представителей наиболее точной и конкретной части нашей науки. Очевидно, отдельные психологические дисциплины в развитии исследования, накоплении фактического материала, систематизации знания и в формулировке основных положений и законов дошли до некоторого поворотного пункта. Дальнейшее продвижение по прямой линии, простое продолжение все той же работы, постепенное накопление материала оказываются уже бесплодными или даже невозможными. Чтобы идти дальше, надо наметить путь.

Из такого методологического кризиса, из осознанной потребности отдельных дисциплин в руководстве, из необходимости — на известной ступени знания — критически согласовать разнородные данные, привести в систему разрозненные законы, осмыслить и проверить результаты, прочистить методы и основные понятия, заложить фундаментальные принципы, одним словом, свести начала и концы знания, — из всего этого и рождается общая наука. Понятие общей психологии поэтому вовсе не совпадает с понятием основной, центральной для ряда отдельных специальных дисциплин теоретической психологии. Эту последнюю, в сущности, психологию взрослого нормального человека, следовало бы рассматривать как одну из специальных дисциплин, наряду с зоопсихологией и психопатологией. То, что она играла и до сих пор отчасти продолжает играть роль какого-то обобщающего фактора, формирующего до известной степени строй и систему специальных дисциплин, снабжающего их основными понятиями, приводящего их в соответствие с собственной структурой, объясняется историей развития науки, но не логической необходимостью.

[14]

Так на деле было, отчасти есть и сейчас, но так вовсе не должно быть и не будет, потому что это не вытекает из самой природы науки, а обусловлено внешними, посторонними обстоятельствами; стоит им измениться, как психология нормального человека утратит руководящую роль. На наших глазах это начинает отчасти сбываться. В психологических системах, культивирующих понятие бессознательного, роль такой руководящей дисциплины, основные понятия которой служат исходными пунктами для родственных наук, играет патопсихология. Таковы, например, системы З. Фрейда, А. Адлера и Э. Кречмера.

У последнего эта определяющая роль патопсихологии связана уже не с центральным понятием бессознательного, как у Фрейда и Адлера, т. е. не с фактическим приоритетом данной дисциплины в смысле разработки основной идеи, а с принципиально методологическим воззрением, согласно которому сущность и природа изучаемых психологией явлений раскрываются в наиболее чистом виде в их крайних, патологических выражениях. Следовательно, надо идти от патологии к норме, из патологии объяснять и понимать нормального человека, а не наоборот, как это делалось до сих пор. Ключ к психологии — в патологии; не потому только, что последняя нащупала и изучила раньше других корень психики, но потому, что такова внутренняя природа вещей и обусловленная ею природа научного знания об этих вещах. Если для традиционной психологии всякий психопат есть как предмет изучения более или менее — в различной степени — нормальный человек и должен определяться по отношению к последнему, то для новых систем всякий нормальный человек есть более или менее сумасшедший и должен психологически пониматься именно как вариант того или иного патологического типа. Проще говоря, в одних системах нормальный человек рассматривается как тип, а патологическая личность — как разновидность или вариант основного типа; в других, наоборот, патологическое явление берется за тип, а нормальное — за ту или иную его разновидность. И кто может предсказать, как решит этот спор будущая общая психология?

Из таких же двойственных — наполовину фактических, наполовину принципиальных — мотивов главенствующая роль в третьих системах отводится зоопсихологии. Таковы, например, в своем большинстве американские курсы психологии поведения и русские курсы рефлексологии, развивающие всю систему из понятия условного рефлекса и группирующие вокруг него весь материал. Помимо фактического приоритета в разработке основных понятий

поведения зоопсихология принципиально выдвигается рядом авторов как общая дисциплина, с которой должны быть соотнесены другие дисциплины. То, что она является логическим началом науки о поведении, отправной точкой для всякого генетического рассмотрения и объяснения психики, то, что она есть чисто биологическая наука, обязывает именно ее выработать фундаментальные понятия науки и снабдить ими соседние дисциплины.
Таков, например, взгляд И. П. Павлова. То, что делают психологи, по его мнению, не может отразиться на зоопсихологии, но то, что делают зоопсихологи, весьма существенно определяет работу психологов; те строят надстройку, а здесь закладывается фундамент (1950). И на деле источником, откуда мы черпаем теперь все основные категории для исследования и описания поведения, инстанцией, с которой мы сверяем наши результаты, образцом, по которому мы выравниваем наши методы, является зоопсихология. Дело опять приняло как раз обратный порядок по сравнению с традиционной психологией. В ней отправной точкой был человек; мы исходили из человека, чтобы составить себе представление о психике животного; мы по аналогии с собой толковали проявления его души. При этом дело отнюдь не всегда сводилось к грубому антропоморфизму; часто серьезные методологические основания диктовали такой ход исследования: субъективная психология и не могла быть иной. Она в психологии чело-
[15]
века видела ключ к психологии животных, в высших формах — ключ к пониманию низших. Не всегда ведь исследователь должен идти тем же путем, каким шла природа, часто выгоднее путь обратный.
Так, Маркс указывал на этот методологический принцип «обратного» метода, когда утверждал, что «анатомия человека — ключ к анатомии обезьяны» (К. Маркс, Ф. Энгельс. Соч., т. 46, ч. I, с. 42). «Намеки же на более высокое у низших видов животных могут быть поняты только в том случае, если само это более высокое уже известно. Буржуазная экономика дает нам, таким образом, ключ к античной и т. д. Однако вовсе не в том смысле, как это понимают экономисты, которые смазывают все исторические различия и во всех формах общества видят формы буржуазные. Можно понять оброк, десятину и т. д., если известна земельная рента, однако нельзя их отождествлять с последней» (там же).
Понять оброк, исходя из ренты, феодальную форму из буржуазной — это и есть тот же самый методологический прием, посредством которого мы постигаем и определяем мышление и начатки речи у животных, исходя из развитого мышления и речи человека. Понять до конца какой-нибудь этап в процессе развития и самый процесс можно, только зная конец процесса, результат, направление, куда и во что развивалась данная форма. При этом речь идет, конечно, только о методологическом перенесении основных категорий и понятий от высшего к низшему, а отнюдь не о перенесении фактических наблюдений и обобщений. Например, понятия о социальной категории класса и классовой борьбе открываются в наиболее чистой форме при анализе капиталистического строя, но эти же понятия являются ключом ко всем докапиталистическим формациям общества, хотя мы встречаемся там всякий раз с другими классами, с другой формой борьбы, с особой стадией развития этой категории. Но все эти особенности, отличая от капиталистических форм историческое своеобразие отдельных эпох, не только не стираются, но, напротив, впервые становятся доступными изучению только тогда, когда мы подходим к ним с категориями и понятиями, полученными из анализа другой, высшей формации.
«Буржуазное общество, — поясняет Маркс, — есть наиболее развитая и наиболее многообразная историческая организация производства. Поэтому категории, выражающие его отношения, понимание его структуры дают вместе с тем возможность заглянуть в структуру и производственные отношения всех тех погибших форм общества, из обломков и элементов которых оно было построено. Некоторые еще не преодоленные остатки этих обломков и элементов продолжают влачить существование внутри буржуазного общества, а то, что в прежних формах общества имелось лишь в виде намека, развилось здесь до полного значения и т. д.» (там же). Имея конец пути, можно легче всего понять и весь путь в целом, и смысл отдельных этапов.
Таков один из возможных методологических путей, достаточно оправдавший себя в целом ряде наук. Приложим ли он к психологии? Но Павлов именно с методологической точки зрения отрицает путь от человека к животному; не фактическое различие в явлениях, а познавательная бесплодность и неприменимость психологических категорий и понятий является причиной того, что он защищает обратный «обратному», т. е. прямой путь исследования, повторяющий путь, которым шла природа. По его словам, «нельзя с психологическими понятиями, которые по существу дела непространственны, проникнуть в механизм поведения животных, в механизм этих отношений» (1950, с. 207).
Дело, следовательно, не в фактах, а в понятиях, т. е. в способе мыслить эти факты. «Наши факты мыслятся в форме пространства и времени; у нас это совершенно естественнонаучные факты; психологические же факты мыслятся только в форме времени», — говорит он (там же, с. 104). Что речь идет именно о разнице в понятиях, а не в явлениях и что Павлов хочет не только отвоевать
[16]
независимость для своей области исследования, но и распространить ее влияние и руководство на все сферы психологического знания, видно из его прямых указаний на то, что спор идет не только об эмансипации от власти психологических понятий, но и о разработке психологии при помощи новых пространственных понятий.
По его мнению, наука перенесет раньше или позже объективные данные на психику человека, «руководясь подобием или тождеством внешних проявлений», и объяснит природу и механизм сознания (там же, с. 23). Его путь — от простого к сложному, от животного к человеку. «Простое, элементарное, — говорит он, — понятно без сложного, тогда как сложное без элементарного уяснить невозможно». Из этих данных составится «основной фундамент психологического знания» (там же, с. 105). И в предисловии к книге, излагающей 20-летний опыт изучения поведения животных, Павлов заявляет, что он «глубоко, бесповоротно и неискоренимо убежден, что здесь, главнейшим образом на этом пути», удастся «познать механизм и законы человеческой натуры (там же, с. 17).
Вот новая контроверза между изучением животных и психологией человека. Положение, по существу, очень сходное о контроверзой между патопсихологией и психологией нормального человека. Какой дисциплине главенствовать, объединять, вырабатывать основные понятия, принципы и методы, сверять и систематизировать данные всех других областей? Если раньше традиционная психология рассматривала животное как более или менее отдаленного предка

человека, то теперь рефлексология склонна рассматривать человека как «животное двуногое, без перьев», по Платону. Прежде психика животного определялась и описывалась в понятиях и терминах, добытых в исследовании человека, ныне поведение животных дает «ключ к пониманию поведения человека», а то, что мы называем «человеческим» поведением, понимается только как производная от ходящего в выпрямленном положении и потому говорящего и обладающего руками с развитым большим пальцем животного.

И опять мы можем спросить: кто, кроме будущей общей психологии, разрешит эту контроверзу между животными и человеком, в психологии контроверзу, от решения которой зависит ни много ни мало: вся будущая судьба этой науки?

Уже из анализа трех типов психологических систем, рассмотренных выше, видно, до какой степени созрела потребность в общей психологии, а отчасти наметились границы и приблизительное содержание этого понятия. Таков будет все время путь нашего исследования: мы будем исходить из анализа фактов, хотя бы фактов в высшей степени общего порядка и отвлеченного характера, как та или иная психологическая система и ее тип, тенденции и судьба различных теорий, те или иные познавательные приемы, научные классификации и схемы и т. д. При этом мы подвергаем их рассмотрению не с абстрактно-логической, чисто философской стороны, а как определенные факты в истории науки, как конкретные, живые исторические события в их тенденции, противоборстве, в их реальной обусловленности, конечно, и в их познавательно-теоретической сущности, т. е. с точки зрения их соответствия той действительности, для познания которой они предназначены. Не путем отвлеченных рассуждений, но путем анализа научной действительности хотим мы прийти к ясному представлению о сущности индивидуальной и социальной психологии как двух аспектов одной науки и об исторической судьбе их. Отсюда выводится, как политиком из анализа событий, правило для действия, для организации научного исследования, методологическое исследование, пользующееся историческим рассмотре-

[17]

нием конкретных форм науки и теоретическим анализом этих форм, чтобы прийти к обобщенным, проверенным и годным для руководства принципам, — таково, по нашему мнению, зерно той общей психологии, понятие о которой мы пытаемся выяснить в этой главе.

Первое, что мы узнаем из анализа, — это разграничение между общей психологией и теоретической психологией нормального человека. Мы видели, что последняя — не обязательно общая психология, что в целом ряде систем она сама превращается в одну из специальных, определяемых другой областью дисциплин; что в роли общей психологии могут выступать и выступают и патопсихология, и учение о поведении животных. А. И. Введенский полагал, что общую психологию «гораздо вернее было бы называть основной психологией, потому что эта часть лежит в основе всей психологии» (1917, с. 5). Г. Геффдинг, полагающий, что психологией «можно заниматься многими способами и методами», что «существует не одна, но много психологии», не видящий необходимости в единстве, все же склонен видеть в субъективной психологии «основу, вокруг которой, как вокруг центра, должны быть собраны богатства других источников познания» (1908, с. 30). Говорить об основной, или центральной, психологии было бы действительно в данном случае уместнее, чем об общей, хотя нужно немало школьного догматизма и наивной самоуверенности, чтобы не видеть, как нарождаются системы с совершенно другой основой и центром и как в таких системах отходит к периферии то, что профессора считали основой по самой природе вещей. Субъективная психология была основной, или центральной, в целом ряде систем, и надо уяснить себе смысл этого; она теперь утрачивает свое значение, и опять надо уяснить себе смысл этого. Терминологически было бы всего правильнее говорить в данном случае о теоретической психологии, в отличие от прикладной, как это делает Г. Мюнстерберг (1922). Применительно к взрослому нормальному человеку она была бы специальной ветвью наряду с детской, зоо- и патопсихологией.

Теоретическая психология, замечает Л. Бинсвангер, не есть ни общая психология, ни часть ее, но сама есть объект или предмет общей психологии. Последняя задается вопросами, как вообще возможна теоретическая психология, каковы структура и пригодность ее понятий. Теоретическая психология уже потому не может быть идентифицирована с общей, что как раз вопрос о создании теорий в психологии есть основной вопрос общей психологии (1922, с. 5).

Второе, что мы можем узнать из нашего анализа с достоверностью: самый факт, что теоретическая психология, а после — другие дисциплины выступали в роли общей науки, обусловлен, с одной стороны, отсутствием общей психологии, а с другой, — сильной потребностью в ней и необходимостью временно выполнять ее функции, чтобы сделать возможным научное исследование. Психология беременна общей дисциплиной, но еще не родила ее.

Третье, что мы можем вычитать из нашего анализа, — это различение двух фаз в развитии всякой общей науки, всякой общей дисциплины, как показывает история науки и методология. В первой фазе развития общая дисциплина отличается от специальной чисто количественным признаком. Такое различие, как верно говорит Бинсвангер, свойственно большинству наук. Так, мы различаем общую и специальную ботанику, зоологию, биологию, физиологию, патологию, психиатрию и т. д. Общая дисциплина делает предметом своего изучения то общее, что присуще всем объектам данной науки. Специальная — то, что свойственно отдельным группам или даже отдельным экземплярам из того же рода объектов. В этом смысле присваивали имя специальной той дисциплине, которую мы называем теперь дифференциальной; в таком же смысле называли эту область индивидуальной психологией. Общая часть ботаники или зоологии изучает то, что есть общего у всех растений или животных, психологии — то, что

[18]

свойственно всем людям; для этого из реального многообразия данных явлений абстрагировалось понятие той или иной общей черты, присущей им всем или большинству из них, и в отвлеченном от реального многообразия конкретных черт виде оно становилось предметом изучения общей дисциплины. Поэтому признак и задачу такой дисциплины видели в том, чтобы научно представить факты, которые общи наибольшему числу частных явлений данной области (Л. Бинсвангер, 1922, с. 3).

Эту стадию поисков и попытки применения общего всем психологическим дисциплинам абстрактного понятия, составляющего предмет всех их и определяющего, что следует выделять в хаосе отдельных явлений, что имеет для психологии познавательную ценность в явлении, — эту стадию мы видим ярко выраженной в нашем анализе и можем судить, какое значение эти поиски и искомое понятие предмета психологии, искомый ответ на вопрос, что изучает психология, могут иметь для нашей науки в данный исторический момент ее развития.

Всякое конкретное явление совершенно неисчерпаемо и бесконечно по своим отдельным признакам; надо всегда искать в явлении то, что делает его научным фактом. Это именно отличает наблюдение солнечного затмения астрономом от наблюдения этого же явления просто любопытным. Первый выделяет в явлении то, что делает его астрономическим фактом; второй наблюдает случайные, попадающие в поле его внимания признаки.

Что же наиболее общего у всех явлений, изучаемых психологией, что делает психологическими фактами самые разнообразные явления — от выделения слюны у собаки и до наслаждения трагедией, что есть общего в бреде сумасшедшего и строжайших выкладках математика? Традиционная психология отвечает: общее — то, что все это суть психологические явления, непространственные и доступные только восприятию самого переживающего субъекта. Рефлексология отвечает: общее то, что все эти явления суть факты поведения, соотносительной деятельности, рефлексы, ответные действия организма. Психоаналитики говорят: общее у всех этих фактов, самое первичное, что их объединяет, — это бессознательное, лежащее в их основе. Три ответа соответственно означают для общей психологии, что она есть наука 1) о психическом и его свойствах, или 2) о поведении, или 3) о бессознательном.

Отсюда видно значение такого общего понятия для всей будущей судьбы науки. Любой факт, выраженный в понятиях каждой из этих трех систем поочередно, примет три совершенно различные формы; вернее, это будут три различные стороны одного факта; еще вернее, это будут три различных факта. И по мере продвижения науки, по мере накопления фактов, мы получим последовательно три различных обобщения, три различных закона, три различные классификации, три различные системы — три отдельные науки, которые будут тем дальше от общего, объединяющего их факта и тем более далеки и различны друг от друга, чем успешнее они будут развиваться. Скоро после возникновения они уже будут вынуждены подбирать различные факты, и уже самый выбор фактов в дальнейшем определит судьбу науки. К. Коффка был первый, кто высказал мысль, что интроспективная психология и психология поведения разовьются, если дело пойдет дальше так, в две науки. Пути обеих наук так далеки друг от друга, что «никак нельзя сказать с уверенностью, приведут ли они действительно к одной Цели» (К. Коффка, 1926, с. 179).

В сущности, и Павлов, и Бехтерев держатся того же мнения; для них приемлема мысль о параллельном существовании двух наук — психологии и рефлексологии, изучающих одно и то же, но с разных сторон. «Я не отрицаю психологии как познания внутреннего мира человека», — говорит Павлов по этому поводу (1950, с. 125). Для Бехтерева рефлексология не противопоставляется субъективной психологии и ничуть не исключает последнюю, а отмежевывает особую

[19]

область исследования, т. е. создает новую параллельную науку. Он же говорит о тесном взаимоотношении одной и другой научной дисциплины или даже о субъективной рефлексологии, которая неизбежно возникнет в будущем (1923). Впрочем, надо сказать, что и Павлов, и Бехтерев на деле отрицают психологию и всецело надеются охватить объективным методом всю область знания о человеке, т. е. видят возможность только одной науки, хотя на словах признают и две. Так общее понятие предопределяет содержание науки.

Уже сейчас психоанализ, бихевиоризм и субъективная психология оперируют не только разными понятиями, но и разными фактами. Такие несомненные, реальнейшие, общие всем факты, как эдипов комплекс психоаналитиков, просто не существуют для других психологов, для многих это самая дикая фантазия. Для В. Штерна, в общем благосклонно относящегося к психоанализу, психоаналитические толкования, столь же обыденные в школе З. Фрейда и столь же несомненные, как измерение температуры в госпитале, а значит, и факты, существование которых они утверждают, напоминают хиромантию и астрологию XVI в. Для Павлова утверждение, что собака вспомнила пищу при звонке, есть тоже не больше, чем фантазия. Так же для интроспективиста не существует факта мышечных движений в акте мышления, как то утверждает бихевиорист.

Но фундаментальное понятие, так сказать, первичная абстракция, лежащая в основе науки, не только определяет содержание, но и предопределяет характер единства отдельных дисциплин, а через это — способ объяснения фактов, главный объяснительный принцип науки.

Мы видим, что общая наука, как и тенденция отдельных дисциплин превратиться в общую науку и распространить влияние на соседние отрасли знания, возникает из потребности в объединении разнородных отраслей знания. Когда сходные дисциплины накопляют достаточно большой материал в сравнительно отдаленных друг от друга областях, возникает надобность свести весь разнородный материал в единство, установить и определить отношение между отдельными областями и между каждой областью и целым научного знания. Как связать материал патологии, зоопсихологии, социальной психологии? Мы видели, что субстратом единства является прежде всего первичная абстракция. Но объединение разнородного материала производится не суммарно, не через союз «и», как говорят гештальтпсихологи, не путем простого присоединения или сложения частей, так что каждая часть сохраняет равновесие и самостоятельность, входя в состав нового целого. Единство достигается путем подчинения, господства, путем отказа отдельных дисциплин от суверенитета в пользу одной общей науки. Внутри нового целого образуется не сосуществование отдельных дисциплин, но их иерархическая система, имеющая главный и вторичные центры, как Солнечная система. Итак, это единство определяет роль, смысл, значение каждой отдельной области, т. е. определяет не только содержание, но и способ объяснения, главнейшее обобщение, которое в развитии науки станет со временем объяснительным принципом.

Принять за первичное понятие психику, бессознательное, поведение — значит не только собирать три разные категории фактов, но и давать три разных способа объяснения этих фактов.

Мы видим, что тенденция к обобщению и объединению знания переходит, перерастает в тенденцию к объяснению знания. Единство обобщающего понятия перерастает в единство объяснительного принципа, потому что объяснять — значит устанавливать связь между одним фактом или группой фактов и другой группой, ссылаться на другой ряд явлений, объяснять — значит для науки — причинно объяснять. Пока объединение производится внутри одной дисциплины, такое объяснение устанавливается путем причинной связи явлений, лежащих внутри одной области. Но как только мы переходим к обобщению отдельных дисциплин,

[20]

к сведению в единство разных областей фактов, к обобщениям второго порядка, так сейчас же мы должны искать и объяснения более высокого порядка, т. е. связи всех областей данного знания с фактами, лежащими вне их. Так поиски

объяснительного принципа выводят нас за пределы данной науки и заставляют находить место данной области явлений в более обширном кругу явлений.
Эту вторую тенденцию, лежащую в основе выделения общей науки, — тенденцию к единству объяснительного принципа и к выходу за пределы данной науки в поисках места данной категории бытия в общей системе бытия и данной науки в общей системе знания — мы обнаруживаем уже в соперничестве отдельных дисциплин за главенство. Всякое обобщающее понятие уже содержит в себе тенденцию к объяснительному принципу, а так как борьба дисциплин есть борьба за обобщающее понятие, то неизбежно здесь должна появиться и вторая тенденция. И действительно, рефлексология выдвигает не только понятие поведения, но и принцип условного рефлекса, т. е. объяснения поведения из внешнего опыта животного. И трудно сказать, какая из этих двух идей более существенна для данного направления. Отбросьте принцип — и вы получите поведение, т. е. систему внешних движений и поступков, объясняемую из сознания, т. е. давно существовавшую внутри субъективной психологии дисциплину. Отбросьте понятие и сохраните принцип — и вы получите сенсуалистическую ассоциативную психологию. И о той и о другой мы будем говорить ниже. Здесь же важно установить, что обобщение понятия и объяснительный принцип только в соединении друг с другом, только то и другое вместе определяют общую науку. Так же точно и психопатология не только выдвигает обобщающее понятие бессознательного, но и расшифровывает это понятие объяснительно — в принципе сексуальности. Обобщить психологические дисциплины и объединить их на основе понятия бессознательного — значит для психоанализа объяснить весь мир, изучаемый психологией, из сексуальности.
Но здесь еще обе тенденции — к объединению и обобщению — слиты, часто трудно различимы; вторая тенденция недостаточно ясно выражена; она может иногда и отсутствовать вовсе. Совпадение ее с первой объясняется опять-таки исторической, а не логической необходимостью. В борьбе отдельных дисциплин за господство эта тенденция обычно проявляется, мы нашли ее в нашем анализе; но она может не проявиться, а главное — она может проявиться и в чистом, несмешанном, раздельном от первой тенденции виде в другом ряде фактов. В обоих этих случаях мы имеем каждую тенденцию в чистом виде.
Так, в традиционной психологии понятие психического может объединяться с многими, правда, не с любыми объяснениями: ассоцианизм, актуалистичес-кая концепция, теория способностей и т. д. Так что связь между обобщением и объединением тесная, но не однозначная. Одно понятие мирится с рядом объяснений, и наоборот. Далее, в системах психологии бессознательного это основное понятие расшифровывается не обязательно как сексуальность. У А. Адлера и К. Юнга в основу объяснения положены другие принципы. Таким образом, в борьбе дисциплин логически необходимо выражена первая тенденция знания — к объединению; и логически не необходимо, а только исторически обусловлено — в разной степени выражена и вторая. Поэтому легче и удобнее всего наблюдать вторую тенденцию в ее чистом виде — в борьбе принципов и школ внутри одной и той же Дисциплины.
Можно сказать, что всякое сколько-нибудь значительное открытие в какой-либо области, выходящее за пределы этой частной сферы, обладает тенденцией превратиться в объяснительный принцип всех психологических явлений и выве-
[21]
сти психологию за ее собственные пределы — в более широкие сферы знания. Эта тенденция проявляется в последние десятилетия с такой удивительной закономерностью, постоянством, с такой правильной однообразностью в самых различных областях, что положительно допускает предсказание о ходе развития того или иного понятия или открытия, той или иной идеи. Вместе с тем эта правильная повторяемость в развитии различнейших идей ясно говорит с очевидностью, которую редко приходится констатировать историку науки и методологу, об объективной необходимости, лежащей в основе развития науки, о необходимости, которую можно обнаружить, если к фактам науки подойти тоже с научной точки зрения. Это говорит о том, что возможна научная методология на исторической основе. Закономерность в смене и развитии идей, возникновение и гибель понятий, даже смена классификаций и т. п. — все это может быть научно объяснено на почве связи данной науки 1) с общей социально-культурной подпочвой эпохи, 2) с общими условиями и законами научного познания, 3) с теми объективными требованиями, которые предъявляет к научному познанию природа изучаемых явлений на данной стадии их исследования, т. е. в конечном счете — требованиями объективной действительности, изучаемой данной наукой; ведь научное познание должно приспособляться, применяться к особенностям изучаемых фактов, должно строиться согласно их требованиям. И поэтому в изменении научного факта всегда можно вскрыть участие объективных фактов, изучаемых этой наукой. Все эти три точки зрения мы постараемся иметь в виду в нашем исследовании.
Общая судьба и линии развития таких объяснительных идей могут быть выражены схематически. Вначале лежит какое-нибудь фактическое открытие более или менее крупного значения, перестраивающее обычное представление обо всей той области явлений, к которой оно относится, и даже выходящее за пределы данной частной группы явлений, где оно наблюдалось и было сформулировано.
Затем идет стадия распространения влияния тех же идей в соседние области, так сказать, растягивание идеи на более обширный материал, чем тот, который она охватывает. При этом изменяется и сама идея (или ее применение), появляется более отвлеченная ее формулировка; связь с породившим ее материалом более или менее ослабевает, и она только продолжает питать силу достоверности новой идеи, потому что свое завоевательное шествие идея совершает как научно проверенное, достоверное открытие; это очень важно.
В третьей стадии развития идея, уже овладевшая более или менее всей данной дисциплиной, в которой она впервые возникла, частью измененная этим, частью сама изменившая строй и объем дисциплины, отделенная от породивших ее фактов, существующая в форме более или менее абстрактно сформулированного принципа, попадает в сферу борьбы дисциплин за господство, т. е. в орбиту действия тенденции к объединению. Происходит это обычно потому, что идея, как объяснительный принцип, успела овладеть целой дисциплиной, т. е. приспособилась сама, а частью приспособила к себе понятие, лежащее в основе дисциплины, и теперь выступает с ним заодно. Такую смешанную стадию существования идеи, когда обе тенденции помогают одна другой, мы и нашли в нашем анализе. Продолжая расширяться на спине тенденции к объединению, идея легко переносится в соседние дисциплины, не прекращая видоизменяться сама, разбухая от нового и нового материала, но видоизменяет и те области, куда проникает. В этой стадии судьба идеи всецело связана с судьбой представляющей ее дисциплины, борющейся за господство.

В четвертой стадии идея опять отделяется от основного понятия, так как самый факт завоевания — хотя бы в виде проекта, защищаемого отдельной школой, всей сферы психологического знания, всех дисциплин, — самый факт этот
[22]
толкает идею в развитии дальше. Идея остается объяснительным принципом до тех пор, пока она выходит за пределы основного понятия; ведь объяснить, как мы видели, это и значит выходить за собственные границы в поисках внешней причины. Как только она вполне совпадает с основным понятием, она перестает что-либо объяснять. Но основное понятие логически не может развиваться дальше, иначе оно стало бы отрицать само себя; ведь его смысл в том, чтобы определить область психологического знания; в-ыйти за его пределы оно не может по самому существу. Следовательно, опять должно произойти разъединение понятия и объяснения. К тому же самое объединение логически предполагает, как показано выше, установление связи с более обширной сферой знания, выход за собственные пределы. Это и совершает идея, отделившаяся от понятия. Теперь она связывает психологию с обширными областями, лежащими вне ее, с биологией, физикохимией, механикой, в то время как основное понятие выделяет ее из этих областей. Функции этих временно работавших вместе союзников опять переменились. Идея теперь открыто включается в ту или иную философскую систему, распространяется, изменяясь и изменяя, на самые отдаленные сферы бытия, на весь мир, и формулируется в качестве универсального принципа или даже целого мировоззрения.

Это открытие, раздувшееся до мировоззрения, как лягушка, раздувшаяся в вола, этот мещанин во дворянстве, попадает в самую опасную пятую стадию развития: оно легко лопается, как мыльный пузырь; во всяком случае оно вступает в стадию борьбы и отрицания, которые оно встречает теперь со всех сторон. Правда, борьба велась против идеи и раньше, в прежних стадиях. Но то было нормальное противодействие движению идеи, сопротивление каждой отдельной области ее завоевательным тенденциям. Первоначальная сила породившего ее открытия оберегала ее от настоящей борьбы за существование, как мать оберегает детеныша. Только теперь, отделенная совершенно от породивших ее фактов, развившись до логических пределов, доведенная до последних выводов, обобщенная сколько возможно, идея, наконец, обнаруживает то, что она в действительности есть, показывает свое истинное лицо. Как это ни странно, но именно доведенная до философской формы, казалось бы, затуманенная многими наслоениями и очень далекая от непосредственных корней и породивших ее социальных причин, идея на самом деле только теперь открывает, чего она хочет, что она есть, из каких социальных тенденций она возникла, каким классовым интересам служит. Только развившись в мировоззрение или приобретя связь с ним, частная идея из научного факта опять становится фактом социальной жизни, т. е. возвращается в то лоно, из которого она возникла. Только став снова частью социальной жизни, она обнаруживает свою социальную природу, которая все время, конечно, имелась в ней, но была скрыта под маской познавательного факта, в качестве которого она фигурировала.

И вот в этой стадии борьбы против идеи судьба ее определяется примерно так. Новой идее, как новому дворянину, указывают на ее мещанское, т. е. действительное, происхождение. Ее ограничивают теми областями, откуда она пришла; ее заставляют проделать вспять свое развитие; ее признают как частное открытие, но отвергают как мировоззрение; и теперь выдвигаются новые способы осмыслить ее как частное открытие и связанные с ней факты. Иначе говоря, Другие мировоззрения, представляющие другие социальные тенденции и силы, отвоевывают у идеи даже ее первоначальную область, вырабатывают свой взгляд на нее — и тогда идея или отмирает, или продолжает существовать, более или менее плотно включенная в то или иное мировоззрение среди ряда других мировоззрений, разделяя их судьбу и выполняя их функции, но как революционизирующая науку идея она перестает существовать; это идея, вышедшая в отставку и получившая по своему ведомству генеральский чин.
[23]

Почему идея перестает существовать как таковая? Потому что в области мировоззрения действует закон, открытый Энгельсом, закон собирания идей вокруг двух полюсов — идеализма и материализма, соответствующих двум полюсам социальной жизни, двум борющимся основным классам. Идея как факт философский гораздо легче обнаруживает свою социальную природу, чем как факт научный; и на этом кончается ее роль — скрытого, переодетого в научный факт идеологического агента, она разоблачена и начинает участвовать как слагаемое в общей открытой классовой борьбе идей; но именно здесь, как маленькое слагаемое в огромной сумме, она тонет, как капля дождя в океане, и перестает существовать сама по себе.

Такой путь проделывает всякое открытие в психологии, имеющее тенденцию превратиться в объяснительный принцип. Само возникновение таких идей объясняется наличием объективной научной потребности, коренящейся в конечном счете в природе изучаемых явлений, как она раскрывается на данной стадии познания, иначе говоря, природой науки и, значит, в конечном счете природой психологической действительности, которую изучает эта наука. Но история науки может объяснить только, почему на данной стадии ее развития возникла потребность в идеях, почему это было невозможно сто лет тому назад, и не больше. Какие именно открытия развиваются в мировоззрение, а какие нет; какие идеи выдвигаются, какой путь они проделывают, какая участь постигает их — это все зависит от факторов, лежащих вне истории науки и определяющих самую эту историю.

Это можно сравнить с учением Г. В. Плеханова об искусстве. Природа заложила в человеке эстетическую потребность, она делает возможным то, чтобы у него были эстетические идеи, вкусы, переживания. Но какие именно вкусы, идеи и переживания будут у данного общественного человека в данную историческую эпоху — этого нельзя вывести из природы человека, и ответ на это дает только материалистическое понимание истории (Г. В. Плеханов, 1922). В сущности, это рассуждение не является даже сравнением; оно не метафорически, но буквально принадлежит к тому же общему закону, частное применение которого сделано Плехановым к вопросам искусства. В самом деле, научное познание есть один из видов деятельности общественного человека в ряду других деятель-ностей. Следовательно, научное познание, рассматриваемое со стороны познания природы, а не как идеология, есть известный вид труда, и, как всякий труд, прежде всего процесс между человеком и природой, в котором человек сам противостоит природе как сила природы, процесс, в первую очередь обусловленный свойствами обрабатываемой природы и свойствами обрабатывающей силы природы, т. е. в данном случае — природой психологических явлений и познавательных условий человека (Г. В. Плеханов, 1922 а). Именно как природные, т. е. неизменные, эти свойства не могут объяснить развития, движения, изменения истории науки. Это принадлежит к числу общеизвестных истин. Тем не менее на

всякой стадии развития науки мы можем выделить, отдифференцировать, абстрагировать требования, выдвигаемые самой природой изучаемых явлений на данной ступени их познания, ступени, определяемой, конечно, не природой явлений, но историей человека. Именно потому, что природные свойства психических явлений на данной ступени познания есть чисто историческая категория, ибо свойства меняются в процессе познания, и сумма известных
[24]
свойств есть чисто историческая величина, их можно рассматривать как причину или одну из причин исторического развития науки.

Мы рассмотрим в качестве примера к только что описанной схеме развития общих идей в психологии судьбу четырех идей, влиятельных в последние десятилетия. При этом нас интересует только факт, делающий возможным возникновение этих идей, а не эти идеи сами по себе, т. е. факт, коренящийся в истории науки, а не вне ее. Мы не будем исследовать, почему именно эти идеи, именно история этих идей важна как симптом, как указание на то состояние, которое переживает история науки. Нас интересует сейчас не исторический, но методологический вопрос: в какой степени раскрыты и познаны сейчас психологические факты и каких изменений в строе науки они требуют, чтобы сделать возможным продолжение познания на основе познанного уже? Судьба четырех идей должна свидетельствовать о потребности науки в данный момент — о содержании и размерах этой потребности. История науки для нас важна постольку, поскольку она определяет степень познанности психологических фактов.

Четыре идеи — это идея психоанализа, рефлексологии, гештальтпсихологии и персонализма. Идеи психоанализа родились из частных открытий в области неврозов; был с несомненностью установлен факт подсознательной определяемос-ти ряда психических явлений и факт скрытой сексуальности в ряде деятельностей и форм, которые до того не относились к области эротических. Постепенно это частное открытие, подтвержденное успехом терапевтического воздействия, обоснованного таким пониманием дела, т. е. получившее санкцию истинности их практики, было перенесено на ряд соседних областей — на психопатологию обыденной жизни, на детскую психологию, овладело всей областью учения о неврозах. В борьбе дисциплин эта идея подчинила себе самые отдаленные ветви психологии; было показано, что с этой идеей в руках можно разрабатывать психологию искусства, этническую психологию. Но вместе с этим психоанализ вышел за пределы психологии: сексуальность превратилась в метафизический принцип в ряду других метафизических идей, психоанализ — в мировоззрение, психология — в мета-психологию. У психоанализа есть своя теория познания и своя метафизика, своя социология и своя математика. Коммунизм и тотем, церковь и творчество Достоевского, оккультизм и реклама, миф и изобретения Леонардо да Винчи — все это переодетый и замаскированный пол, секс и ничего больше.

Такой же путь проделала идея условного рефлекса. Все знают, что она возникла из изучения психического слюноотделения у собаки. Но вот она распространилась и на ряд других явлений; вот она завоевала зоопсихологию; вот в системе Бехтерева она только и делает, что прикладывается, примеряется ко всем сферам психологии и подчиняет их себе; все — и сон, и мысль, и работа, и творчество — оказывается рефлексом. Вот, наконец, она подчинила себе все психологические дисциплины — коллективную психологию искусства, психотехнику и педологию, психопатологию и даже субъективную психологию. И теперь рефлексология уже знается только с универсальными принципами, с мировыми законами, с первоосновами механики. Как психоанализ перерос в ме-тапсихологию через биологию, так рефлексология через биологию перерастает в энергетическое мировоззрение. Оглавление курса рефлексологии — это универсальный каталог мировых законов. И опять, как с психоанализом, оказалось, что все в мире — рефлекс. Анна Каренина и клептомания, классовая борьба и пейзаж, язык и сновидение — тоже рефлекс (В. М. Бехтерев, 1921, 1923).

Гештальтпсихология тоже возникла первоначально из конкретных психологических исследований процессов восприятия формы; здесь она получила практическое крещение; она выдержала пробу на истину. Но, так как она родилась в то же время, что психоанализ и рефлексология, она проделала их путь с удивительным однообразием. Она охватила зоопсихологию — и оказалось, что мыш-
[25]
ление у обезьян тоже гештальтпроцесс; психологию искусства и этническую — оказалось, что первобытное миропредставление и создание искусства тоже геш-тальт; детскую психологию и психопатологию — и под гештальт подошли и развитие ребенка, и психическая болезнь. Наконец, превратившись в мировоззрение, гештальтпсихология открыла гештальт в физике и химии, в физиологии и биологии, и гештальт, высохший до логической формулы, оказался в основе мира; создавая мир, бог сказал: да будет гештальт — и стал везде гештальт (М. Вертгеймер, 1925; В. Келер, 1917, 1920; К. Коффка, 1925).

Наконец, персонализм возник первоначально из исследований по дифференциальной психологии. Необычайно ценный принцип личности в учении о психологических измерениях, в учении о пригодности и т. д. перекочевал сперва в психологию во всем ее объеме, а потом и перешагнул за ее пределы. В виде критического персонализма он включил в понятие личности не только человека, но животных и растения. Еще один шаг, знакомый нам по истории психоанализа, рефлексологии, — и все в мире оказалось личностью. Философия, которая начала с противопоставления личности и вещи, с отвоевания личности из-под власти вещей, кончила тем, что все вещи признала личностями. Вещей не оказалось вовсе. Вещь — это только часть личности: все равно нога человека или ножка стола; но так как эта часть опять состоит из частей и т. д. до бесконечности, то она — нога или ножка — опять оказывается личностью по отношению к своим частям и частью только по отношению к целому. Солнечная система и муравей, вагоновожатый и Гинденбург, стол и пантера — одинаково личности (В. Штерн, 1924).

Эти судьбы, схожие, как четыре капли одного и того же дождя, влекут идеи по одному и тому же пути. Объем понятия растет и стремится к бесконечности, по известному логическому закону содержание его столь же стремительно падает до нуля. Каждая из этих четырех идей на своем месте чрезвычайно содержательна, полна значения и смысла, полноценна и плодотворна. Но возведенные в ранг мировых законов, они стоят друг друга, они абсолютно равны между собой, как круглые и пустые нули; личность Штерна по Бехтереву есть комплекс рефлексов, по Вертгеймеру — гештальт, по Фрейду — сексуальность.

И в пятой стадии развития эти идеи встречают совершенно одинаковую критику, которую можно свести к одной формуле. Психоанализу, говорят, для объяснения истерических неврозов принцип подсознательной сексуальности

незаменим, но он ничего не объясняет ни в строении мира, ни в ходе истории. Рефлексологи говорят: нельзя делать логическую ошибку, рефлекс — это только отдельная глава психологии, но не психология в целом и уж, конечно, не мир как целое (В. А. Вагнер, 1923; Л. С. Выготский, 1925 а). Гештальтпсихологи говорят: вы нашли очень ценный принцип в своей области, но если мышление не содержит ничего, кроме моментов единства и цельности, т. е. гештальтформулы, а эта же формула выражает сущность всякого органического и даже физического процесса, то тогда, конечно, является картина мира поразительной законченности и простоты — электричество, сила тяготения и человеческое мышление подводятся под общий знаменатель. Нельзя бросать и мышление, и отношение в один горшок структур: пусть нам сначала докажут, что его место в одном горшке со структурными функциями. Новый фактор управляет обширной, но все-таки ограниченной областью. Но он не выдерживает критики как универсальный принцип. Пусть мышлению смелых теоретиков дан закон стремиться ко «всему или ничему» в попытках объяснения; осторожным же исследователям в виде мудрого противовеса приходится принимать во внимание упорство фактов. Ведь стремиться объяснить все и значит: не объяснить ничего.

Не показывает ли эта тенденция всякой новой идеи в психологии к превращениям в мировой закон, что психология действительно должна опереться на

[26]

мировые законы, что все эти идеи ждут идею-хозяина, которая придет и поставит на место и укажет значение каждой отдельной, частной идеи. Закономерность того пути, который с удивительным постоянством проделывают самые разные идеи, конечно, свидетельствует о том, что путь этот предопределен объективной потребностью в объяснительном принципе, и именно потому, что такой принцип нужен и что его нет, отдельные частные принципы занимают его место. Психология осознала, что для нее вопрос жизни и смерти — найти общий объяснительный принцип, и она хватается за всякую идею, хотя бы и недостоверную.

Спиноза в «Трактате об очищении интеллекта» описывает такое состояние познания. «Так больной, страдающий смертельной болезнью и предвидящий неизбежную смерть, если он не примет средства против нее, вынуждается искать этого средства с напряжением всех своих сил, хотя бы оно было и недостоверным, так как в нем лежит вся его надежда».

Мы проследили на развитии частных открытий в общие принципы в чистом виде тенденцию к объяснению, которая наметилась уже в борьбе дисциплин за главенство. Но вместе с этим мы перешли уже во вторую фазу развития общей науки, о которой мы говорили вскользь выше. В первой фазе, определяемой тенденцией к обобщению, общая наука отличается от специальных, в сущности, количественным признаком; во второй фазе — господства тенденции к объяснению — общая наука уже качественно отличается по внутреннему строю от специальных дисциплин. Не все науки, как мы увидим, проделывают в развитии обе фазы; большинство выделяет общую дисциплину только в ее первой фазе. Причина этого станет для нас ясна, как только мы сформулируем точно качественное отличие второй фазы.

Мы видели, что объяснительный принцип выводит нас за пределы данной науки и должен осмыслить всю объединенную область знания как особую категорию или ступень бытия в ряду других категорий, т. е. имеет дело с последними, наиболее обобщенными, по существу философскими, принципами. В этом смысле общая наука есть философия специальных дисциплин.

В этом смысле Л. Бинсвангер говорит, что общая наука разрабатывает основы и проблемы целой области бытия, как, например, общая биология (1922, с. 3). Любопытно, что первая книга, положившая начало общей биологии, называлась «Философия зоологии» (Ж.-Б. Ламарк). Чем дальше проникает общее исследование, продолжает Бинсвангер, чем большую область оно охватывает, тем абстрактнее и дальше от непосредственно воспринимаемой действительности становится предмет такого исследования. Вместо живых растений, животных, людей предметом науки становятся проявления жизни и, наконец, сама жизнь, как в физике — вместо тел и их изменений — сила и материя. Для всякой науки раньше или позже наступает момент, когда она должна осознать себя самое как целое, осмыслить свои методы и перенести внимание с фактов и явлений на те понятия, которыми она пользуется. Но с этого момента общая наука отличается от специальной не тем, что она шире по охвату, объему, но тем, что она качественно иначе организована. Она не изучает больше те же самые объекты, что специальная наука, но исследует понятия этой науки; она превращается в критическое исследование в том смысле, в каком И. Кант употреблял это выражение. Критическое исследование уже вовсе не биологическое или физическое исследование, оно направлено на понятия биологии и физики. Общая психология, следовательно, определяется Бинсвангером как критическое осмысление основных понятий психологии, кратко — как «критика психологии». Она есть ветвь общей методоло-

[27]

гии, т. е. той части логики, которая имеет задачей изучать различные применения логических форм и норм в отдельных науках в соответствии с формальной и вещественной действительной природой их предмета, их способа познания, их проблемы (1922, с. 3—5). Это рассуждение, сделанное на основе формально-логических предпосылок, верно только наполовину. Верно, что общая наука есть учение о последних основах, общих принципах и проблемах данной области знания и что, следовательно, ее предмет, способ исследования, критерии, задачи иные, чем у специальных дисциплин. Но неверно, будто она есть только часть логики, только логическая дисциплина, что общая биология — уже не биологическая дисциплина, а логическая, что общая психология перестает быть психологией, а становится логикой; что она есть только критика в кантовом смысле, что она изучает только понятия. Это неверно прежде всего исторически, а затем и по существу дела, по внутренней природе научного знания.

Неверно это исторически, т. е. не отвечает фактическому положению вещей ни в одной науке. Не существует ни одной общей науки в той форме, которую описывает Бинсвангер. Даже общая биология в том виде, в каком она существует на деле, та биология, основы которой заложены трудами Ламарка и Дарвина, та биология, которая до сих пор есть свод реального знания о живой материи, есть, конечно, не часть логики, а естественная наука, хотя и высшей формации. Она имеет дело, конечно, не с живыми, конкретными объектами — растениями, животными, а с абстракциями, как организм, эволюция видов, естественный отбор, жизнь, но все же при всем том она при помощи этих абстракций изучает в конечном счете ту же действительность, что и зоология с ботаникой. Было бы ошибкой сказать, что она

изучает понятия, а не отраженную в этих понятиях действительность, как было бы ошибкой сказать об инженере, изучающем чертеж машины, что он изучает чертеж, а не машину, или об анатоме, изучающем атлас, что он изучает рисунки, а не скелет человека. Ведь и понятия суть только чертежи, снимки, схемы реальности, и, изучая их, мы изучаем модели действительности, как по плану или географической карте мы изучаем чужую страну или чужой город. Что касается таких развитых наук, как физика и химия, то и сам Бинсвангер вынужден признать, что там образовалось обширное поле исследований между критическим и эмпирическим полюсами, что эту область называют теоретической, или общей физикой, химией и т. д. Так же, замечает он, поступает и естественнонаучная теоретическая психология, которая в принципе хочет быть равна с физикой. Как бы абстрактно ни формулировала теоретическая физика свой предмет изучения, например «учение о причинных зависимостях между явлениями природы», все же она изучает реальные факты; общая физика исследует самое понятие физического явления, физической причинной связи, но не отдельные законы и теории, на основе которых реальные явления могли бы быть объяснены как физически причинные; скорее, самое физическое объяснение есть предмет исследования общей физики (Л. Бинсвангер, 1922, с. 4—5).

Как видим, сам Бинсвангер признает, что его концепция общей науки расходится с реальной концепцией, как она осуществлена в ряде наук, именно в одном пункте. Их разделяет не большая или меньшая степень абстрактности понятий, что может быть дальше от реальных, эмпирических вещей, чем причинная зависимость как предмет целой науки, их разделяет конечная направленность: общая физика, в конце концов, направлена на реальные факты, которые она хочет объяснить при помощи абстрактных понятий; общая наука в идее направлена не на реальные факты, но на самые понятия и с реальными фактами никакого дела не имеет.

Правда, там, где возникает спор между теорией и историей, где есть расхождение между идеей и фактом, как в данном случае, там спор всегда решается в

[28]

пользу истории или факта. Самый аргумент от фактов в области принципиальных исследований иногда неуместен. Здесь с полным правом и смыслом можно ответить на упрек в несоответствии идеи и фактов: тем хуже для фактов. В данном случае — тем хуже для наук, если они находятся в той фазе развития, когда они не доросли еще просто до общей науки. Если общей науки в этом смысле еще нет, отсюда не следует, что ее и не будет, что ее не должно быть, что нельзя и не надо положить ей начало. Поэтому надо рассматривать проблему по существу, в ее логической основе, а тогда можно будет уяснить себе и смысл исторического отклонения общей науки от ее абстрактной идеи.

По существу важно установить два тезиса.

1. Во всяком естественнонаучном понятии, как бы ни была высока степень его абстракции от эмпирического факта, всегда содержится сгусток, осадок конкретно-реальной действительности, из научного познания которой он возник, хотя бы и в очень слабом растворе, т. е. всякому, даже самому предельно отвлеченному, последнему понятию соответствует какая-то черта действительности, представленная в понятии в отвлеченном, изолированном виде; даже чисто фиктивные, не естественнонаучные, а математические понятия в конечном счете содержат в себе некоторый отзвук, отражение реальных отношений между вещами и реальных процессов, хотя они возникли не из опытного, реального знания, а чисто априорным, дедуктивным путем логических умозрительных операций. Даже такое отвлеченное понятие, как числовой ряд, даже такая явная фикция, как нуль, т. е. идея отсутствия всякой величины, как показал Энгельс, полны качественных, т. е. в конечном счете реальных, соответствующих в очень отдаленной и перегнанной форме действительным отношениям свойств. Реальность существует даже внутри мнимых абстракций математики. «16 есть не только суммирование 16 единиц, оно также квадрат от 4 и биквадрат от 2... Только четные числа делятся на два... Для деления на 3 мы имеем правило о сумме цифр... Для 7 особый закон» (К. Маркс, Ф. Энгельс. Соч., т. 20, с. 573). «Нуль уничтожает всякое другое число, на которое его умножают; если его сделать делителем или делимым по отношению к любому другому числу, то это число превращается в первом случае в бесконечно большое, а во втором случае — в бесконечно малое...» (там же, с. 576). Обо всех понятиях математики можно было бы сказать то, что Энгельс говорит о нуле со слов Гегеля: «Ничто от некоторого нечто есть некое *определенное* ничто» (там же, с. 577), т. е. в конечном счете реальное ничто. Но, может быть, эти качества, свойства, *определенности* понятий как таковых и никакого отношения к действительности не имеют?

Ф. Энгельс ясно говорит как об ошибке о мнении, будто в математике имеют дело с чистыми свободными творениями и созданиями человеческого духа, для которых нет ничего соответственного в объективном мире. Справедливо как раз обратное. Мы встречаем для всех этих мнимых величин прообразы в природе. Молекула обладает по отношению к соответствующей массе совершенно теми же самыми свойствами, какими обладает математический дифференциал по отношению к своей переменной. «Природа оперирует этими дифференциалами, молекулами точно таким же образом и по точно таким же законам, как математика оперирует своими абстрактными дифференциалами» (там же, с. 583). В математике мы забываем все эти аналогии, и поэтому ее абстракции превращаются в нечто таинственное. Мы всегда можем найти «действительные отношения, из области которых заимствовано... математическое отношение... и даже наталкиваемся на имеющиеся в природе аналоги того математического приема, посредством которого это отношение проявляется в действии» (там же, с. 586). Прообразы математического бесконечного и других понятий лежат в действительном мире. «Математическое бесконечное заимствовано из действительности, хотя и бессознательным образом, и поэтому

[29]

оно может быть объяснено только из действительности, а не из самого себя, не из математической абстракции» (там же).

Если это верно по отношению к математической абстракции, т. е. к максимально возможной, то насколько это очевиднее в приложении к абстракциям реальных естественных наук; их уже, конечно, надо объяснять только из действительности, из которой они заимствованы, а не из самих себя, не из абстракции.

2. Второй тезис, который необходимо установить, чтобы дать принципиальный анализ проблемы общей науки, обратный первому. Если первый утверждал, что в самой высокой научной абстракции есть элемент действительности, то второй, как обратная теорема, гласит: во всяком непосредственном, самом эмпирическом, самом сыром, единичном естественнонаучном факте уже заложена первичная абстракция. Факт реальный и факт научный тем и отличаются друг

от друга, что научный факт есть опознанный в известной системе знания реальный факт, т. е. абстракция некоторых черт из неисчерпаемой суммы признаков естественного факта. Материалом науки является не сырой, но логически обработанный, выделенный по известному признаку природный материал. Физическое тело, движение, вещество — это все абстракции. Самое название факта словом есть наложение понятия на факт, выделение в факте его одной стороны, есть акт осмысления факта при помощи присоединения его к прежде опознанной в опыте категории явлений. (Всякое слово есть уже теория, как давно заметили лингвисты и как прекрасно показал А. А. Потебня.)

Все описываемое как факт — уже теория, вспоминает гетевское слово Мюн-стерберг, обосновывая необходимость методологии (1922). Сказав, встретив то, что мы называем коровой: «Это — корова», мы к акту восприятия присоединяем акт мышления, подведения данного восприятия под общее понятие; ребенок, называя впервые вещи, совершает подлинные открытия. Я не вижу, что это есть корова, да этого и нельзя видеть. Я вижу нечто большое, черное, движущееся, мычащее и т. д., а понимаю, что это есть корова, и этот акт есть акт классификации, отнесения единичного явления к классу сходных явлений, систематизация опыта и т. д. Так, в самом языке заложены основы и возможности научного познания факта. Слово и есть зародыш науки, и в этом смысле можно сказать, что в начале науки было слово.

Кто видел, кто воспринимал такие эмпирические факты, как скрытая теплота парообразования? Ни в одном реальном процессе ее воспринять непосредственно нельзя, но мы можем с необходимостью умозаключить об этом факте, но умозаключать — значит оперировать понятиями.

Хороший пример наличия во всяком научном факте абстракций и участия мышления находим у Энгельса. У муравьев иные глаза, чем у нас; они видят химические лучи, невидимые для нас. Вот факт. Как он установлен? Как можем мы знать, что «муравьи *видят* вещи, которые для нас невидимы»? Конечно, мы основываем это на восприятиях нашего глаза, но к нему присоединяются не только другие чувства, но и деятельность нашего мышления. Таким образом, установление научного факта есть уже дело мышления, т. е. понятий. «Разумеется, мы никогда не узнаем того, *в каком виде* воспринимаются муравьями химические лучи. Кого это огорчает, тому уж ничем нельзя помочь» (К. Маркс, Ф. Энгельс. Соч., т. 20, с. 555)1.

Заметим, кстати, что на этом психологическом примере можно видеть, как не совпадают в психологии факт научный и факт непосредственного опыта. Оказывается, можно изучать, как видят муравьи, и даже как они видят невидимые для нас вещи, и не знать, какими эти вещи являются муравьям, т. е. возможно устанавливать психологические факты, отнюдь не исходя из внутреннего опыта, иначе говоря, не субъективно. Энгельс даже, видимо, считает это последнее для научного факта неважным: кто этим огорчается, говорит он, тому ничем нельзя помочь.

[30]

Вот лучший пример несовпадения реального и научного фактов. Здесь это несовпадение представлено в особенно ярком виде, но существует в той или иной мере во всяком факте. Мы никогда не видели химических лучей и не воспринимали ощущений муравьев, т. е. как реальный факт непосредственного опыта видение химических лучей муравьями не существует для нас, но для коллективного опыта человечества это существует как факт научный. Но что тогда сказать о факте вращения Земли вокруг Солнца? Ведь здесь факт реальный, чтобы стать фактом научным, должен был в мышлении человека превратиться в собственную противоположность, хотя вращение Земли вокруг Солнца установлено путем наблюдений вращения Солнца вокруг Земли.

Теперь мы вооружены для разрешения проблемы всем нужным и можем идти прямо к цели. Если в основе всякого научного понятия лежит факт, и обратно: в основе каждого научного факта лежит понятие, то отсюда неизбежно следует, что различие между общими и эмпирическими науками в смысле объекта исследования чисто количественное, а не принципиальное, это различие степени, а не различие природы явления. Общие науки имеют дело не с реальными предметами, а с абстракциями; они изучают не растения и животных, а жизнь; их объект — научные понятия. Но и жизнь есть часть действительности, и эти понятия имеют прообразы в действительности. Частные науки имеют предметом реальные факты действительности, они изучают не жизнь вообще, а реальные классы и группы растений и животных. Но и растение, и животное, и даже береза и тигр, и даже *эта* береза и *этот* тигр — суть уже понятия, но и научные факты, самые первичные, суть уже понятия. Факт и понятие только в разной степени, в разной пропорции образуют объект и тех, и других дисциплин. Следовательно, общая физика не перестает быть физической дисциплиной и не становится частью логики оттого, что она имеет дело с самыми отвлеченными физическими понятиями; даже в них познается в конечном счете какой-то разрез действительности.

Но, может быть, природа объектов общей и частной дисциплины действительно одна и та же, может быть, они разнятся только пропорцией отношения понятия и факта, а принципиальное различие, позволяющее относить одну к логике, а другую к физике, лежит в направленности цели, в точке зрения обоих исследований, так сказать, в разной роли, которую одни и те же элементы играют в обоих случаях? Нельзя ли сказать так: и понятие, и факт участвуют в образовании объекта той и другой науки, но в одном случае — в случае эмпирической науки — мы пользуемся понятиями, чтобы познать факты, а во втором — в общей науке — мы пользуемся фактами, чтобы познать самые понятия? В первом случае понятие не есть предмет, цель, задача познания, они суть орудия познания, средства, вспомогательные приемы, но целью, предметом познания являются факты; в результате познания увеличивается число фактов, известных нам, а не число понятий; понятия же, напротив, как всякое орудие труда, изнашиваются от употребления, стираются, нуждаются в пересмотре, часто — в замене. Во втором случае, наоборот, мы изучаем самые понятия как таковые, их соответствие с фактами есть только средство, способ, прием, проверка их годности. В результате этого мы не узнаем новых фактов, но приобретаем или новые понятия, или новые знания о понятиях. Можно ведь дважды рассматривать каплю воды под микроскопом, и это будут два совершенно различных процесса, хотя и капля, и микроскоп будут те же оба раза: в первый раз мы при помощи микроскопа изучаем состав капли воды; во второй раз мы при помощи разглядывания капли воды проверяем годность самого микроскопа — разве не так?

Но вся трудность проблемы в том именно и заключается, что это не так. Верно, что в частной науке мы пользуемся понятиями как орудиями познания фактов, но пользование орудиями есть вместе с тем их проверка, изучение и

[31]

овладение ими, отбрасывание негодных, исправление, создание новых. Уже в самой первой стадии научной обработки

эмпирического материала пользование понятием есть критика понятия фактами, сопоставление понятий, видоизменение их. Возьмем в качестве примера два приведенных выше научных факта, безусловно не принадлежащих к общей науке: вращение Земли вокруг Солнца и видение муравьев. Сколько критической работы над нашими восприятиями и, значит, связанными с ними понятиями, сколько прямого исследования понятий — видимости—невидимости, кажущегося движения — сколько создания новых понятий, сколько новых связей между понятиями, сколько видоизменения самих понятий видения, света, движения и пр. потребовалось для установления этих фактов. Наконец, самый выбор нужных для познания данных фактов понятий разве не требует, помимо анализа фактов, еще и анализа понятий? Ведь если бы понятия, как орудия, были заранее предназначены для определенных фактов опыта, то вся наука была бы излишня: тогда тысяча-другая чиновников-регистраторов или статистиков-счетчиков разнесли бы всю Вселенную по карточкам, графам, рубрикам. Научное познание от регистрации факта отличается актом выбора нужного понятия, т. е. анализом факта и анализом понятия. Любое слово есть теория; название предмета есть приложение к нему понятия. Правда, мы при помощи слова хотим осмыслить предметы. Но ведь каждое называние, каждое применение слова, этого эмбриона науки, есть критика слова, стирание его образа, расширение значения. Лингвисты показали достаточно ясно, как изменяются слова от употребления; иначе ведь язык никогда не обновлялся бы, слова бы не умирали, не рождались, не старели.

Наконец, всякое открытие в науке, всякий шаг вперед в эмпирической науке есть всегда вместе с тем и акт критики понятия. И. П. Павлов открыл факт условных рефлексов; но разве он не создал вместе с тем новое понятие; разве прежде называли рефлексом выдрессированное, выученное движение? Да иначе и быть не может: если бы наука только открывала факты, не расширяя тем границ понятий, то она не открывала бы ничего нового; она бы топталась на месте, находя все новые и новые экземпляры тех же понятий. Всякая новая крупица факта есть уже расширение понятия. Всякое вновь открытое отношение между двумя фактами сейчас же требует критики двух соответственных понятий и установления между ними нового отношения. Условный рефлекс есть открытие нового факта при помощи старого понятия. Мы узнали, что психическое слюноотделение возникает непосредственно из рефлекса, вернее, что оно есть тот же самый рефлекс, но действующий в иных условиях. Но вместе с тем это есть открытие нового понятия при помощи старого факта: при помощи всем известного факта «слюнки текут при виде пищи» мы получили совершенно новое понятие рефлекса, наше представление о нем диаметрально изменилось; прежде рефлекс был синонимом допсихического, бессознательного, неизменного факта, ныне к рефлексам сводят всю психику, рефлекс оказался самым гибким механизмом и т. д. Как это было бы возможно, если бы Павлов изучал только факт слюноотделения, а не понятие рефлекса? В сущности, это одно и то же, но выраженное двояким образом, ибо во всяком научном открытии познание факта и есть в той же мере познание понятия. Научное исследование фактов тем и отличается от регистрации, что оно есть накопление понятий, оборот понятий и фактов с прибылью понятий.

Наконец, ведь в частных науках создаются все те понятия, которые изучает общая наука. Ведь не из логики берут свое начало естественные науки, не она снабжает их заранее готовыми понятиями. Так неужели же можно допустить, что работа по созданию понятий, все более и более абстрактных, происходит совершенно бессознательно? Как могут без критики понятий существовать теории, законы, враждующие гипотезы? Как вообще можно создать теорию или

[32]

выдвинуть гипотезу, т. е. нечто выходящее за пределы фактов, без работы над понятиями?

Но тогда, может быть, исследование понятий в частных науках происходит попутно, между прочим, по мере изучения фактов, а общая наука изучает только понятия? И это было бы неверно. Мы видели, что абстрактные понятия, которыми оперирует общая наука, содержат в себе реальное ядро. Спрашивается: что же делает с этим ядром наука — отвлекает от него, забывает о нем, укрывается в неприступную твердыню абстракции, как чистая математика, и ни в процессе исследования, ни в его результате не обращается к этому ядру, как будто оно не существует вовсе? Стоит только рассмотреть способ исследования в общей науке и его конечный результат, чтобы увидеть, что это не так. Разве исследование понятий ведется путем чистой дедукции, путем нахождения логических отношений между понятиями, а не путем новой индукции, нового анализа, установления новых отношений, — одним словом, путем работы над реальными содержаниями этих понятий? Ведь мы не развиваем нашу мысль из частных предпосылок, как в математике, но мы индуцируем — обобщаем огромные группы фактов, сопоставляем их, анализируем, создаем новые абстракции. Так поступают общая биология, общая физика. И иначе не может поступать ни одна общая наука, раз логическая формула «А есть В» заменена в ней определением, т. е. реальными А и В: массой, движением, телом, организмом. И в результате исследования общей науки мы получаем не новые формы взаимоотношений понятий, как в логике, а новые факты: мы узнаем об эволюции, о наследственности, об инерции. Как же узнаем мы, каким путем доходим до понятия эволюции? Мы сопоставляем такие факты, как данные сравнительной анатомии и физиологии, ботаники и зоологии, эмбриологии и фото-, и зоотехники и т. д., т. е. поступаем так же, как поступают в частной науке с единичными фактами, и на основе нового изучения разработанных отдельными науками фактов устанавливаем новые факты, т. е. все время в процессе исследования и в его результате оперируем фактами.

Таким образом, различие в цели, направлении, обработке понятий и фактов общей и частной науки опять оказывается только количественным, различием в степени одного и того же явления, а не в природе одной и другой науки, не абсолютным, не принципиальным.

Перейдем, наконец, к положительному определению общей науки. Может показаться, что если различие между общей и частной наукой в предмете, способе и цели исследования только относительное, а не абсолютное, количественное, а не принципиальное, то мы теряем всякую почву для теоретического разграничения наук, может показаться, что никакой общей науки в отличие от частных и нет. Но это, конечно, не так. Количество здесь переходит в качество и дает начало качественно отличной науке, однако не вырывает ее из данной семьи наук и не переносит ее в логику. Если в основе всякого научного понятия лежит факт, то это еще не значит, что во всяком научном понятии факт представлен одинаковым образом. В математическом понятии бесконечного действительность представлена совершенно иным способом, чем в понятии условного рефлекса. В понятиях высшего порядка, с которыми имеет дело общая наука, Действительность представлена иным способом, чем в понятиях эмпирической науки. И этот способ, характер, форма представления действительности в разных науках определяют всякий раз структуру каждой дисциплины.

Но и это различие в способе представления действительности, т. е. в структуре понятий, тоже не следует понимать как абсолютное. Есть много переходных ступеней между эмпирической наукой и общей: ни одна наука, которая заслуживает этого имени, говорит Бинсвангер, не может «оставаться при простом накоплении понятий, она стремится скорее систематически лреобразо-
33
вать всякое понятие в правило, правила — в законы, законы в теории» (1922, с. 4). На всем протяжении научного знания внутри самой науки все время, не прекращаясь ни на минуту, идет разработка понятий, методов, теорий, т. е. совершается переход от одного полюса к другому — от факта к понятию — и этим стирается логическая пропасть, непроходимая черта между общей и частной наукой, но создается фактическая самостоятельность и необходимость общей науки. Как сама частная дисциплина внутри себя производит всю эту работу воронки фактов через правила в законы и законов через теории в гипотезы, так общая наука выполняет ту же работу, тем же способом, с теми же целями для ряда отдельных частных наук.

Это совершенно сходно с рассуждением Спинозы о методе. Учение о методах есть, конечно, производство средств производства, если взять сравнение из области промышленности. Но в промышленности производство средств производства не есть какое-то особое, изначальное производство, а есть часть общего процесса производства, и само зависит от тех же способов и орудий производства, что и все прочее производство.

«Прежде всего необходимо отметить, — рассуждает Спиноза, — что здесь не будет иметь места исследование до бесконечности; другими словами, для того чтобы был найден наилучший метод для исследования истины, не надобно другого метода, чтобы им исследовать метод исследования истины, и, чтобы исследовать второй метод, не надобно некоторого третьего метода и т. д. до бесконечности; так как таким путем никогда не удалось бы прийти к познанию истины, да и вообще ни к какому понятию. С методом познания дело обстоит так же, как с естественными орудиями труда, где было бы возможно подобное же рассуждение: действительно, чтобы выковать железо, надобен молот; чтобы иметь молот, необходимо, чтобы он был сделан; для этого нужно опять иметь молот и другие орудия; чтобы иметь эти орудия, опять-таки понадобились бы еще другие орудия, и т. д. до бесконечности; на этом основании кто-нибудь мог бы бесплодно пытаться доказывать, что люди не имели никакой возможности выковать железо. Однако так же, как люди вначале, с помощью врожденных им орудий, сумели создать нечто весьма легкое, хотя с большим трудом и мало совершенным образом, а выполнив это, выполнили следующее более трудное, уже с меньшей затратой труда и с большим совершенством, и так, переходя постепенно от самых примитивных творений к орудиям труда, и от орудий к следующим творениям и следующим орудиям, достигли того, чтобы выполнять весьма многое и в высшей степени трудное с незначительной затратой работы, точно так же и интеллект путем прирожденной ему силы создает себе интеллектуальные орудия, с помощью которых приобретает новые силы для новых интеллектуальных творений, а путем этих последних — новые орудия или возможность к дальнейшим изысканиям, и таким образом постепенно идет вперед, пока не достигнет наивысшей точки мудрости» (1914, с. 81—84). В сущности, и то течение в методологии, представителем которого является Бинсвангер, не может не признать, что производство орудий и творений не два отдельных процесса в науке, а две стороны одного и того же процесса, которые идут рука об руку. Вслед за Г. Риккертом он определяет всякую науку как обработку материала, и потому относительно каждой науки для него возникают две проблемы — материала и его обработки; однако нельзя строго разграничить то и другое, потому что в понятии предмета эмпирической науки содержится добрая доля обработки. И он различает между сырым материалом, действительным предметом и научным предметом; последний создается наукой путем понятий из реального предмета (Бинсвангер, 1922, с. 7—8). Если выдвинуть третий круг проблем — об отношении между материалом и обработкой, т. е. между предметом и методом науки, то и здесь спор может идти только о том, что определено чем: предмет
[34]
методом или наоборот. Одни, как К. Штумпф, полагают, что всякие различия в методах коренятся в различии между предметами. Другие, как Риккерт, держатся того мнения, что разные предметы, как физические, так и психические, требуют одного и того же метода (там же, с. 21—22). Но, как видим, и тут нет почвы для разграничения между общей и частной наукой.

Все это указывает только на то, что невозможно дать понятию общей науки абсолютное определение, ее можно определить только относительно частной науки. С этой последней ее не разделяет ни предмет, ни метод, ни цель, ни результат исследования. Но она проделывает для ряда частных наук, изучающих смежные сферы действительности с одной точки зрения, ту же самую работу и тем же самым способом и с той же самой целью, что каждая из частных наук проделывает внутри себя над своим материалом. Мы видели, что никакая наука не ограничивается простым накоплением материала, но что она подвергает его многообразной и многостепенной переработке, что она группирует, обобщает материал, создает теории, гипотезы, помогающие шире осмыслить действительность, что она освещена отдельными, разрозненными фактами. Общая наука продолжает дело частных наук. Когда материал их доведен до высшей степени обобщения, возможного в данной науке, тогда дальнейшее обобщение оказывается возможным только за пределами данной науки и в сопоставлении с материалом ряда соседних наук. Это и делает общая наука. Ее единственное отличие от частных наук только в том, что она ведет работу по отношению к ряду наук; если бы она вела ту же работу в отношении одной науки, она никогда не выделилась бы в самостоятельную дисциплину, а осталась бы частью внутри той же науки. Общую науку поэтому можно определить как науку, получающую материал из ряда частных наук и производящую дальнейшую обработку и обобщение материала, невозможные внутри каждой отдельной дисциплины.

Общая наука поэтому так относится к частной, как теория этой частной науки — к ряду ее частных законов, т. е. по степени обобщения изучаемых явлений. Общая наука возникает из необходимости продолжать дело частных наук там, где частная наука кончается. Общая наука относится к теориям, законам, гипотезам, методам частных наук так, как частная наука относится к фактам действительности, которые она изучает. Биология получает материал разных наук и обрабатывает его так, как каждая частная наука обрабатывает свой материал. Вся разница в том, что биология начинается там, где кончается эмбриология, зоология, анатомия и т. п., что она сводит в единство материал разных наук, как наука сводит в единство разный материал внутри себя.

Эта точка зрения вполне объясняет и логическую структуру общей науки, и фактическую, историческую роль общей науки. Если же принять противоположное мнение о том, что общая наука есть часть логики, то станет совершенно необъяснимо, во-первых, почему общую науку выделяют высокоразвитые науки, успевшие создать и разработать до тонкости свои методы, основные понятия, теории. Казалось бы, что новые, молодые, начинающие дисциплины должны больше нуждаться в заимствовании понятий и методов из другой науки. Во-вторых, почему только группа соседних дисциплин выделяет общую, а не каждая наука в отдельности — только ботаника, зоология, антропология — выделяет биологию? Разве нельзя составить логику зоологии отдельно, логику ботаники отдельно, как есть логика алгебры? И действительно, такие отдельные дисциплины могут существовать и существуют, но оттого они не становятся общими науками, как методология ботаники не становится биологией.

Л. Бинсвангер исходит, как и все направление, из идеалистической концепции научного знания, т. е. из идеалистических предпосылок гносеологического характера, и из формально-логической конструкции системы наук. Для Бинс-вангера понятия и реальные объекты разделены непроходимой пропастью, зна-

[35]

ние имеет свои законы, свою природу, свое априори, которые оно (знание) привносит в познанную действительность. Поэтому для Бинсвангера возможно изучать эти априори, законы, знания оторванно, изолированно от познаваемого в них, для него возможна критика научного разума в биологии, психологии, физике, как для Канта была возможна критика чистого разума. Бинсвангер готов допустить, что метод познания определяет действительность, как у Канта разум диктовал законы природе. Отношения между науками для него определяются не историческим развитием наук и даже не требованиями научного опыта, т. е. в конечном счете требованиями самой познаваемой в науке действительности, а формально-логической структурой понятий.

На иной философской почве такая концепция немыслима, т. е. если отказаться от этих гносеологических и формально-логических предпосылок, так сейчас же падает и эта концепция общей науки. Стоит только встать на реалистически-объективную, т. е. материалистическую точку зрения в гносеологии и на диалектическую точку зрения в логике, в теории научного знания, как подобная теория окажется невозможной. Вместе с новой точкой зрения сейчас же приходится признать, что действительность определяет наш опыт, предмет науки, ее метод и что совершенно невозможно изучать понятия какой-либо науки безотносительно к представленным в них реальностям. Ф. Энгельс множество раз указывал на то, что для диалектической логики методология науки есть отражение методологии действительности. «Классификация наук, — говорит он, — из которых каждая анализирует отдельную форму движения или ряд связанных между собой и переходящих друг в друга форм движения, является вместе с тем классификацией, расположением, согласно внутренне присущей им последовательности, самих этих форм движения, и в этом именно и заключается ее значение» (К. Маркс, Ф. Энгельс. Соч., т. 20, с. 564—565). Можно ли сказать яснее? Классифицируя науки, мы устанавливаем иерархию самой действительности. «Так называемая объективная диалектика царит во всей природе, а так называемая субъективная диалектика, диалектическое мышление, есть только отражение господствующего во всей природе движения путем противоположностей...» (там же, с. 526). Здесь уже ясно выдвигается требование учета объективной диалектики природы при исследовании субъективной диалектики, т. е. диалектического мышления в той или иной науке. Конечно, это отнюдь не значит, что мы закрываем глаза на субъективные условия этого мышления. Тот же Энгельс, который установил согласие между бытием и мышлением в математике, говорит, что «все числовые законы зависят от положенной в основу системы и определяются ею. В двоичной и троичной системе 2 x 2 не = 4, а = 100 или 11» (там же, с. 574). Расширив это, можно сказать, что субъективные допущения, делаемые знанием, всегда скажутся на способе выражения законов природы и на соотношении между отдельными понятиями, и их надо учитывать, но все время как отражения объективной диалектики.

Таким образом, гносеологической критике и формальной логике как основам общей психологии должна быть противопоставлена диалектика, которая «рассматривается как наука о наиболее общих законах *всякого* движения. Это означает что ее законы должны иметь силу как для движения в природе и человеческой истории, так и для движения мышления» (там же, с. 582). Это значит, что диалектика психологии — так мы теперь кратко можем обозначить общую психологию против определения Бинсвангера «критика психологии» — есть наука о наиболее общих формах движения (в форме поведения и познания этого движения), т. е. диалектика психологии есть вместе с тем и диалектика человека! как предмета психологии, как диалектика естествознания есть вместе с тем ди-[алектика природы. [36]

Даже чисто логическую классификацию суждений у Гегеля Энгельс рассматривает как обоснованную не только мышлением, но и законами природы. В этом и видит он отличительную черту диалектической логики. «...То, что у Гегеля является развитием мыслительной формы суждения как такового, выступает здесь перед нами как развитие наших, покоящихся на *эмпирической* основе, теоретических знаний о природе движения вообще. А ведь это показывает, что законы мышления и законы природы необходимо согласуются между собой, если только они надлежащим образом познаны» (там же, с. 539—540). В этих словах — ключ к общей психологии как части диалектики: это согласие мышления и бытия в науке есть одновременно и предмет, и высший критерий, и даже метод, т. е. общий принцип общей психологии.

6

Общая психология относится к частным дисциплинам так же, как алгебра к арифметике. Арифметика оперирует с определенными, конкретными количествами; алгебра изучает всевозможные общие формы отношений между качествами; следовательно, каждая арифметическая операция может быть рассматриваема как частный случай алгебраической формулы. Отсюда, очевидно, следует, что для каждой частной дисциплины и для каждого закона в ней далеко не безразлично, частным случаем какой общей формулы они являются. Принципиально определяющая и как бы верховная роль общей науки проистекает не из того, что она стоит над науками, не сверху — из логики, т. е. из последних основ научного знания, а снизу — из самих же наук, которые делегируют свою санкцию истины в общую науку. Общая наука возникает, следовательно, из особого положения, которое она занимает по отношению к частным: она суммирует их суверенитеты, является их носительницей. Если представить себе систему знания, охватываемого всеми психологическими дисциплинами, графически в виде круга, то общая наука будет соответствовать центру

окружности.
Теперь предположим, что мы имеем несколько разных центров, как в случае спора отдельных дисциплин, претендующих на то, чтобы быть центром, или в случае притязания различных идей на значение центрального объяснительного принципа. Совершенно ясно, что им будут соответствовать и различные окружности; при этом каждый новый центр является вместе с тем периферической точкой прежней окружности, следовательно, мы получим несколько окружностей, взаимно пересекающихся. Вот это новое расположение всякой окружности будет графически представлять в нашем примере особую область знания, охватываемую психологией в зависимости от центра, т. е. от общей дисциплины.
Кто станет на точку зрения общей дисциплины, т. е. подойдет к фактам частных дисциплин не как равный к равным, а как к научному материалу, как сами эти дисциплины подходят к фактам действительности, тот сейчас же сменит точку зрения критики на точку зрения исследования. Критика лежит в той же плоскости, что и критикуемое; она протекает всецело внутри данной дисциплины; ее цель — исключительно критическая, а не позитивная; она хочет узнать только, верна или неверна, и в какой мере, та или иная теория; она оценивает и судит, но не исследует. *A* критикует *B,* но оба они занимают одну и ту же позицию по отношению к фактам. Дело меняется, когда *A* начинает относиться к *B* так, как *B* сам относится к фактам, т. е. не критиковать, а исследовать *B*. Исследование уже принадлежит общей науке; его задачи не критические, а положительные; оно хочет не оценить то или иное учение, но узнать нечто новое о самих фактах, представленных в учении. Если наука пользуется критикой как средством, то и течение исследования, и результат его процесса все же принципиально отличаются от критического обсуждения. Критика, в конце концов,

формулирует мнение о мнении, хотя бы и очень веско и солидно обоснованное мнение; общее исследование устанавливает, в конце концов, объективные законы и факты.
Только тот, кто поднимает свой анализ из плоскости критического обсуждения той или иной системы взглядов на высоту принципиального исследования средствами обшей науки, только тот разберется в объективном смысле происходящего в психологии кризиса; для него откроется закономерность происходящего столкновения идей и мнений, обусловленная самим развитием науки и природой изучаемой действительности на данной ступени ее познания. Вместо хаоса разнородных мнений, пестрой разноголосицы субъективных высказываний для него раскроется стройный чертеж основных мнений развития науки, система объективных тенденций с необходимостью заложенных в исторических задачах выдвинутых ходом развития науки и действующих за спиной отдельных исследователей и теоретиков с силой стальной пружины. Вместо критического обсуждения и оценки того или иного автора, вместо уличения его в непоследовательности и противоречиях он займется положительным исследованием того, чего требуют объективные тенденции науки; и вместо мнения о мнении он получит в результате чертежа скелет общей науки как системы определяющих законов, принципов и фактов.
Только такой исследователь овладеет настоящим и верным смыслом происходящей катастрофы и составит себе ясное представление о роли, месте и значении каждой отдельной теории или школы. Вместо неизбежного во всякой критике импрессионизма и субъективности он будет руководствоваться научной достоверностью и истинностью. Для него исчезнут (и это будет первый результат новой точки зрения) индивидуальные различия — он поймет роль личности в истории; поймет, что объяснять претензии рефлексологии на универсализм так же нельзя личными ошибками, мнениями, особенностями, незнанием ее создателей, как французскую революцию — испорченностью королей, двора. Он увидит, что и сколько зависит в развитии науки от доброй и злой воли ее деятелей, что можно из этой воли объяснить и что, напротив, в самой этой воле должно быть объяснено из объективных тенденций, действующих за спиной этих деятелей. Конечно, особенности личного творчества и всего склада научного опыта определили ту форму универсализма, которую идея рефлексологии получила у Бехтерева; но и у Павлова, личный склад и научный опыт которого совершенно отличны, рефлексология — «последняя наука», «всемогущее естествознание», которое принесет «истинное, полное и прочное человеческое счастье» (1950, с. 17). И в разной форме тот же путь проделывают и бихевиоризм, и геш-тальттеория. Очевидно, вместо мозаики добрых и злых воль исследователей надо изучать единство процессов перерождения научной ткани в психологии, которое и обусловливает волю всех исследователей.
Что именно означает зависимость каждой психологической операции от общей формулы, можно показать на примере любой проблемы, перерастающей за рамки частной дисциплины, выдвинувшей ее.
Когда Т Липпс говорит о подсознательном, что это не столько психологический вопрос, сколько вопрос самой психологии, он имеет в виду, что подсознательное есть проблема обшей психологии (1914). Он хотел этим сказать, конечно не что иное, как то, что этот вопрос будет решен не в результате тех или иных частных исследований, а в результате принципиального исследования средствами общей науки, т. е. путем сопоставления обширнейших данных самых разнородных областей науки; путем соотнесения данной проблемы с некоторыми
[38]
основными предпосылками научного знания, с одной стороны, и с некоторыми самыми обобщенными результатами всех наук — с другой; путем нахождения места этого понятия в системе основных понятий психологии; путем фундаментально диалектического анализа природы этого понятия и отвечающей ему, абстрагированной в нем черты бытия. Это исследование предшествует логически всякому конкретному исследованию частных вопросов подсознательной жизни и определяет постановку самого вопроса в таких исследованиях.
Как прекрасно сказал Мюнстерберг, защищая необходимость такого исследования для другого круга проблем: «В конце концов, лучше получить приблизительно точный предварительный ответ на правильно поставленный вопрос, чем отвечать на ложно поставленный вопрос с точностью до последнего десятичного знака» (1922, с. 6). Правильная постановка вопроса есть не меньшее дело научного творчества и исследования, чем правильный ответ, — и гораздо более ответственное дело. Огромное большинство современных психологических исследований с величайшей заботливостью и точностью выписывает последний десятичный знак в ответе на вопрос, который в корне ложно поставлен.
Примем ли мы вместе с Мюнстербергом, что подсознательное есть просто физиологическое, а не психологическое, или согласимся с другими говорить как о подсознательных о явлениях, временно отсутствующих в сознании, как о всей

массе потенциально сознательных воспоминаний, знаний, навыков; назовем ли мы подсознательными явления, не достигающие порога сознания или минимально сознательные, периферические в поле сознания, автоматические и несознаваемые; найдем ли в основе подсознательного вытеснение стремления сексуального порядка вместе с Фрейдом или наше второе я, особую личность; наконец, назовем ли эти явления бес-, под- или сверхсознательными или примем все три названия, как Штерн, — от всего этого существенно переменятся и характер, и круг, и состав, и природа, и свойства того материала, который мы будем изучать. Вопрос отчасти предопределяет ответ.

Вот этого чувства системы, ощущения стиля, понимания связи и обусловленности каждого частного положения центральной идеей всей системы, в которую оно входит, лишены все те, эклектические по существу, попытки объединения разнородных и разноприродных по научному происхождению и составу частей двух или больше систем. Таковы, например, синтез бихевиоризма и фрейдизма в американской литературе; фрейдизм без Фрейда в системах А. Адлера и К. Юнга; рефлексологический фрейдизм Бехтерева и А. Б. Залкинда; наконец, попытки соединения фрейдизма и марксизма (А. Р. Лурия, 1925; Б. Д. Фридман, 1925). Столько примеров только из области проблемы подсознательного! Во всех этих попытках берется хвост от одной системы и приставляется к голове другой, в промежуток вдвигается туловище от третьей. Не то. чтобы они были неверны, эти чудовищные комбинации, они верны до последнего десятичного знака, но вопрос, на который они хотят ответить, поставлен ложно. Можно количество жителей Парагвая умножить на число верст от Земли до Солнца и полученное произведение разделить на среднюю продолжительность жизни слона и безупречно провести всю операцию, без ошибки в одной цифре, и все же полученное число может ввести в заблуждение того, кто захочет узнать, каков национальный доход этой страны. То, что делают эклектики, значит давать на вопрос, поставленный марксистской философией, ответ, подсказанный фрейдистской мета-психологией.

Чтобы показать методологическую незаконность подобных попыток, остановимся на трех типах сведения воедино чужого вопроса с чужим ответом, не Думая вовсе исчерпать этими тремя типами все многообразие таких попыток.

Первый способ ассимиляции какой-нибудь школой научных продуктов другой области состоит в прямом перенесении законов, фактов, теорий, идей и т. п.,

[39]

в захвате более или менее обширной области, занятой другими исследователями, в аннексии чужой территории. Такой политикой прямого захвата живет обычно всякая новая научная система, распространяющая влияние на соседние дисциплины и претендующая на руководящую роль общей науки.

Своего материала оказывается слишком мало, и такая система вбирает в себя, подчиняет себе с небольшой критической переработкой чужеродные тела, заполняя чем-либо пустоту широко развитых границ. Обычно получается конгломерат научных теорий, фактов и т. п., с ужасающей произвольностью втиснутый в рамки объединяющей идеи.

Такова система рефлексологии В. М. Бехтерева. Для него годится все: даже теория А. И. Введенского о непознаваемости чужого я, т. е. крайнее выражение солипсизма и идеализма в психологии, лишь бы эта теория ближайшим образом подтверждала его частное положение о необходимости объективного метода. То, что в общем смысле всей системы она пробивает зияющую брешь, подрывая основы реалистического подхода к личности, до этого автору нет дела (заметим, кстати, что Введенский также подкрепляет себя и свою теорию ссылкой на работы... Павлова, не понимая, что, обращаясь за помощью к системе объективной психологии, он протягивает руку своему могильщику). Но для методолога глубоко знаменательно, что такие антиподы, как Введенский — Павлов и Бехтерев — Введенский, не только отрицают друг друга, но необходимо предполагают существование один другого и видят в совпадении своих выводов свидетельство «надежности этих выводов». Для этого третьего (т. е. для методолога) ясно, что это есть не совпадение в выводах, полученных вполне независимо друг от друга представителями разных специальностей, например философом Введенским и физиологом Павловым, а совпадение в исходных, отправных точках зрения, в философских предпосылках дуалистического идеализма. Это «совпадение» предопределено с самого начала: Бехтерев предполагает Введенского, если прав один, прав и другой.

Принцип относительности А. Эйнштейна и принципы ньютоновой механики, несовместимые сами по себе, отлично уживаются в эклектической системе. В «Коллективной рефлексологии» Бехтерева собран положительно каталог мировых законов. При этом для методологии системы характерен тот разгон или разбег мысли, та основная инерция идеи, которая прямым сообщением, минуя все промежуточные инстанции, приводит нас от закона пропорционального соотношения скорости движения с движущей силой, установленного в механике, к факту вовлечения Североамериканских Соединенных Штатов в великую европейскую войну и обратно — от опыта некоего д-ра Шварцмана о пределах частоты электрокожных раздражений, допускающих образование сочетательного рефлекса, к «всеобщему закону относительности, проявляющемуся везде и всюду и получившему окончательное завершение в отношении небесных светил и планет в блестящих исследованиях Эйнштейна» (В. М. Бехтерев, 1923, с. 344).

Нечего и говорить, что аннексия психологических областей производится так же безапелляционно и мужественно. Исследования вюрцбургской школы высших мыслительных процессов, как и результаты исследований других представителей субъективной психологии, «могут быть согласованы со схемой мозговых или сочетательных рефлексов» (там же, с. 387). Нужды нет, что одной этой фразой зачеркиваются все принципиальные предпосылки собственной системы: ведь если все можно согласовать со схемой рефлекса и все «стоит в полном соответствии» с рефлексологией — даже то, что открыто субъективной психологией, то зачем ополчаться на нее? Открытия, сделанные в Вюрцбурге, сделаны по методу, который, по Бехтереву, не ведет к истине; однако они стоят в полном соответствии с объективной истиной. Как же так?

Так же беззаботно аннексируется и территория психоанализа. Для этого достаточно заявить, что «в учении о комплексах К. Юнга мы находим полное соот-

[40]

ветствие с данными рефлексологии»; но ведь строкой выше указано, что это учение основано на субъективном анализе, отвергаемом Бехтеревым. Ничего: мы в мире предустановленной гармонии, чудесного соответствия, удивительного совпадения учений, основанных на ложных анализах и данных точных наук, точнее — мы в мире «терминологических революций», по словам П. П. Блонско-го(1925а, с. 226).

Вся наша эклектическая эпоха полна таких же совпадений. А. Б. Залкиндом, например, те же области психоанализа и учения о комплексах аннексируются во имя доминанты. Оказывается, что психоаналитическая школа только «в наших выражениях и другим методом» развивала те же понятия о доминанте — совершенно независимо от рефлексологической школы. «Комплексная направленность» психоаналитиков, «стратегическая установка» адлеристов — это те же доминанты, но не в общефизиологических, а в клинических, общетерапевтических формулировках. Аннексия — механическое перенесение кусков чужой системы в свою — в этом случае, как и всегда, кажется почти чудесной и свидетельствует об истине. Подобное, «почти чудесное», теоретическое и деловое совпадение двух учений, работающих над резко отличным материалом и совершенно разными методами, является убедительным подтверждением правильности того основного пути, по которому идет современная рефлексология[1].
Мы помним, что Введенский в своем совпадении с Павловым видел тоже свидетельство истины своих положений. И еще: совпадение это свидетельствует, как неоднократно показывал Бехтерев, о том, что совершенно разными методами можно прийти к совпадающей истине. В сущности, совпадение это свидетельствует только о методологической беспринципности и эклектизме системы, внутри которой такое совпадение устанавливается. Кто берет чужой платок, берет и чужой запах, гласит восточная пословица; кто берет у психоаналитиков — учение о комплексах Юнга, катарсис Фрейда, стратегическую установку Адлера, — тот берет и добрую долю запаха этих систем, т. е. философского духа авторов.
Если первый способ перенесения чужих идей из одной школы в другую напоминает аннексию чужой территории, то второй способ сравнивания чужеродных идей похож на союзный договор двух стран, при котором обе не теряют самостоятельности, но уславливаются действовать сообща, исходя из общности интересов. Этот способ применяется обычно для сведения воедино марксизма и фрейдизма. Автор пользуется при этом методом, который, по аналогии с геометрией, можно было бы назвать методом логического наложения понятий. Система марксизма определяется как монистическая, материалистическая, диалектическая и т. д. Затем устанавливается монизм, материализм и т. д. системы Фрейда; понятия при наложении совпадают, и системы объявляются сращенными. Очень грубые, резкие, бьющие в глаза противоречия устраняются весьма элементарным путем: они просто исключаются из системы, объясняются преувеличением и т. п. Так, десексуализируется фрейдизм, потому что пансексуа-лизм явно не вяжется с философией Маркса. Что ж, говорят нам, примем фрейдизм без учения о сексуальности. Но ведь именно это учение составляет нерв, душу, центр всей системы. Можно ли принять систему без ее центра? Ведь фрей-

[1] Любопытно, что Бехтерев видит субъективное соответствие доминанте совершенно в другой области; при описании школы Юнга и Фрейда и комплексных установок он находит, конечно, тоже полное совпадение с данными рефлексологии, но не с доминантой. А доминанте соответствуют явления, описанные вюрцбургской школой, т. е. он, несомненно, «участвует в процессах логики» и коррелирует с понятием детерминирующей тенденции (1923, с. 386). Диапазон несовпадения отдельных совпадений (доминанта равна то комплексу, то — детерминирующей тенденции, то вниманию — у А. А. Ухтомского) лучше всего свидетельствует о пустоте, никчемности, бесплодности и полной произвольности таких совпадений.

дизм без учения о сексуальной природе бессознательного — все равно что христианство без Христа или буддизм с Аллахом.
Было бы, конечно, историческим чудом, если бы на Западе, на совершенно других философских корнях, в совершенно иной культурной обстановке, возникла и сложилась готовая система марксистской психологии. Это означало бы, что философия вовсе не определяет развитие науки. Видите же: исходили от Шопенгауэра, а создали марксистскую психологию. Но ведь это означало бы полную бесплодность самой попытки сращивания фрейдизма и марксизма, как успех бех-теревского совпадения означал бы банкротство объективного метода: если данные субъективного анализа совпадают вполне с данными объективного, то чем, спрашивается, субъективный анализ хуже? Если Фрейд, сам того не зная, думая о других философских системах и сознательно примыкая к ним, создал все же марксистское учение о психике, то во имя чего, спрашивается, нарушать это плодотворнейшее заблуждение: ведь менять, по мнению этих авторов, ничего у Фрейда не надо, для чего же сращивать психоанализ с марксизмом? При этом возникает и такой любопытный вопрос: как это система, насквозь совпадающая с марксизмом, логически развиваясь, поставила во главу угла идею сексуальности, явно непримиримую с марксизмом? Неужели метод ни в малой степени не ответствен за полученные при его помощи выводы, и каким образом истинный метод, создавший истинную систему, основанную на истинных предпосылках, привел его авторов к ложной теории, к ложной центральной идее? Надо обладать большой дозой методологической беззаботности, чтобы не видеть этих проблем, возникающих неизбежно при всякой механической попытке переместить центр какой-либо научной системы — в данном случае с учения Шопенгауэра о воле как основе мира в учение Маркса о диалектическом развитии материи.
Но худшее ждет нас еще впереди. При таких попытках приходится просто закрывать глаза на противоречащие факты, опускать без внимания огромнейшие области, капитальные принципы и вносить чудовищные искажения в обе сводимые воедино системы. При этом проделываются в обеих системах такие преобразования, которыми оперирует алгебра, чтобы доказать тождество двух выражений, но преобразование вида сводимых систем, оперирующее с величинами, абсолютно несхожими с алгебраическими, на деле сводится всегда к искажению сущности этих систем. Например, в статье А. Р. Лурия психоанализ раскрывается как «система монистической психологии», методология которой «совпадает с методологией» марксизма (1925, с. 55). Для того чтобы доказать это, проделывается ряд наивнейших преобразований обеих систем, в результате которых они «совпадают». Рассмотрим кратко эти преобразования. Раньше всего марксизм вдвигается в общую методологию эпохи наряду с Дарвиыом, Кантом, Павловым, Эйнштейном, которые все вместе создают общий методологический фундамент эпохи. Роль и значение каждого из этих авторов, конечно, глубоко и принципиально различны, абсолютно отлична от них роль диалектического материализма по самой своей природе; не видеть этого — значит вообще механически выводить методологию из суммы «крупных научных достижений». Привести к одному знаменателю все эти имена и марксизм — и уже нетрудно соединить с марксизмом любое «крупное научное достижение», потому что такова ведь именно предпосылка: именно в ней, а не в выводе содержится искомое «совпадение». «Основная методология эпохи» состоит

из суммы открытий Павлова, Эйнштейна и т. д.; марксизм есть одно из таких открытий, входящее в «группу обязательных для всех смежных наук принципов», — на этом, т. е. на первой странице, можно было бы все рассуждение и кончить, стоило только рядом с Эйнштейном назвать и Фрейда — ведь и он «крупное научное достижение», значит — участник «общего методологического фундамента эпохи».

[42]

Но сколько нужно некритического доверия к научным именам, чтобы из суммы громких фамилий выводить методологию эпохи!

Единой основной методологии эпохи нет, а на деле есть система борющихся, глубоко враждебных методологических принципов, исключающих друг друга, и у каждой теории — Павлова, Эйнштейна — есть своя методологическая ценность, и выносить за скобки общую методологию эпохи и растворять в ней марксизм — значит преобразовывать не только вид, но и сущность марксизма.

Но таким же преобразованиям неизбежно подвергается и фрейдизм. Сам Фрейд был бы очень удивлен, узнав, что психоанализ — система монистической психологии и что он «методологически продолжает... исторический материализм» (Б. Д- Фридман, 1925, с. 159). Ни один психоаналитический журнал, конечно, не напечатал бы статей Лурия и Фридмана. Это глубоко важно. Ведь получается очень странное положение: Фрейд и его школа нигде не заявляют себя ни монистами, ни материалистами, ни диалектиками, ни продолжателями исторического материализма. А им заявляют: вы — и то, и другое, и третье; вы сами не знаете, кто вы. Конечно, такое положение можно себе представить, в нем нет ничего невозможного, но оно требует четкого выяснения методологических основ этого учения, как они представляются его авторам и ими развиты, а затем доказательного опровержения этих основ и указания на то, каким же чудом, из каких основ развил психоанализ систему чуждой его авторам методологии. Вместо этого без единого анализа основных понятий Фрейда, без критического взвешивания и просвечивания его предпосылок и исходных точек, без критического освещения генезиса его идей, даже без простой справки о том, как он сам представляет философские основы своей системы, — путем простого формальнологического наложения признаков утверждается тождество двух систем.

Но, может быть, эта формально-логическая характеристика двух систем верна? Мы видели уже, как извлекается из марксизма его доля в общей методологии эпохи, в которой все примерно и наивно приведено к одному знаменателю: раз и Эйнштейн, и Павлов, и Маркс — наука, значит, в них есть общий фундамент. Но еще большие искажения претерпевает при этом фрейдизм. Я не говорю уже о лишении его механическим способом центральной идеи, как то делает А. Б. Залкинд (1924); в его статье она обходится молчанием — тоже примечательно. Но вот монизм психоанализа — Фрейд стал бы с этим спорить. Где он, в каких словах, в связи с чем перешел на почву философского монизма, о котором идет речь в статье? Разве всякое сведение некоторой группы фактов к эмпирическому единству есть монизм? Напротив того, Фрейд везде стоит на почве признания психического — бессознательного — как особой силы, не сводимой ни к чему другому. Далее, почему этот монизм материалистичен в философском смысле. Ведь медицинский материализм, признающий влияние отдельных органов и т. п. на психические образования, еще очень далек от философского. Понятие его в философии марксизма имеет определенный, прежде всего гносеологический смысл; а именно гносеологически Фрейд стоит на почве идеалистической философии. Ведь это факт, не только не опровергнутый, но и не рассмотренный авторами «совпадения», что учение Фрейда о первичной роли слепых влечений, бессознательного, отражающегося в искаженном виде в сознании, восходит непосредственно к идеалистической метафизике воли и представления Шопенгауэра. В крайних своих выводах сам Фрейд отмечает, что он в гавани Шопенгауэра; но и в основных предпосылках, как и в определяющих линиях системы, он связан с философией великого пессимиста, как может показать простейший анализ.

И в «деловых» своих работах психоанализ обнаруживает глубоко статические, а не динамические, консервативные, антидиалектические и антиисторические тенденции. Он сводит высшие психические процессы — личные и кол-

[43]

лективные — к примитивным, первобытным, в сущности доисторическим, до-человеческим корням непосредственно, не оставляя места для истории. Творчество Ф. М. Достоевского раскрывается тем же ключом, что и тотем и табу первобытных племен; христианская церковь, коммунизм, первобытная орда — все в психоанализе выводится из одного источника. Что такие тенденции заложены в психоанализе, свидетельствуют все работы этой школы, трактующие проблемы культуры, социологии, истории. Мы видим, что здесь он не продолжает, а отрицает методологию марксизма. Но и об этом ни слова.

Наконец, третье. Вся психологическая система основных понятий Фрейда восходит к Т. Липпсу. Понятия бессознательного, психической энергии, связанной с определенными представлениями, стремлений как основы психики, борьбы стремлений и вытеснения, аффективной природы сознания и т. д. Иначе говоря, психологические корни Фрейда уходят в спиритуалистические пласты психологии Липпса. Как же можно, говоря о методологии Фрейда, не посчитаться нимало с этим?

Итак, откуда растет Фрейд и куда растет его система, мы видим: от Шопенгауэра и Липпса к Кольнаи и психологии масс. Но нужна чудовищная натяжка, чтобы, прилагая систему психоанализа, умолчать о метапсихологии, о социальной психологии[1], о теории сексуальности Фрейда. В результате человек, не знающий Фрейда, получил бы самое превратное представление о нем из такого изложения системы. Сам Фрейд протестовал бы прежде всего против названия системы. По его мнению, одно из величайших достоинств психоанализа и его автора — то, что он сознательно избегает системы (1925). Сам Фрейд отклоняет «монизм» психоанализа: он не настаивает на признании исключительности и даже первого места за открытыми им факторами; он не стремится вовсе «дать исчерпывающую теорию душевной жизни человека», но требует только, чтобы применяли его положения для дополнения и корректуры нашего знания, приобретенного любым иным путем (там же). В другом месте он говорит, что психоанализ характеризует его технику, а не предмет, в третьем — о временности психологической теории и замене ее органической.

Все это может легко ввести в заблуждение: может показаться, что психоанализ действительно не имеет системы и его данные можно вносить для корректуры и дополнения в любую систему знания, приобретенного любым путем. Но это

глубоко неверно. Психоанализ не имеет априорной, сознательной теории-системы; как и Павлов, Фрейд слишком многое открыл, чтобы создать отвлеченную систему. Но как герой Мольера, сам того не подозревая, всю жизнь говорил прозой, так и Фрейд, исследователь, создавал систему: вводя новое слово, согласуя один термин с другим, описывая новый факт, делая новый вывод, — он везде попутно, шаг за шагом создавал систему. Это означает только, что структура его системы глубоко своеобразная, темная и сложная, в которой очень трудно разобраться. Гораздо легче ориентироваться в сознательных, отчетливых, освобожденных от противоречий, осознающих своих учителей, приведенных к единству и логической стройности методологических системах; гораздо труднее правильно оценить и вскрыть истинную природу бессознательных методологий, складывающихся стихийно, противоречиво, под различнейшими влияниями, а именно к таким принадлежит психоанализ. Поэтому психоанализ требует сугубо тщательного и критического методологического анализа, а не наивного наложения признаков двух различных систем. Любопытно, что не только критики Фрейда создают за него новую социальную психологию, но и рефлексологи (А. Б. Залкипд) отклоняют попытки рефлексологии «проникнуть в область социальных явлений, объяснить их собою», как и отдельные общефилософские ее притязания, как и метод исследования «кое-где» (А. Б. Залкиид, 1924).

[44]

«Человеку, не искушенному в научно-методологических вопросах, — говорит В. Н. Ивановский, — метод всех наук представляется одним и тем же» (1923, с. 249). Больше всего страдала от такого непонимания дела психология. Ее всегда приписывали то к биологии, то к социологии, но редко кто подходил к оценке психологических законов, теорий и т. п. с критерием психологической же методологии, т. е. с интересом к психологической научной мысли как таковой, к ее теории, ее методологии, ее источникам, формам и обоснованиям. И поэтому в нашей критике чужих систем, в оценке их истинности мы лишены самого главного: ведь правильная оценка знания в отношении его доказанности и несомненности может вытекать лишь из понимания его методологической обоснованности (В. Н. Ивановский, 1923). И поэтому правило сомневаться во всем, ничего не принимать на веру, спрашивать у всякого положения о его основаниях и источниках знания есть первое правило и методология науки. Оно страхует нас от еще большей ошибки — не только считать метод всех наук одинаковым, но и состав каждой науки представлять себе как однородный.

«Каждая отдельная наука представляется неопытной мысли, так сказать, в одном плане: раз наука есть достоверное, несомненное знание, то все в ней должно быть достоверно; все ее содержание должно добываться и доказываться одним и тем же методом, дающим достоверное знание. Между тем на самом деле это вовсе не так: во всякой науке есть с несомненностью констатированные отдельные факты (и группы сходных фактов), неопровержимо установленные общие положения и законы, но есть и предположения, гипотезы, иногда имеющие временный, провизорный характер, иногда же отмечающие последние пределы нашего знания (в данную эпоху, по крайней мере); есть то более, то менее несомненные выводы из незыблемо установленных положений; есть построения, то расширяющие пределы нашего знания, то имеющие значение сознательно вводимых «фикций»; есть аналогии, приблизительные обобщения и т. д., и т. д. Наука разносоставна, и понимание этого факта имеет самое существенное значение для научной культуры человека. Каждое отдельное научное положение имеет свою собственную, ему только присущую и зависящую от способа и степени его методологической обоснованности степень достоверности, и наука — в методологическом освещении — представляет собой не одну сплошную однородную поверхность, а мозаику положений различных степеней достоверности» (там же, с. 250).

Вот 1) смешение метода всех наук (Эйнштейн, Павлов, О. Конт, Маркс), 2) сведение всего разнородного состава научной системы в одну плоскость, «в одну сплошную однородную поверхность» и составляют основные ошибки второго способа сращивания систем. Сведение личности к деньгам, чистоплотности, упрямству и еще 1000 разнообразных вещей, к анальной эротике (А. Р. Лурия, 1925) еще не есть монизм; а по природе и степени достоверности смешивать это положение с принципами материализма есть величайшее заблуждение. Принцип, вытекающий из этого положения, общая идея, стоящая за ним, методологическое его значение, метод исследования, предписываемый им, глубоко консервативны: как каторжник к тачке, характер в психоанализе прикован к детской эротике, человеческая жизнь в самом существенном предопределена детскими конфликтами, она вся есть изживание эдипова комплекса и т. п., культура и жизнь человечества опять вплотную приближены к примитивной жизни. Вот это умение отделить ближайшее видимое значение факта от его истинного значения есть первое необходимое условие анализа. Я отнюдь не хочу сказать, что все в психоанализе противоречит марксизму. Я хочу сказать только, что этим вопросом по существу я и не занимаюсь здесь вовсе. Я указываю только на то, как должно (методологически) и как нельзя (некритически) сращивать две системы идей.

[45]

При некритическом подходе каждый видит то, что он хочет видеть, а не то, что есть: марксист находит в психоанализе монизм, материализм, диалектику, которых там нет; физиолог, как А. К. Ленд, полагает, что «психоанализ — система, лишь по названию психологическая; в самом же деле он объективен, физиологичен» (1922, с. 69). А методолог Бинсвангер, кажется, единственный среди психоаналитиков, посвящая свою работу Фрейду, отмечает, что именно психологическое в его понимании, т. е. антифизиологическое, составляет заслугу Фрейда в психиатрии. «Но, — прибавляет он, — это знание не знает еще само себя, т. е. оно не обладает пониманием своих основных понятий, своего логоса» (1922, с. 5).

Поэтому особенно трудно изучать знание, которое еще не осознало себя и своего логоса. Это, конечно, отнюдь не значит, что бессознательное не следует изучать марксистам, так как основные концепции Фрейда противоречат диалектическому материализму, напротив, именно потому, что разрабатываемая психоанализом область разрабатывается негодными средствами, надо ее отвоевать для марксизма, надо ее разрабатывать средствами истинной методологии, ибо иначе, если бы в психоанализе все совпадало с марксизмом, то в нем нечего было бы менять, психологи могли бы его развивать именно в качестве психоаналитиков, а не марксистов. А для разработки надо прежде всего отдать себе отчет в методологической природе каждой идеи, каждого положения. И тогда при этом условии самые метапсихологические идеи могут быть интересны и поучительны, например учение Фрейда о влечении к смерти. В предисловии, которое я предпослал переводу книги Фрейда на эту тему, я пытался показать, что при всей спекулятивной природе этого положения, при малой убедительности его фактических подкреплений (травматический

невроз и повторение в детской игре неприятных переживаний), при всей головокружительной парадоксальности и противоречии с общепринятыми биологическими идеями, при явном совпадении в выводах с философией нирваны — при всем том, несмотря на все его конструктивное понятие, фиктивное построение влечения к смерти отвечает потребности современной биологии в овладении идеей смерти, как математика нуждалась в свое время в понятии отрицательного числа. Я выставил тезис, что понятие жизни в биологии доведено до большой ясности, наука им овладела, она знает, как с ним работать, как исследовать и понимать живое, но с понятием смерти она не справилась, на месте этого понятия зияет дыра, пустое место, она понимается только как контрадикторная противоположность жизни, как нежизнь, короче — небытие. Но смерть есть факт, имеющий и свой положительный смысл, она есть особый вид бытия, а не только небытие; она есть некоторое нечто, а не круглое ничто. И вот этого положительного смысла смерти биология не знает. В самом деле, смерть есть всеобщий закон живого; невозможно себе вообразить, чтобы это явление не было ничем представлено в организме, т. е. в процессах жизни. Трудно поверить, чтобы смерть не имела смысла или имела только отрицательный смысл.

Сходное мнение высказывает Энгельс. Он ссылается на мнение Гегеля, что научна та физиология, которая не рассматривает смерть как существенный момент жизни, и не понимает, что отрицание жизни по существу содержится в самой жизни, так что жизнь всегда мыслится в соотношении со своим необходимым результатом, заключающимся в ней постоянно в зародыше, а смертью объявляет, что диалектическое понимание жизни именно к этому и сводится. «Жить значит умирать» (К. Маркс, Ф. Энгельс. Соч., т. 20, с. 611).

Именно эту мысль защищал я в упомянутом предисловии к книге Фрейда: необходимость с принципиальной точки зрения овладеть понятием смерти в биологии и обозначить — пусть пока алгебраическим «х» или парадоксальным «влечением к смерти» — то неизвестное еще, что несомненно существует, чем тенденция к смерти представлена в процессах организма. При всем том найден-

[46]

ное Фрейдом решение этого уравнения я не объявил большим трактом в науке или дорогой для всех, но альпийской тропинкой над пропастями для свободных от головокружения. Я заявил, что науке нужны и такие книги: не открывающие истин, а учащие исканию истины, хотя бы и не найденной. Я там же со всей решительностью заявил, что значение этой книги не зависит от фактической проверки ее достоверности: принципиально она верно ставит вопрос. И для постановки таких вопросов, говорил я, нужно больше творчества, чем для очередного наблюдения по установленному образу в любой науке (Л. С. Bbiroj-ский, А. Р. Лурия, 1925).

И глубоким непониманием методологической проблемы, заключенной в этой оценке, полным доверием к внешним признакам идей, наивным и некритическим страхом перед физиологией пессимизма было суждение об этой книге одного из рецензентов, решившего сплеча: раз Шопенгауэр — значит пессимизм. Он не понял, что есть проблемы, до которых нельзя долететь, но надо дойти хромая, и что в этих случаях не грех хромать, как откровенно говорит Фрейд. Но кто увидит в этом только хромоту, тот методологически слеп. Нетрудно ведь было бы указать, что Гегель идеалист, об этом воробьи кричат с крыш; нужна была гениальность, чтобы увидеть в этой системе идеализм, стоящий на голове материализма, т. е. методологическую правду (диалектику) отделить от фактической лжи, увидеть, что Гегель, хромая, шел к правде.

Таков — на единичном примере — путь к овладению научными идеями: надо подняться над их фактическим содержанием и испытать их принципиальную природу. Но для этого нужно иметь точку опоры вне этих идей. Стоя на почве этих же идей обеими ногами, оперируя добытыми при их помощи понятиями, невозможно стать вне их. Чтобы критически отнестись к чужой системе, надо прежде всего иметь собственную психологическую систему принципов. Судить Фрейда в свете принципов, добытых у Фрейда же, — значит заранее оправдать его. И вот такой способ овладения чужими идеями образует третий тип соединения идей, к которому мы и переходим.

Опять на единичном примере легче всего вскрыть и показать характер нового методологического подхода. В лаборатории Павлова был поставлен для экспериментального разрешения вопрос о переводе следовых условных раздражителей и следовых условных тормозов в наличные условные раздражители. Для этого надо «изгнать торможение», выработанное при следовом рефлексе. Как это сделать? Для достижения этой цели Ю. П. Фролов прибегнул к аналогии с некоторыми приемами школы Фрейда. При разрушении тормозных устойчивых комплексов он воссоздавал именно ту обстановку, в которой эти комплексы были ранее выработаны. И опыт удался.

Методологический прием, лежавший в основе этого опыта, я и считаю образцом правильного подхода к теме Фрейда, и вообще к чужим положениям. Попытаемся описать этот прием. Прежде всего, проблема была выдвинута в ходе собственных исследований природы внутреннего торможения; задача поставлена, сформулирована и осознана в свете собственных принципов; теоретическая тема экспериментальной работы и ее значение были осмыслены в понятиях школы Павлова. Что такое следовой рефлекс — мы знаем, что такое наличный — тоже знаем; перевести один в другой — значит изгнать торможение и т. д., т. е. весь механизм процесса мыслим в совершенно определенных и однородных категориях. Аналогия с катарсисом имела чисто эвристическое значение: она укоротила путь собственных поисков и привела кратчайшим путем к цели. Но она принята только как допущение, которое немедленно было проверено опытом. И после решения собственной задачи автор делает третий и последний вывод о том, что явления, описываемые Фрейдом, допускают экспериментальную проверку на животных и ждут дальнейшей детализации по методу условных слюнных рефлексов.

[47]

Проверить Фрейда идеями Павлова — это совсем не то, что его же собственными идеями; но и эта возможность установлена не путем анализа, а путем эксперимента. Самое главное заключается в том, что, натолкнувшись в ходе собственных исследований на явления, аналогичные описанным школой Фрейда, автор ни на минуту не перешел на чужую почву, не положился на чужие данные, но продвинул, использовав их, вперед свое исследование. Его открытие имеет смысл, свою цену, свое место, свое значение в системе Павлова, а не Фрейда. В точке пересечения обеих систем, в точке их встречи, оба круга касаются—и одна их точка принадлежит сразу обеим, но ее место, смысл и цена определяются ее положением в первой системе. Этим исследованием сделано новое открытие, добыт новый факт, изучена новая черта — все в учении об условных рефлексах, а не в психоанализе. Так исчезло всякое «почти чудесное»

совпадение!
Стоит только сравнить, как ту же оценку идей катарсиса для системы рефлексологии путем открытия словесного совпадения делает Бехтерев, чтобы увидеть всю глубину различия этих двух способов. Здесь соотношение двух систем тоже прежде всего устанавливается на катарсисе — ущемленном аффекте заторможенного мимико-соматического порыва. Разве это не разряд того рефлекса, который, будучи задержан, отягощал личность, делал ее самое «связанною», больною, тогда как с разрядом в форме рефлекса катарсиса происходит естественное разрешение болезненного состояния? «Разве выплаканное горе — не разряд задержанного рефлекса?» (В. М. Бехтерев, 1923, с. 380).
Здесь что ни слово — то перл. Мимико-соматический порыв — что может быть яснее и точнее? Избегая языка субъективной психологии, Бехтерев не побрезгал языком обывательским, отчего термин Фрейда едва ли стал яснее. Как это задержанный рефлекс «отягощал» личность, делал ее связанной? Почему выплаканное горе — разряд *задержанного* рефлекса; как быть, если человек плачет в самую минуту горя? Наконец, рядом утверждается ведь, что мысль есть заторможенный рефлекс, что сосредоточение, связанное с задержкой нервного тока, сопровождается сознательными явлениями. О спасительное торможение! Оно объясняет сознательные явления в одной главе и бессознательные — в следующей!
Все это ясно указывает на то, что в проблеме бессознательного надо различать методологическую и эмпирическую проблемы, т. е. психологический вопрос и вопрос самой психологии, — то, с чего мы начали этот раздел. Некритическое соединение того и другого приводит к грубому искажению всего вопроса. Симпозиум о бессознательном (1912) показывает, что принципиальное решение этого вопроса выходит из границ эмпирической психологии и непременно бывает связано с общими философскими убеждениями. Примем ли мы вместе с Ф. Брентано, что бессознательного нет, или вместе с Мюнстербергом, что оно есть просто физиологическое, или с Шуберт-Зольдерном, что оно гносеологически необходимая категория, или с Фрейдом, что оно есть сексуальное, — во всех этих случаях мы переступим в аргументации и выводах границы эмпирического исследования.
Из русских авторов Э. Дале оттеняет гносеологические мотивы, приведшие к образованию понятия бессознательного. Именно стремление отстоять самостоятельность психологии как объясняющей науки против узурпации физиологических методов и принципов лежит, по его мнению, в основе этого понятия. Требование, чтобы психическое объяснялось из психического, а не из физиологического, чтобы психология в анализе и описании фактов оставалась сама собой, в своих собственных пределах, хотя бы для этого пришлось вступить на путь широких гипотез, — вот что породило понятие бессознательного. Дале отмечает, что психологические построения, или *гипотезы,* представляют собой только
[48]
мысленное продолжение описания *однородных* явлений в одной и той же самостоятельной системе действительности. Задачи психологии и теоретико-познавательные требования предписывают ей бороться против узурпационных попыток физиологии при помощи бессознательного. Психическая жизнь протекает с перерывами, она полна пробелов. Что становится с сознанием во время сна, с воспоминаниями, которые мы сейчас не вспоминаем, с представлениями, которые мы сейчас не сознаем? Чтобы объяснить психическое из психического, чтобы не перейти в другую область явлений — в физиологию, чтобы восполнить перерывы, пробелы, пропуски в жизни психического, мы должны предположить, что они продолжают существовать в особом виде — бессознательно-психического. Такое понимание бессознательного как необходимого предположения и гипотетического продолжения и восполнения психического опыта развивает и В. Штерн (1924).
Э. Дале различает в проблеме две стороны: фактическую и гипотетическую, или методологическую, которая определяет познавательную, или методологическую, ценность категории подсознательного для психологии. Задача ее — выяснить смысл этого понятия, сферу обнимаемых им явлений и роль его для психологии как объясняющей науки. Вслед за Иерузалемом для автора это есть прежде всего категория или прием мысли, без которого нельзя обойтись в объяснении душевной жизни, и потом уже — особая область явлений. Он совершенно правильно формулирует, что бессознательное есть понятие, создаваемое из данных несомненного психического опыта и на основе необходимого его гипотетического восполнения. Отсюда очень сложная природа каждого положения, оперирующего с этим понятием: в *каждом* положении надо различать, что в нем есть от данных несомненного психического опыта, и что — от гипотетического восполнения, и какова степень достоверности того и другого. В рассмотренных выше критических работах то и другое, обе стороны проблемы смешиваются: гипотеза и факт, принцип и эмпирическое наблюдение, фикция и закон, построение и обобщение — все смешано в одну общую кашу.
Самое важное — не рассмотрен основной вопрос: Ленц и Лурия уверяют Фрейда, что психоанализ — физиологическая система; но ведь сам Фрейд принадлежит к противникам физиологической концепции бессознательного. Дале совершенно прав, говоря, что этот вопрос о психологической или физиологической природе бессознательного есть *первая,* важнейшая фаза всей проблемы. Прежде чем описывать и классифицировать явления подсознательного во имя психологических задач, мы должны знать, оперируем ли мы при этом чем-то физиологическим или психическим, необходимо доказать, что бессознательное есть вообще психическая реальность. Иначе говоря, прежде чем решать проблему бессознательного как психологический вопрос, надо решить ее как вопрос самой психологии.
8
Еще ярче сказывается необходимость принципиальной разработки понятий в общей науке — в этой алгебре частных наук — и ее роль для частных дисциплин на заимствованиях из области *других наук.* Здесь, с одной стороны, мы имеем как будто лучшие условия для перенесения результатов одной науки в систему другой, потому что степень достоверности, ясности, принципиальной Разработанности заимствуемого положения или закона обычно много выше, чем в описанных нами случаях. Например, мы вводим в систему психологического объяснения закон, установленный в физиологии, эмбриологии, биологический принцип, анатомическую гипотезу, этнологический пример, историческую классификацию и т. п. Положения и конструкции этих широко развитых, принципи-
49
ально обоснованных наук, конечно, неизмеримо точнее разработаны методологически, чем положения психологической школы, разрабатывающей при помощи вновь созданных понятий, не приведенных в систему,

совершенно новые области, например школы Фрейда, не осознавшей еще себя. Мы заимствуем в этом случае более выработанный продукт, оперируем с более определенными, точными и ясными величинами; опасности ошибки уменьшаются, вероятность успеха растет.
С другой стороны, так как привнесение здесь совершается из других наук, то материал оказывается более чужеродным, методологически разнородным и условия усвоения его становятся более затруднительными. Это облегчение и затруднение условий по сравнению с рассмотренными выше и составляют тот необходимый прием варьирования в анализе, который в теоретическом анализе заменяет реальное варьирование в эксперименте.
Остановимся на факте в высшей степени парадоксальном с первого взгляда, а потому очень удобном для анализа. Рефлексология, которая устанавливает во всех областях столь чудесные совпадения своих данных с данными субъективного анализа и которая хочет построить свою систему на фундаменте точного естествознания, удивительным образом вынуждена протестовать именно против перенесения естественнонаучных законов в психологию.
Н. М. Щелованов, исследуя методы генетической рефлексологии, с безусловной и неожиданной для его школы основательностью отвергает подражание естественным наукам в форме перенесения в субъективную психологию основных методов, применение которых в естествознании дало огромные результаты, но малопригодные для разработки проблем субъективной психологии. И. Гербарт и Г. Фехнер механически перенесли математический анализ, а В. Вундт — физиологический эксперимент в психологию. В. Прейер выдвинул проблему психогенеза по аналогии с биологией, а затем С. Холлом и другими был заимствован в биологии принцип Мюллера — Геккеля и бесконтрольно применен не только как методологический принцип, но и как принцип объяснения «душевного развития» ребенка. Казалось бы, говорит автор, что можно возразить против применения испытанных и плодотворных методов? Но использование их возможно лишь в том случае, если проблема поставлена верно и метод отвечает природе изучаемого объекта. Иначе получается иллюзия научности (ее характерный пример -- русская рефлексология).
Естественнонаучное покрывало, которое, по выражению И. Петцольда, набрасывается на самую отсталую метафизику, не спасло ни Гербарта, ни Вундта, ни математические формулы, ни точная аппаратура не спасли неточно поставленную проблему от неудачи.
Вспомним Мюнстерберга и его замечание о последнем десятичном знаке, выводимом в ответе на ложный вопрос. Биогенетический закон, разъясняет автор, в биологии является теоретическим обобщением массы фактов, а применение его в психологии есть результат поверхностной спекуляции, основанной исключительно на аналогии между различными областями фактов. (Не так ли рефлексология — без собственного исследования — путем аналогичной спекуляции берет с живого и мертвого — с Эйнштейна и с Фрейда — готовые модели для своих построений?) И затем применение принципа не в качестве рабочей гипотезы, а готовой, будто бы научно установленной для данной области фактов теории в качестве объяснительного принципа увенчивает эту пирамиду ошибок.
Не будем входить, как и автор этого мнения, в рассмотрение вопроса по существу; он имеет богатую литературу, и русскую в том числе; рассмотрим его в качестве иллюстрации того, как многие ложно поставленные психологией вопросы приобретают видимость научности благодаря заимствованиям из естественных наук. Н. М. Щелованов в результате методологического анализа
[50]
приходит к заключению, что генетический метод принципиально невозможен в эмпирической психологии и что из-за этого меняются соотношения между психологией и биологией. Но почему в детской психологии проблема развития получила ложную постановку, которая привела к колоссальной бесполезной затрате труда? По мнению Щелованова, психология детства не может дать ничего, кроме того, что уже содержится в общей психологии. Но общей психологии как единой системы нет, и эти теоретические противоречия делают невозможной детскую психологию. Теоретические предпосылки в очень замаскированной форме и незаметно для самого исследователя вполне предопределяют весь способ обработки эмпирических данных, истолкование получаемых при наблюдении фактов в соответствии с теорией, которой придерживается тот или иной автор. Вот лучшее опровержение мнимого эмпиризма естественных наук. Благодаря этому, оказывается, нельзя переносить и факты из одной теории в другую: казалось бы, что факт есть всегда факт, что один и тот же объект — ребенок — и один и тот же метод — объективное наблюдение — только при разных конечных целях и исходных предпосылках позволяют перенесение фактов из психологии в рефлексологию. Ошибается автор только в двух положениях.
Первая его ошибка заключается в том, что положительные результаты детская психология получала только при применении общебиологических, но не психологических принципов, как при развитой К. Гроосом теории игры. На самом деле это один из лучших образцов не заимствования, а чисто психологического, сравнительно-объективного изучения — методологически безукоризненного и прозрачного, внутренне последовательного — от первичного собирания и описания фактов до последних теоретических обобщений. Гроос дал биологии теорию игры, созданную психологическим методом, а не взял ее у биологии; он не решил свою проблему в биологическом свете, т. е. ставя себе и общепсихологические задачи. Верно, значит, как раз обратное: ценных результатов в теории детская психология достигала именно тогда, когда не заимствовала, а шла своим путем. Ведь против заимствований говорит все время автор. С. Холл, заимствовавший у Э. Геккеля, дал психологии ряд курьезов и натянутых бессмысленных аналогий, а Гроос, шедший своим путем, дал много той же биологии — не меньше закона Геккеля. Вспомним еще теорию языка Штерна, теорию детского мышления Бюлера и Коффки, теорию ступеней развития Бюлера, теорию дрессировки Торндайка: все это психология чистейшего стиля. Отсюда и неверное следствие: роль психологии детства, конечно, не сводится к накоплению фактических данных и к их предварительной классификации, т. е. к подготовительной работе. Как раз к этому может и должна неизбежно свестись роль логических принципов, которые развиты Щелованом совместно с Бехтеревым. Ведь у новой дисциплины нет идеи детства, нет концепции развития, нет цели исследования, т. е. проблемы детского поведения и личности, но только принцип объективного наблюдения, т. е. хорошее техническое правило; однако этим оружием никто не открыл большой истины.
С этим связана и вторая ошибка автора: само непонимание положительного значения психологии и недооценка ее роли вытекают из наиважнейшего методологически-младенческого представления, будто изучать можно только то, что нам

дано в непосредственном опыте. Вся его «методологическая» теория построена на одном силлогизме: 1) психология изучает сознание, 2) в непосредственном опыте нам дано сознание взрослого; «эмпирическое изучение филогенетического и онтогенетического развития сознания невозможно», 3) следовательно, детская психология невозможна.

Но это глубочайшее заблуждение, будто наука может изучать только то, что Дано в непосредственном опыте. Как психолог изучает бессознательное, историк

[51]

и геолог — прошлое, физик-оптик — невидимые лучи, филолог — древние языки? Изучением по следам, по влияниям, методом интерпретации и реконструкции, методом критики и нахождения значения создано не менее чем методом прямого «эмпирического» наблюдения. В. Н. Ивановский разъяснил это прекрасно в методологии наук именно на примере психологии. Даже в науках экспериментальных непосредственный опыт играет все меньшую роль. М. Планк говорит: объединение всей системы теоретической физики достигается благодаря освобождению от антропоморфных элементов, в частности от специфических чувственных ощущений. В учении о свете, замечает Планк, и вообще о лучистой энергии физика работает такими методами, что «человеческий глаз является при этом совершенно выключенным, он выступает только в качестве случайного, правда, очень чувствительного прибора, так как он воспринимает лучи внутри небольшой области спектра, едва достигающей ширины октавы. Для остального спектра выступают на месте глаза другие воспринимающие и измеряющие приборы, как, например, волновой детектор, термоэлемент, барометр, радиометр, фотографическая пластинка, ионизационная камера. Таким образом, отделение основного физического понятия от специфического чувственного ощущения произошло в оптике так же, как в механике, где понятие силы уже давно потеряло свою первоначальную связь с мускульными ощущениями» (1911, с. 112-113).

Таким образом, физика изучает именно невидимое глазом; ведь, если согласиться вслед за автором со Штерном, будто детство для нас навеки потерянный рай, будто вникнуть вполне и без остатка в особые свойства и структуру детской души нам, взрослым, уже невозможно, потому что она не дана нам в непосредственном переживании, то необходимо признать, что непосредственно недоступные нашему глазу лучи тоже навеки потерянный рай, испанская инквизиция — навеки потерянный ад и пр., и пр. Но в том-то и дело, что научное познание и непосредственное восприятие нимало не совпадают. Пережить детское впечатление мы так же не можем, как увидеть французскую революцию, но ведь ребенок, который переживает свой рай со всей непосредственностью, и современник, который своими глазами видел важнейшие эпизоды революции, несмотря на это, дальше нас от научного познания этих фактов. Не только науки о культуре, но и науки о природе строят свои понятия принципиально независимо от непосредственного опыта; вспомним слова Энгельса о муравьях и о границах нашего глаза.

Как поступают науки при изучении того, что не дано нам непосредственно? Говоря общо, они его конструируют, воссоздают предмет изучения методом истолкования или интерпретации его следов или влияний, т. е. косвенно. Так, историк истолковывает следы — документы, мемуары, газеты и пр., и все же история есть наука именно о прошлом, реконструированном по его следам, — но не о следах прошлого, о революции, — а не о ее документах. Так же и в детской психологии: разве детство, детская душа, недоступная нам, не оставляет следов, не проявляется вовне, не открывается? Вопрос только в том, как, каким методом толковать эти следы, — можно ли толковать их по аналогии со следами взрослого? И дело, значит, в том, чтобы найти правильное толкование, но не в том, чтобы отказаться от толкования вовсе. Ведь и историки знают не одно ошибочное построение, основанное на верных документах, но на ложных толкованиях. Что же за вывод отсюда? Неужели тот, что история — «навеки потерянный рай»? Но ведь та же логика, которая называет детскую психологию потерянным раем, та же логика заставляет сказать это и об истории. И если бы историк, или геолог, или физик рассуждали, как рефлексолог, они сказали бы: так как прошлое человечества и Земли для нас недоступно (детская душа) непосредственно, непосредственно же нам доступно только настоящее (сознание

[52]

взрослого) — многие же ложно толкуют прошлое по аналогии с настоящим или как маленькое настоящее (ребенок — маленький взрослый), — то история и геология субъективны, невозможны; возможна только история настоящего времени (психология взрослого человека), а историю прошлого можно изучать только как науку о следах прошлого, о документах и т. п. как таковых, но не о прошлом, как таковом (приемами изучения рефлексов без всякого истолкования их).

В сущности, с этим догматом — о непосредственном опыте как о едином источнике и естественных пределах научного знания — стоит и падает вся теория и субъективного, и объективного методов. Введенский и Бехтерев растут из одного корня: и тот и другой полагают, что изучать наука может только то, что дано в самонаблюдении, т. е. в непосредственном восприятии психологического. Одни, доверяя этому глазу души, строят всю науку применительно к его свойствам и границам его действия; другие, не доверяя ему, хотят изучать только то, что можно пощупать настоящим глазом. Поэтому я и говорю, что рефлексология методологически построена совершенно по тому же принципу, по которому историю надо было определить как науку о документах прошлого. Рефлексология, благодаря многим плодотворным принципам естественных наук, оказалась глубоко прогрессивным течением в психологии, но как теория метода она глубоко реакционна, потому что возвращает нас вспять к наивно-сенсуалистическому предрассудку, будто изучать можно только то и постольку, что и поскольку мы воспринимаем.

Точно так же как физика освобождается от антропоморфных элементов, т. е. от специфических чувственных ощущений, и работает так, что глаз оказывается совершенно выключенным, так же психология должна работать с понятием психического, чтобы непосредственное самонаблюдение было выключено, как выключено мускульное ощущение в механике и зрительное в оптике. Субъективисты полагают, что опровергли объективный метод, когда показали, что в понятиях поведения генетически содержатся зерна самонаблюдения, — Г. И. Челпа-нов (1925), С. В. Кравков (1922), Ю. В. Португалов (1925). Но генетическое происхождение понятия ничего не говорит о его логической природе: и понятие силы в механике восходит генетически к мускульному ощущению.

Вопрос о самонаблюдении есть технический вопрос, а не принципиальный: оно есть инструмент в ряду других

инструментов, как глаз у физиков. Использовать его нужно в меру его полезности, но никаких принципиальных приговоров над ним — о границах познания, или достоверности, или природе знания, определяемых им, — выносить нельзя. Энгельс показал, как мало естественное устройство глаза определяет пределы познания световых явлений; Планк говорит то же от имени современной физики. Отделение основного психологического понятия от специфического чувственного ощущения — очередная задача психологии. При этом само это ощущение, само самонаблюдение должно быть объяснено (как и глаз) из постулата, метода и всеобщего принципа психологии, оно должно превратиться в частную проблему психологии.

Если так, возникает вопрос о природе истолкования, т. е. косвенного метода. Обычно говорят: история толкует следы прошлого, но физика наблюдает при помощи инструментов столь же непосредственно, как и глазом, невидимое. Инструменты суть удлиненные органы ученого: микроскоп, телескоп, телефон и пр. в конце концов делают предметом непосредственного опыта и видимым невидимое; физика не толкует, а видит.

Но это мнение ложно. Методология научного аппарата давно выяснила принципиально новую роль инструмента, которая не везде видна. Уже термометр может служить примером того принципиально нового, что вносит в метод науки пользование инструментом: на термометре мы читаем температуру; он не усиливает и не удлиняет ощущение теплоты, как микроскоп продолжает глаз, а

[53]

эмансипирует нас вовсе от ощущения при изучении теплоты; термометром может пользоваться и лишенный этого чувства, а слепой не может пользоваться микроскопом. Термометрирование есть чистый образец косвенного метода; мы изучаем ведь не то, что мы видели (как в микроскоп), не подъем ртути, не расширение спирта, а теплоту и ее изменения, обозначенные ртутью или спиртом; мы истолковываем показания термометра, мы реконструируем изучаемое явление по его следам, по его влиянию на расширение тела. Так же устроены и все инструменты, о которых говорит Планк как о средстве изучения невидимого. Толковать, следовательно, — значит воссоздавать явление по его следам и влияниям, основываясь на прежде установленных закономерностях (в данном случае — на законе расширения тел от нагревания). Никакой принципиальной разницы между пользованием термометром и толкованием в истории, психологии и т. д. нет. То же относится и ко всякой науке: она независима от чувственного восприятия.

К. Штумпф говорит о слепом математике Соудерсоне, написавшем учебник геометрии; А. М. Щербина рассказывает, что его слепота не мешала ему объяснять зрячим оптику (1908). И разве все инструменты, упоминаемые Планком, не могут быть приспособлены для слепого, как уже есть часы и термометры, и книги для слепых, так что оптикой мог бы заниматься и слепой: это вопрос техники, но не принципа.

К. Н. Корнилов (1922) прекрасно показал: 1) расхождение в воззрениях на методическую сторону постановки эксперимента в значительной степени способствует возникновению конфликтов, которые ведут к образованию различных направлений в психологии, так же как различная философия хроноскопа из вопроса о том, в какой комнате помещать этот аппарат при опытах, сделала вопрос обо всем методе и обо всей системе психологии, разделившей школу В. Вундта от школы О. Кюльпе; 2) экспериментальный метод не внес ничего нового в психологию: для Вундта — он корректив самонаблюдения; для Н. Аха — данные самонаблюдения можно контролировать только другими данными самонаблюдения, будто ощущение теплоты можно контролировать только другими ощущениями; для Дейхлера — в численных оценках заключена мера правильности интроспекции, — одним словом, эксперимент не расширяет познания, а контролирует его. Психология еще не имеет методологии своей аппаратуры и не поставила еще вопроса об аппарате, который освободил бы нас от интроспекции, как термометр, а не контролировал и усиливал бы ее. Философия хроноскопа есть более трудная вещь, чем его техника. Но о косвенном методе в психологии мы еще будем не раз говорить.

Г. П. Зеленый правильно указывает, что под словом «метод» у нас понимают две различные вещи: 1) методику исследования, технический прием и 2) метод познания, определяющий цель исследования, место науки и ее природу. В психологии метод субъективен, хотя методика может быть частично объективна; в физиологии метод объективен, хотя методика может быть частично субъективна, например в физиологии органов чувств. Эксперимент, прибавим, реформировал методику, но не метод. Отсюда за психологическим методом в естествознании он признает лишь значение диагностического приема.

В этом вопросе завязан узел всех методологических и собственных проблем психологии. Необходимость принципиально выйти за пределы непосредственного опыта есть вопрос жизни и смерти для психологии. Разграничить, разделить научное понятие от специфического восприятия можно только на почве косвенного метода. Возражение, будто косвенный метод уступает непосредственному, глубоко неверно в научном смысле. Именно потому что он освещает не полноту переживания, а лишь одну сторону, он совершает научную работу: изолирует, анализирует, выделяет, абстрагирует одну черту; ведь и в непосредствен-

ном [54] опыте мы выделяем часть, подлежащую наблюдению. Кто огорчается тем, что мы не разделяем с муравьями непосредственного переживания химических лучей, тому ничем нельзя помочь, говорит Энгельс, зато мы лучше муравьев знаем природу этих лучей. Но не задача науки — вести к переживанию: иначе вместо науки достаточна была бы регистрация наших восприятий. Собственная же проблема психологии заключена тоже в ограниченности нашего непосредственного опыта, потому что вся психика построена по типу инструмента, который выбирает, изолирует отдельные черты явлений; глаз, который видел бы все, именно поэтому не видел бы ничего; сознание, которое сознавало бы все, ничего бы не сознавало, и самосознание, если бы сознавало все, не сознавало бы ничего. Наш опыт заключен между двумя порогами, мы видим лишь маленький отрезок мира; наши чувства дают нам мир в выдержках, извлечениях, важных для нас. Внутри порогов они опять отмечают не все многообразие применений, а переводят их опять через новые пороги. Сознание как бы прыжками следует за природой, с пропусками, пробелами. Психика выбирает устойчивые точки действительности среди всеобщего движения. Она есть островки безопасности в гераклитовом потоке. Она есть орган отбора, решето, процеживающее мир и изменяющее его так, чтобы можно было действовать. В этом ее положительная роль — не в отражении (отражает и непсихическое; термометр точнее, чем ощущение), а в том, чтобы не всегда верно отражать, т. е. субъективно искажать действительность в пользу организма. Если бы мы видели все (без порогов абсолютных) и все изменения, не приостанавливающиеся ни на минуту (без

порогов относительных), перед нами был бы хаос (вспомним, сколько предметов открывает нам микроскоп в капле воды). Чем был бы тогда стакан воды? а река? Пруд отражает все; камень, в сущности, реагирует на все. Но его реакция равна раздражению: causa alquat effectum. Реакция организма «дороже» — она не равна эффекту, она тратит потенциальные силы, она отбирает стимулы. Психика есть высшая форма отбора. Красное, синее, громкое, кислое — это мир, нарезанный на порции. Задача психологии — выяснить, в чем польза того, что глаз не видит многого из известного в оптике. От низших форм реакции к высшим ведет как бы суживающееся отверстие воронки.

Было бы ошибкой думать, будто мы не видим того, что для нас биологически бесполезно. Разве бесполезно было бы нам видеть микробов? Органы чувств явно носят следы того, что они суть органы отбора в первую очередь. Вкус явно есть орган отбора при пищеварении, обоняние — часть дыхательного процесса: пограничные таможенные пункты для опробования входящих извне раздражения. Каждый орган берет мир cum grano salis — со своим коэффициентом спецификации, о котором говорил Гегель, как и показателем отношения, когда качество одного предмета определяет интенсивность и характер количественного воздействия другого качества. Поэтому есть полная аналогия между отбором глаза и дальнейшим отбором инструмента: и тот и другой суть органы отбора (то, что мы делаем в эксперименте). Так что выход научного познания за пределы восприятия коренится в самой психологической сущности познания.

Отсюда полное принципиальное тождество непосредственной очевидности и аналогии как методов усмотрения научной истины: и то и другое нужно подвергнуть критическому рассмотрению; и то и другое может обмануть и сказать прав-ду. Очевидность вращения Солнца вокруг Земли обманывает нас; аналогия, на которой построен спектральный анализ, ведет к истине. На этом основании некоторыми справедливо защищалась законность аналогии как основного метода зоопсихологии. Это вполне допустимо, надо только указать условия, при соблюдении которых аналогия будет верна, до сих пор аналогия в зоопсихологии приводила к анекдотам и курьезам, потому что ее усматривали там, где ее по само-

му существу дела не может быть; однако она может привести и к спектральному анализу. Поэтому положение в физике и в психологии принципиально одно и то же — методологически, разница в степени.

Психический ряд дан нам как отрывок: куда исчезают и откуда появляются все элементы психической жизни? Мы вынуждены продолжить известный нам ряд предполагаемым. Именно в этом смысле вводит Г. Геффдинг это понятие, соответствующее понятию потенциальной энергии в физике; поэтому Лейбниц ввел бесконечно малые элементы сознания. «Мы вынуждены продолжить в бессознательное жизнь сознания, чтобы не впасть в нелепость» (Г. Геффдинг, 1908, с. 87). Однако для Геффдинга «бессознательное есть предельное понятие науки», у этого предела мы можем «взвесить возможности» путем гипотезы, но «значительное расширение фактического знания здесь невозможно... Духовный мир в сравнении с физическим является нам отрывком; только путем гипотезы есть возможность его дополнить» (там же).

Но и это уважение перед пределом науки кажется другим авторам недостаточным. О бессознательном дозволено утверждать только то, что оно существует; по самому определению оно не есть предмет опыта; доказывать его фактами наблюдения, как пытается Геффдинг, незаконно. У этого слова есть два смысла, есть два сорта бессознательного, которые не надо смешивать, — спор идет о двойном объекте: о гипотезе и о фактах, которые можно наблюдать.

Еще шаг в этом направлении — и мы вернемся к тому, с чего начали: к затруднению, которое заставило нас предположить бессознательное.

Окажется, что психология здесь поставлена в трагикомическое положение: хочу, но не могу. Она вынуждена принять бессознательное, чтобы не впасть в нелепость; но, принимая его, она впадает еще в большую нелепость и с ужасом бежит назад. Так человек, бегущий от зверя и встречающий еще большую опасность, бежит назад — к меньшей, хотя не все ли равно, от чего погибнуть? Вундт видит в этой теории отзвук мистической натурфилософии начала XIX в. За ним Н. Н. Ланге принимает, что бессознательная психика есть внутренне противоречивое понятие, бессознательное должно быть объяснено физически и химически, а не психологически, иначе мы открываем доступ в науку «мистическим агентам», «произвольным построениям, которых никогда нельзя проверить» (1914, с. 251).

Итак, мы вернулись к Геффдингу: есть ряд физико-химический, в некоторых отрывочных точках вдруг ex nihilo сопровождаемый психическим рядом; извольте понять и научно истолковать «отрывок». Что же означает этот спор для методолога? Надо психологически выйти за пределы непосредственно воспринимаемого сознания и продолжить его, но построить продолжение этого понятия так, чтобы отделить понятие от ощущения. Психология как наука о сознании принципиально невозможна; она вдвойне невозможна как наука о бессознательной психике. Казалось бы, нет выхода, нет решения этой квадратуры круга. Но точно в таком же положении находится и физика: правда, физический ряд простирается дальше, чем психический, но и он не бесконечен и не без пропусков, принципиально непрерывным и бесконечным сделала его наука, а не непосредственный опыт; она продолжила этот опыт, выключив глаз. Это же задача психологии.

Итак, истолкование для психологии есть не только горькая необходимость, но и освобождающий, принципиально плодотворнейший способ познания, salto vitale, которое у плохих прыгунов превращается в salto mortale. Нужно психологии составить свою философию аппаратуры, как физики имеют свою философию термометра. Фактически к истолкованию прибегают обе стороны в психологии: субъективист имеет, в конце концов, слова испытуемого, т. е. поведение и его психика есть истолкованное поведение. Объективист тоже непременно тол-

[56]

кует. В самом понятии реакции заключена необходимость истолкования, смысла, связи, соотношения. В самом деле: actio и reactio понятия первоначально механистические — там надо пронаблюдать одно и другое и вывести закон. Но в психологии и в физиологии реакция не равна стимулу, она имеет смысл, цель, т. е. исполняет известную функцию в большом целом, она качественно связана со своим раздражителем; и вот этот смысл реакции как функции целого, качество взаимоотношения не даны в опыте, а находятся путем умозаключения. Проще и более общо: изучая поведение как систему реакции, мы изучаем акты поведения не сами по себе (по органам), а в их отношении к другим актам — стимулам, а отношение и качество отношения, смысл его никогда не бывают предметом непосредственного восприятия,

тем более отношение двух разнородных ря-дов -- стимулов и реакций. Это глубочайшим образом важно: реакция есть ответ; изучать ответ можно только по качеству его соотношения с вопросом, а это и есть смысл ответа, находимый не в восприятии, а в истолковании.
Так все и делают.
В. М. Бехтерев различает творческий рефлекс. Проблема — раздражитель, творчество — ответная на него реакция или символический рефлекс. Но ведь понятие творчества и символа суть смысловые понятия, а не опытные: рефлекс творческий, если он стоит в таком отношении к стимулу, что создает нечто новое; он же символичен, если замещает другой рефлекс, но нельзя увидеть символического или творческого характера рефлекса.
И. П. Павлов различает рефлекс свободы, цели, пищевой, защитный. Но ведь видеть свободу или цель нельзя, не имеют они и органа, как, например, органы питания; не суть и функции; складываются из тех же движений, что и другие; защита, свобода, цель — суть смыслы этих рефлексов.
К. Н. Корнилов различает эмоциональные реакции, реакции выбора, ассоциативную, узнавание и т. д. Опять классификация по смыслу, т. е. по истолкованному на основании стимула-ответа отношению между ними.
Дж. Уотсон, допуская такие же различения по смыслу, откровенно говорит, что психолог поведения в настоящее время приходит к заключению о существовании скрытого процесса мышления, пользуясь единственно логикой. Этим он осознает свой метод и блестяще опровергает Э. Титченера, выставившего тезис, что психолог поведения именно в качестве такового не может допустить наличие процесса мышления, если он не в состоянии наблюдать его непосредственно, и становится на путь интроспекции, чтобы открыть мышление. Уотсон показал, что он принципиально изолирует понятие мышления от его восприятия в интроспекции, как термометр эмансипирует нас от ощущения при построении понятия теплоты. Поэтому он подчеркивает: «Если нам когда-нибудь удастся научно изучить интимную природу мысли... то этим мы в значительной мере будем обязаны научным приборам» (1926, с. 301). Однако и сейчас психолог «находится не в таком уже плачевном положении: и физиологи часто довольствуются наблюдением конечных результатов и пользуются логикой». «Сторонник психологии поведения чувствует, что в отношении мышления он должен Держаться совершенно такой же позиции» (там же, с. 302). И значение для Уот-сона есть экспериментальная проблема. Мы находим его из того, что нам дано путем мышления.
Э. Торндайк различает реакции чувства, вывода, настроения, ловкости (1925). Опять истолкование.
Весь вопрос только в том, *как* истолковать — по аналогии со своей интроспекцией, с биологическими функциями и пр. Поэтому прав Коффка, когда утверждает: объективного критерия сознания нет, мы не знаем, есть ли в действии сознание или нет, но это нимало не огорчает нас. Однако поведение таково, что принадлежащее ему сознание, если оно есть, должно иметь такую и
[57]
такую структуру; поэтому поведение должно быть так объяснено, как и сознательное. Или иначе, выражаясь парадоксально: если бы каждый имел только те реакции, которые могут быть наблюдаемы всеми, тогда никто не мог бы ничего наблюдать, т. е. в основе научного наблюдения лежит выход за пределы видимого и отыскание его смысла, который нельзя наблюдать. Он прав. Он прав, когда утверждал, что бихевиоризм обречен на бесплодие, если будет изучать только наблюдаемое, если его идеалом будет знание направления и скорости движения каждого члена, секреции каждой железы в результате каждого стимула. Его областью тогда были бы только факты из физиологии мускулов и желез. Описание «это животное убегает от какой-то опасности», как бы недостаточно оно ни было, все же в 100 раз более характеризует поведение животного, чем формула, дающая нам движение всех его ног с их изменяющимися скоростями, кривые дыхания, пульса и т. д. (К. Коффка, 1926).
В. Келер показал на практике, как можно *доказать* наличность мышления без всякой интроспекции у обезьян и даже изучить методом истолкования объективных реакций течение и структуру этого процесса (1917). Корнилов показал, как косвенным методом можно измерить энергетический бюджет различных операций мышления: динамоскоп применен им как термометр (1922). Ошибка Вундта и была в *механическом* применении аппаратуры и математического метода не для расширения, а для контроля и коррективы, не для освобождения от интроспекции, а для связывания себя ею. В сущности, интроспекция в большинстве исследований Вундта оказывалась излишней: она нужна только для выделения неудачных опытов. Принципиально она не нужна вовсе в учении Корнилова. Но психологии еще предстоит создать свой термометр; исследование Корнилова открывает путь к этому.
Мы можем суммировать наши выводы из исследования узкосенсуалистического догмата снова ссылкой на слова Энгельса о деятельности глаза, к которому присоединяется мышление, помогающее нам открыть, что муравьи видят невидимое для нас.
Психология слишком долго стремилась не к знанию, а к переживанию; в данном примере она хотела лучше разделить с муравьями их зрительное переживание ощущения химических лучей, чем научно познать их зрение.
Есть два типа научных систем по отношению к методологическому хребту, поддерживающему их. Методология всегда подобна костяку, скелету в организме животного. Простейшие животные, как улитка и черепаха, носят свой скелет снаружи, и их, как устриц, можно отделить от костяка, они остаются малодифференцированной мякотью; высшие животные носят скелет внутри и делают его внутренней опорой, костью каждого своего движения. Надо и в психологии различать низшие и высшие типы методологической организации.
Вот лучшее опровержение мнимого эмпиризма естественных наук. Оказывается, ничего нельзя переносить из одной теории в другую. Казалось бы, факт есть всегда факт, один и тот же объект — ребенок — и один и тот же метод — объективное наблюдение — только при разных конечных целях и исходных предпосылках позволяют перенесение фактов из психологии в рефлексологию. Разница только в интерпретации одних и тех же фактов. Системы Птолемея и Коперника тоже опирались, в конце концов, на одни и те же факты. Оказывается, что факты, добытые при помощи разных познавательных принципов, суть именно *разные* факты.
Итак, спор о применении биогенетического принципа в психологии есть спор не о фактах. Факты несомненны — их две группы: установленная естествознанием рекапитуляция пройденных стадий в развитии строения организма и несомненные черты сходства между фило- и онтогенезом психики. Особенно важно отметить, что и о последних спора нет. Коффка, оспаривающий эту тео-

рию и дающий ее методологический анализ, со всей решительностью заявляет, что аналогии, из которых исходит эта ложная теория, без всякого сомнения существуют в действительности, спор идет о *значении* этих аналогий, и оказывается, что его нельзя решить, не анализируя принципы детской психологии, не имея общей идеи детства, концепции значения и биологического смысла детства, определенной теории развития ребенка (К. Коффка, 1925). Аналогии везде легко найти; вопрос в том, *как* их искать. Подобные аналогии можно найти и в поведении взрослого. Здесь возможны две типичные ошибки: одну допускает С. Холл. Ее прекрасно вскрыли в критическом анализе Торндайк и Гроос. Последний справедливо видит смысл всякого сравнения и задачу сравнительной науки не только в выделении совпадающих черт, но еще больше в отыскивании различий в сходстве (1906). Сравнительная психология, следовательно, должна не только понять человека как животное, но гораздо больше — как неживотное. Прямолинейное применение принципа приводило к отысканию сродства везде: правильный метод и точно установленные факты при некритическом применении привели к чудовищным натяжкам и ложным фактам. В детских играх по традиции действительно сохранилось много отголосков отдаленного прошлого (игра с луками, хороводы). Для Холла это повторение и изживание в безобидной форме животных и доисторических стадий развития, Гроос видит в этом удивительный недостаток в критическом чутье: боязнь кошек и собак есть пережиток того времени, когда эти животные были еще дикими; вода привлекает детей, потому что мы происходим от водяных животных; автоматические движения рук у младенца — пережиток движений наших предков, плававших в воде, и т. д. Ошибка заключается, следовательно, в истолковании всего поведения ребенка как рекапитуляции и в отсутствии всякого принципа проверки аналогии и отбора фактов, подлежащих такому истолкованию, от неподлежащих. Игры животных как раз не поддаются такому объяснению. «Можно ли объяснить игру молодого тигра с жертвой?» — спрашивает К. Гроос (1906). Ясно, что игру нельзя понять как рекапитуляцию прошлого филогенетического развития. Она есть предварение будущей деятельности тигра, а не повторение его прошлого развития; она должна быть объяснена и понята из соотношения с будущим тигра, в свете которого игра получает смысл, а не в свете прошлого его рода. Прошлое рода *совсем* в ином смысле сказывается здесь: через *будущее* индивида, которое оно [прошлое] предопределяет, но не непосредственно и не в смысле повторения.

Что же оказывается? Именно *биологически,* именно в *ряду однородных явлений* на других ступенях эволюции, в сопоставлении с ближайшим однородным аналогом эта квазибиологическая теория оказывается несостоятельной. Если мы сравним игру ребенка с игрой тигра, т. е. высшего млекопитающего, и учтем не только сходство, но и *различие* их, мы откроем *их общий* биологический смысл, заключенный именно в их *различии* (тигр играет в охоту тигров; ребенок — во взрослого человека; оба упражняют для будущей жизни нужные функции — теория К. Грооса). А в сравнении *разнородных* явлений (игра с водой — жизнь в воде амфибии — человека) при всей внешней видимости сходства теория биологически бессмысленна.

К этому сокрушающему аргументу Торндайк прибавляет замечание о разном порядке соответствия онто- и филогенеза *одним и тем же биологическим принципам;* так, сознание появляется очень рано в онто- и очень поздно в филогенезе; половое влечение, напротив, — очень рано в фило- и очень поздно в онтогенезе О. Торндайк, 1925). В. Штерн, используя аналогичные соображения, критикует ту же теорию применительно к игре.

Другого рода ошибку допускает П. П. Блонский. Защитив — и совершенно Убедительно — этот закон для эмбрионального развития с точки зрения биоме-

ханики и показав, что было бы чудом, если бы его не было, указав на гипотетическую природу этих соображений («не особенно доказательных»), придя к утверждению («так может быть»), т. е. обосновав методологическую возможность рабочей гипотезы, — автор, вместо того чтобы перейти к исследованию и проверке гипотезы, вступает на путь Холла и уже *объясняет* поведение ребенка из очень понятных аналогий: в лазанье детей на деревья он видит рекапитуляцию не обезьяньей жизни, а первобытных людей, живших среди скал и льдов, срывание обоев на стене — атавизм срывания коры на деревьях и т. д. (П. П. Блонс-кий, 1921). Что примечательнее всего — ошибка приводит Блонского туда же, куда и С. Холла: к *отрицанию игры*. Гроос и В. Штерн показали: там, где больше всего можно почерпнуть аналогий между онто- и филогенезом, именно там эта теория несостоятельна. И Блонский, как бы иллюстрируя непреодолимую силу методологических законов научного знания, не ищет также и новых обозначений; деятельность ребенка он не видит нужды называть «новым термином» (игра). Это значит, что на методологическом пути он сперва терял *смысл* игры, а затем с последовательностью, делающей ему честь, отказался и от термина, выражавшего этот смысл. В самом деле, если деятельность, поведение ребенка — атавизмы, рекапитуляция прошлого, то термин «игра» неуместен; с игрой тигра эта деятельность не имеет ничего общего, как показал Гроос. И заявление Блонского: «Я не люблю этого термина» — надо методологически перевести так: «Я утратил понимание и смысл этого понятия» (1921).

Только так, только прослеживая каждый принцип до его крайних выводов, беря каждое понятие в пределе, к которому оно стремится, исследуя каждый ход мыслей до самого конца, иногда додумывая его за автора, можно определить методологическую природу исследуемого явления. Поэтому в той науке, где понятие создалось, возникло, развилось и доведено до предельного выражения, оно употребляется сознательно, не слепо. При перенесении в другую науку *оно слепо,* оно никуда не ведет. Такое *слепое* перенесение биогенетического принципа, эксперимента, математического метода из естественных наук создало в психологии видимость научности, под которой на деле кроется полное бессилие перед изучаемыми явлениями.

Но чтобы окончательно очертить круг, описываемый значением такого привнесенного принципа в науке, проследим его дальнейшую судьбу. Обнаружением бесплодия принципа, критикой его, указанием на курьезы и натяжки, в которые школьники тычут пальцами, дело не кончается. Иными словами, история принципа не кончается простым изгнанием его из не принадлежащей ему области, простым отвержением его. Ведь мы помним, что чужой принцип проник в науку по *мостику фактов,* реально существующих аналогий; этого никто не отрицал. Время укрепления и господства этого принципа увеличило число фактов, на которые опиралось его мнимое могущество, частью ложных, частью истинных. Критика этих фактов, критика самого принципа, в свою очередь, привлекает в поле зрения науки опять новые факты. Дело не ограничивается фактами: критика должна дать свое объяснение взаимно сталкиваемым

фактам, обе теории ассимилируются, и на этой почве происходит *перерождение* принципа.
Под давлением фактов и чуждых теорий новый пришелец меняет свое лицо. С биогенетическим принципом случилось то же самое. Он переродился и фигурирует в психологии в двух формах (знак того, что процесс перерождения еще не закончен): 1) теории полезности, защищаемой неодарвинизмом и школой Тор-ндайка, считающей, что индивид и род в своем развитии подчинены одним и тем же законам — отсюда ряд совпадений, но и ряд несовпадений: не все полезное роду на ранней стадии полезно и индивиду; 2) теории согласованности, защищаемой в психологии К. Коффкой и школой Дж. Дьюи, в философии
[60]
истории — О. Шпенглером, теории, полагающей, что всякий процесс развития непременно имеет некоторые общие этапы, формы последовательности — от простого к более сложному и от низших к высшим ступеням.
Мы далеки от того, чтобы считать какой-либо из этих выводов за истинный, далеки вообще от рассмотрения вопроса по существу. Для нас важно проследить динамику стихийной, слепой реакции научного тела на инородный, привнесенный предмет. Нам важно проследить формы научного воспаления в зависимости от рода инфекции, чтобы от патологии перейти к норме: выяснить нормальные отправления и функции различных составных частей — органов науки. В этом цель и значение наших анализов, как будто уводящих нас в сторону, но мы все время, не напоминая, держимся сравнения, подсказанного Спинозой, психологии наших дней с тяжелобольным. Если с этой точки зрения формулировать смысл последнего экскурса, тот положительный вывод, к которому мы пришли, итог анализа, то придется определить его так: прежде мы — на анализе бессознательного — изучили природу, действие, способ распространения инфекции, проникновения чужеродной идеи вслед за фактами, хозяйничанье ее в организме, нарушение его функций; здесь — на анализе биогенеза — мы могли изучить контрдействие организма, борьбу с инфекцией, динамическую тенденцию рассосать, вытолкнуть, обезвредить, ассимилировать, переродить инородное тело, мобилизовать силы против заразы, говоря медицински, — выработку антител и образование иммунитета.
Остается третье и последнее: разделить явления болезни и реакции, здоровое и больное, процессы инфекции и выздоровления. Это мы сделаем на анализе научной терминологии в третьем, и последнем, экскурсе, чтобы затем прямо перейти к формулировке диагноза и прогноза у нашего больного, — природы, смысла и исхода происходящего кризиса.
Если бы кто-нибудь захотел составить объективное и ясное представление о том состоянии, которое переживает сейчас психология, и о размерах кризиса, достаточно было бы изучить психологический *язык,* номенклатуру и терминологию, словарь и синтаксис психолога. Язык, научный в частности, есть орудие мысли, инструмент анализа, и достаточно посмотреть, каким инструментом пользуется наука, чтобы понять характер операций, которыми она занимается. Высокоразвитый и точный язык современной физики, химии, физиологии, не говоря уже о математике, где он играет исключительную роль, складывался и совершенствовался вместе с развитием науки и совсем не стихийно, но сознательно под влиянием традиции, критики, прямого терминологического творчества ученых обществ, конгрессов. Психологический язык современности, прежде всего, недостаточно терминологичен: это значит, что психология не имеет еще *своего* языка. В ее словаре вы найдете конгломерат из трех сортов слов: 1) слова обиходного языка, смутного, многосмысленного, приноровленного к практической жизни (А. Ф. Лазурский упрекал в этом психологию способностей; мне удалось показать, что это в большей мере приложимо к языку эмпирической психологии, и самого Лазурского в частности (Л. С. Выготский, 1925)). Достаточно вспомнить камень преткновения всех переводчиков — *чувство* зрения (чувство в смысле ощущения), чтобы увидеть всю метафоричность, неточность практического житейского языка; 2) слова философского языка. Утерявшие связь с прежним смыслом, многосмысленные вследствие борьбы разных философских школ, абстрактные в максимальной степени, они тоже засоряют язык психологов. Л. Лаланд видит в этом главный источник смутности и неясности в психологии. Тропы этого языка благоприятствуют неопределенности мысли; метафоры, драгоценные как иллюстрации, опасны как формулы; персонификация психичес-
[61]
ких фактов и функций, систем или теорий через **-изм,** между которыми изобретаются маленькие мифологические драмы (Л. Лаланд, 1929); 3) наконец, слова и формы речи, заимствованные из естественных наук и употребляемые в переносном смысле, служат прямо для обмана. Когда психолог рассуждает об энергии, силе, даже об интенсивности, или когда говорит о возбуждении и т. п., он всегда прикрывает научным словом ненаучное понятие, или вводя в обман, или еще раз подчеркивая всю неопределенность понятия, обозначаемого чужим точным термином.
Темнота языка, верно замечает Лаланд, зависит столько же от синтаксиса, сколько и от словаря. В конструкции психологической фразы не меньше мифологических драм, чем в словаре. Прибавлю еще, что *стиль,* манера науки выражаться играют неменьшую роль. Одним словом, все элементы, все функции языка носят следы возраста той науки, которая ими пользуется, и определяют характер ее работы.
Было бы ошибочно думать, что психологи не замечали пестроты, неточности и мифологичности своего языка. Нет почти ни одного автора, который не останавливался бы так или иначе на проблеме терминологии. В самом деле, психологи претендовали на то, чтобы описывать, анализировать и изучать особо тонкие вещи, полные нюансов, и стремились передать ни с чем не сравнимое своеобразие душевного переживания, факты sui generis единственный раз, когда наука хотела передать самое переживание, т. е. ставила своему языку задачи, которые решает художественное слово. Поэтому психологи советовали учиться психологии у великих романистов, сами говорили языком импрессионистической беллетристики, и даже лучшие, блестящие стилисты-психологи были бессильны создать точный язык и писали образно-экспрессивно: внушали, рисовали, представляли, но не протоколировали. Таковы Джемс, Липпс, Бине.
VI Интернациональный конгресс психологов в Женеве (1909) поставил этот вопрос в порядке дня, опубликовал два доклада — Дж. Болдуина и Э. Клапареда, но дальше установления правил лингвистической возможности не пошел, хотя Клапаред и пытался дать определение 40 лабораторным терминам. Словарь Болдуина в Англии, Технический и критический словарь философии во Франции сделали многое, но положение с каждым годом становится, несмотря на это, хуже, и читать новую книгу с указанными словарями нельзя. Энциклопедия, из которой я заимствую эти сведения, ставит одной из своих задач внести твердость и устойчивость в терминологию, но дает повод к новой неустойчивости,

вводя новую систему обозначений (Ж. Дюма, 1924).
Язык обнаруживает как бы молекулярные изменения, которые переживает наука; он отражает внутренние и неоформившиеся процессы — тенденции развития, реформы и роста. Итак, примем то положение, что смутное состояние языка в психологии отражает смутное состояние науки. Не будем входить глубже в существо этого отношения — примем его за исходную точку для анализа современных молекулярно-терминологических изменений в психологии. Может быть, мы сумеем прочитать в них настоящую и будущею судьбу науки. Начнем, прежде всего, с тех, кто склонен вообще отрицать принципиальное значение за языком науки и видеть в подобных спорах схоластические словопрения. Так, Челпанов указывает как на смешную претензию, как на верх бессмыслицы на стремление заменить субъективную терминологию объективной. Зоопсихологи (Беер, Бете, Я. И. Икс-кюль) говорили «фоторецептор» вместо «глаз», «стиборецептор» вместо «нос», «рецептор» вместо «орган чувства» и т. д. (Г. И. Челпанов, 1925).
Г. И. Челпанов склонен всю реформу, проводимую бихевиоризмом, свести к игре в термины; он полагает, что в сочинении Дж. Уотсона слово «ощущение» или «представление» заменено словом «реакция». Для того чтобы показать читателю различие между обыкновенной психологией и психологией бихевио-
[62]
риста, Челпанов приводит примеры нового способа выражения: «В обыкновенной психологии говорится: «Если чей-либо оптический нерв раздражается смесью дополнительных цветовых волн, то у него является *сознание* белого цвета». По Уотсону, в этом случае надо сказать: «Он *реагирует* на нее, как на белый цвет» (1926). Победоносный вывод автора: дело не меняется от того, какое употребить слово; вся разница в словах. Так ли это? *Для психолога типа Челпанова это безусловно так;* кто не исследует и не открывает нового, тот не может понять, зачем исследователи для новых явлений вводят новые слова; кто не имеет своего взгляда на вещи, а одинаково приемлет Спинозу и Гуссерля, Маркса и Платона, для того принципиальная перемена слова есть пустая претензия; кто эклектически — в порядке появления — усваивает *все* западноевропейские школы, течения и направления, для того необходим смутный, неопределенный, уравнительный, житейский язык — «как говорится в обыкновенной психологии»; кто мыслит психологию только в форме учебника, для того вопросом жизни является сохранение обыденного языка, а так как масса эмпириков-психологов принадлежит к тому же типу, то она и говорит на том смешанном пестром жаргоне, для которого *сознание белого цвета* есть просто факт без дальнейшей критики.
Для Челпанова это каприз, чудачество. Однако почему это чудачество *столь закономерно?* Нет ли в нем чего-либо необходимого? Уотсон и Павлов, Бехтерев и Корнилов, Бете и Икскюль (справка Челпанова может быть увеличена ad libitum из любой области науки), Келер и Коффка и еще, и еще проявляют это же чудачество. Значит, в тенденции вводить новую терминологию есть какая-то объективная необходимость.
Мы заранее можем сказать, что *слово, называя факт, дает вместе с тем философию факта,* его теорию, его систему. Когда я говорю: «сознание цвета», у меня *одни* научные ассоциации, факт вводится в *один* ряд явлений, я придаю *один* смысл факту; когда я говорю: «реакция на белое», все совершенно *другое.* Но Челпанов только притворяется, будто дело в словах. Ведь у него-то у самого тезис: *не нужно реформы терминологии* — есть вывод из другого тезиса: *не нужно реформы психологии.* Нужды нет, что Челпанов здесь запутывается в противоречии: с одной стороны, Уотсон только меняет слова; с другой — бихевиоризм *искажает* психологию. Так ведь одно из двух: или Уотсон играет словами — тогда бихевиоризм невиннейшая вещь, веселенький анекдотец, как любит изображать, успокаивая сам себя, Челпанов; или за переменой слов кроется перемена дела — тогда перемена слов не такое уж смешное дело. Революция всегда срывает с вещей старые имена — в политике и в науке.
Но перейдем к другим авторам, которые понимают смысл новых слов: для них ясно, что новые факты и новая точка зрения на них обязывают к новым словам. Такие психологи распадаются на две группы: одни — чистые эклектики, они с радостью смешивают старые и новые слова и видят в этом вечный закон; Другие говорят на смешанном языке из нужды, не совпадая ни с одной из спорящих сторон и стараясь прийти к единому языку — создать собственный язык. Мы видели, что такие откровенные эклектики, как Торндайк, одинаково применяют термин «реакция» к настроению, ловкости, действию, к объективному и субъективному. Не умея решить вопрос о природе изучаемых явлений и принципах их исследования, он просто лишает смысла и субъективные, и объективные термины, «стимул — реакция» для него просто удобная форма описания явлений. Другие, как В. Б. Пиллсбери, возводят эклектику в принцип: споры об общем методе и точке зрения могут интересовать техника-психолога. Ощущения и перцепции он излагает в терминах структуралистов, действия всех родов — бихевиористов; сам же он склоняется к функционализму. Различие в терминах приводит к несогласованности, но он предпочитает это употребление терминов
[63]
многих школ одной какой-нибудь школе (В. Б. Пиллсбери, 1917). В полном согласии с этим он на житейских иллюстрациях, в приблизительных словах показывает, чем занимается психология, вместо того чтобы дать ее формальное определение; излагая три определения психологии как науки о душе, о сознании и о поведении, он заключает, что эти различия могут быть не приняты во внимание при описании душевной жизни. Естественно, что и терминология будет безразлична нашему автору.
Принципиальный синтез старой и новой терминологии пытаются осуществить Коффка (1925) и другие. Они прекрасно понимают, что слово есть теория обозначаемого факта, и поэтому за двумя системами терминов видят две системы понятий: у поведения есть две стороны — доступная естественнонаучному наблюдению и доступная переживанию — им отвечают функциональные и дескриптивные понятия. Функционально-объективные понятия и термины принадлежат к категории естественнонаучных, феноменально-дескриптивные — абсолютно ему (поведению) чужды. Этот факт часто бывает затемнен языком, который не всегда имеет отдельные слова для того и другого рода понятий, так как повседневный язык не есть язык научный.
Заслуга американцев в том, что они боролись против субъективных анекдотов в зоопсихологии, но мы не будем бояться употреблять дескриптивные понятия при описании поведения животных. Американцы пошли слишком далеко, они слишком объективны. Опять в высшей степени примечательно: внутренне глубочайшим образом двойственная, отразившая и соединившая в себе две противоположные тенденции, которые, как будет показано ниже, определяют сейчас весь кризис и его судьбу, гештальттеория хочет принципиально, навсегда сохранить *двойной* язык, ибо она

исходит из *двойной* природы поведения. Однако ведь науки изучают не то, что в природе встречается в близком соседстве, а то, что в понятиях однородно и близко. Как же может быть *одна* наука о *двух* абсолютно различных родах явлений, очевидно требующих *двух* различных методов, *двух* принципов объяснения и т. д.? Ведь единство науки обеспечивается единством точки зрения на предмет. Как же можно строить науку с *двух* точек зрения? Опять противоречию в терминах точно отвечает противоречие в принципах.

Несколько иначе обстоит дело у другой группы, главным образом у русских психологов, употребляющих те и другие термины, но видящих в этом дань переходной эпохе. Этот демисезон, по выражению одного психолога, требует одежды, соединяющей в себе шубу и летнее платье, потеплее и полегче. Так, Блонс-кий полагает, что дело не в том, как называть изучаемые явления, но в том, как понимать их. Мы пользуемся обычным словарем для нашей речи, но в эти обычные слова мы вкладываем соответствующее науке XX в. содержание. Дело не в том, чтобы избегать выражения: «Собака сердится». Дело в том, чтобы эта фраза была не объяснением, но проблемой (П. П. Блонский, 1925). Собственно, здесь заключено полное осуждение старой терминологии: ведь там эта фраза была именно объяснением. Но главное, чтобы стать научной проблемой, эта фраза должна быть сформулирована соответствующим образом, а не обычным словарем. И те, кого Блонский называет педантами терминологии, гораздо лучше чувствуют, что за фразой скрыто содержание, вложенное в нее историей науки. Однако многие вслед за Блонским пользуются двумя языками, не считая это принципиальным вопросом. Так делает К. Н. Корнилов, так поступаю я, повторяя вслед за Павловым: какая важность, как назвать их, — психическими или сложнонервными?

Но уже эти примеры показывают *пределы* такого двуязычия. Сами же пределы яснее всего демонстрируют то же, что и весь анализ эклектиков: двуязычие есть внешний знак двумыслия. Двумя языками можно говорить, пока передаешь двой-

ственные [64] вещи или вещи в двойственном освещении, тогда действительно, какая важность, как назвать их.

Итак, формулируем: для эмпириков необходим язык житейский, неопределенный, путаный, многосмысленный, смутный, такой, чтобы сказанное на нем можно было согласовать с чем угодно — сегодня с отцами церкви, завтра — с Марксом; им нужно слово, которое не дает ни ясной философской квалификации природы явления, ни просто ясного его описания, потому что эмпирики неясно понимают и неясно видят свой предмет. Эклектикам — принципиальным, временным, до тех пор пока они стоят на эклектической точке зрения, — нужно два языка. Но как только эклектики покидают эту почву и пытаются обозначить и описать вновь открытый факт или изложить собственную точку зрения на предмет, они становятся неравнодушны к языку, слову.

К. Н. Корнилов, открыв новое явление, готов *всю* область, к которой он относит это явление, из главы психологии сделать самостоятельной наукой — реактологией (К. Н. Корнилов, 1922). В другом месте он противопоставляет рефлексу реакцию и видит принципиальную разницу между одним и другим термином. Различнейшая философия и методология лежат в основе того и другого. Реакция для него — биологическое понятие, рефлекс — узкофизиологическое; рефлекс только объективен, реакция субъективно-объективна. Теперь ясно, что один смысл получит явление, если мы назовем его рефлексом, и другой — реакцией.

Очевидно, не все равно, как называть явления, и педантизм там, где за ним стоит исследование или философия, имеет свой резон: он понимает, что ошибка в слове есть ошибка в понимании. Блонский недаром видит совпадение в своей работе и в очерке психологии Джемсона — этом типическом образчике обывательщины и эклектики в науке (Л. Джемсон, 1925). Видеть во фразе «Собака сердится» проблему нельзя уже потому, что, как верно показал Щелованов, нахождение термина есть конечный, а не начальный пункт исследования: как только тот или иной комплекс реакций обозначается каким-либо психологическим термином, так всякие дальнейшие попытки анализа заканчиваются (Н. М. Щелованов, 1929). Если бы Блонский сошел с почвы эклектики, как Корнилов, и встал на ниву исследования или принципа, он [Блонский] узнал бы это. Нет ни одного психолога, с кем это не случилось бы. И такой иронический наблюдатель «терминологических революций», как Челпанов, вдруг оказывается удивительным педантом: он возражает против названия «реактология». С педантизмом чеховского учителя гимназии он поучает, что этот рефлекс вызывает недоумение, во-первых, этимологически, во-вторых, теоретически. Этимологическое образование слова совершенно неверно, с апломбом заявляет автор, — нужно было бы сказать «реакциология». Это, конечно, верх лингвистической безграмотности и полное нарушение всех терминологических принципов VI Конгресса об интернациональной (латинско-греческой) основе терминов, видимо, не от нижегородского «реакция», а от reactio образовал Корнилов свой термин, и совершенно правильно; интересно, как бы Челпанов перевел «реак-циологию» на французский, немецкий и т. д. Но не в этом дело. Дело в другом: в системе психологических воззрений Корнилова, заявляет Челпанов, он будто неуместен. Но будем судить по существу. Важно *признание значения термина в системе воззрений.* Оказывается, что даже рефлексология *при известном понимании* имеет raison d'etre.

Пусть не подумают, что эти мелочи не имеют значения, потому что они слишком явно путаны, противоречивы, неверны и т. д. В этом разница научной точки зрения и практической. Г. Мюнстерберг разъяснял, что садовник любит свои тюльпаны и ненавидит сорную траву, а ботаник, описывающий и объясняющий, ничего не любит и не ненавидит и со своей точки зрения не может ничего ни любить, ни ненавидеть. Для науки о человеке, говорит он, человечес-

кая глупость представляет не меньший интерес, чем человеческая мудрость. Все это — безразличный материал, претендующий только на то, что он существует как звено в цепи явлений (Г. Мюнстерберг, 1922). Как звено в цепи причинных явлений — тот факт, что психологу-эклектику, для которого безразлична терминология, вдруг становится боевым вопросом, когда затрагивает его позицию, — есть ценный методологический факт. Столько же ценный, как и то, что другие эклектики *таким же путем* приходят к тому же, к чему и Корнилов: ни условный, ни сочетательный рефлексы не кажутся им достаточно ясными и понятными; в основе новой психологии лежат реакции, и вся психология, развиваемая Павловым, Бехтеревым, Дж. Уотсоном, именуется не рефлексологией, не бихевиоризмом, но psychologie de reaction, т. е. реактологией. Пусть эклектики приходят к противоположным выводам об одной вещи: их роднит тот способ, тот процесс, которым они вообще находят свои выводы.

Такую же закономерность мы найдем у всех рефлексологов — исследователей и теоретиков. Уотсон убежден, что мы можем написать курс психологии и не употребить слов «сознание», «содержание», «интроспективно проверяемое»,

«воображение» и т. п. (1926). И для него это не терминологический прием, но принципиальный: как химик не может говорить языком алхимика и астроном — языком гороскопа. Он прекрасно разъясняет это на одном частном случае: различие между зрительной реакцией и зрительным образом он считает теоретически весьма важным, так как в нем таится различие между последовательным монизмом и последовательным дуализмом (там же). Слово для него — щупальца, которыми философия охватывает факт. Бесчисленные тома, написанные в терминах сознания, какую бы ни имели сами по себе цену, она может быть определена и выражена только в переводе на объективный язык. Ибо сознание и прочее, по мысли Уотсо-на, все это одни лишь неопределенные выражения. И новый курс одинаково порывает с ходовыми теориями и с терминологией. Уотсон осуждает «половинчатую психологию поведения» (которая приносит вред всему направлению), утверждая, что если положения новой психологии не будут сохранять свою ясность, то ее рамки будут искажены, затемнены и она потеряет свое истинное значение. От такой половинчатости погибла функциональная психология. Если бихевиоризм имеет будущность, то он должен полностью порвать с понятием сознания. Однако до сих пор не решено: стать ли ему доминирующей *системой* психологии, или оставаться просто методологическим подходом. И поэтому Уотсон слишком часто принимает методологию здравого смысла за основу исследования; в стремлении освободиться от философии он скатывается к точке зрения «обыкновенного человека», понимая под этой последней не основную черту человеческой практики, а здравый смысл среднего американского дельца. По его мнению, обыкновенный человек должен приветствовать бихевиоризм. Обыденная жизнь научила его так поступать, следовательно, подходя к науке о поведении, он не чувствует перемены метода или какого-либо изменения предмета (там же). В этом — приговор всему бихевиоризму: научное изучение непременно требует *изменения* предмета (т. е. его обработки в понятиях) и *метода,* между тем само поведение этими психологами понимается по-житейски и в их рассуждениях и описаниях много от обывательского способа суждения. Поэтому и радикальный, и половинчатый бихевиоризм никак не найдут — в стиле и языке, как в принципе и методе, — *грани* между обыденным и житейским пониманием. Освободившись от «алхимии» в языке, бихевиористы засорили его житейской, нетерминологической речью. Это сближает их с Челпа-новым: всю разницу надо отнести за счет бытового уклада — американского и русского обывателя. Поэтому упрек новой психологии в том, что она обывательская психология, отчасти верен.

Эту неясность языка, которую Блонский считает отсутствием педантизма, Павлов относит за счет неудачи американцев. Он усматривает в этом «видимый

[66]

промах, который тормозит успех дела, который, несомненно, рано или поздно будет устранен. Это — пользование при объективном, в сущности, исследовании поведения животных психологическими понятиями и классификацией. Отсюда часто происходит случайность и сложность их методологических приемов и всегда отрывочность, бессистемность их материала, остающегося без планомерного фундамента» (1950, с. 237). Яснее нельзя выразить роль и функцию языка в научном исследовании. И всем успехом Павлов обязан огромной методологической последовательности прежде всего в языке. Из главы о работе слюнных желез у собак его исследования превратились в учение о высшей нервной деятельности и поведении животных исключительно потому, что он поднял изучение слюнной секреции на огромную теоретическую высоту и создал прозрачную систему понятий, легшую в основу науки. Принципиальности Павлова в методологических вопросах надо удивляться, его книга вводит нас в лабораторию его исследований и учит созиданию научного языка. Вначале — какая важность, как называть явление? Но постепенно каждый шаг вперед закрепляется новым словом, каждая новая закономерность требует термина. Он выясняет смысл, значение употребления новых терминов. Выбор терминов и понятий предопределяет исход исследования: «... как было бы можно систему беспространственных понятий современной психологии наложить на материальную конструкцию мозга» (там же, с. 254).

Когда Э. Торндайк говорит о реакции настроения и изучает ее, он создает понятия и законы, уводящие нас от мозга. Обращение к этому методу Павлов называет трусостью. Частью по привычке, частью вследствие некоторого «умственного устранения» он прибегал к психологическим объяснениям. «Но вскоре я понял, в чем состоит плохая услуга. Я был в затруднении тогда, когда не видел естественной связи явлений. Помощь психологии заключалась в словах: «животное вспомнило», «животное захотело», «животное догадалось», т. е. *это было только приемом адетерминистического думания, обходящегося без настоящей причины»* (курсив мой. — *Л. В.}* (там же, с. 273—274). В способе выражения психологов он видит обиду серьезного мышления.

И когда Павлов ввел в лабораториях штраф за употребление психологических терминов, то для истории теории науки это факт не меньшего значения и показательности, чем спор о символе веры для истории религии. Только Челпа-нов может над этим посмеяться: ученый не в учебнике, не в изложении предмета, *а в лаборатории — в процессе исследования* — штрафует за неверный термин. Очевидно, штраф налагался за беспричинное, беспространственное, неопределенное, мифологическое мышление, которое врывалось с этим словом в ход исследования и грозило взорвать все дело, как у американцев — внести отрывочность, бессистемность, вырвать фундамент.

Г. И. Челпанов вообще не подозревает, что новые слова могут быть нужны в лаборатории, при исследовании, что смысл, значение исследования определяются употребляемыми словами. Он критикует Павлова, говоря, что «торможение» есть выражение неясное, гипотетическое и что то же самое следует сказать и относительно термина «расторможение» (Г. И. Челпанов, 1925). Верно, мы не знаем, что происходит в мозгу при торможении, — и все же это прекрасное, прозрачное понятие: прежде всего оно терминировано, т. е. точно определено в своем значении и границах; во-вторых, оно честно, т. е. говорит столько, сколько само знает; в настоящее время *процессы* торможения в мозгу не вполне ясны нам, но *слово* и *понятие* «торможение» вполне ясны; в-третьих, оно принципиально и научно, т. е. вводит факт в систему, ставит его на Фундамент, объясняет гипотетически, но причинно. Конечно, глаз мы себе представляем яснее, чем анализатор: именно поэтому слово «глаз» ничего не говорит в науке, термин «зрительный анализатор» говорит и меньше, и боль-

[67]

ше слова «глаз». Павлов открыл новую функцию глаза, сопоставил ее с функцией других органов, связал через нее весь сенсорный путь от глаза до коры мозга, указал ее место в системе поведения — и это все выражает новый термин. Что

при этих словах мы должны подумать о зрительных ощущениях — верно, но генетическое происхождение слова и терминологическое его значение — две абсолютно разные вещи. Слово не содержит в себе *ничего* от ощущений, им может вполне пользоваться слепой. Поэтому те, кто вслед за Челпано-вым ловят у Павлова обмолвки, осколки психологического языка и уличают в непоследовательности, не понимают смысла дела: если Павлов говорит о радости, внимании, об идиоте (собаке), то это только значит, что механизм радости, внимания и прочего *еще не изучен,* что это еще темные пятна системы, а не принципиальная уступка или противоречие.

Но все это может показаться неверным, если рассуждение не дополнить оборотной стороной. Конечно, терминологическая последовательность может стать педантством, «словесностью», пустым местом (школа Бехтерева). Когда же это бывает? Когда слово, как этикетка, наклеивается на готовый товар, а не рождается в процессе исследования. Тогда оно не терминирует, не разграничивает, а вносит неясность и кашеобразность в систему понятий. Такая работа есть наклеивание новых ярлычков, ровно ничего не объясняющих, ибо нетрудно, конечно, изобрести целый каталог названий: рефлекс цели, рефлекс бога, рефлекс права, рефлекс свободы и пр. На все найдется свой рефлекс. Беда только в том, что ничего, кроме игры в бирюльки, мы здесь не получим. Это, значит, не опровергает, но методом от обратного подтверждает общее правило: новое слово идет в ногу с новым исследованием.

Подведем итоги. Мы видели везде, что слово, как солнце в малой капле воды, *целиком* отражает процессы и тенденции в развитии науки. В науке открывается некоторое принципиальное единство знания, идущее от верховнейших принципов до выбора слова. Что же обеспечивает это *единство* всей научной системы?

Принципиально-методологический скелет. Исследователь, поскольку он не техник, регистратор и исполнитель, есть всегда философ, который во время исследования и описания *мыслит о* явлении, и способ его мышления сказывается в словах, которыми он пользуется. Величайшая дисциплина мысли лежит в основе павловского штрафа: такая же дисциплина духа в основе научного понимания мира, как монастырская система — религиозного. Тот, кто придет в лабораторию со своим словом, вынужден будет повторить пример Павлова. Слово есть философия факта; оно может быть его мифологией и его научной теорией. Когда Г. К. Лихтенберг сказал: «Es denkt sollte man sagen, so wie man sagt: es blitzt», то он боролся против мифологии в языке. Сказать cogito слишком много — раз это переводят: «Я думаю». Разве физиолог согласился бы сказать: «Я провожу воз-буждение по нерву»? Сказать «Я *думаю» и «Мне думается»* — значит дать две противоположные теории мышления: вся теория умственных поз Бине требует первого, теория Фрейда — второго, а теория Кюльпе — то одного, то другого выражения. Геффдинг сочувственно цитирует физиолога Фостера, который говорит, что впечатления животного, лишенного полушарий большого мозга, мы должны или «назвать ощущениями... или же мы должны *придумать для них совер-шенно новое слово»* (Г. Геффдинг, 1908, с. 80), ибо мы наткнулись на *новую* кате-горию фактов и должны избрать способ, как мы будем ее мыслить — в связи со старой категорией или по-новому.

Из русских авторов Н. Н. Ланге понимал значение термина. Указывая, что в психологии нет общей системы, что кризис расшатал всю науку, он замечает: «Можно сказать, не боясь преувеличения, что описание любого психического процесса получает иной вид, будем ли мы его характеризовать и изучать в категориях психологической системы Эббингауза или Вундта, Штумпфа или Авена-

[68]

риуса, Мейнонга или Бине, Джемса или Г. Э. Мюллера. Конечно, чисто фактическая сторона должна остаться при этом той же; однако в науке, по крайней мере в психологии, разграничить описываемый факт от его теории, т. е. от тех научных категорий, при помощи которых делается это описание, часто очень трудно и даже невозможно, ибо в психологии (как, впрочем, и в физике, по мнению Дюгема всякое описание есть всегда уже и некоторая теория... Фактические исследования, особенно экспериментального характера, кажутся для поверхностного наблюдателя независимыми от этих принципиальных разногласий в основных научных категориях, разделяющих разные психологические школы» (Н. Н. Ланге, 1914, с. 43). Но в самой постановке вопросов, в том или ином употреблении психологических терминов содержится всегда то или иное понимание их, соответствующее той или иной теории, а следовательно, и весь фактический результат исследования сохраняется или отпадает вместе с правильностью или ложностью психологической системы. Самые, по-видимому, точные исследования, наблюдения и измерения могут, таким образом, оказаться при изменении смысла основных психологических теорий ложными или во всяком случае утратившими свое значение. Такие кризисы, разрушающие или обесценивающие целые ряды фактов, не раз бывали в науке. Ланге сравнивает их с землетрясением, возникающим благодаря глубоким деформациям в недрах земли; таково было падение алхимии (1914). Столь развившийся теперь в науке фельдшеризм, т. е. отрыв технической исполнительской функции исследования, главным образом обслуживания аппаратов по известному шаблону, от научного мышления и сказывается прежде всего в упадке научного языка. В сущности, это прекрасно знают все мыслящие психологи: в методологических исследованиях львиную долю забирает терминологическая проблема, требующая вместо простой справки сложнейшего анализа (Л. Бинсвангер, 1922). Г. Риккерт видит в создании однозначной терминологии важнейшую задачу психологии, предшествующую всякому исследованию, ибо при примитивных описаниях надо выбирать такие значения слов, которые бы, «обобщая, упрощали» необозримое разнообразие и множественность психических явлений (Л. Бинсвангер, 1922). В сущности, ту же мысль выразил еще Энгельс на примере химии: «В органической химии значение какого-нибудь тела, а, следовательно, также и название его, не зависит уже просто от его состава, а обусловлено скорее его положением в том *ряду,* к которому оно принадлежит. Поэтому, если мы находим, что какое-нибудь тело принадлежит к какому-нибудь подобному ряду, то его старое название становится препятствием для понимания и должно быть заменено *названием, указывающим этот ряд* (парафины и т. д.)» (К. Маркс, Ф. Энгельс. Соч., т. 20, с. 609). То, что здесь доведено до строгости химического правила, существует в виде общего принципа во всей области научного языка.

«Параллелизм, — говорит Ланге, — есть невинное на первый взгляд слово, покрывающее однако страшную мысль, — мысль о побочности и случайности техники в мире физических явлений» (1914, с. 96). Это невинное слово имеет поучительную историю. Введенное Лейбницем, оно стало применяться к тому решению психофизической проблемы, которое идет от Спинозы, меняя свое имя много раз: Геффдинг называет его гипотезой *тождества,* считая, что это «единственно меткое и подходящее название». Часто употреблявшееся название монизма этимологически правильно,

но неудобно, потому что к нему прибегало «расплывчатое и непоследовательное мировоззрение». Названия параллелизма и двойственности не подходят, потому что «преувеличивают представление, будто духовное и телесное надо мыслить как два совершенно отдельных ряда Развития (почти как пара рельсов на железнодорожном пути); а этого-то гипотеза как раз и не признает». Двойственностью следует назвать не гипотезу Спинозы, а Хр. Вольфа (Г. Геффдинг, 1908, с. 91).

[69]

Итак, *одну* гипотезу называют то 1) монизмом, то 2) двойственностью, то 3) параллелизмом, то 4) тождеством. Прибавим, что возрождающий эту гипотезу круг марксистов (как будет показано ниже): Плеханов, а за ним Сарабьянов, Франкфурт и другие — видят в ней именно *теорию единства, но не тождества* психического и физического. Как же это могло произойти? Очевидно, что эта гипотеза сама может быть развита на почве тех или иных еще более общих воззрений и может принять тот или иной смысл в зависимости от них: одни подчеркивают в ней двойственность, другие — монизм и т. д.

Геффдинг замечает, что она не исключает более глубокой метафизической гипотезы, в частности идеализма (1908). Чтобы войти в состав философского мировоззрения, гипотезы требуют новой обработки, и эта новая обработка состоит в подчеркивании то одного, то другого момента. Очень важна справка Ланге: «Психофизический параллелизм мы находим у представителей самых разных философских направлений — у дуалистов (последователей Декарта), у монистов (Спиноза), у Лейбница (метафизический идеализм), у позитивистов-агностиков (Бэн, Спенсер), у Вундта и Паульсена (волюнтаристическая метафизика)» (1914, с. 76).

Г. Геффдинг говорит о бессознательном как о выводе из гипотезы тождества: «Мы поступаем в этом случае подобно филологу, дополняющему отрывок древнего писателя посредством конъюнктурной критики. Духовный мир в сравнении с физическим является нам отрывком; только путем гипотезы есть возможность его дополнить...» (1908, с. 87). Это неизбежный вывод из параллелизма.

Поэтому не так уже не прав Челпанов, когда говорит, что до 1922 г. он называл эту доктрину параллелизмом, а с 1922 г. — материализмом. Он был бы вполне прав, если бы его философия не была приноровлена к сезону несколько механически. Так же обстоит дело со словом «функция» (имею в виду функцию в математическом смысле): перед нами в формуле «сознание есть функция мозга» — теория параллелизма, «физиологический смысл» — и перед нами материализм. Так что, когда Корнилов вводит понятие и термин функционального отношения между психикой и телом, хотя и признает параллелизм дуалистической гипотезой, сам *незаметно для себя вводит эту теорию,* ибо понятие функции в физиологическом смысле им отвергнуто и остается второе (К. Н. Корнилов, 1925).

Таким образом, мы видим, что, начиная с широчайших гипотез и кончая мельчайшими деталями в описании опыта, слово отражает общую болезнь науки. Специфически новое, что мы узнаем из анализа слов, — это представление о молекулярном характере процессов в науке. Каждая клеточка научного организма обнаруживает процессы инфицирования и борьбы. Отсюда мы получаем более высокое представление о характере научного знания: оно раскрывается как глубочайшим образом единый процесс. Наконец, мы получаем представление о здоровом и больном в процессах науки; то, что верно о слове, верно и о теории. Слово до тех пор продвигает науку вперед, пока оно 1) вступает в отвоеванное исследованием место, т. е. поскольку оно отвечает объективному положению вещей, и 2) примыкает к верным исходным принципам, т. е. наиболее обобщенным формулам этого объективного мира.

Мы видим, таким образом, что научное изучение есть одновременно изучение факта и своего способа познания факта; иначе — что методологическая работа проделывается в самой науке, поскольку она продвигается вперед или осмысливает свои выводы. Выбор слова есть уже методологический процесс. Особенно у Павлова легко видеть, как методология и эксперимент разрабатываются одновременно. Итак, наука философична до последних элементов, до слов, так сказать, пропитана методологией. Это совпадает со взглядом марксистов на философию как «науку о науках», как на синтез, проникающий в науку. В этом

смысле [70] Энгельс говорил: «Какую бы позу ни принимали естествоиспытатели, над ними властвует философия... Лишь когда естествознание и историческая наука впитают в себя диалектику, лишь тогда весь философский скарб... станет излишним, исчезнет в положительной науке» (К. Маркс, Ф. Энгельс. Соч., т. 20, с. 525).

Естествоиспытатели воображают, что освобождаются от философии, когда игнорируют ее, но они оказываются рабами в плену самой скверной философии, состоящей из мешанины отрывочных и бессистемных взглядов, так как исследователи без мышления не могут двигаться ни на шаг, а мышление требует логических определений. Вопрос о том, как трактовать методологические вопро-сы -- «отдельно от самих наук» или вводить методологическое исследование в самую науку (курс, исследование), есть вопрос педагогической целесообразности. Прав С. Л. Франк, когда говорит, что в предисловиях и в заключительных главах все книги по психологии трактуют проблемы философской психологии (1917). Одно дело, однако, излагать методологию — «вводить в понимание методологии» — это, повторяем, вопрос педагогической техники; другое дело методологическое исследование. Оно требует особого рассмотрения.

В пределе научное слово стремится к математическому знаку, т. е. к чистому термину. Ведь математическая формула есть тоже ряд слов, но слов до конца терминированных и потому условных в высшей степени. Поэтому всякое знание в такой мере научно, в какой математично (Кант). Но язык эмпирической психологии есть прямой антипод языка математического. Как показали Локк, Лейбниц и все языкознание, *все слова* психологии суть метафоры, взятые из пространств мира.

10

Мы переходим к положительным формулировкам. На отрывочных анализах отдельных элементов науки мы научились видеть в ней сложное, динамически и закономерно развивающееся целое. Какой же этап развития переживает наша наука сейчас, какой смысл и какова природа переживаемого ею кризиса и каков его исход? Переходим к ответу на эти вопросы. При некотором знакомстве с методологией (и историей) наук наука начинает представляться не в виде мертвого, законченного, неподвижного целого, состоящего из готовых положений, а в виде живой, постоянно развивающейся и идущей вперед системы доказанных фактов, законов, предположений, построений и выводов, непрерывно пополняемых, критикуемых, проверяемых, частично отвергаемых, по-новому истолковываемых и

организуемых и т. д. Наука начинает пониматься *диалектически* в ее движении, со стороны ее динамики, ее роста, развития, эволюции. С этой же точки зрения следует оценить и осмыслить каждый этап развития. Итак, первое, от чего мы отправляемся, — это признание *кризиса.* В чем его смысл — понимают по-разному. Вот важнейшие типы истолкования этого смысла.

Прежде всего, есть психологи, отрицающие наличие кризиса вовсе. Таковы Челпанов и вообще большинство русских психологов старой школы (один Ланге да еще Франк видели, что делается в науке). По мнению таких психологов, все в науке благополучно, как в минералогии. Кризис пришел извне: некоторые лица затеяли реформу науки, официальная идеология потребовала пересмотра науки. Но ни для того, ни для другого нет объективных оснований в самой науке. Прав-Да, в процессе спора пришлось признать, что и в Америке затеяли реформу науки, но от читателя самым тщательным образом, а может быть, и искренне скрывалось, что ни один *психолог,* оставивший след в науке, не миновал кризиса. Первое понимание настолько слепо, что не представляет для нас интереса. Оно объясняется вполне тем, что психологи этого типа, в сущности, эклектики и популяризаторы чужих идей, не только никогда не занимались исследованием

и философией своей науки, но даже критически не оценивали всякой новой школы. Они принимали все: вюрцбургскую школу и феноменологию Гуссерля, экспериментатику Вундта — Титченера и марксизм, Спенсера и Платона. Не только теоретически такие люди вне науки, когда речь идет о больших в ней поворотах, но и практически они не играют никакой роли: эмпирики — они предали эмпирическую психологию, защищая ее; эклектики — они ассимилировали все, что успели, из враждебных им идей; популяризаторы — они ни для кого не могут быть врагами, они будут популяризировать ту психологию, которая победит. Уже сейчас Челпанов много печется о марксизме; скоро он будет изучать рефлексологию, и первый учебник победившего бихевиоризма составит именно он или его ученик. В целом это профессора и экзаменаторы, организаторы и культуртрегеры, но ни одно исследование сколько-нибудь значительного характера не вышло из их школ.

Другие видят кризис, но для них все оценивается весьма субъективно. Кризис разделил психологию на два лагеря. Граница между ними всегда проходит между автором такого взгляда и всем остальным миром. Но, по выражению Лот-це, даже полураздавленный червь противопоставляет свое отражение всему миру. Это официальная точка зрения воинствующего бихевиоризма. Уотсон полагает, что есть две психологии: правильная — его — и неправильная; старая умирает от своей половинчатости; самая большая деталь, которую он видит, — это существование половинчатых психологов; средневековые традиции, с которыми не хотел порвать Вундт, погубили психологию без души (Дж. Уотсон, 1926). Как видите, все упрощено до крайности: никакой особой трудности превращения психологии в естественную науку нет — для Уотсона это совпадает о точкой зрения обыкновенного человека, т. е. методологией здравого смысла. Так же, в общем, оценивает эпохи в психологии Бехтерев: все до Бехтерева — ошибка, все после Бехтерева — истина. Так же оценивают кризис многие из психологов: это, как субъективная, самая легкая и первая наивная точка зрения. Психологи, которых мы рассматривали в главе о бессознательном, рассуждают тоже так: есть эмпирическая психология, пропитанная метафизическим идеализмом, — это пережиток; и есть истинная методология эпохи, совпадающая с марксизмом. Все, что не есть первое, есть уже тем самым второе, раз не дано никакого третьего. Психоанализ во многом противоположен эмпирической психологии. Уже одного этого достаточно, чтобы признать его системой марксистской! Для этих психологов кризис совпадает с той борьбой, которую они ведут. Есть союзники и враги, других различий нет.

Не лучше и объективно-эмпирические диагнозы кризиса: подсчитывается число школ и выставляется балл кризиса. Оллпорт, перечисляя течения американской психологии, встал на эту точку зрения — подсчета школ — школа Джемса и школа Титченера, бихевиоризм и психоанализ. При этом перечисляются *рядом* единицы, участвующие в разработке науки, но ни малейшей попытки проникнуть в объективный смысл того, что защищает каждая школа, в динамические отношения между школами не делается.

Ошибка усугубляется, когда в таком положении начинают видеть принципиальную характеристику кризиса. Тогда стирается грань между *этим* кризисом и всяким другим, между кризисом в *психологии* и во всякой *другой науке,* между всяким частным разногласием и спором и кризисом, одним словом, допускается антиисторический и антиметодологический подход, приводящий обычно к *абсурду.*

Ю. В. Португалов, желая доказать неокончательность и относительность рефлексологии, не только скатывается в чистейший агностицизм и релятивизм, но приходит к прямой нелепости. «По химии, механике, электрофизике и электро-

физиологии головного мозга идет сплошная ломка и ничего еще ясного и определенного не доказано» (Ю. В. Португалов, 1925, с. 12). Доверчивые люди верят в естествознание, но «когда мы остаемся в своей медицинской среде, то действительно ли мы, положа руку на сердце, верим в столь незыблемую и стойкую силу естествознания... и верит ли само естествознание... в свою незыблемость, стойкость и истинность» (там же). Дальше идет перечисление смены теорий в естествознании, причем все свалено в одну кучу; между незыблемостью или нестойкостью отдельной теории и всего естествознания ставится знак равенства, и то, что составляет основу истинности естествознания — смену теорий и взглядов, — выдают за доказательство его бессилия. Что это агностицизм, совершенно ясно, но два момента заслуживают быть отмеченными для дальнейшего: 1) при всем хаосе взглядов, которыми рисуется естествознание, не имеющее ни одной устойчивой точки, незыблемой оказывается только... субъективная детская психология, основанная на интроспекции; 2) среди всех наук, доказывающих несостоятельность естествознания, между оптикой и бактериологией приводится геометрия. Оказывается: «Эвклид говорил, что сумма углов треугольника равняется двум прямым; Лобачевский развенчал Эвклида и доказал, что сумма углов треугольника меньше двух прямых, а Риман развенчал Лобачевского и доказал, что сумма углов треугольника больше двух прямых» (там же, с. 13).

Мы еще не раз встретимся с аналогией между геометрией и психологией, и поэтому стоит запомнить этот образец аметодологичности: 1) геометрия — естественная наука, 2) Линней — Кювье — Дарвин так же «развенчивали» друг друга, как Эвклид — Лобачевский — Риман, 3) наконец, Лобачевский *развенчал* Эвклида и доказал... Но даже

элементарная грамотность включает в себя знание о том, что речь идет не о познании *реальных* треугольников, а *идеальных* фигур в математических — *дедуктивных* системах, где *три* эти положения вытекают из *трех* разных предпосылок и не противоречат друг другу, как иные арифметические системы счета не противоречат десятичной. Они *сосуществуют,* и в этом весь их смысл и методологическая природа. Но какую цену может иметь для диагноза кризиса в индуктивной науке точка зрения, которая всякие два имени в последовательном порядке считает кризисом, а всякое новое мнение — опровержением истины?

Ближе к истине диагноз К. Н. Корнилова (1925), который видит борьбу двух течений — рефлексологии и эмпирической психологии и их синтез — марксистскую психологию.

Уже Ю. В. Франкфурт (1926) выставил мнение, что рефлексологию нельзя брать за одни скобки, что в ней есть противоположные тенденции и направления. Еще более это верно в отношении эмпирической психологии. Единой эмпирической психологии не существует вовсе. Да и вообще, эта упрощенная схема скорее создана как программа боевых действий для критической ориентировки и размежевания, чем как анализ кризиса. Для последнего ей недостает указания на причины, тенденцию, динамику, прогноз кризиса; она есть логическая группировка наличных в СССР точек зрения — только.

Итак, во всем рассмотренном до сих пор нет *теории кризиса,* а есть субъективные, с точки зрения воюющих сторон составленные реляции штабов. Здесь важно победить противника, никто не станет тратить время на то, чтобы изучить его.

Еще ближе и уже в зародыше теорию кризиса представляет Н. Н. Ланге. Однако у него больше чувства кризиса, чем его понимания. Ему нельзя доверять даже в исторических справках. Для него кризис начался с падения ассоцианизма — ближайший повод он принимает за причину. Установив, что в психологии «происходит ныне некоторый общий кризис», он продолжает: «Он состоит в смене прежнего ассоцианизма новой психологической теорией» (Н. Н. Ланге, 1914, с. 43). Это неверно уже по тому одному, что ассоцианизм никогда не был общеприз-

73

нанной психологической системой, составляющей стержень науки, а был и *до ныне остается* одним из борющихся течений, сильно подкрепленных в последнее время и возрождающихся в рефлексологии и бихевиоризме. Психология Милля, Бэна и Спенсера не была никогда чем-либо больше, чем то, что она есть сегодня. Она боролась сама против психологии способностей (И. Гербарт) так же, как и теперь сражается с ней. Это весьма субъективная оценка — видеть в ассоцианизме корень кризиса, сам Ланге считает его корнем отрицания сенсуалистической доктрины; но и посегодня гештальттеория формулирует главный грех *всей* психологии — в том числе и новейшей — как ассоцианизм.

На самом деле генеральная черта разделяет не сторонников и противников этого принципа, а сложившиеся на гораздо более глубоких основах группировки. Далее, не совсем верно сводить ее к борьбе воззрений отдельных психологов: важно вскрыть то общее и противоречивое, что стоит за отдельными мнениями. Ложная ориентировка Ланге в кризисе погубила его собственную работу: защищая принцип реалистической, биологической психологии, он бьет по Рибо и опирается на Гуссерля и других *крайних* идеалистов, отрицавших возможность психологии как естественной науки. Но кое-что, и немаловажное, он установил верно. Вот верные тезисы:

1. Отсутствие общепризнанной системы науки. Каждое изложение психологии у виднейших авторов построено по совершенно иной системе. Все основные понятия и категории толкуются по-разному. Кризис касается самых основ науки.

2. Кризис разрушителен, но благотворен: в нем скрывается рост науки, обогащение ее, сила, а не бессилие или банкротство. Серьезность кризиса вызвана промежуточностью ее территории между социологией и биологией, между которыми Кант хотел разделить психологию.

3. Никакая психологическая работа невозможна без установления основных принципов этой науки. Прежде чем приступить к постройке, надо заложить фундамент.

4. Наконец, общая задача — выработка новой теории — «обновленной системы науки». Однако глубоко неверно понимал он эту задачу: она состоит для него «в критической оценке всех современных психологических направлений и попытке их соглашения» (Н. Н. Ланге, 1914, с. 43). Он и пытался согласовать не-согласуемое: Гуссерля и биологическую психологию; вместе с Джемсом он нападал на Спенсера и с Дильтеем отказывался от биологии. Мысль о возможности соглашения явилась для него выводом из той мысли, что «переворот произошел» *«против ассоцианизма* и физиологической психологии» (там же, с. 47) и что все новые течения связаны общностью исходной точки и цели. Поэтому у него суммарная характеристика кризиса: землетрясение, болотистая местность и пр. Для него «настал период хаоса» и задача сводится к «критике и логической обработке» разных мнений, порожденных общей причиной. Это картина кризиса, как она рисовалась участникам борьбы в 70-х гг. XIX в. Личный опыт Ланге — лучшее свидетельство борьбы реальных сил, действующих и определяющих кризис: соединение субъективной и объективной психологии считает он необходимым *постулатом психологии,* вместо того чтобы видеть в этом предмет спора и *проблему.* Вслед за тем он проводит эту двойственность через *всю* систему. Противополагая свое реалистическое или биологическое понимание психики идеалистической концепции П. Наторпа (1909), он на деле принимает существование *двух* психологии, как мы увидим ниже.

Но самое любопытное заключается в том, что Эббингауз, которого Ланге считает ассоцианистом, т. е. докритическим психологом, вернее определяет кризис: по его мнению, сравнительное несовершенство психологии выражается в том, что относительно почти всех наиболее общих ее вопросов споры до сих пор

[74]

не прекращаются. В других науках есть единодушие по всем последним принципам или основным воззрениям, которые должны быть положены в основу исследования, а если и происходит изменение, оно не носит характера кризиса: согласие скоро вновь восстанавливается. Совсем иначе, по мысли Г. Эббингауза (1912), обстоит дело в психологии. Здесь эти основные воззрения постоянно подвергаются живому сомнению, постоянно оспариваются.

В несогласии Эббингауз видит хроническое явление — отсутствие ясных, достоверных основ у психологии. И тот Брентано, с имени которого Ланге отсчитывает кризис, в 1874 г. выдвинул требование, чтобы вместо многих психологии была создана одна психология. Очевидно, к тому времени уже было не только много направлений вместо

одной системы, но *много психологии.* Это вернейший диагноз кризиса и сейчас. Методологи и сейчас утверждают, что мы стоим у того же пункта, который отметил Брентано (Л. Бинсвангер, 1922). Это значит, что в психологии происходит не борьба воззрений, которые можно привести к соглашению и которые уже объединены общностью врага и цели; даже не борьба течений или направлений внутри одной науки, *а борьба разных наук.* Есть много психологии — это значит: борются различные, взаимно исключающие друг друга реальные типы науки. Психоанализ, интенциональная психология, рефлексология — это все *типы разных наук,* отдельные дисциплины, тендирующие к превращению в *общую психологию,* т. е. к подчинению и исключению других дисциплин. Мы видели и смысл, и объективные признаки этой тенденции к общей науке. Нет большей ошибки, чем принять эту борьбу за борьбу воззрений, Бинсвангер начинает с упоминания о требовании Брентано и замечаний В. Вин-дельбанда, что психология у каждого представителя начинается сначала. Причину этого он видит не в недостатке фактического материала, который собран в изобилии, и не в отсутствии философско-методологических принципов, которых тоже достаточно, а в отсутствии *совместной* работы между философами и эмпириками в психологии: «Нет ни одной науки, где теория и практика шли бы столь различными путями» (Л. Бинсвангер, 1922, с. 6). Психологии недостает методологии — вот вывод этого автора, и главное в том, что методологию сейчас *нельзя* создать. Нельзя сказать, чтобы общая психология уже исполнила свои задачи как ветвь методологии. Напротив, куда ни глянь, везде царят несовершенство, неуверенность, сомнения, противоречие. Мы можем говорить только о *проблеме* общей психологии и даже не о ней, но о введении в нее (там же, с. 5). У психологов Бинсвангер видит «смелость и волю к [созданию новой] психологии». Для этого им надо разорвать со столетними предрассудками, и это показывает одно: общая психология еще и сегодня не создана. Мы не должны спрашивать, как то делает Бергсон, что было бы, если бы Кеплер, Галилей, Ньютон были психологами, но что может еще произойти, несмотря на то, что они были математиками (там же).

Итак, может показаться, что хаос в психологии вполне естественный и смысл кризиса, который осознала психология, таков: *существует много психологии, которые имеют тенденцию создать одну психологию путем выделения общей психологии.* Для этой последней не хватает Галилея, т. е. гения, который создал бы фундаментальные основы науки. Это общее мнение европейской методологии, как оно сложилось к концу XIX в. Некоторые авторы, главным образом французы, держатся этого мнения и сейчас. В России его защищал всегда Вагнер (1923), чуть ли не единственный психолог, занимавшийся методологическими вопросами. То же мнение высказывает он на основании анализа Annes Psychologique, т. е. резюме мировой литературы. Вот его вывод: *итак, мы имеем целый ряд психологических школ, но не имеем единой психологии как самостоятельной области психологии.* Из того, что ее нет, не следует, что ее не может быть (там же). Ответ на вопрос, где и как ее найти, дает только история науки.

[75]

Вот как развилась биология. В XVII в. два натуралиста положили начало двум областям зоологии: Бюффон — описанию животных и их образа жизни и Линней — их классификации. Постепенно оба отдела обрастали рядом новых проблем, явились морфология, анатомия и т. д. Исследования эти были изолированными и представляли собой как бы отдельные науки, ничем не связанные друг с другом, кроме того, что все они изучали животных. Отдельные науки враждовали друг с другом, стремились занять превалирующее положение, так как соприкосновение между ними росло и они *не могли* стоять далее особняком. Гениальному Ламарку удалось интегрировать разрозненные знания в одной книге, которую он назвал «Философией зоологии». Он свои личные исследования объединил с чужими, Бюффона и Линнея в том числе, подвел им итоги, согласовал их между собой и создал область науки, которую Тревиранус назвал общей биологией. Из разрозненных дисциплин создалась единая и абстрактная наука, которая с трудами Дарвина стала на ноги. То, что сделалось с дисциплинами биологии до ее объединения в общую биологию или абстрактную зоологию в начале XIX в., по мнению Вагнера, происходит сейчас в области психологии начала XX в. Запоздалый синтез в виде *общей психологии* должен повторить синтез Ламарка, т. е. основываться на аналогичном принципе. Вагнер видит в этом не простую аналогию. Для него психология должна проделать *не сходный, но тот же* самый путь. Биопсихология есть *часть* биологии. Она есть абстракция конкретных школ или их синтез, она имеет своим содержанием *достижения всех этих школ; у* нее, как и у общей биологии, не может быть своего специального метода исследования, она пользуется всякий раз методом той науки, какая входит в ее состав. Она учитывает достижения, *проверяя их с точки зрения эволюционной теории, и указывает им соответствующие места в общей системе* (В. А. Вагнер, 1923). Это выражение более или менее общего мнения.

Особенности, принадлежащие Вагнеру, вызывают сомнения: 1) общая психология, в его понимании, то составляет *часть* биологии, основывается на учении об эволюции (ее база) и т. д., следовательно, не нуждается в *своем* Ламарке и Дарвине и их открытиях и может осуществить свой синтез на основе уже наличных принципов; 2) то общая психология должна еще возникнуть таким путем, как возникла общая биология, которая не входит в биологию как ее часть, а существует рядом с ней; только так и можно понять *аналогию,* возможную между двумя сходными самостоятельными целыми, но не между судьбой *целого* (биологии) и *части* (психологии).

Другое недоумение вызывает утверждение Вагнера, что биопсихология дает «как раз то самое, что требует от психологии Маркс» (там же, с. 53). Вообще, насколько *формальный* анализ Вагнера, видимо, безупречно верен, настолько попытка его решить проблему по существу и наметить *содержание* общей психологии методологически несостоятельна, даже просто не развита (часть биологии, Маркс). Но последнее нас сейчас и не занимает. Обратимся к формальному анализу. Верно ли, что психология наших дней переживает то, что биология до Ламарка, и идет к тому же?

Сказать так — значит умолчать о *самом важном и определяющем моменте* в кризисе и представить всю картину в ложном свете. Идет ли психология к соглашению или разрыву, возникнет общая психология из объединения или разъединения психологических дисциплин, зависит от того, что несут в себе эти дисциплины, — части ли будущего целого, как систематика, морфология и анатомия, или исключающие друг друга принципы знания; какова природа *вражды* между дисциплинами — разрешимы ли противоречия, разъедающие психологию, или они непримиримы. И вот этого анализа специфических условий, при которых психология идет к созданию общей науки, нет у Вагнера, Ланге и других. Между тем европейская методология осознала уже гораздо более высокую

[76]

ступень кризиса и показала, *какие* существуют психологии, *сколько* их, *какие* возможны исходы. Но чтобы обратиться к этому, надо нацело расстаться с недоразумением, будто психология идет по пути, уже проделанному биологией, и в конце пути просто примкнет к ней как часть ее. Думать так — значит не видеть, что между биологией человека и животных вклинилась социология и разорвала психологию на две части, так что Кант и отнес ее к двум областям. Нужно построить так теорию кризиса, чтобы дать ответ и *на этот вопрос.*

11

Есть один факт, который закрывает глаза всем исследователям на истинное положение дел в психологии. Это эмпирический характер ее построений. Его, как пленку, как кожуру с плода, надо сорвать с построений психологии, чтобы увидеть их такими, какие они есть на самом деле. Обычно эмпиризм принимают на веру, без дальнейшего анализа, и трактующее многообразие психологии как некоторое принципиально осуществленное научное единство, имеющее общий фундамент, — и все разногласия понимаются как вторичные, происходящие внутри этого единства. Но это ложная мысль, иллюзия. На деле эмпирической психологии как науки, имеющей хотя бы *один* общий принцип, нет, а попытка создать ее привела к поражению и банкротству самой идеи создать только эмпирическую психологию. Те же, которые заключают в общие скобки многие психологии по одному какому-нибудь общему признаку, противостоящему их собственному, как психоанализ, рефлексология, бихевиоризм (сознание — бессознательное, субъективизм — объективизм, спиритуализм — материализм), не видят того, что *внутри* этой эмпирической психологии происходят *те же* процессы, которые происходят между ней и отколовшейся от нее ветвью, и что *сами, эти ветви* в своем развитии подчинены более *общим тенденциям,* которые действуют и могут быть, следовательно, верно поняты только на общем поле всей науки; внутри скобок находится *вся психология.* Что же такое *эмпиризм* современной психологии? Прежде всего, это понятие *чисто отрицательное* и по историческому происхождению, и по методологическому смыслу, и по тому одному не может объединять что-либо. Эмпирическая — значит прежде всего: «психология без души» (Ланге), психология без всякой метафизики (Введенский), психология, основанная на опыте (Геффдинг). Едва ли надо пояснять, что и это *по существу* отрицательное определение. Оно ничего не говорит о том, с *чем же имеет дело* психология, каков ее положительный смысл.

Однако объективный смысл этого отрицательного определения совершенно разный — когда-то и теперь. Когда-то он ничего не маскировал — задачей науки было освобождение *от чего-то,* термин был лозунгом для этого. Сейчас он *маскирует* положительные определения (которые каждый автор вносит в свою науку) и истинные процессы, происходящие в науке. По существу, не чем иным, кроме временного лозунга, он и не мог быть. Теперь термин «эмпирическая» в приложении к психологии означает *отказ* от выбора определенного философского принципа, отказ выяснить свои конечные посылки, осознать собственную научную природу. Как таковой, этот отказ имеет исторический смысл и причину — мы на них остановимся ниже, — но по существу о природе науки он ничего не говорит, он ее маскирует. Яснее всего выражено это у кантианца Введенского, но под его формулой подпишутся *все* эмпирики; в частности, то же говорит Геффдинг; все склоняются более или менее в одну сторону — Введенский дает идеальное равновесие: *«Психология обязана так формулировать все свои выводы, чтобы они были одинаково приемлемыми и одинаково обязательными как для материализма, так и для спиритуализма с психофизическим монизмом»* (А. И. Введенский, 1917, с. 3).

77

Уже из этой формулы видно, что эмпиризм формулирует свои задачи так, что сразу обнаруживает их *невозможность.* В самом деле, на почве эмпиризма, т. е. полного отказа от основных предпосылок, и логически невозможно, и исторически не было никакого научного знания. Естествознание, которому хочет уподобить себя этим определением психология, по природе своей, по неизвращенной своей сущности всегда *стихийно материалистично.* Все психологи согласны в том, что естествознание, как и вся человеческая практика, конечно, не решает вопроса о сущности материи и духа, но исходит из определенного его решения, именно из предпосылки объективно, вне нас закономерно существующей и познаваемой действительности. А это и есть, как неоднократно указывал В. И. Ленин, самое *существо* материализма (Поли. собр. соч., т. 18, с. 149 и др.). Существование естествознания как науки обязано умению отделить в нашем опыте объективно и независимо существующее от субъективного, и этому не противоречат отдельные философские истолкования или целые школы в естествознании, идеалистически мыслящие. Естествознание как наука, само по себе, независимо от его носителей, материалистично. Столь же стихийно, несмотря на различные идеи ее носителей, психология исходила из идеалистической концепции.

На деле *нет ни одной* эмпирической системы психологии, все переходят за грань эмпиризма, и это так понятно: из чисто отрицательной идеи ничего нельзя вывести; из «воздержания», по выражению Введенского, ничего не может родиться. Все системы на деле переплескивали в своих выводах и уходили корнями в метафизику — первым сам Введенский со своей теорией солипсизма, т. е. крайнего выражения идеализма.

Если психоанализ откровенно говорит о метапсихологии, то неоткровенно всякая психология без души имела свою душу, без всякой метафизики — свою метафизику; основанная на опыте психология включала свое неосновательное на опыте; короче: всякая психология имела свою метапсихологию. Она могла не сознавать этого, но от этого дело не менялось. Челпанов, который больше всех в нынешнем споре укрывается за словом «эмпирическая» и хочет свою науку отграничить от области философии, находит, однако, что она должна иметь философскую «надстройку» и «подстройку». Оказывается, есть философские понятия, которые нужно рассмотреть *до изучения психологии,* и исследование, предваряющее психологию, он называет подстройкой: только с ней можно построить эмпирическую психологию (Г. И. Челпанов, 1924). Это не мешает ему страницей ниже утверждать, что психологию следует сделать свободной от какой бы то ни было философии; однако в заключение он еще раз признает, что именно *методологические проблемы суть очередные проблемы современной психологии.*

Было бы ложно думать, что из понятия эмпирической психологии мы не можем узнать ничего, кроме отрицательной характеристики; оно содержит указание и на положительные процессы в науке, прикрывающиеся этим именем. Словом «эмпирическая» психология хочет включить себя в ряд естественных наук. Здесь согласны все. А это весьма определенное понятие, и надо посмотреть, что оно обозначает в приложении к психологии. Т. Рибо в предисловии к энциклопедии (героически пытающейся осуществить то соглашение и единство, о котором говорили Ланге и Вагнер, и

потому показывающей всю его невозможность) говорит, что психология есть часть биологии, она ни материалистична, ни спиритуалистична, иначе она потеряла бы право на звание науки. Чем же она отличается от других частей биологии? *Только* тем, что имеет дело с явлениями spirituels, а не физическими (1923).
Какая малость! Психология хотела быть естественной наукой, но о вещах совершенно иной природы, чем те, с которыми имеет дело естествознание. Но разве природа изучаемых явлений не обусловливает характера науки? Разве возможны как естественные история, логика, геометрия, история театра? И Чел-
[78]
панов, настаивая на том, чтобы психология была такой эмпирической наукой, как физика, минералогия и т. п., конечно, не присоединяется этим к Павлову и тотчас же начинает вопить, когда психологию пытаются осуществить как настоящую естественную науку. О чем же он умалчивает в этом уподоблении? Он хочет, чтобы психология была естественной наукой 1) о явлениях абсолютно другой природы, чем явления физические, 2) познаваемых совершенно иным способом, чем объекты естествознания. Спрашивается: при разном объекте, разном методе познания что же может быть общего между естествознанием и психологией? А Введенский, разъяснив значение эмпирического характера психологии, говорит: «Поэтому современная психология нередко характеризует себя еще как *естественную науку о душевных явлениях или как естественную историю душевных явлений»* (А. И. Введенский, 1917, с. 3). Но это значит: психология хочет быть естественной наукой о неестественных явлениях. С естествознанием роднит ее чисто *отрицательная* черта — отказ от метафизики, а не одна положительная.
В чем здесь дело, блестяще разъяснил Джемс. Психологию должно излагать как естественную науку — его главный тезис. И никто не сделал так много, чтобы доказать «не естественнонаучную» природу психического, как Джемс. Он разъясняет: все науки принимают на веру известные предпосылки — естествознание исходит из материалистической предпосылки, хотя более глубокий анализ приводит к идеализму; так же поступает психология — она принимает другие предпосылки, следовательно, она подобна естествознанию только в некритическом принятии на веру известных предпосылок, сами же предпосылки — противоположны.
По свидетельству Рибо, эта тенденция есть главная черта в психологии XIX в.; наряду с ней он называет стремление дать собственный принцип и метод психологии (в чем ей отказывал О. Конт) — поставить ее в такое отношение к биологии, в каком биология стоит к физике. Однако на деле первый автор признает: то, что называется психологией, содержит несколько категорий исследований, различных по цели и по методу. И когда, несмотря на это, авторы пытались прижить систему психологии, включить в нее Павлова и Бергсона, они продемонстрировали, что эта задача неосуществима. И в заключение Дюма формулирует: единство 25 авторов заключалось в *отказе* от онтологических спекуляций (1924).
К чему приводит такая точка зрения, легко угадать: отказ от онтологических спекуляций, эмпиризм, *если он последователен,* приводят к отказу от *методологически-конструктивных принципов* в построении системы, к эклектизму; поскольку он *непоследователен,* то он приводит к скрытой, некритической, путаной методологии. И то и другое блестяще показали французские авторы: психология реакции Павлова для них так же приемлема, как интроспективная, но в разных главах книги. У авторов книги в манере описывать факты и ставить проблемы, даже в словаре — тенденции ассоцианизма, рационализма, бергсониз-ма, синтетизма. Далее объясняется, что бергсонианская концепция применена в одних главах, язык ассоцианизма и атомизма — в других, бихевиоризм — в третьих и пр. Traite хочет быть беспартийной, объективной и полной; если же ей это не всегда удавалось, то, подытоживает Дюма, ведь различие в мнениях свидетельствует об интеллектуальной активности, и в конце концов в этом она есть представительница своего времени и своей страны (там же). Вот это верно.
Различие в мнениях — мы видели, как далеко оно заходит, — только убеждает нас в невозможности беспартийной психологии сегодня, не говоря уже о роковой двойственности Traite de Psychologic, для которой психология то часть биологии, то относится к ней, как сама биология к физике.
Итак, в понятии эмпирической психологии заключено неразрешимое методологическое противоречие: это естественная наука о неестественных вещах,
[79]
это тенденция методом естественных наук развить полярно противоположные им системы знания, т. е. исходящие из полярно противоположных предпосылок. Это и отразилось гибельно на методологической конструкции эмпирической психологии и перешибло ей хребет.
Существуют две психологии — естественнонаучная, материалистическая, и спиритуалистическая: этот тезис вернее выражает смысл кризиса, чем тезис о существовании *многих* психологии, именно *психологии* существует *две,* т. е. два разных, непримиримых типа науки, две принципиально разные конструкции системы знания; все остальное есть различие в воззрениях, школах, гипотезах; частные, столь сложные, запутанные и перемешанные, слепые, хаотические соединения, в которых бывает подчас очень сложно разобраться. Но борьба действительно происходит только между двумя тенденциями, лежащими и действующими за спиной всех борющихся течений.
Что это так, что смысл кризиса выражают две психологии, а не много психологии, что все остальное есть борьба *внутри* каждой из этих двух психологии, борьба, имеющая совсем другой смысл и другое поле действия, что создание общей психологии есть дело не соглашения, а разрыва, — это методология давно осознала, и против этого *никто не спорит.* (Отличие этого тезиса от трех направлений К. Н. Корнилова заключается *во всем объеме смысла кризиса:* 1) не совпадают понятия материалистической психологии и рефлексологии (у него), 2) не совпадают понятия эмпирической и идеалистической (у него), 3) не совпадает оценка роли марксистской психологии.) Наконец, здесь идет речь о двух тенденциях, проявляющихся в борьбе множества конкретных течений и внутри их. Никто не спорит о том, что создание общей психологии явится не третьей психологией к двум борющимся, а одной из двух.
Что понятие эмпиризма содержит в себе методологический конфликт, который сознающая себя теория должна разрешить, чтобы сделать возможным исследование, — эту мысль утвердил в общем сознании Мюнстерберг. В капитальной методологической работе он заявил: эта книга не скрывает того, что хочет быть воинствующей книгой, что она выступает за идеализм против натурализма. Она хочет обеспечить в психологии неограниченное право идеализму (Г. Мюнстерберг, 1922). Закладывая теоретико-познавательные основы эмпирической психологии, он

заявляет, что это и есть самое важное, то, чего недостает психологии наших дней. Ее основные понятия соединены волей случая, ее логические способы познания предоставлены инстинкту. Тема Мюнстерберга: синтез этического идеализма И. Г. Фихте с физиологической психологией нашего времени, ибо победа идеализма не в том, чтобы отмежеваться от эмпирического исследования, а в том, чтобы найти для него место в собственном кругу. Мюнстерберг показал, что натурализм и идеализм непримиримы, вот почему он говорит о книге воинствующего идеализма, говорит об общей психологии, что она отвага и риск, — не о соглашении и объединении идет речь. И Мюнстерберг прямо выдвинул требование о существовании двух наук, утверждая, что психология находится в странном состоянии и что мы несравненно больше знаем о психологических фактах, чем когда-либо до сих пор, но гораздо меньше знаем о том, что, собственно, есть психология.

Единство внешних методов не может обмануть нас в том, что у различных психологов речь идет о совершенно различной психологии. Эту внутреннюю смуту можно понять и преодолеть только следующим образом. «Психология наших дней борется с тем предрассудком, будто существует только один вид психологии... Понятие психологии заключает в себе две совершенно различные научные задачи, которые следует принципиально различать и для которых лучше всего пользоваться особыми обозначениями. В действительности существует двоякого рода психология» (там же, с. 7). В современной науке представлены всевозможные

[80]

формы и виды смешения двух наук в мнимое единство. Общее у наук — их объект, но это ничего не говорит о самих науках: геология, география и агрономия одинаково изучают землю; конструкция, принцип научного знания здесь и там различны. Мы можем путем описания превратить психику в цепь причин и действий и можем представить ее как комбинацию элементов — объективно и субъективно. Если оба эти понимания довести до конца и придать им научную форму, мы получим две «принципиально различные теоретические дисциплины». «Одна есть каузальная психология, другая — телеологическая и интенциональная» (там же, с. 9).

Существование двух психологии столь очевидно, что его приняли все. Разногласия проявляются только в точном определении каждой науки, одни подчеркивают одни оттенки, другие — другие. Было бы очень интересно проследить все эти колебания, потому что каждое из них свидетельствует о какой-то объективной тенденции, прорывающейся к одному или другому полюсу, а размах, диапазон разноречий показывает, что оба типа науки, как две бабочки в одном коконе, еще существуют в виде невыделившихся тенденций.

Но нас интересуют сейчас не разноречия, а то общее, что есть за ними.

Перед нами стоят два вопроса: какова общая природа обеих наук и каковы причины, приведшие к *раздвоению эмпиризма на натурализм и идеализм?*

Все согласны в том, что именно эти два элемента лежат в основе обеих наук, что, следовательно, одна есть естественнонаучная психология, другая — идеалистическая, как бы ни называли их разные авторы. Вслед за Мюнстербергом все видят различие не в материале или объекте, а в способе познания, в принципе — понимать ли явления в категории причинности, в связи и в принципиально тождественном смысле, как и все прочие явления, или понимать их ин-тенционально, как духовную деятельность, направленную к цели и отрешенную от всяких материальных связей. Дильтей, который называет науки объяснительной и описательной психологией, возводит раздвоение к Хр. Вольфу, разделившему психологию на рациональную и эмпирическую, т. е. к самому возникновению эмпирической психологии. Он показывает, что раздвоение не прекращалось на всем пути развития науки и вновь вполне осознало себя в школе И. Гербарта (1849), в работах Т. Вайца (В. Дильтей, 1924). Метод объяснительной психологии совершенно тот же, что и у естествознания. Ее постулат — нет ни одного психического явления без физического — приводит ее к банкротству как самостоятельную науку, а дела ее переходят в руки физиологии (там же).

Описательная и объяснительная психология имеют не тот смысл, что в естественных науках — систематика и объяснение — две основные части и по Бинсвангеру (1922).

Современная психология — это учение о душе без души — внутренне противоречивое, раскладывается на две части. Описательная психология стремится не к объяснению, а к описанию и пониманию. То, что поэты, в особенности Шекспир, дали в образах, она делает предметом анализа в понятиях. Объяснительная, естественнонаучная психология не может лечь в основу наук о духе, она конструирует детерминистическое уголовное право, не оставляет места для свободы, она не мирится с проблемой культуры. Напротив, описательная психология «будет основанием наук о духе, подобно тому, как математика — основа естествознания» (В. Дильтей, 1924, с. 66).

Г. Стаут прямо отказывается называть аналитическую психологию естественной наукой; она наука положительная, в том смысле, что ее область — факт, реальное, то, что есть, а не норма, не то, что должно быть. Она стоит рядом с математикой, естествознанием, гносеологией. Но она не физическая наука. Между психическим и физическим устанавливается такая пропасть, что нет возможности уловить их взаимоотношение. Никакая наука о материи не находится в таком

[81]

соотношении с психологией, в каком химия и физика — с биологией, т. е. в отношении более общих и более частных, но принципиально однородных принципов (Г. Стаут, 1923).

Л. Бинсвангер за основное разделение *всех* проблем методологии берет естественнонаучное и неестественнонаучное понятия психического. Он разъясняет прямо и ясно, что есть две в корне различные психологии. Ссылаясь на Зигвар-та, он называет источником раскола борьбу против естественнонаучной психологии. Это ведет нас к феноменологии переживаний, основе чистой логики Гуссерля и эмпирической, но неестественнонаучной психологии (А. Пфендер, К. Ясперс).

Противоположную позицию занимает Блейлер. Он отклоняет мнение Вундта о том, что психология не есть естественная наука, и вслед за Риккертом называет ее генерализующей, хотя имеет в виду то же, что Дильтей под объясняющей или конструктивной.

Мы не будем сейчас рассматривать вопрос по существу — *как* возможна психология в качестве естественной науки, при помощи каких понятий она конструируется — это все спор *внутри одной* психологии, и он составляет предмет

положительного изложения следующей части нашей работы. Больше того, мы оставляем открытым и другой вопрос — действительно ли психология есть естественная наука в точном смысле; мы употребляем вслед за европейскими авторами это слово, чтобы наиболее ясно обозначить материалистический характер этого рода знания. Поскольку западноевропейская психология не знала или почти не знает проблемы социальной психологии, постольку этот род знания совпадает для нее с естествознанием. Но это еще особая и очень глубокая проблема — показать, что психология возможна как материалистическая наука, но она не входит в проблему смысла психологического кризиса как целого.
Из русских авторов, сколько-нибудь серьезно писавших по психологии, почти все принимают это разделение, конечно, с чужих слов, что показывает, до какой степени общепризнаны эти идеи в европейской психологии. Ланге, приводя разногласие Виндельбандта и Риккерта, относящих психологию к естествознанию, с Вундтом и Дильтеем, склонен различать вместе с последним две науки (Н. Н. Ланге, 1914). Примечательно, что он критикует П. Наторпа как выразителя идеалистического понимания психологии и противопоставляет ему реалистическое или биологическое понимание. И однако Наторп, по свидетельству Мюнстерберга, требовал с самого начала того же самого, что и он, т. е. субъективирующей и объективирующей науки о душе, т. е. двух наук.
Сливая ту и другую точки зрения в одном постулате, Н. Н. Ланге отразил в своей книге обе непримиримые тенденции, считая, что смысл кризиса в борьбе с ассоцианизмом. Он с полным сочувствием излагает Дильтея и Мюнстерберга и формулирует: «оказалось две разные психологии», у психологии обнаружились два лика Януса: один, обращенный к физиологии и естествознанию, другой — к наукам о духе, к истории, социологии; одна — наука о причинностях, другая — о ценностях (там же, с. 63). Казалось бы, остается выбрать *одну из двух,* а Ланге соединяет обе.
Так же поступал Челпанов. В нынешней полемике он заклинает верить ему, что психология — материалистическая наука, и приводит в свидетели Джемса, ни словом не упоминая о том, что *ему* принадлежит идея двух психологии в русской литературе. На ней [идее] стоит остановиться.
Он излагает вслед за Дильтеем, Стаутом, Мейнонгом, Гуссерлем идею аналитического метода. Если естественнонаучной психологии присущ индуктивный метод, то описательную психологию характеризует аналитический метод, приводящий к познанию априорных идей. Аналитическая психология есть психология *основная.* Она должна предварять построение детской, зоо- и эксперимен-
[82]
тально-объективной психологии и лечь в основу всех видов психологического исследования. Как будто не похоже на минералогию и физику, на полное отделение психологии от философии и от идеализма.
Кто хотел бы показать, *какой* скачок сделал в психологических воззрениях с 1922 г. Г. И. Челпанов, должен остановиться не на общефилософских его формулах и случайных фразах, а на его учении об аналитическом методе. Челпанов протестует против смешения задач объяснительной психологии и описательной, разъясняя, что одна находится в решительной противоположности к другой. Чтобы не оставить сомнения, что это за психология, которой он приписывает первенствующее значение, он приводит ее в связь о феноменологией Гуссерля, его учением об идеальных сущностях, и поясняет, что эйдос или сущность Гуссерля — это идеи Платона с некоторыми поправками. Для Гуссерля феноменология относится к описательной психологии так, как математика к физике. Первые, как геометрия, есть наука о сущностях, об идеальных возможностях, вторые — о фактах. Феноменология делает возможной объяснительную и описательную психологию.
Для Челпанова, вопреки мнению Гуссерля, феноменология в некоторой части покрывается аналитической психологией, а метод феноменологический вполне тождествен методу аналитическому. Несогласие Гуссерля видеть в эйдетической психологии то же самое, что феноменология, Челпанов объясняет так. Под современной психологией он разумеет только эмпирическую, т. е. индуктивную, между тем как в ней есть и феноменологические истины. Итак, выделять феноменологию из психологии не надо. В основу экспериментально-объективных методов, которые робко защищает Челпанов против Гуссерля, должен быть положен феноменологический. Так было, так будет, заканчивает автор.
Как сопоставить с этим утверждения, что психология только эмпирична, исключает по самой природе своей идеализм и независима от философии?
Мы можем резюмировать: как бы ни называть рассматриваемое разделение, какие бы ни подчеркивать оттенки смысла в каждом термине, основная суть вопроса остается той же везде и сводится к двум положениям.
1. Эмпиризм в психологии на деле исходил столь же стихийно из идеалистических предпосылок, как естествознание — из материалистических, т. е. эмпирическая психология была идеалистической в основе.
2. В эпоху кризиса эмпиризм по некоторым причинам раздвоился на идеалистическую и материалистическую психологии (о них ниже). Различие слов поясняет и Мюнстерберг как единство смысла: мы можем наряду с каузальной психологией говорить об интенциональной психологии, или о психологии духа наряду с психологией сознания, или о психологии понимания наряду с объяснительной психологией. Принципиальное значение имеет лишь то обстоятельство, что мы признаем двоякого рода психологию (Г. Мюнстерберг, 1922, с. 10). Еще в другом месте Мюнстерберг противопоставляет психологию содержания сознания и психологию духа, или психологию содержаний и психологию актов, или психологию ощущений и интенциональную психологию.
В сущности, мы пришли к давно установившемуся в нашей науке мнению о глубокой двойственности ее, пронизывающей все ее развитие, и, таким образом, примкнули к бесспорному историческому положению. В наши задачи не входит история науки, и мы можем оставить в стороне вопрос об исторических корнях двойственности и ограничиться ссылкой на этот факт и выяснением *ближайших причин,* приведших к обострению и разъединению двойственности в кризисе. Это, в сущности, тот же факт тяготения психологии к двум полюсам, то же внутреннее наличие в ней «психотелеологии» и «психобиологии», которое Дессуар назвал пением в два голоса современной психологии и которое, по его мнению, никогда не замолкнет в ней.
[83]
13
Мы должны теперь кратко остановиться на ближайших причинах кризиса или на его движущих силах.
Что толкает к кризису, к разрыву и что *переживает* его пассивно, только как неизбежное зло? Разумеется, мы остановимся лишь на движущих силах, лежащих *внутри* нашей науки, оставляя все другие в стороне. Мы имеем право

так сделать, потому что внешние — социальные и идейные — причины и явления представлены так или иначе, в конечном счете, силами внутри науки и действуют в виде этих последних. Поэтому наше намерение есть анализ ближайших причин, лежащих в науке, и отказ от более глубокого анализа.

Скажем сразу: *развитие прикладной психологии во всем ее объеме — главная движущая сила кризиса в его последней фазе.*

Отношение академической психологии к прикладной до сих пор остается полупрезрительным, как к полуточной науке. Не все благополучно в этой области психологии — спору нет; но уже сейчас даже для наблюдателя по верхам, т. е. для методолога, нет никакого сомнения в том, что ведущая роль в развитии нашей науки сейчас принадлежит прикладной психологии: в ней представлено все прогрессивное, здоровое, с зерном будущего, что есть в психологии; она дает лучшие методологические работы. Представление о смысле происходящего и возможности реальной психологии можно составить себе только из изучения этой области.

Центр в истории науки передвинулся; то, что было на периферии, стало определяющей точкой круга. Как и о философии, отвергнутой эмпиризмом, так и о прикладной психологии можно сказать: камень, который презрели строители, стал во главу угла.

Три момента объясняют сказанное. Первый — *практика.* Здесь (через психотехнику, психиатрию, детскую психологию, криминальную психологию) психология *впервые* столкнулась с высокоорганизованной практикой — промышленной, воспитательной, политической, военной. Это прикосновение заставляет психологию перестроить свои принципы так, чтобы они выдержали высшее испытание практикой. Она заставляет усвоить и ввести в науку огромные, накопленные тысячелетиями запасы практически-психологического опыта и навыков, потому что и церковь, и военное дело, и политика, и промышленность, поскольку они сознательно регулировали и организовывали психику, имеют в основе научно неупорядоченный, но огромный психологический опыт. (Всякий психолог испытал на себе перестраивающее влияние прикладной науки.) Она для развития психологии сыграет ту же роль, что медицина для анатомии и физиологии и техника для физических наук. Нельзя преувеличивать значение новой практической психологии для *всей* науки; психолог мог бы сложить ей гимн.

Психология, которая призвана практикой подтвердить истинность своего мышления, которая стремится не столько объяснить психику, сколько понять ее и овладеть ею, ставит в принципиально иное отношение практические дисциплины во всем строе науки, чем прежняя психология. Там практика была колонией теории, во всем зависимой от метрополии; теория от практики не зависела нисколько; практика была выводом, приложением, вообще выходом за пределы науки, операцией занаучной, посленаучной, начинавшейся там, где научная операция считалась законченной. Успех или неуспех практически нисколько не отражался на судьбе теории. Теперь положение обратное; практика входит в глубочайшие основы научной операции и перестраивает ее с начала до конца; практика выдвигает постановку задач и служит верховным судом теории, критерием истины; она диктует, как конструировать понятия и как формулировать законы.

[84]

Это переводит нас прямо *ко второму моменту — к методологии.* Как это ни странно и ни парадоксально на первый взгляд, но именно практика, как конструктивный принцип науки, требует философии, т. е. методологии науки. Этому нисколько не противоречит то легкомысленное, «беззаботное», по слову Мюн-стерберга, отношение психотехники к своим принципам; на деле и практика, и методология психотехники часто поразительно беспомощны, слабосильны, поверхностны, иногда смехотворны. Диагнозы психотехники ничего не говорят и напоминают размышления мольеровских лекарей о медицине; ее методология изобретается всякий раз ad hoc, и ей недостает критического вкуса; ее часто называют дачной психологией, т. е. облегченной, временной, полусерьезной. Все это так. Но это нисколько не меняет того принципиального положения дела, что именно она, эта психология, создает железную методологию. Как говорит Мюн-стерберг, не только в общей части, но и при рассмотрении специальных вопросов мы принуждены будем всякий раз возвращаться к исследованию принципов психотехники (1922, с. 6).

Поэтому я и утверждаю: несмотря на то что она себя не раз компрометировала, *что ее практическое значение очень близко к нулю, а теория часто смехотворна, ее методологическое значение огромно.* Принцип практики и философии — еще раз — тот камень, который презрели строители и который стал во главу угла. В этом весь смысл кризиса.

Л. Бинсвангер говорит, что не от логики, гносеологии или метафизики ожидаем мы решения самого общего вопроса — вопроса вопросов всей психологии, проблемы, включающей в себя проблемы психологии, — о субъективирующей и объективирующей психологии, — но от методологии, т. е. учения о научном методе (Бинсвангер). Мы сказали бы: от методологии психотехники, т. е. от *философии практики.* Сколь ни очевидно ничтожна практическая и теоретическая цена измерительной шкалы Бине или других психотехнических испытаний, сколь ни плох сам по себе тест, как идея, как методологический принцип, как задача, как перспектива это огромно. Сложнейшие противоречия психологической методологии переносятся на почву практики и только здесь могут получить свое разрешение. Здесь спор перестает быть бесплодным, он получает конец. Метод — значит путь, мы понимаем его как средство познания; но путь во всех точках определен целью, куда он ведет. Поэтому практика перестраивает всю методологию науки.

Третий момент реформирующей роли психотехники может быть понят из двух первых. Это то, что психотехника *есть односторонняя* психология, она толкает к разрыву и оформляет реальную психологию. За границы идеалистической психологии переходит и психиатрия; чтобы лечить и излечить, нельзя опираться на интроспекцию; едва ли вообще можно до большего абсурда довести эту идею, чем приложив ее к психиатрии. Психотехника, как отметил И. Н. Шпильрейн, тоже осознала, что не может отделить психологических функций от физиологических, и ищет целостного понятия. Я писал об учителях (от которых психологи требуют вдохновения), что едва ли хоть один из них доверил бы управление кораблем вдохновению капитана и руководство фабрикой — воодушевлению инженера; каждый выбрал бы ученого моряка и опытного техника. И вот эти высшие требования, которые вообще только и могут быть предъявлены к науке, высшая серьезность практики будут живительны для психологии. Промышленность и войско, воспитание и лечение оживят и реформируют науку. Для отбора вагоновожатых не годится эйдетическая психология Гуссерля, которой нет дела До истины ее утверждений, для этого не годится и созерцание сущностей, даже ценности ее не интересуют. Все это нимало не страхует ее от катастрофы. Не Шекспир в понятиях, как для Дильтея, есть цель такой

психологии, но *психотехника — в одном слове,* т. е. научная теория, которая привела бы к подчинению и овладению психикой, к искусственному управлению поведением.
[85]
И вот Мюнстерберг, этот воинствующий идеалист, закладывает основы психотехники, т, е. материалистической в высшем смысле психологии. Штерн, не меньший энтузиаст идеализма, разрабатывает методологию дифференциальной психологии и с убийственной силой обнаруживает несостоятельность идеалистической психологии.
Как же могло случиться, что крайние идеалисты работают на материализм? Это показывает, как глубоко и объективно необходимо заложены в развитии психологии обе борющиеся тенденции; как мало они совпадают с тем, что психолог сам говорит о себе, т. е. с субъективными философскими убеждениями; как невыразимо сложна картина кризиса; в каких смешанных формах встречаются обе тенденции; какими изломанными, неожиданными, парадоксальными зигзагами проходит линия фронта в психологии, часто *внутри* одной и той же системы, часто *внутри* одного термина — наконец, как *борьба двух психологии не совпадает с борьбой многих воззрений и психологических школ, но стоит за ними и определяет их;* как обманчивы внешние формы кризиса и как надо в них вычитывать стоящий за их спиной истинный смысл.
Обратимся к Мюнстербергу. Вопрос о правомерности каузальной психологии имеет решающее значение для психотехники. Эта односторонняя каузальная психология только теперь вступает в свои права. Сама по себе каузальная психология есть ответ на искусственно поставленные вопросы: душевная жизнь сама по себе требует не объяснения, а понимания. Но психотехника может работать только с этой «неестественной» постановкой вопроса и свидетельствует о ее необходимости и правомерности. «Так, только в психотехнике выявляется подлинное значение объяснительной психологии, и, таким образом, в ней завершается система психологических наук» (Г. Мюнстерберг, 1922, с. 8—9). Трудно яснее показать объективную силу тенденции и несовпадения убеждений философа с объективным смыслом его работы: материалистическая психология неестественна, говорит идеалист, но я *вынужден* работать именно в *такой психологии.*
Психотехника направлена на действие, на практику — а здесь мы поступаем принципиально иначе, чем при чисто теоретическом понимании и объяснении. Психотехника поэтому *не может* колебаться в выборе той психологии, которая ей нужна (даже если ее разрабатывают последовательные идеалисты), она имеет дело исключительно с каузальной, с психологией объективной; некаузальная психология не играет никакой роли для психотехники. Именно это положение имеет решающее значение для всех психотехнических наук. Она — сознательно — односторонняя. Только она есть эмпирическая наука в полном смысле слова. Она — неизбежно — наука сравнительная. Связь с физическими процессами для этой науки есть нечто столь основное, что она является физиологической психологией. Она есть экспериментальная наука. И общая формула: «Мы исходили из того, что единственная психология, в которой нуждается психотехника, должна быть описательно-объяснительной наукой. Мы можем теперь прибавить, что эта психология, кроме того, есть наука эмпирическая, сравнительная, наука, пользующаяся данными физиологии, и, наконец, экспериментальная наука» (там же, с. 13). Это значит, что психотехника вносит переворот в развитие науки и обозначает эпоху в ее развитии. С этой точки зрения Мюнстерберг говорит, что эмпирическая психология едва ли *возникла* раньше середины XIX в. Даже в тех школах, где отвергалась метафизика и исследовались факты, изучение руководилось другим интересом. Применение [эксперимента] было невозможно, пока психология не стала естественной наукой; но с введением эксперимента создалось парадоксальное положение, немыслимое в естествознании: аппараты, как первая машина или телеграф, были известны лабораториям, но применены к практике. Воспитание и право, тор-
[86]
говля и промышленность, социальная жизнь и медицина не были затронуты этим движением. До сих пор считается осквернением исследования его соприкосновение с практикой и советуют ждать, пока психология завершит свою теоретическую систему. Но опыт естественных наук говорит о другом. Медицина и техника не ждали, пока анатомия и физика отпразднуют свои последние триумфы. Не только жизнь нуждается в психологии и практикует ее в других формах везде, но и в психологии надо ждать подъема от этого соприкосновения с жизнью.
Конечно, Мюнстерберг не был бы идеалистом, если бы он это положение дел принял так, как оно есть, и не оставил особой области для неограниченных прав идеализма. Он только переносит спор в другую область, признавая несостоятельность идеализма в области каузальной, питающей практику психологии. Он объясняет «гносеологическую терпимость», он выводит ее из идеалистического понимания сущности науки, которая ищет различения не истинных и ложных понятий, но пригодных или непригодных для представлений целей. Он верит, что между психологами может установиться некоторое временное перемирие, как только они покинут поле битвы психологических теорий (там же).
Поразительный пример внутреннего разлада между методологией, определяемой наукой, и философией, определяемой мировоззрением, представляет весь труд Мюнстерберга именно потому, что он до конца последовательный методолог и до конца последовательный философ, т. е. до конца противоречивый мыслитель. Он понимает, что, будучи материалистом в каузальной и идеалистом в телеологической психологии, он приходит к своего рода двойной бухгалтерии, которая необходимо должна быть недобросовестной, потому что записи на одной стороне совсем не те, что записи на другой: ведь в конце концов мыслима все же только одна истина. Но для него ведь истина не сама жизнь, но логическая переработка жизни, а последняя может быть разная, определяемая многими точками зрения (там же, с. 30). Он понимает, что не отказа от гносеологической точки зрения требует эмпирическая наука, а *определенной теории,* но в разных науках применимы разные гносеологические точки зрения. В интересах практики мы выражаем истину на одном языке, в интересах духа — на другом.
Если у естественников есть разногласия во мнениях, то они не касаются основных предпосылок науки. Для ботаника не представляет никаких затруднений сговориться с другим исследователем относительно характера материала, над которым он работает. Ни один ботаник не останавливается на вопросе о том, что, собственно, значит: растения существуют в пространстве и во времени, над ними господствуют законы причинности. Но природа психологического

материала не позволяет отделить психологические положения от философских теорий настолько, насколько этого удалось достигнуть в других эмпирических науках. Психолог впадает в принципиальный самообман, воображая, будто лабораторная работа может привести его к решению основных вопросов своей науки; они принадлежат философии. Кто не желает вступать в философское обсуждение принципиальных вопросов, просто-напросто должен молчаливо положить в основу специальных исследований ту или другую гносеологическую теорию (там же). Именно гносеологическая терпимость, а не отказ от гносеологии привели Мюнстерберга к идее двух психологии, из которых одна отрицает другую, но которые обе могут быть приняты философом. Ведь терпимость не означает атеизма; в мечети он магометанин, а в соборе — христианин.

Может возникнуть только одно существенное недоразумение: что идея двойной психологии приводит к *частичному* признанию прав каузальной психологии, что двойственность переносится в саму психологию, которую разделяют на Два этапа; что и *внутри* каузальной психологии Мюнстерберг объявляет терпимость, *но это абсолютно не так.* Вот что он говорит: «Может ли рядом с каузаль-

[87]

ной психологией существовать телеологически мыслящая, можем ли мы и должны ли в научной психологии трактовать телеологическую апперцепцию, или сознание задачи, или аффекты и волю, или мышление? Или эти основные вопросы не занимают психотехника, так как он знает, что, во всяком случае, мы можем овладеть всеми этими процессами и психическими функциями, пользуясь языком каузальной психологии, и что с этим каузальным пониманием только и может иметь дело психотехника?» (там же, с. 11).

Итак, обе психологии нигде не пересекаются друг с другом, нигде не дополняют друг друга — они служат *двум* истинам — одной в интересах практики, другой в интересах духа. Двойная бухгалтерия ведется в мировоззрении Мюн-стерберга, но не в психологии. Материалист примет у Мюнстерберга *вполне* его концепцию каузальной психологии и отвергнет двоицу наук; идеалист отвергнет двоицу тоже и примет *вполне* концепцию телеологической психологии; сам Мюнстерберг объявляет гносеологическую терпимость и принимает обе науки, но разрабатывает одну в качестве материалиста, другую — в качестве идеалиста. Таким образом, спор и двойственность совершаются за пределами каузальной психологии; она не составляет ни от чего часть и *сама по себе* не входит членом ни в какую науку.

Этот поучительнейший пример того, как в науке идеализм *вынужден* становиться на почву материализма, всецело подверждается на примере *любого* другого мыслителя.

В. Штерн, приведенный к объективной психологии проблемами дифференциального изучения, которое тоже является одной из главных причин новой психологии, проделал тот же путь. Но мы исследуем не мыслителей, а их судьбу, т. е. стоящие за ними и ведущие их объективные процессы. А они открываются не в индукции, а в анализе. По выражению Энгельса, одна паровая машина не менее убедительно показывает законы превращения энергии, чем 100 000 машин (К. Маркс, Ф. Энгельс. Соч., т. 20, с. 543). В виде курьеза надо только добавить: русские идеалисты-психологи в предисловии к переводу Мюнстерберга отмечают среди его заслуг то, что он отвечает стремлениям психологии поведения и требованиям цельного подхода к человеку, не распыляющего его психофизическую организацию на атомы. Что делают большие идеалисты как трагедию, то повторяют маленькие как фарс.

Мы можем резюмировать. Причину кризиса мы понимаем как его движущую силу, а потому имеющую не только исторический интерес, но и руководящее — методологическое — значение, так как она не только привела к созданию кризиса, но и продолжает определять его дальнейшее течение и судьбу. Причина эта лежит в развитии прикладной психологии, приведшей к перестройке всей методологии науки на основе принципа практики, т. е. к превращению ее в естественную науку. Этот принцип давит на психологию и толкает ее к разрыву на две науки; он обеспечивает в будущем правильное развитие материалистической психологии. Практика и философия становятся во главу угла.

Многие психологи видели в введении эксперимента принципиальную реформу психологии и даже отождествляли экспериментальную и научную психологию. Они предсказывали, что будущее принадлежит только экспериментальной психологии, и видели в этом эпитете важнейший методологический принцип. Но эксперимент остался в психологии на уровне технического приема, не был использован принципиально и привел, например у Н. Аха, к собственному отрицанию. Ныне многие психологи видят исход *в методологии,* в правильном построении принципов; они ждут спасения с другого конца. Но и их работа бесплодна. Только принципиальный отказ от слепого эмпиризма, плетущегося в хвосте непосредственного интроспективного переживания и внутренне расколотого надвое; только эмансипация от интроспекции, выключение ее, как глаза

[88]

в физике; только разрыв и выбор одной психологии дают выход из кризиса. Диалектическое единство методологии и практики, с двух концов приложенное к психологии, — судьба и удел одной психологии; полный отказ от практики и созерцание идеальных сущностей — удел и судьба другой; полный разрыв и отделение друг от друга — их общий удел и общая судьба. Разрыв этот начался, происходит и закончится по линии *практики.*

14

Сколь ни очевидна после анализа историческая и методологическая догма о растущем разрыве двух психологии как формула динамики кризиса, она оспаривается многими. Само по себе это нас не занимает: найденные нами тенденции потому и кажутся нам выражением истины, что они имеют объективное существование и не зависят от воззрений того или иного автора, наоборот — сами определяют эти воззрения, поскольку становятся психологическими воззрениями и вовлекаются в процесс развития науки.

Поэтому нас не должно удивлять, что существуют различные воззрения на этот счет; мы с самого начала поставили себе за цель не исследование воззрений, а того, на что эти воззрения направлены. Это и отделяет критическое исследование воззрений того или иного автора от методологического анализа самой проблемы. Но одно должно все же занимать нас; мы не вовсе равнодушны к воззрениям; именно мы должны уметь *объяснить* их, вскрыть объективную, внутреннюю их логику, проще — представить всякую борьбу воззрений как сложное выражение борьбы двух психологии. В целом это задача критики *на основе* настоящего анализа, и надо доказать на примере важнейших течений психологии, *что* может дать при их понимании найденная нами догма. Однако показать *возможность* этого,

установить принципиальный ход анализа входит в наши задачи здесь.
Сделать это проще всего на анализе тех систем, которые откровенно становятся на сторону одной или другой тенденции или даже смешивают их. Но гораздо труднее, а потому привлекательнее другая задача — показать на примере таких систем, которые принципиально ставят себя *вне* борьбы, вне этих двух тенденций, которые ищут выхода в третьем и как будто отрицают нашу догму только о двух путях психологии. Есть еще третий путь, говорят они: обе борющиеся тенденции можно слить, или подчинить одну другой, или устранить вовсе и создать новую, или подчинить обе чему-то третьему и т. д. Принципиально бесконечно важно для утверждения нашей догмы показать, *куда* ведет этот третий путь, потому что с этим она сама стоит и падает.
По принятому нами способу мы рассмотрим, как действуют обе объективные тенденции в системах воззрений сторонников третьего пути; взнузданы ли они или остаются господами положения; короче, кто кого ведет — конь или всадник?
Прежде всего точно выясним разграничение воззрения и тенденции. Воззрение может само отождествлять себя с известной тенденцией и все же не совпадать с ней. Так, бихевиоризм прав, когда утверждает, что научная психология возможна только как естественная наука, однако это не значит, что он *осуществляет,* ее как естественную науку, что он не компрометирует эту идею. Тенденция для всякого воззрения *есть задана,* а не данное; сознавать задачу еще не значит уметь решить ее. На почве одной тенденции могут быть разные воззрения, и в одном воззрении могут быть в различной степени представлены обе тенденции.
С этим четким разграничением мы можем перейти к системам третьего пути. Их существует очень много. Однако большинство принадлежит либо слепцам, бессознательно путающим два пути, либо сознательным эклектикам, перебе-
[89]
гающим с тропинки на тропинку. Пройдем мимо; нас занимают принципы, а не их извращения. Таких принципиально чистых систем есть три: гештальттеория, персонализм и марксистская психология. Рассмотрим их в нужном нам разрезе. Объединяет все три школы общее убеждение, что психология как наука невозможна ни на основе эмпирической психологии, ни на основе бихевиоризма и что есть третий путь, стоящий над обоими этими путями и позволяющий осуществить научную психологию, не отказываясь ни от одного из двух подходов, но объединив их в одно целое. Каждая система решает эту задачу по-своему — и у каждой своя судьба, а вместе они исчерпывают *все* логические возможности третьего пути, точно специально оборудованный методологический эксперимент.
Гештальттеория решает этот вопрос, вводя основное понятие структуры (геш-тальт), которое объединяет и функциональную, и дескриптивную стороны поведения, т. е. является *психофизическим* понятием. Объединить то и другое в объекте одной науки возможно, только найдя нечто существенно *общее* у того и другого и сделав предметом изучения именно это *общее.* Ибо, если признать психику и тело за две разные, разделенные пропастью, не совпадающие ни в одном свойстве веши, то, конечно, невозможна будет одна наука о двух абсолютно разных вещах. Это центр всей методологии новой теории. Принцип гештальта применим *ко всей природе* одинаково. Это не особенность только психики; принцип носит психофизический характер. Он же [гештальт] применим к физиологии, физике и вообще ко всем реальным наукам. Психика только *часть* поведения, сознательные процессы являются частичными процессами больших целых (К. Коф-фка, 1925). Еще яснее говорит об этом М. Вертгеймер. Формула всей гештальтте-ории сводится к следующему: *то, что происходит в части какого-нибудь целого, определяется внутренними законами структуры этого целого.* «Гештальттеория есть это, не больше и не меньше» (М. Вертгеймер, 1925, с. 7). Психолог В. Келер (1924) показал, что и в физике происходят принципиально те же процессы. И это *методологически* примечательнейший факт, и для гештальттеории решающий аргумент. Принцип изучения одинаков для психического, органического и неорганического — это значит, что психология вводится в контекст естественных наук, что психологическое исследование возможно в физических принципах. Вместо бессмысленного соединения абсолютно гетерогенного психического и физического гештальттеория утверждает их связь, они части одного целого. Только европеец поздней культуры может так делить психическое и физическое, как мы это делаем. Человек танцует. Разве на одной стороне — сумма мускульных движений, на другой — радость, воодушевление? То и другое родственно по структуре. Сознание не привносит ничего принципиально нового, требующего других способов изучения. Где границы между материализмом и идеализмом? Есть психологические теории и даже много учебников, которые, несмотря на то что говорят только об элементах сознания, бездушнее, бессмысленнее, тупее, материалистичнее, чем растущее дерево.
Что все это значит? Только то, что гештальттеория осуществляет материалистическую психологию, поскольку она принципиально и методологически последовательно складывает свою систему. *Видимо* противоречит этому учение гештальттеории о феноменальных реакциях, об интроспекции, но только видимо, потому что психика для этих психологов есть феноменальная *часть поведения,* т. е. принципиально они избирают *один путь из двух,* а не третий. Другой вопрос: последовательно ли эта теория проводит свой взгляд, не натыкается ли на противоречия в своих воззрениях, верно ли выбраны средства для осуществления этого пути? Но нас интересует не это, а методологическая система принципов. И мы можем еще сказать: все, что в воззрениях гештальттеории не совпадает с этой тенденцией, есть проявление другой тенденции. Если
[90]
психику описывают в тех же понятиях, что и физику, — это есть путь естественнонаучной психологии.
Легко показать, что В. Штерн (1924) в теории персонализма проделывает обратный путь развития. Желая избежать обоих путей и встать на третий, он фактически становится тоже *на один из двух* — путь идеалистической психологии. Он исходит из того, что мы не имеем психологии, но имеем много психологии. Желая сохранить предмет психологии в аспекте одной и другой тенденций, он вводит понятие психофизически нейтральных актов и функций и приходит к допущению: психическое и физическое проходят одинаковые ступени развития — это разделение есть вторичный факт, оно возникает из того, что личность может являться себе и другим; основной факт — существование психофизически нейтральной личности и ее психофизически нейтральных актов. Итак, единство достигается введением понятия психофизического нейтрального акта.
Посмотрим, что на деле скрывается за этой формулой. Оказывается, Штерн проделывает обратный путь, который

знаком нам по гештальттеории. Для него организм и даже неорганические системы суть тоже психофизические нейтральные личности; растения, Солнечная система и человек должны пониматься принципиально одинаково, но путем распространения на непсихический мир телеологического принципа. Перед нами телеологическая психология.
Третий путь опять оказался *одним из двух* знакомых путей. Опять речь идет о методологии персонализма: какова была бы идеально построенная по этим принципам психология. Но какова она на деле — это другой вопрос. На деле Штерн, как Мюн-стерберг, вынужден быть сторонником каузальной психологии в дифференциальной психологии; на деле он дает материалистическую концепцию сознания, т. е. внутри его системы происходит все та же знакомая нам борьба, по ту сторону которой он хотел — безуспешно — стать.
Третьей системой, пытающейся стать на третий путь, является складывающаяся на наших глазах система марксистской психологии. Анализ ее затруднителен, потому что она не имеет еще своей методологии и пытается найти ее в готовом виде в случайных психологических высказываниях основоположников марксизма, не говоря уже о том, что найти готовую формулу психики в чужих сочинениях — значило бы требовать «науку прежде самой науки». Нужно заметить, что разнородность материала, отрывочность, перемена значения фразы вне контекста, полемический характер большинства высказываний, верных именно в отрицании ложной мысли, но пустых и общих в смысле положительного определения задачи, никак не позволяют ждать от этой работы чего-либо большего, чем более или менее случайный ворох цитат и талмудическое их толкование. Но цитаты, расположенные в лучшем порядке, никогда не дадут системы.
Другой формальный недостаток подобной работы сводится к смешению двух целей в таких исследованиях; ведь одно дело рассматривать марксистское учение с историко-философской точки зрения и совсем другое — исследовать самые проблемы, которые ставили эти мыслители. Если же соединить то и другое вместе, получится двойная невыгода: для решения проблемы привлекается один автор, проблема ставится только в тех размерах и разрезах, в которых она *мимоходом* и совсем по другому поводу затронута у автора; искаженная постановка вопроса касается его случайных сторон, не затрагивая центра, не развертывая *ее так,* как того требует само существо вопроса.
Боязнь словесного противоречия приводит к путанице гносеологических и методологических точек зрения и т. п.
Но и вторая цель — изучение автора — тоже не достигается этим путем, потому что автор волей-неволей модернизируется, втягивается в сегодняшний спор, а главное — грубо искажается произвольным сведением в систему надер-
[91]
ганных из разных мест цитат. Мы могли бы сказать так: ищут, во-первых, *не там, где надо;* во-вторых, *не то, что нужно;* в-третьих, *не так, как нужно.* Не там — потому что ни у Плеханова, ни у кого другого из марксистов *нет того, чего у них ищут,* у них нет не только законченной методологии психологии, но даже зачатков ее; перед ними не стояла эта проблема, и их высказывания на эту тему носят прежде всего непсихологический характер; даже гносеологической доктрины о способе познания психического у них нет. Разве такое простое дело создать хотя бы гипотезу о психофизическом соотношении! Плеханов вписал бы свое имя в историю философии рядом со Спинозой, если бы он сам создал какую-либо психофизическую доктрину. Он не мог этого сделать, потому что и сам никогда не занимался психофизиологией, и наука не могла дать еще повода для построения такой гипотезы.
За гипотезой Спинозы стояла вся физика Галилея: в ней [гипотезе] заговорил переведенный на философский язык весь принципиально обобщенный опыт естествознания, впервые познавший единство и закономерность мира. А что в психологии могло породить такую доктрину? Плеханова и других интересовала всегда местная цель: полемическая, разъяснительная, вообще — цель контекста, но не самостоятельная, не обобщенная, не возведенная в ранг доктрины мысль.
Не то, что надо, потому что нужна методологическая система принципов, с которыми можно начать исследование, а ищут *ответа по существу,* того, что лежит в неопределенной конечной научной точке многолетних коллективных исследований. Если бы уже был ответ, незачем было бы строить марксистскую психологию. Внешним критерием искомой формулы должна быть ее методологическая пригодность; вместо этого ищут возможно меньше говорящую, осторожную, воздерживающуюся от решения важнейшую антологическую формулу. Нам нужна формула, которая *бы нам служила* в исследованиях, — ищут формулу, которой мы должны служить, которую мы должны доказать. В результате натыкаются на формулы, которые методологически *парализуют* исследование: таковы отрицательные понятия и т. п. Не показывают, как можно осуществить науку, исходя из этих случайных формул.
Не так, потому что мышление сковано авторитетным принципом; изучают не методы, но догмы; не освобождаются от метода логического наложения двух формул; не принимают критического и свободно-исследовательского подхода к делу.
Но все эти три порока проистекают из одной причины: непонимания исторической задачи психологии и смысла кризиса; этому специально посвящен следующий раздел. Здесь я говорю все это, чтобы яснее сделать границу между воззрениями и системой, чтобы снять с системы ответственность за грехи воззрений; мы будем говорить об ошибочно понимаемой системе. Мы можем это сделать с тем большим правом, что само это понимание не осознало, куда оно ведет.
Новая система кладет в основу третьего пути в психологии понятие реакции, в отличие от рефлекса и психического явления заключающее в себе и субъективный, и объективный момент в целостном акте реакции. Однако, в отличие и от гештальттеории, и от Штерна, новая теория отказывается от методологической посылки, объединяющей обе части реакции в одно понятие. Ни видение в психике принципиально тех же структур, что в физике, ни усмотрение в неорганической природе цели, энтелехии и личности, ни путь гештальттеории, ни путь Штерна не ведут к цели.
Новая теория принимает вслед за Плехановым доктрину психофизического параллелизма и полную несводимость психического к физическому, видя в этом грубый, вульгарный материализм. Но как возможна *одна* наука о *двух* принципи-
[92]
ально, качественно разнородных и несводимых категориях бытия? Как возможно их слияние в целостном акте реакции?
На эти вопросы мы имеем два ответа. Корнилов видит между ними функциональное отношение, но этим сразу уничтожается всякая *целостность:* в функциональном отношении могут стоять две *разные* величины. Изучать

психологию в понятиях реакции нельзя, ибо *внутри* реакции заключены два несводимых к единству, функционально зависимых элемента. Психофизическая проблема этим не решена, но перенесена *внутрь каждого элемента* и поэтому делает невозможным исследование ни в одном шаге, как она в целом связывала всю психологию. Там было неясно отношение всей области психики ко всей области физиологии, здесь в каждой отдельной реакции запутана та же неразрешимость. Что *методологически* предлагает это решение проблемы? Вместо того чтобы решить ее проблематически (гипотетически) в начале исследования — решать ее экспериментально, эмпирически в каждом отдельном случае. Но ведь это невозможно. И как возможна одна наука с двумя принципиально различными методами познания, не способами исследования — в интроспекции видит К. Н. Корнилов не технический прием, а единственно адекватный способ познания психического. Ясно, что методологически цельность реакции остается pia desiderata, а на деле такое понятие ведет к двум наукам с двумя методами, изучающими две различные стороны бытия.

Другой ответ дает Ю. В. Франкфурт (1926). Вслед за Г. В. Плехановым он запутывается в безнадежном и неразрешимом противоречии, желая доказать материальность нематериальной психики, а для психологии связать два несвя-зуемых пути науки. Схема его рассуждений такова: идеалисты видят в материи инобытие духа; механистические материалисты — в духе инобытие материи. Диалектический материалист сохраняет оба члена антиномии. Психика для него 1) особое свойство, несводимое к движению, среди *многих* других свойств; 2) внутреннее состояние движущейся материи; 3) субъективная сторона материального процесса. Противоречивость и разнородность этих формул будет вскрыта при систематическом изложении понятий психологии; тогда я надеюсь показать, какое искажение смысла вносят такие сопоставления вырванных из абсолютно разных контекстов мыслей. Здесь занимает нас исключительно *методологическая* сторона вопроса: как же возможна *одна* наука о *двух* принципиально разных родах бытия. Общего у них нет ничего, сведены к единству они быть не могут, но, может быть, между ними есть такая однозначная связь, которая позволяет объединить их? Нет. Плеханов ясно говорит: марксизм не признает *«возможности объяснить или описать один род явлений с помощью представлений или понятий, «развитых» для объяснения или описания другого»* (цит. по: Ю. В. Франкфурт, 1926, с. 51). «Психика, — говорит Франкфурт, — это *особое* свойство, описываемое или объясняемое с помощью своих *особых* понятий или представлений» (там же). Еще раз — то же (с. 52—53) — *разными* понятиями. Но ведь это значит: есть две науки — одна о поведении как своеобразной форме движения человека, другая — о психике как недвижении. Франкфурт и говорит о физиологии в узком и в широком смысле — с учетом психики. Но будет ли это физиология? Достаточно ли захотеть, чтобы наука возникла по-нашему fiat? Пусть нам покажут хоть один пример *одной* науки о *двух* разных родах бытия, объясняемых и описываемых при помощи разных понятий, или покажут возможность такой науки.

В этом рассуждении есть два пункта, которые категорически показывают *невозможность такой* науки.

1. Психика есть особое качество или свойство материи, но качество не есть часть вещи, а особая способность. Но качеств вещи у материи очень много, психика — одно из *них.* Плеханов сравнивает отношение между психикой и движением с отношениями между растительным свойством и удобосгораемостью,

[93]

твердостью и блеском льда. Но тогда почему есть только два члена антиномии; их должно быть столько, сколько есть качеств, т. е. много, бесконечно много. Очевидно, вопреки Чернышевскому, между всеми качествами есть нечто общее; есть *общее понятие,* под которое можно подвести все качества материи: и блеск, и твердость льда, и удобосгораемость, и рост дерева. Иначе было бы столько наук, сколько качеств; одна наука о блеске льда, другая — о его твердости. То, что говорит Н. Г. Чернышевский, *просто нелепо* как методологический принцип. Ведь и внутри психики есть свои разные качества: боль так же похожа на сладость, как блеск на твердость — опять особое свойство.

Дело все в том, что Плеханов оперирует *общим понятием психики,* под которое подведено множество разнообразнейших качеств, а таким же *общим понятием,* под которое подводятся все другие качества, будет движение. Очевидно, психика к движению стоит принципиально в ином отношении, чем качества друг к другу: и блеск, и твердость, и в конце концов — движение; и боль, и сладость, и в конце концов — психика. Психика не одно из многих свойств, а одно из двух. Но, значит, в конце концов есть *два* начала, а не одно и не много. Методологически это значит, что сохраняется полностью дуализм науки. Это особенно ясно из 2-го пункта.

2. Психическое не влияет на физическое, по Плеханову (1922). Франкфурт (1926) выясняет, что оно влияет само на себя опосредованно, через физиологическое, у него своеобразная действенность. Если мы соединим два прямоугольных треугольника, то их формы образуют новую форму — квадрат. Формы сами по себе не воздействуют, «как вторая, «формальная», сторона соединения наших материальных треугольников». Заметим, что это есть *точная* формулировка знаменитой Schattenteorie — теории теней: два человека подают друг другу руки, их тени делают то же; по Франкфурту, тени «воздействуют» друг на друга через тела.

Но методологическая проблема совсем не в этом. Понимает ли автор, что он пришел к чудовищной для материалиста формулировке природы нашей науки? В самом деле, что это за наука о тенях, формах, зеркальных призраках? Наполовину автор понимает, куда он пришел, но не видит, что это значит. Разве возможна естественная наука о формах как таковых, наука, пользующаяся индукцией, понятием причинности? Только в геометрии мы изучаем абстрактные формы. Последнее слово сказано: психология возможна, как геометрия. Но именно это есть высшее выражение эйдетической психологии Гуссерля, такова описательная психология Дильтея как математика духа, такова феноменология Чел-панова, аналитическая психология Стаута, Мейнонга, Шмидта-Коважика. Их всех объединяет с Франкфуртом вся принципиальная структура; они пользуются той же аналогией.

1. Надо изучать психику, как геометрические формы, — *вне причинности;* два треугольника не родят квадрата, круг ничего не знает о пирамиде; ни одно отношение реального мира нельзя перенести в идеальный мир форм и психических сущностей: их можно только описывать, анализировать и классифицировать, но не объяснять. Основным свойством психики Дильтей считает то, что члены его связаны не по закону причинности: «В представлениях не заключается достаточного основания для перехода их в чувства; можно вообразить существо, обладающее лишь способностью представления, которое в пылу битвы было бы равнодушным и безвольным зрителем собственного своего разрушения. В чувствах не заключается достаточного основания для перехода их в волевые процессы^ можно вообразить то же существо взирающим на происходящий вокруг него бой с чувством страха и ужаса, тогда как эти

чувства не выливаются в защитные движения» (1924, с. 99).
Именно потому, что эти понятия адетерминистичны, беспричинны и беспространственны, именно потому, что они построены по типу геометрических

[94]
абстракций, Павлов отвергает их пригодность для науки: они несоединимы с материальной конструкцией мозга. Именно потому, что они геометричны, мы вслед за Павловым говорим, что они непригодны для реальной науки.
Но как возможна наука, соединяющая геометрический метод с индуктивно-научным? Дильтей прекрасно понимал, что материализм и *объяснительная* психология предполагают друг друга. «Последний во всех своих оттенках есть объяснительная психология. Всякая теория, полагающая в основу связь физических процессов и лишь включающая в них психические факты, есть материализм» (там же, с. 30).
Именно желание отстоять самостоятельность духа и всех наук о духе, боязнь перенесения на этот мир закономерности и необходимости, царствующей в природе, приводят к боязни объяснительной психологии. «Ни одна... объяснительная психология не может быть положена в основу наук о духе» (там же, с. 64). Это означает: нельзя науки о духе изучать материалистически. О, если бы Франкфурт понимал, что означает на деле его требование психологии как геометрии; его признание особой связи — «действенности» — не физической причинности психики; его отказ от объяснительной психологии — ни много ни мало: *отказ от понятий закономерности во всей области духа,* об *этом идет спор.*
Русские идеалисты это прекрасно понимают: тезис Дильтея о психологии — для них тезис, противостоящий механистическому пониманию исторического процесса.
2. Вторая черта той психологии, к которой пришел Франкфурт, заключена в методе, в природе знания этой науки. Если психика не вводится в связь процессов природы, если она внепричинна, то ее нельзя изучать индуктивным путем, наблюдая реальные факты и обобщая их, ее надо изучать умозрительным методом: непосредственным усмотрением истины в этих платоновских идеях или психических сущностях. В геометрии нет места индукции; что доказано для одного треугольника, доказано для всех. Она изучает не реальные треугольники, а идеальные абстракции — отделенные от вещей их отдельные свойства, доведенные до предела и взятые в идеально чистом виде. Для Гуссерля феноменология так относится к психологии, как математика к естествознанию. Но было бы невозможно осуществить геометрию и психологию, по Франкфурту, как естественную науку. Их разделяет метод. Индукция основана на многократном наблюдении фактов и на обобщении, полученном опытным путем; аналитический (феноменологический) метод — на непосредственном однократном усмотрении истины. Об этом стоит подумать: нам надо точно знать, какова та наука, с которой мы хотим нацело порвать. Здесь в учении об индукции и анализе заключено одно существенное недоразумение, которое надо вскрыть.
Анализ вполне планомерно применяется и в каузальной психологии, и в естествознании; и там мы часто *из единичного наблюдения выводим общую закономерность.* В частности, засилие индукции и математической обработки и недоразвитие анализа значительно погубили дело Вундта и всей экспериментальной психологии.
В чем же отличие одного анализа от другого, или, чтобы не впадать в ошибку, — аналитического метода от феноменологического? Если мы узнаем это, мы нанесем на нашу карту последнюю черту, проводящую границу между двумя психологиями.
Метод анализа в естественных науках и в каузальной психологии состоит в изучении *одного* явления, *типичного* представителя целого ряда, и выведении отсюда положения обо *всем ряде.* Челпанов поясняет эту мысль, приводя пример с изучением свойств различных газов. Так, мы утверждаем что-либо о свойствах всех газов, после того как произвели эксперимент над каким-либо одним газом. Делая такого рода заключение, мы подразумеваем, что тому газу, над которым проведен эксперимент, присущи свойства всех других газов. В таком умозаклю-

[95]
чении, по Челпанову, присутствуют одновременно и индуктивный, и аналитический методы.
Действительно ли это так, т. е. действительно ли возможно смешение, соединение геометрического метода с естественнонаучным или здесь только смешение терминов и слово *анализ* употребляется Челпановым в двух, совершенно различных смыслах? Вопрос слишком важен, чтобы пройти мимо: кроме того что нам нужно разделить две психологии, надо возможно глубже и дальше рассечь их методы, так как у них *не может быть* общих методов; помимо того что нас интересует та часть метода, которая после рассечения достанется описательной психологии, потому что мы хотим ее точно знать, — помимо всего этого, *мы не хотим при разделе уступить ей ни йоты* принадлежащей нам территории; аналитический метод принципиально слишком важен для построения всей социальной психологии, как увидим ниже, чтобы отдать его без боя.
Наши марксисты, разъясняя гегелевский принцип в марксистской методологии, правильно утверждают, что каждую вещь можно рассматривать как микрокосм, как всеобщую меру, в которой отражен весь большой мир. На этом основании они говорят, что изучить *до конца,* исчерпать одну какую-нибудь вещь, один предмет, одно явление — значит познать весь мир во всех его связях. В этом смысле можно сказать, что каждый человек есть в той или иной степени мера того общества или, скорее, класса, к которому он принадлежит, ибо в нем отражена вся совокупность общественных отношений.
Мы видим уже из этого, что познание от единичного к общему есть ключ ко всей социальной психологии; нам нужно отвоевать для психологии право рассматривать единичное, индивида как социальный микрокосм, как тип, как выражение или меру общества. Но об этом придется говорить только тогда, когда мы останемся один на один с каузальной психологией; здесь же нам надо исчерпать до конца тему о разделении.
В примере Челпанова безусловно верно то, что анализ не отрицает в физике индукции, но именно благодаря ей делает возможным однократное наблюдение, дающее общий вывод. В самом деле, по какому праву мы распространяем наш вывод с одного газа на все? Очевидно, только потому, что путем прежних индуктивных наблюдений мы вообще выработали понятие газа и установили объем и содержание этого понятия. Далее, потому, что мы изучаем данный единичный газ *не как таковой,* а с особой точки зрения, мы изучаем осуществленные в нем общие *свойства газа:*

именно этой возможности, т. е. точке зрения, позволяющей отделить в единичном его особенное от общего, мы обязаны анализу.
Итак, анализ принципиально не противоположен индукции, а родствен ей: он есть высшая ее форма, отрицающая ее сущность (многократность). Он опирается на индукцию и ведет ее. Он ставит вопрос; он лежит в *основе всякого эксперимента;* всякий *эксперимент есть анализ в действии, как всякий анализ есть эксперимент в мысли;* поэтому правильно было бы назвать его *экспериментальным методом.* В самом деле, когда я экспериментирую, я изучаю *A, B, C...,* т. е. ряд конкретных явлений, и распределяю выводы на *разные группы:* на всех людей, на детей школьного возраста, на деятельность и т. д. Анализ и предлагает объем распространения выводов, т. е. выделение в *A, B,* С общих для данной группы черт. Но и далее: в эксперименте я наблюдаю всегда один выделенный признак явления, и это опять работа анализа.
Перейдем к индуктивному методу, чтобы пояснить анализ: рассмотрим ряд применений этого метода.
И. П. Павлов изучает фактически деятельность *слюнной железы у собаки.* Что дает ему право назвать свой опыт изучением высшей нервной деятельности *животных?* Быть может, он должен был проверить свои опыты на коне, воро-
[96]
не и т. д. — на всех или, по крайней мере, на большинстве животных, чтобы иметь право сделать выводы? Или, может быть, он должен был свой опыт назвать так: изучение слюноотделения у собаки? Но именно слюноотделения собаки *как такового* Павлов и не изучал, и его опыт ни на йоту не увеличил наших знаний о собаке как таковой и насчет слюноотделения как такового. Он в собаке изучал не собаку, а *животное вообще,* в слюноотделении — *рефлекс вообще,* т. е. у этого животного и в этом явлении он выделил то, что есть общего у них со всеми однородными явлениями. Поэтому его выводы касаются не только всех животных, но и всей биологии: установленный факт выделения слюны у данных павловских собак на данные Павловым сигналы прямо становится общебиологическим принципом — превращения наследственного опыта в личный. Это оказалось возможным, потому что Павлов *максимально абстрагировал* изучаемое явление от специфических условий единичного явления, он гениально *увидел в единичном общность.*
На что же он опирался в расширении своих выводов? Конечно, на следующее: то, на что мы распространяем свои выводы, имеет дело с *теми же элементами,* и мы опираемся на заранее установленные сходства (класс наследственных рефлексов у всех животных, нервная система и т. п.). Павлов открыл *общебиологический* закон, изучив *собак.* Но он в собаке изучал то, что составляет основу животного.
Таков методологический путь всякого объяснительного принципа. В сущности, Павлов не распространил свои выводы, а степень их распространения была заранее дана — она заключалась в самой постановке опыта. То же верно относительно А. А. Ухтомского: он изучил несколько препаратов лягушек; если бы он распространил свои выводы на всех лягушек, это была бы индукция; но он говорит о доминанте как принципе психологии героев «Войны и мира» — и этим он обязан анализу. Ч. Шеррингтон изучил у многих собак и кошек почесы-вательный и сгибательный рефлексы задних ног, а установил принцип борьбы за двигательное поле, лежащий в основе личности. Но и Ухтомский, и Шеррингтон ничего не прибавили к изучению лягушек и кошек как таковых.
Конечно, это совсем особая задача — практически найти на деле *точные фактические границы* общего принципа и *степень* его приложимости к отдельным видам данного рода: может быть, условный рефлекс имеет высшую границу в поведении человеческого младенца и низшую — в беспозвоночных, а ниже и выше встречается в абсолютно иной форме. Внутри этих границ он больше приложим к собаке, чем к курице, и можно точно установить, в какой мере он приложим к каждой из них. Но это уже все именно индукция, изучение специфически единичного по отношению к принципу и на почве анализа. Это дробимо до бесконечности: мы можем изучить приложение принципа к разным породам, возрастам, полам собак; далее — к индивидуальной собаке, далее — к отдельному ее дню и часу и т. д. То же верно и о доминанте, и об общем поле.
Я попытался ввести подобный метод в сознательную психологию, вывести законы психологии искусства на *анализе* одной басни, одной новеллы и одной трагедии. Я исходил при этом из мысли, что развитые формы искусства дают ключ к недоразвитым, как анатомия человека — к анатомии обезьяны; что трагедия Шекспира объяснит нам загадки первобытного искусства, а не наоборот. Далее, я говорю *обо всем искусстве* и не проверяю свои выводы на музыке, живописи и т. д. Еще больше: я не проверяю их на *всех* или большинстве *видов* литературы; я беру *одну* новеллу, *одну* трагедию. По какому праву? Я изучал не басни, не трагедии и еще меньше *данную* басню и *данную* трагедию. Я изучал в них то, что составляет основу всего искусства, — природу и механизм эстетической реакции. Я опирался на общие элементы формы и материала, которые присущи всякому искусству. Я выбрал для анализа самые трудные басни, новел-
[97]
лы и трагедии — именно такие, на которых общие законы особенно видны: я выбрал уродов среди трагедий и т. п. Анализ предполагает абстракцию от конкретных черт басни как таковой, как определенного жанра и сосредоточение силы на сущности эстетической реакции. Поэтому о басне как таковой я *ничего* не говорю. И самый подзаголовок «Анализ эстетической реакции» указывает на то, что задачей исследования является не систематическое изложение психологического учения об искусстве во всем его объеме и во всей широте содержания (все виды искусства, все проблемы и т. д.), и даже не индуктивное исследование определенного множества фактов, а именно *анализ процессов в его сущности.*
Объективно-аналитический метод близок, таким образом, к эксперименту; его значение шире его области наблюдения. Разумеется, и принцип искусства говорит о реакции, которая на деле *никогда не осуществлялась* в чистом виде, но всегда со своим «коэффициентом спецификации».
Найти фактические границы, степени и формы приложимости принципа — дело фактического исследования. История пусть покажет, *какие* чувства, в *какие* эпохи, посредством *каких* форм изживались в искусстве; мое дело было показать, *как это вообще* происходит. И это общая методологическая позиция современного искусствознания: оно изучает сущность реакции, зная, что в чистом виде она никогда не осуществляется именно так, но этот тип, норма, предел

входят всегда в состав конкретной реакции и определяют ее специфический характер. Так, чисто эстетической реакции вообще никогда не бывает в искусстве: на деле она соединяется со сложнейшими и различнейшими формами идеологии (мораль, политика и т. д.); многие даже думают, что эстетические моменты не более существенны в искусстве, чем кокетство в размножении рода: это фасад, Vorlust, заманка, а смысл акта в другом (З. Фрейд и его школа); другие полагают, что исторически и психологически искусство и эстетика — две пересекающиеся окружности, имеющие и общую, и раздельную площади (Утиц). Все верно, но правдивость принципа не меняется от этого, потому что он *абстрагирован* от всего этого. Он говорит только о том, что *эстетическая реакция такова;* другое дело — найти границы и смысл самой эстетической реакции внутри искусства.

Все это делают абстракция и анализ. Сходство с экспериментом сводится к тому, что и в нем мы имеем искусственную комбинацию явлений, в которой действие определенного закона должно проявиться в наиболее чистом виде; это есть как бы ловушка для природы, анализ в действии. Такую же искусственную комбинацию явлений, только путем мысленной абстракции, мы создаем и в анализе. Особенно это ясно в применении тоже к искусственным построениям. Будучи направлены не на научные, а на практические цели, они рассчитаны на действие определенного психологического или физического закона. Таковы машина, анекдот, лирика, мнемоника, воинская команда. Здесь перед нами практический эксперимент. Анализ таких случаев — эксперимент готовых явлений. По смыслу он близок к патологии — этому эксперименту, оборудованному самой природой, — к ее собственному анализу. Разница в том только, что болезнь дает выпадение, выделение лишних черт, а здесь наличие именно нужных, подбор нужных, но результат тот же.

Каждое лирическое стихотворение есть такой эксперимент. Задача анализа — вскрыть лежащий в основе природного эксперимента закон. Но и там, где анализ имеет дело не с машиной, т. е. практическим экспериментом, а с любым явлением, он принципиально схож с экспериментом. Можно было бы показать, как бесконечно усложняют, утончают наше исследование аппараты, насколько делают нас умнее, сильнее, зорче. То же делает и анализ.

Может показаться, что анализ, как и эксперимент, искажает действительность — создает искусственные условия для наблюдения. Отсюда требование

[98]

жизненности и естественности эксперимента. Если эта идея идет дальше технического требования — не вспугнуть то, что мы ищем, — она приходит к абсурду. Сила анализа — в абстракции, как сила эксперимента — в искусственности. Опыт Павлова — лучший образец: для собак он *естественный* эксперимент — их кормят и т. д.; для ученого он верх *искусственности:* слюна выделяется при почесывании определенного участка — комбинация неестественная. Так же в анализе машины необходима деструкция, мысленное или реальное повреждение механизма, для эстетической формы — деформация.

Если припомнить сказанное выше о косвенном методе, то легко заметить, что анализ и эксперимент предполагают *косвенное* изучение: из анализа стимулов мы заключаем к механизму реакции, от команды — к движениям солдат, от формы басни — к реакциям на нее.

То же, в сущности, говорит Маркс, когда сравнивает силу абстракции с микроскопом и химическими реактивами в естественных науках. Весь «Капитал» написан этим методом: Маркс анализирует «клеточку» буржуазного общества — форму товарной стоимости — и показывает, что развитое тело легче изучить, чем клеточку. В клеточке он прочитывает структуры всего строя и всех экономических формаций. Непосвященному, говорит он, анализ может показаться хитросплетением мелоче'й; да, это мелочи, но такие, с которыми имеет дело микроскопическая анатомия (К. Маркс, Ф. Энгельс. Соч., т. 23, с. 6). Кто разгадал бы клеточку психологии — механизм одной реакции, нашел бы ключ ко всей психологии.

В методологии анализ поэтому есть могущественнейшее оружие. Энгельс разъясняет «всеиндуктивистам», что «никакая индукция на свете никогда не помогла бы нам уяснить себе процесс индукции. Это мог сделать только *анализ* этого процесса» (К. Маркс, Ф. Энгельс. Соч., т. 20, с. 542). Далее он приводит ошибки индукции, которые можно встретить на каждом шагу. В другой раз он сопоставляет оба метода и находит в термодинамике пример того, насколько основательны претензии индукции быть единственной или хотя бы основной формой научных открытий. «Паровая машина явилась убедительнейшим доказательством того, что из теплоты можно получить механическое движение. 100 000 паровых машин доказывали это не более убедительно, чем одна машина...» (там же, с. 543). «Сади Карно первый серьезно взялся за это, но не путем индукции. Он изучил паровую машину, проанализировал ее, нашел, что в ней основной процесс не выступает *в чистом виде,* а заслонен всякого рода побочными процессами, устранил эти безразличные для главного процесса побочные обстоятельства и сконструировал идеальную паровую машину... которую, правда, так же нельзя осуществить, как нельзя, например, осуществить геометрическую линию или геометрическую плоскость, но которая оказывает по-своему такие же услуги, как эти математические абстракции: она представляет рассматриваемый процесс в чистом, независимом, неискаженном виде» (там же, с. 543—544).

Можно было бы в методике исследования этой прикладной ветви методологии показать, как и где применим такой анализ; но и в общей форме мы можем сказать, что анализ есть применение методологии к познанию факта, т. е. оценка применяемого метода и смысла полученных явлений. В этом смысле можно сказать, что анализ *всегда* присущ исследованию, иначе индукция превратилась бы в регистрацию.

Чем же отличается этот анализ от анализа Челпанова? Четырьмя чертами: 1) аналитический метод направлен на познание реальностей и стремится к той же цели, что и индукция. Феноменологический метод вовсе не предполагает бытия той сущности, на которую он направлен; его предметом может быть чистая фантазия, которая вовсе не содержит бытия; 2) аналитический метод изучает факты и приводит к знанию, имеющему достоверность факта. Феноме-

[99]

нологический метод добывает истины аподиктические, абсолютно достоверные и общеобязательные; 3) аналитический метод есть особый случай опытного познания, т. е. фактического познания, по Юму. Феноменологический метод априорен, он не есть вид опыта или фактического познания; 4) аналитический метод, опираясь на изученные и обобщенные прежде факты, через изучение новых единичных фактов приводит в конце концов к новым относительным фактическим обобщениям, имеющим границы, степени приложимости, ограничения и даже

исключения. Феноменологический метод приводит к познанию не общего, но идеи — сущности. Общее познается из индукции, сущность — из интуиции. Она вневременна и внереальна и не относится ни к каким временным и реальным вещам.
Мы видим, что разница так велика, как вообще только может быть велика между двумя методами. Один метод — будем его называть аналитическим — есть метод реальных, естественных наук, другой — феноменологический, априорный — есть метод наук математических и чистой науки о духе.
Почему же Челпанов называет его аналитическим, утверждая его тождественность с феноменологическим? Во-первых, в этом заключена прямая методологическая *ошибка,* распутывать которую сам автор пытается несколько раз. Так, он указывает, что аналитический метод не тождествен с обычным анализом в психологии. Он дает знание другой природы, чем индукция, — вспомним четкие отличия; все установлены Чел Пановым. Итак, есть *два вида анализа,* ничего общего, кроме термина, не имеющих между собой. Общий термин вносит путаницу, и надо различать в нем два смысла.
Далее, ясно, что анализ в случае с газом, который приводит автор в качестве возможного возражения против теории единичного усмотрения как основного признака «аналитического» метода, есть анализ естественнонаучный, а не феноменологический. Автор просто *ошибается,* когда видит здесь комбинацию анализа и индукции; это анализ, да не тот. Ни один из четырех пунктов различия обоих методов не оставляет в этом сомнения: 1) он направлен на реальные факты, а не на «идеальные возможности»; 2) он обладает только фактической, а не аподиктической достоверностью; 3) он апостериорен; 4) он приводит к обобщениям, имеющим границы и степени, а не к созерцанию сущности. Вообще, он возникает из опыта, из индукции, а не из интуиции.
Что здесь ошибка и смешение терминов, абсолютно ясно из *нелепости* соединения в одном эксперименте феноменологического и индуктивного методов. Это допускает Челпанов в случае с газами: это все равно, как если бы мы отчасти доказали теорему Пифагора, а отчасти дополнили ее изучением действительных треугольников. Это абсурд.
Но за ошибкой стоит некоторое измерение: психоаналитики научили нас быть чуткими и подозрительными к ошибкам. Челпанов принадлежит к соглашателям: он видит двойственность психологии, но не разделяет вслед за Гуссерлем полного отрыва психологии от феноменологии; для него психология есть отчасти феноменология; внутри психологии есть феноменологические истины — и они служат основным стержнем науки; но вместе с тем Челпанову жаль и экспериментальной психологии, которую с презрением третирует Гуссерль; Челпанов хочет *соединить несоединимое,* и в истории с газами у него фигурирует единственный раз аналитический (феноменологический) метод в соединении с индукцией в физике при изучении реальных газов. И это смешение у него прикрыто общим термином «аналитический».
Рассечение двуединого аналитического метода на феноменологический и индуктивно-аналитический приводит нас к крайним точкам, в которые упирается расхождение двух психологии, — к их гносеологическим исходным точкам. Этому различению я придаю огромное значение, вижу в нем венец и центр всего анализа, и вместе с тем для меня теперь это так ясно, как простая гамма.
[100]

Феноменология (описательная психология) исходит из коренного различия между физической природой и психическим бытием. В природе мы различаем явления в бытии. «В психической сфере нет никакого различия между явлением и бытием» (Э. Гуссерль, 1911, с. 25). Если природа есть бытие, которое проявляется в явлениях, то этого совершенно нельзя утверждать относительно психического бытия. Здесь *явление и бытие совпадают друг с другом.* Трудно дать более четкую формулу психологического идеализма. А вот гносеологическая формула психологического материализма: «Разница между *мышлением и бытием* в психологии не уничтожена. Даже относительно мышления ты можешь различать между мышлением мышления и мышлением самим по себе» (Л. Фейербах, 1955, с. 216). *В этих двух формулах сущность всего спора.*
Нужно уметь гносеологическую проблему поставить и *для психики* и так же найти в ней различие между бытием и мышлением, как материализм учит нас сделать это в теории познания внешнего мира. В признании коренного различия психики от физической природы таится отождествление *явления* и *бытия,* духа и материи внутри *психологии,* решение антиномии путем устранения в *психологическом познании* одного члена — материи, т. е. чистой воды идеализма Гуссерля. В различении явления и бытия внутри психологии и в признании бытия истинным объектом изучения выражен весь материализм Фейербаха.
Я берусь перед целым синклитом философов — как идеалистов, так и материалистов — доказать, что именно в этом заключена суть расхождения идеализма и материализма в психологии и что только формулы Гуссерля и Фейербаха дают последовательное решение проблемы в двух возможных смыслах; что первая есть формула феноменологии, а вторая — материалистической психологии. Я берусь, исходя из этого сопоставления, резать по живому месту психологии, точно рассекая ее на два чужеродных и ошибочно сращенных тела; это единственное, что отвечает объективному положению вещей, и *все* споры, *все* разногласия, *вся* путаница происходят только из-за отсутствия ясной и верной постановки гносеологической проблемы.
Отсюда следует, что, принимая у эмпирической психологии только *формальное* признание психики, Франкфурт принимает и всю ее гносеологию и все ее выводы — он вынужден прийти к феноменологии; что, требуя для изучения психики метода, соответствующего ее качественности, он требует, хотя сам того и не знает, феноменологического метода. Его концепция есть тот материализм, о котором совершенно справедливо говорит Геффдинг, что он есть «дуалистический спиритуализм в миниатюре» (1908, с. 64). Именно в *миниатюре,* т. е. с попыткой уменьшить, количественно умалить действительность нематериальной психики, оставить за ней 0,001 влияния. Но ведь принципиальное решение *нисколько* не зависит от количественной постановки вопроса. Одно из двух: или бог есть, или его нет; или духи мертвых являются, или нет; или душевные явления (для Дж. Уотсона — спиритические) нематериальны, или материальны. Ответы вроде того, что бог есть, но очень маленький; или духи мертвых не приходят, но маленькие частички их очень редко залетают к спиритам; или психика материальна, но отлична от всей прочей материи, анекдотичны. В. И. Ленин писал богостроителям, что он их мало отличает от богоискателей: важно вообще принять или изгнать чертовщину, а принимать синего или желтого черта — не велика разница.

Смешение гносеологической и онтологической проблем путем прямого перенесения в психологию не всего рассуждения, а готовых его выводов приводит к искажению и *той* и *другой.* У нас отождествляют субъективное с психическим, а после доказывают, что психическое не может быть объективным; путают гносеологическое сознание как член антиномии — субъект — объект — с эмпирическим, психологическим сознанием, а после говорят, что сознание не может быть
[101]
материальным, что признание этого есть махизм. И в результате приходят к неоплатонизму в духе непогрешимых сущностей, у которых бытие совпадает с явлением. Бегут от идеализма, чтобы окунуться в него головой. Боятся отождествления бытия и сознания пуще огня — и приходят к полнейшему гуссерлевскому отождествлению их в психологии. Отношение между субъектом и объектом, прекрасно разъясняет Геффдинг, не следует смешивать с отношением между духом и телом. Различие между духом и материей есть различие в содержании нашего познания; но различие между субъектом и объектом обнаруживается независимо от содержания нашего познания. Как дух, так и тело для нас объективны, но если духовные объекты по своему существу сродни с познающим субъектом, то тело для нас *только* объект.
Отношение между субъектом и объектом является «проблемой познания, отношение между духом и материей — проблемой бытия» (Г. Геффдинг, 1908, с. 214).
Точное разделение и обоснование обеих проблем в материалистической психологии должно быть сделано не здесь, но указать на возможность двух решений, на грань между идеализмом и материализмом, на существование материалистической формулы необходимо здесь, ибо раздел, раздел до самого конца — задача психологии сегодня. Ведь многие «марксисты» не сумеют указать разницы между своей и идеалистической теорией психологического познания, потому что *ее нет.* Мы уподобляли вслед за Спинозой нашу науку смертельно больному в поисках за безнадежным лекарством; теперь мы видим, что только нож хирурга может спасти положение. Предстоит кровавая операция; многие учебники придется разодрать надвое, как завесу в храме, многие фразы потеряют голову или ноги, иные теории будут разрезаны как раз по животу. Нас занимает только грань, линия разрыва — черта, которую опишет будущий нож.
И вот мы утверждаем, что эта линия проходит между формулой Гуссерля и Фейербаха. Дело в том, что в марксизме вообще не ставилась проблема гносеологии применительно к психологии и не возникала задача разделения *двух* проблем, о которых говорит Геффдинг; зато идеалисты довели эту идею до отточенной ясности. И мы утверждаем, что точка зрения наших «марксистов» есть *махизм в психологии:* отождествление бытия и сознания. *Одно из двух:* или в интроспекции нам непосредственно дана психика — и тогда мы с Гуссерлем; или в ней надо различать субъект и объект, бытие и мышление — и тогда мы с Фейербахом. Но что это значит? Значит, моя радость и мое интроспективное постижение этой радости — разные вещи.
У нас очень в ходу цитата из Фейербаха: то, что для меня есть духовный, нематериальный, сверхчувственный акт, то само по себе есть акт материальный, чувственный (Л. Фейербах, 1955, с. 214). Приводят это обычно в подтверждение субъективной психологии. Но ведь это говорит *против нее.* Спрашивается: что же мы должны изучать — этот акт сам по себе таким, как он есть, или таким, каким он является мне? Материалист, как при аналогичном вопросе об объективности мира, не задумываясь, говорит: *сам по себе,* объективный акт. Идеалист скажет: мое восприятие. Но тогда один и тот же акт у меня, пьяного и трезвого, маленького и взрослого, сегодня и вчера, у меня и у вас окажется разным в интроспекции. Больше того, в интроспекции, оказывается, нельзя непосредственно воспринимать мышление, сравнение — это акты бессознательные; а наше интроспективное постижение их не есть уже функциональное понятие, т. е. выведенное из объективного опыта. Что надо, что можно изучать: мышление само по себе или мышление мышления? Никакого сомнения в ответе на этот вопрос не может быть. Но есть одно затруднение, которое мешает прийти к ясному ответу. На это затруднение наткнулись в свое время *все* философы, пытавшиеся провести разделение психологии. К. Штумпф, отделивший психичес-

[102]
кие функции от явлений, спрашивал: кто же, какая наука будет изучать явления, отвергнутые физикой и психологией? Он допускал возникновение *особой науки* — не психологии, не физики. Другой психолог (А. Пфендер) отказывался признать ощущения предметом психологии только на том основании, что физика отказывается признать их своими. Где же им быть? *Феноменология Гуссерля есть ответ на этот вопрос.*
У нас тоже спрашивают: если вы будете изучать мышление само по себе, а не мышление мышления; акт сам по себе, а не акт для меня; объективное, а не субъективное, то кто же будет изучать само субъективное, субъективное искажение объектов? В физике мы стараемся элиминировать субъективное из того, что воспринимаем как объект; в психологии, изучая восприятие, опять требуют отделить восприятие само по себе, как оно есть, от того, каким оно мне кажется. Кто же будет изучать это элиминирующее оба раза, эту *кажимость?*
Но проблема кажимости есть кажущаяся проблема. Ведь в науке мы хотим узнать *истинную,* а не *кажущуюся* причину кажимости: значит, нам нужно брать явления такими, какими они существуют независимо от меня. Сама же *кажимость* — иллюзия (в основном примере Титченера: мюллер-лайеровские линии физически равны, психологически — одна длиннее). Вот различие точки зрения физики и психологии, не *существующее реально,* а возникающее из двух несовпадений двух реально существующих процессов. Если я буду знать физическую природу двух линий и объективные законы глаза, как они есть, сами по себе, я получу в качестве вывода из них объяснение кажимости, иллюзии. Изучение же субъективного в познании ее есть дело логики и исторической теории познания: как бытие, субъективное есть результат двух объективных самих по себе процессов. Дух не всегда субъект; в интроспекции он расщепляется на объект и на субъект. Спрашивается: в интроспекции явление и бытие совпадают? Стоит только *применить* гносеологическую формулу материализма, данную В. И. Лениным (сходная у Г. В. Плеханова), *к психологическому субъекту — объекту,* чтобы увидеть, в чем дело: «...единственное «свойство» материи, с признанием которого связан философский материализм, есть свойство *быть объективной реальностью,* существовать вне нашего сознания» (В. И. Ленин. Поли. собр. соч., т. 18, с. 275). «...Понятие материи... не означает гносеологически *ничего иного,*

кроме как: объективная реальность, существующая независимо от человеческого сознания и отображаемая им» (там же, с. 276). В другом месте В. И. Ленин говорит, что это, в сущности, принцип *реализма,* но он избегает этого слова, потому что оно захватано непоследовательными мыслителями.

Итак, *как будто* эта формула говорит против нашей точки зрения: сознание не может не существовать вне нашего сознания. Но, как верно определил Плеханов, самосознание есть сознание сознания. И сознание *может* существовать без самосознания: в этом убеждает нас бессознательное, относительно бессознательное. Я могу видеть, не зная, что вижу. Поэтому прав Павлов, когда говорит, что можно жить субъективными явлениями, но нельзя их изучать.

Ни одна наука невозможна иначе, чем при разделении непосредственного переживания от знания: удивительное дело — только психолог-интроспективист думает, что переживание и знание совпадают. Если бы сущность и форма проявления вещей — непосредственно совозможна только регистрация. Но, очевидно, *одно дело* жить, переживать и *другое* — изучать, как говорит Павлов.

Любопытнейший пример этому мы находим у Э. Титченера. Этот последовательный интроспективист и параллелист приходит к выводу, что душевные явления можно только описывать, но не объяснять. «Но если бы мы попытались ограничиться чисто описательной психологией, — утверждает он, — мы убедились бы, что в таком случае нет никакой надежды на действительную науку о душе. Описательная психология относилась бы к научной психологии точно так же... как

[103]

относится мировоззрение, которое создает себе мальчик в своей детской лаборатории, к мировоззрению опытного естествоиспытателя... В ней не было бы никакого единства и никакой связи... Чтобы сделать психологию научной, мы должны не только описывать душу, но и объяснять ее. Мы должны отвечать на вопрос «почему?». Но здесь мы встречаемся с затруднением. Мы не можем один душевный процесс рассматривать как причину другого душевного процесса. С другой стороны, и нервные процессы мы не можем рассматривать как причину душевных процессов... Одна сторона не может быть причиной другой» (1914, с. 32—33).

Вот истинное положение, в которое попадает описательная психология. Выход находит автор в чисто *словесной увертке:* объяснить можно душевные явления только по отношению к телу. Нервная система, говорит Титченер, не обусловливает, а объясняет душу. Она объясняет ее, как карта страны объясняет отрывочные виды гор, рек и городов, которые мы мельком видим, проезжая мимо них. Отношение к телу не прибавляет ни йоты к фактам психологии, оно дает нам в руки только принцип объяснения психологии.

Если отказаться от этого, то есть только два пути преодоления отрывочной психической жизни: или чисто описательный путь, отказ от объяснения; или допустить существование бессознательного. Оба пути испробованы. Но на первом мы никогда не придем к научной психологии, а на втором добровольно перейдем из области фактов в область фикций. Это альтернативы науки. Это прекрасно до ясности. Но возможна ли наука с тем объяснительным принципом, который избрал автор? Возможна ли наука об *отрывочных видах гор, рек и городов,* которым в примере Титченера уподоблена психика? И далее: как, почему карта объясняет эти виды, при помощи карты страны объясняет свои части? Карта есть копия страны, она объясняет, поскольку в ней отражена страна, т. е. однородное объясняет однородное. Наука невозможна на таком принципе. На деле автор сводит все к *причинному объяснению,* так как для него и причинное, и параллелистическое объяснение определяются как указание ближайших обстоятельств или условий, при которых происходит описанное явление. Но ведь и этот путь не приводит к науке: хороши «ближайшие условия»: в геологии — ледниковый период, физике — расщепление атома, астрономии — образование планет, биологии — эволюция. Ведь за «ближайшими условиями» в физике идут другие «ближайшие условия» и причинный ряд *принципиально бесконечен,* а при параллелистическом указании дело безнадежно ограничивается только *ближайшими* причинами. Недаром автор ограничивается сравнением своего объяснения с объяснением появления росы в физике. Хороша была бы физика, если бы она не шла дальше указания ближайших условий и подобных объяснений: она просто перестала бы существовать как наука.

Итак, мы видим: для психологии как знания есть два пути: или путь науки, тогда она должна уметь объяснять; или знание об отрывочных видениях, тогда она невозможна как *наука.* Ведь оперирование геометрической аналогией вводит нас в заблуждение. Геометрическая психология абсолютно невозможна, ибо она лишена основного признака: идеальной абстракции, она все же относится к реальным объектам. При этом раньше всего вспоминаешь попытку Спинозы исследовать человеческие пороки и глупости геометрическим путем и рассматривать человеческие действия и влечения точно так же, как если бы вопрос шел о линиях, поверхностях и телах. Кроме описательной психологии, ни для какой другой этот путь не годится: ибо от геометрии в нем только словесный стиль и видимость неопровержимости доказательств, а все остальное — и в том числе суть — от ненаучного способа мыслить.

Э. Гуссерль прямо формулирует разницу между феноменологией и математикой: математика есть наука точная, а феноменология — описательная. Ни много ни мало: для аподиктичности феноменологии не хватает такого пустяка, как

104

точность! Но представьте себе неточную математику — и вы получите геометрическую психологию.

В конце концов вопрос сводится, как уже сказано, к разграничению онто- и гносеологической проблемы. В гносеологии *кажимость* есть, и утверждать о ней, что она есть бытие, — ложь. В онтологии *кажимости* нет вовсе. Или психические феномены существуют — тогда они материальны и объективны, или их нет — тогда их *нет* и изучать их нельзя. *Невозможна* никакая наука только о субъективном; о *кажимости,* о призраках, о том, чего нет. Чего нет — *того нет вовсе,* а не полунет, полуесть. Это надо понять. Нельзя сказать: в мире существуют реальные и *нереальные* вещи — нереальное не существует. Нереальное должно быть объяснено как несовпадение, вообще отношение двух реальных вещей; субъективное — как следствие двух объективных процессов. Субъективное есть кажущееся, а потому — его *нет.*

Л. Фейербах к различению субъективного и объективного в психологии делает примечание: «Подобным же образом для *меня* мое тело принадлежит к разряду невесомых, не имеет тяжести, хотя само по себе или для других оно — тяжелое тело» (1955, с. 214).

Отсюда ясно, какую реальность приписывал он субъективному. Он говорит прямо: «В психологии к нам влетают в рот

жареные голуби; в наше сознание и чувство попадают только заключения, только результаты, а не посылки, а не процессы организма» (там же, с. 213). Но разве возможна наука о результатах без посылок?
Хорошо выразил это Штерн, говоря вслед за Г. Т. Фехнером, что психическое и физическое — это выпуклое и вогнутое: одна линия представляется то такой, то такой. Но ведь сама по себе она не выпуклая и не вогнутая, а округлая, и именно такой мы хотим ее знать независимо от того, какой она может показаться.
Г. Геффдинг то же сравнивает с одним и тем же содержанием, выраженным на двух языках, которые не удается свести к общему праязыку. Но мы хотим знать *содержание,* а не *язык,* на котором оно выражено. В физике освобождаемся же мы от языка, чтобы изучить содержание. То же должны сделать мы в психологии.
Сравним сознание, как это часто делают, с зеркальным отражением. Пусть предмет *А* отражен в зеркале, как A_a. Конечно, было бы ложно сказать, что *а* так же реально, как *А,* но оно *иначе реально,* само по себе. Стол и его отражение в зеркале не одинаково реальны, а по-разному. Отражение как отражение, как образ стола, как второй стол в зеркале нереально, это призрак. Но отражение стола как преломление световых лучей в плоскости зеркала — разве не столь же материальный и реальный предмет, как стол? Было бы чудом все иное. Тогда мы сказали бы: существуют вещи (стол) и их призраки (отражение). Но существуют *только* вещи — (стол) и отражение света от плоскости, а призраки суть *кажущиеся* отношения между вещами. Поэтому никакая наука о зеркальных призраках невозможна. Но это не значит, что мы не сумеем никогда объяснить отражение, призрак: если мы будем знать *вещь* и *законы отражения света,* мы всегда объясним, предскажем, по своей воле вызовем, изменим призрак. Это и делают люди, владеющие зеркалами: они изучают не зеркальные отражения, а движение световых лучей и объясняют отражение. Невозможна наука о зеркальных призраках, но учение о свете и об отбрасываемых и отражающих его вещах вполне объясняет «призраки». То же и в психологии: субъективное само по себе как призрак должно быть понято как следствие, как результат, как жареный голубь — *двух* объективных процессов. Загадка психики решится, как загадка зеркала, не путем изучения призраков, а путем изучения двух рядов объективных процессов, из взаимодей-
[105]

ствия которых возникают призраки как кажущиеся отражения *одного в другом.* Само по себе кажущееся не существует.
Вернемся опять к зеркалу. Отождествить *А* и *а,* стол и его зеркальное отражение, было бы идеализмом: *а* вообще нематериально, материально только *А,* и его материальность есть синоним его независимого от *а* существования. Но было бы таким же точно идеализмом отождествить *а с X* — с процессами, происходящими сами по себе в зеркале. Было бы ложно сказать: бытие и мышление не совпадают *вне* зеркала, в природе, там *А* не есть *а, А* есть вещь, *а* — призрак; но бытие и мышление совпадают в зеркале, здесь *а* есть *X, а* есть призрак и А'тоже призрак. Нельзя сказать: *отражение* стола есть стол, но нельзя сказать также: *отражение* стола есть преломление световых лучей; *а* не есть ни *А,* ни *X.* И *А* и *X* суть реальные процессы, а *а* есть возникающий из них, кажущийся, т. е. нереальный, *результат.* Отражение не существует, но и стол и свет одинаково существуют. Отражение же стола не совпадает с реальными процессами света в зер.-кале, как и с самим столом.
Не говоря о том, что иначе мы должны были бы допустить существование в мире и вещей, и призраков, вспомним, что ведь само зеркало есть *часть той же природы, что и вещь вне зеркала,* и подчинено всем ее законам. Ведь краеугольным камнем материализма является положение о том, что сознание и мозг есть продукт, часть природы, отражающая остальную природу. И значит, объективное существование *Хк А* независимо от *а* есть догма материалистической психологии.
На этом мы можем кончить наше затянувшееся рассуждение. Мы видим, что третий путь гештальтпсихологии и персонализма был, в сущности, оба раза одним из двух известных нам путей. Ныне мы видим, что третий путь, путь так называемой «марксистской психологии», есть попытка соединить оба пути. Эта попытка приводит к их новому разъединению внутри одной и той же научной системы: кто соединит их, тот, как Мюнстерберг, пойдет по двум разным дорогам.
Как в легенде два дерева, соединенных вершинами, разодрали надвое тело древнего князя, так всякая научная система будет разодрана надвое, если она привяжет себя к двум разным стволам. Марксистская психология может быть только естественной наукой, путь Франкфурта ведет его к феноменологии. Правда, он сам в одном месте сознательно возражает против того, что психология может быть естественной наукой (1926). Но, во-первых, он смешивает естественные науки с биологическими, что не верно; психология может быть естественной, но не биологической наукой, а во-вторых, он берет понятие «естественный» в его ближайшем, фактическом значении, как указание на науки об органической и неорганической природе, а не в его принципиально методологическом значении.
В русской литературе В. Н. Ивановский ввел такое употребление этого термина, давно принятое в западной науке. Он говорит, что от математики и реально—математических наук надо строго отличать науки, имеющие дело с вещами, «реальными» предметами и процессами, с тем, что «действительно» существует, *есть.* Эти науки можно поэтому назвать *реальными* или *естественными* (в широком смысле этого слова). У нас обычно термин «науки естественные» употребляется в более узком смысле, обозначая лишь дисциплины, изучающие природу неорганическую и органическую, но не охватывающие природы социальной и сознательной, каковая при таком словоупотреблении оказывается часто отличной от «естества»; чем-то не то «неестественным», не то «сверхъестественным», если не «противоестественным» (В. Н. Ивановский, 1923). Я убежден, что распространение термина «естественный» на все, что реально существует, вполне рационально.
[106]
Возможность психологии как науки есть методологическая проблема прежде всего. Ни в одной науке нет стольких трудностей, неразрешимых контроверз, соединения различного в одном, как в психологии. Предмет психологии — самый трудный из всего, что есть в мире, наименее поддающийся изучению; способ ее познания должен быть полон особых ухищрений и предосторожностей, чтобы дать то, чего от него ждут.
Я же говорю все время именно об этом последнем — о принципе науки о реальном. В этом смысле Маркс, по его словам, изучает процесс развития экономических формаций как *естественноисторический процесс.*
Ни одна наука не представляет такого разнообразия и полноты методологических проблем, таких туго затянутых узлов,

неразрешимых противоречий, как наша. Поэтому здесь нельзя сделать ни одного шага, не предприняв тысячу предварительных расчетов и предостережений.

Итак, все равно осознают, что кризис тяготеет к созданию методологии, что борьба идет за общую психологию. Кто пытается перескочить через эту проблему, перепрыгнуть через методологию, чтобы сразу строить ту или иную частную психологическую науку, тот неизбежно, желая сесть на коня, перепрыгивает через него. Так случилось с гештальттеорией, со Штерном. Нельзя сейчас, исходя из принципов универсальных, равно приложимых к физике и к психологии, не конкретизировав их в методологии, прямо подойти к частному психологическому исследованию: вот почему этих психологов упрекают в том, что они знают одно сказуемое, равно применимое ко всему миру. Нельзя, как то делает Штерн, с понятием, равно охватывающим Солнечную систему, дерево и человека, изучить психологические различия людей между собой: для этого нужен другой масштаб, другая мера. Вся проблема общей и частной науки, с одной стороны, и методологии и философии, с другой, есть проблема масштаба: нельзя в верстах измерить человеческий рост, для этого нужны сантиметры. И если мы видели, что частные науки имеют тенденцию к выходу за свои пределы, к борьбе за общую меру, за более крупный масштаб, то философия переживает обратную тенденцию: чтобы приблизиться к науке, она должна сузить, уменьшить масштаб, конкретизировать свои положения.

Обе тенденции — философии и частной науки — одинаково ведут к методологии, к общей науке. Вот эта идея масштаба, идея общей науки чужда до сих пор «марксистской психологии», и в этом ее слабое место. Она пытается непосредственную меру психологических элементов — реакций — найти в универсальных принципах: закон перехода количества в качество, и «забывание оттенков серого цвета» по А. Леману, и переход бережливости в скупость; триада Гегеля и психоанализ Фрейда. Здесь ясно сказывается отсутствие меры, масштаба, посредующего звена между одним и другим. Поэтому с роковой неизбежностью диалектический метод попадает в *один ряд* с экспериментом, сравнительным методом и методом тестов и анкет. Чувства иерархии, различия между техническим приемом исследования и методом познания «природы истории и мышления» нет. Вот это — непосредственное сталкивание лбами частных фактических истин с универсальными принципами; попытка рассудить деловой спор Вагнера и Павлова об инстинкте ссылкой на количество — качество; шаг от диалектики к анкете; критика иррадиации с гносеологической точки зрения; оперирование верстами там, где нужны сантиметры; приговоры о Бехтереве и Павлове с высоты Гегеля; эти пушки по воробьям привели к ложной идее третьего пути. Диалектический метод вовсе не един — в биологии, истории, психологии. Нужна методология, т. е. система посредствующих, конкретных, примененных к масштабу данной науки понятий.

Л. Бинсвангер (1922) вспоминает слова Брентано об удивительном искусстве логики, которой *один* шаг вперед имеет следствием 1000 шагов вперед в науке.

[107]

Вот этой силы логики не хотят у нас знать. По хорошему выражению, методология есть рычаг, посредством которого философия управляет наукой. Попытка осуществить такое управление без методологии, прямое применение силы к точке ее приложения без рычага — от Гегеля к Э. Мейману — приводят к тому, что наука становится невозможной.

Я выставляю тезис: анализ кризиса и структуры психологии непреложно свидетельствует о том, что никакая философская система не может овладеть психологией как наукой непосредственно без помощи методологии, т. е. без создания общей науки; что единственным правомерным приложением марксизма к психологии было бы создание общей психологии — ее понятия формулируются в непосредственной зависимости от общей диалектики, ибо она есть диалектика психологии; всякое приложение марксизма к психологии иными путями и в иных точках, вне этой области неизбежно приведет к схоластическим, вербальным конструкциям, к растворению диалектики в анкетах и тестах, к суждению о вещах по их внешним, случайным, второстепенным признакам, к полной утрате всякого объективного критерия и к попытке отрицать все исторические тенденции развития психологии, к терминологической революции, — короче, к грубому искажению и марксизма, и психологии. Это есть путь Челпанова.

Не навязывать природе диалектические принципы, а находить их в ней — формула Энгельса (К. Маркс, Ф. Энгельс. Соч., т. 20, с. 387) здесь сменяется обратной: в психологию вводятся принципы диалектики извне. Путь марксистов должен быть иным. *Непосредственное* приложение теории *диалектического материализма* к вопросам естествознания, и в частности к группе наук биологических или к психологии, *невозможно,* как *невозможно непосредственно* приложить ее к истории и социологии. У нас думают, что проблема «психология и марксизм» сводится только к тому, чтобы создать отвечающую марксизму психологию, но на деле она гораздо сложнее. Так же как история, социология нуждается в опосредующей *особой теории* исторического материализма, выясняющей *конкретное* значение для данной группы явлений *абстрактных* законов диалектического материализма. Так точно нужна еще не созданная, но неизбежная теория биологического материализма, психологического материализма как опосредующая наука, выясняющая конкретное применение абстрактных положений диалектического материализма к данной области явлений.

Диалектика охватывает природу, мышление, историю — она есть самая общая, предельно универсальная наука; теория психологического материализма или диалектика психологии и есть то, что я называю общей психологией.

Для создания таких опосредующих теорий — методологий, общих наук — надо вскрыть *сущность* данной области явлений, законов их изменения, качественную и количественную характеристику, их причинность, создать свойственные им категории и понятия, одним словом, создать *свой* «Капитал». Стоит только представить себе, что Маркс оперировал бы общими принципами и категориями диалектики, вроде количества — качества, триады, всеобщей связи, узла, скачка и т. п. — без абстрактных и исторических категорий стоимости, класса, товара, капитала, ренты, производительной силы, базиса, надстройки и т. п., чтобы увидеть всю чудовищную нелепость предположения, будто можно непосредственно, минуя «Капитал», создать любую марксистскую науку. Психологии нужен свой «Капитал» — свои понятия класса, базиса, ценности и т. д., — в которых она могла бы выразить, описать и изучить свой объект, а открывать *в статистике забывания оттенков серого цвета у Лемана* подтверждение закона скачков — значит ни на йоту не изменить ни диалектики, ни психологии. Эта идея о необходимости опосредующей теории, без которой невозможно рассматривать в свете марксизма отдельные частные факты, давно осознана, и мне

[108]

только остается указать на совпадение выводов нашего анализа психологии с этой идеей.
Ту же идею вскрывает В. А. Вишневский в споре со И. И. Степановым (для всех ясно, что исторический материализм не диалектический материализм, а его применение к истории. Поэтому, строго говоря, только общественные науки, имеющие свою общую науку в истории материализма, могут называться марксистскими; других марксистских наук еще нет). «Как *исторический материализм не тождествен диалектическому материализму, так равно последний не тождествен специфически естественнонаучной теории,* каковая еще, к слову сказать, только рождается» (В. А. Вишневский, 1925, с. 262). Степанов же, отождествляя диалектико-материалистическое понимание природы с механическим, считает, что она дана и содержится уже в механистической концепции естественных наук. В качестве примера автор ссылается на спор в психологии по вопросу об интроспекции (1924).
Диалектический материализм есть наука самая абстрактная. Непосредственное приложение диалектического материализма к биологическим наукам и психологии, как это сейчас делается, не идет дальше формально-логических, схоластических, словесных подведений под общие, абстрактные, *универсальные* категории частных явлений, внутренний смысл и соотношение которых неизвестны. *В лучшем* случае это может повести к накоплению *примеров,* иллюстраций. Но не больше. Вода — пар — лед и натуральное хозяйство — феодализм — капитализм с точки зрения *диалектического материализма* — одно и то же, один и тот же процесс. Но для *исторического материализма* какое *качественное* богатство пропадает при таком обобщении!
К. Маркс назвал «Капитал» критикой политической экономии. Вот такую критику психологии хотят перепрыгнуть ныне. *«Учебник* психологии, изложенный с точки зрения диалектического материализма», в сущности, должно звучать так же, как «учебник минералогии, изложенный с точки зрения формальной логики». Ведь это само собой разумеющаяся вещь — рассуждать логически не есть особенность данного учебника или всей минералогии. Ведь диалектика не есть логика, даже шире. Или: «учебник социологии с точки зрения диалектического материализма» вместо «исторического». Надо создать теорию психологического материализма, и нельзя еще создавать учебники диалектической психологии.
Но и в критическом суждении мы лишаемся при этом главного критерия. То, как сейчас определяют, словно в пробирной палате, согласуется ли данное уче-г ние с марксизмом, сводится к методу «логического наложения», т. е. совпадения форм, логических признаков (монизм и пр.). Надо знать, чего можно и должно искать в марксизме. Не человек для субботы, а суббота для человека; надо найти теорию, которая помогла бы познать психику, но отнюдь не решения вопроса психики, не формулы, заключающей и суммирующей итог научной истины. Этого в цитатах Плеханова нельзя найти по одному тому, что ее там нет. Такой истиной не обладали ни Маркс, ни Энгельс, ни Плеханов. Отсюда фрагментарность, краткость многих формулировок, их черновой характер, их строго ограниченное контекстом значение. Такая формула вообще не может быть дана наперед, до научного изучения психики, а явится в результате научной вековой работы. Предварительно *можно искать у учителей* марксизма не решение вопроса, даже не рабочую гипотезу (потому что они создаются на почве данной науки), а метод ее [гипотезы] построения. Я не хочу узнать на даровщинку, скроив пару цитат, что такое психика, я хочу научиться на *всем* методе Маркса, как строят науку, как подойти к исследованию психики.
Поэтому марксизм не только применяют не там, где надо (в учебниках вместо общей психологии), но и берут из него не то, что надо: не случайные высказыва-
[11]
ния нужны, а метод: не диалектический материализм, а исторический материализм. «Капитал» должен нас научить многому — и потому, что настоящая социальная психология начинается *за* «Капиталом», и потому, что психология сейчас есть психология — *до* «Капитала». В. Я. Струминский совершенно прав, когда самую идею о марксистской психологии как синтезе тезиса — эмпиризма с антитезисом — рефлексологией называет схоластическим построением. Когда найден реальный путь, можно для ясности наметить в нем эти три точки, но искать при помощи этой схемы реальных путей — значит становиться на путь спекулятивной комбинации и заниматься диалектикой идей, а не диалектикой фактов — бытия. У психологии нет самостоятельных путей развития, надо за ними искать обусловливающие их реальные исторические процессы. Не прав он только, когда утверждает, что наметить пути психологии из современных течений *вообще* нельзя по-марксистски (В. Я. Струминский, 1926).
Что он развивает — верно, но это касается только исторического анализа развития науки, а не методологического. Методолога не интересует, что в процессе развития психологии *реально* произойдет завтра, поэтому он и не обращается к факторам, стоящим вне психологии. Но его интересует: чем больна психология, чего ей недостает, чтобы стать наукой, и т. д. Ведь и внешние факторы толкают психологию по пути *ее* развития и не могут ни отменить в ней вековую работу, ни перескочить на век вперед. Есть известный органический рост логической структуры знания. Прав Струминский и тогда, когда указывает, что новая психология пришла фактически к откровенному признанию позиций старой субъективной психологии. Но беда здесь не в отсутствии учета внешних, реальных факторов развития науки, которые пытается учесть автор. Беда в неучете методологической природы кризиса. Есть *своя* строгая последовательность в ходе развития каждой науки; внешние факторы могут ускорить или замедлить этот ход, они могут отклонить его в сторону, наконец, они могут определить качественный характер каждого этапа, но изменить последовательность этапов нельзя. Можно объяснить внешними факторами идеалистический или материалистический, религиозный или позитивный, индивидуалистический или социальный, пессимистический или оптимистический характер этапа, но никакие внешние факторы не могут сделать того, чтобы наука, находящаяся в стадии собирания сырого материала", сразу перешла к выделению из себя технических, прикладных дисциплин или наука с развитыми теориями и гипотезами, с развитой техникой и экспериментом занялась собиранием и описанием первичного материала.
Кризис поставил на очередь разделение двух психологии через создание методологии. Каково оно будет — зависит от внешних факторов. Титченер и Уотсон по-американски и социально по-разному, Коффка и Штерн по-немецки и опять социально по-разному, Бехтерев и Корнилов по-русски и опять по-разному *решают одну задачу.* Какая будет эта методология и скоро ли она будет, мы не знаем, но что психология не двинется дальше, пока не создаст методологии, что первым шагом вперед будет методология, это несомненно.

В сущности, основные камни заложены верно; верно намечен и общий, многодесятилетний путь; верна и цель, верен генеральный план. Даже практическая ориентировка в современных течениях верна, только не полна. Но ближайший путь, ближайшие шаги, деловой план страдают недочетами: в них нет анализа кризиса и верной установки на методологию. Работы Корнилова кладут начало этой методологии, и всякий, кто хочет развивать идеи психологии и марксизма, вынужден будет повторять его и продолжать его путь. Как путь эта идея не имеет себе равной по силе в европейской методологии. Если он не будет загибаться к критике и полемике, не будет переходить в путь брошюрной войны, а будет

[110]

подниматься к методологии; если он не будет искать готовых ответов; если он осознает задачи современной психологии, он приведет к созданию теории психологического материализма.

16

Мы закончили наше исследование. Нашли ли мы все, что искали? Во всяком случае, мы у берега. Мы подготовили почву для изысканий в области психологии и, чтобы оправдать свои рассуждения, должны испытать наши выводы на деле, построить схему общей психологии. Но до того хотелось бы остановиться еще на одном моменте, имеющем, правда, больше стилистическое значение, чем принципиальное, но и стилистическое завершение какой-либо идеи не вовсе безразлично для ее полного выражения.

Мы рассекли надвое задачи и метод, область исследования и принцип нашей науки. Остается рассечь ее имя. Процессы разделения, наметившиеся в кризисе, сказались и в судьбе имени науки. Отдельные системы наполовину порвали со старым именем, употребляя собственное для обозначения всей области исследования. Так иногда говорят о бихевиоризме как науке о поведении, как синониме всей психологии, а не одного ее направления. Так говорят часто о психоанализе, реактологии. Другие системы порывают окончательно со старым именем, видя в нем следы мифологического происхождения. Такова рефлексология. Эта последняя подчеркивает, что она отказывается от традиции, строит на пустом и новом месте. Нельзя оспаривать, что известная доля истины заключена в таком взгляде, хотя надо очень механически и неисторически смотреть на науку, чтобы не понимать вовсе роли преемственности и традиции, даже при перевороте. Однако Уотсон, когда требует радикального разрыва со старой психологией, когда указывает на астрологию и алхимию, на опасность половинчатой психологии, отчасти прав.

Другие системы остаются пока без имени — такова система Павлова. Иногда он называет свою область физиологией, но озаглавив свой опыт изучением поведения и высшей нервной деятельности, оставил вопрос об имени открытым. В ранних работах Бехтерев прямо отграничивается от физиологии, для Бехтерева рефлексология не физиология. Ученики Павлова излагают его учение под именем «науки о поведении». И действительно, у двух наук, столь разных, должны быть два разных имени. Эту идею давно высказал Мюнстерберг: «Следует ли называть психологией интенциональное понимание внутренней жизни, это, конечно, еще вопрос, по поводу которого можно спорить. В самом деле, многое говорит за то, чтобы удержать название психологии за *описательной* и *объяснительной* наукой, исключив из психологии науку о понимании духовных переживаний и внутренних отношений» (1922, с. 9).

Однако такое знание все же существует под именем психологии; оно редко находится в идее. По большей части она находится в каком-либо внешнем влиянии с элементами каузальной психологии (там же). Но так как мы знаем мнение того же автора, что вся путаница в психологии возникает из смешения, то единственный вывод — избрать другое имя для интенциональной психологии. Отчасти так оно и происходит. Феноменология на наших глазах выделяет из себя психологию, «необходимую для известных логических целей» (там же, с. 10), и вместо разделения двух наук посредством прилагательных, вносящих огромную путаницу <...>, начинает вводить разные имена существительные. Челпанов устанавливает, что «аналитический» и «феноменологический» — два имени для одного и того же метода, что феноменология в некоторой части покрывается аналитической психологией, что спор относительно того, есть ли феноменология психологии или нет, оказывается вопросом терминологичес-

[111]

ким; если к нему прибавить, что метод этот и эту часть психологии автор считает основным, то логично было бы назвать аналитическую психологию феноменологией. Сам Гуссерль предпочитает ограничиться прилагательным, чтобы сохранить чистоту своей науки, и говорит об «эйдетической психологии». Но Бинсвангер пишет прямо: надо различать между чистой феноменологией и эмпирической феноменологией («дескриптивной психологией») (1922, с. 135) и видит основание для этого в введенном самим Гуссерлем прилагательном «чистая». Знак равенства выведен на бумаге самым математическим образом. Если вспомнить, что Лотце говорил о психологии как прикладной математике; что Бергсон в своем определении почти приравнял опытную метафизику к психологии; что Гуссерль в чистой феноменологии хочет видеть метафизическое учение о сущностях (Бинсвангер, 1922), то мы поймем, что и сама идеалистическая психология имеет и традицию, и тенденцию к тому, чтобы оставить обветшавшее и скомпрометированное имя. И Дильтей разъясняет, что объяснительная психология восходит к рациональной психологии Вольфа, а описательная — к эмпирической (1924).

Правда, некоторые идеалисты возражают против присвоения естественнонаучной психологии этого имени. Так, С. Л. Франк, указывая со всей резкостью на то, что под одним именем живут две разные науки, пишет: «Дело тут вообще не в относительной учености двух разных *методов* одной науки, а в простом *вытеснении одной науки совсем другой,* хотя и сохранившей слабые следы родства с первой, но имеющей по существу совсем иной предмет... Нынешняя психология сама себя признает естествознанием... Это значит, что современная так называемая психология есть вообще не *психо-логия,* а *физио-логия...* Прекрасное обозначение *«психология»* — учение о душе — было просто незаконно похищено и использовано как титул для совсем иной научной области; оно похищено так основательно, что когда теперь размышляешь о природе души... то занимаешься делом, которому суждено оставаться безымянным или для которого надо придумать какое-нибудь новое обозначение» (1917, с. 3). Но даже нынешнее *искаженное* имя «психология» на три четверти не отвечает ее сути — это психофизика и психофизиология. И новую науку он пытается назвать философской психологией, чтобы «хоть косвенно восстановить истинное значение названия «психология» и вернуть его законному владельцу после упомянутого похищения, непосредственно уже неустранимого» (там же, с. 19).

Мы видим примечательный факт: и рефлексология, стремящаяся порвать с «алхимией», и философия, которая хочет

содействовать восстановлению прав *психологии* в старом, буквальном и точном значении этого слова, обе ищут нового обозначения и остаются безымянными. Еще примечательнее, что мотивы у них одинаковы: одни боятся в этом имени следов его материалистического происхождения, другие боятся, что оно утратило свое старое, буквальное и точное значение. Можно ли найти — стилистически — лучшее выражение для двойственности современной психологии? Однако и Франк согласен, что имя похищено естественнонаучной психологией неустранимо и основательно. И мы полагаем, что именно материалистическая ветвь должна называться психологией. За это и против радикализма рефлексологов говорят два важных соображения. Первое: именно она явится завершительницей *всех* истинно научных тенденций, эпох, направлений и авторов, которые были представлены в истории нашей науки, т. е. она и *есть на самом деле по самому существу психология.* Второе: принимая это имя, новая психология нимало не «похищает» его, не искажает его смысла, не связывает себя теми мифологическими следами, которые в нем сохранились, а, напротив, сохраняет живое историческое напоминание обо всем своем пути, от самой исходной точки.

Начнем со второго.

[112]

Психологии как науке о душе, в смысле Франка, в точном и старом смысле этого слова, *нет;* это вынужден констатировать и он, когда с изумлением и почти с отчаянием убеждается, что такой литературы *вообще* почти *не существу-ет.* Далее, эмпирической психологии как законченной *науки вообще не суще-ствует.* И по существу то, что происходит сейчас, есть не переворот, даже не реформа науки и не завершение в синтезе чужой реформы, а *осуществление* психологии и *высвобождение* в науке того, что способно расти, от того, что не способно к росту. Сама же эмпирическая психология (кстати, скоро исполнится 50 лет, как имя этой науки не употребляется вовсе, так как каждая школа при-бавляет свое прилагательное) мертва, как кокон, оставленный бабочкой, как яйцо, покинутое птенцом. «Называя психологию естественной наукой, мы хо-тим сказать, — говорит Джемс, — что она в настоящее время представляет про-сто совокупность отрывочных эмпирических данных; что в ее пределы отовсюду неудержимо вторгается философский критицизм и что коренные основы этой психологии, ее первичные данные должны быть обследованы с более широкой точки зрения и представлены в совершенно новом свете... Даже основные эле-менты и факторы в области душевных явлений не установлены с надлежащей точностью. Что представляет собой психология в данную минуту? Кучу сырого фактического материала, порядочную разноголосицу во мнениях, ряд слабых попыток классификации и эмпирических обобщений чисто описательного ха-рактера, глубоко укоренившийся предрассудок, будто мы *обладаем* состояниями сознания, а мозг наш обусловливает их существование, но в психологии нет ни одного закона в том смысле, в каком мы употребляем это слово в области физических явлений, ни одного положения, из которого могли бы быть выведены следствия дедуктивным путем. Нам не известны даже те факторы, между которыми могли бы быть установлены отношения в виде элементарных психических актов. Короче, психология еще не наука, это нечто, обещающее в будущем стать наукой» (1911, с. 407).

Джемс дает блестящий инвентарь того, что мы получаем в наследство от психологии, опись ее имущества и состояния. Мы принимаем от нее кучу сырого материала и обещание стать в будущем наукой.

Что же связывает нас с мифологией через это имя? Психология, как физика до Галилея или химия до Лавуазье, еще не наука, которая может наложить хоть какую-нибудь тень на будущую науку. Но, может быть, с того времени, как Джемс писал это, обстоятельства существенно переменились? В 1923 г. на VIII Конгрессе по экспериментальной психологии Ч. Спирмен повторил определение Джемса и сказал, что и сейчас психология не наука, а надежда на науку. Нужно обладать изрядной долей нижегородского провинциализма, чтобы изображать дело так, как Челпанов: будто есть незыблемые, всеми признанные, веками испытанные истины и их ни с того ни с сего хотят разрушить.

Другое соображение еще серьезнее. В конце концов надо прямо сказать, что у психологии есть не два, а один наследник, и спор об имени не может и возникнуть серьезно. Вторая психология невозможна как наука. И надо сказать вместе с Павловым, что мы считаем позицию этой психологии с научной точки зрения безнадежной. Как настоящий ученый, Павлов ставит вопрос не так: существует ли психическая сторона, а так: как ее изучить. Он говорит: «Что должен делать физиолог с психическими явлениями? *Оставить их без внимания нельзя, потому что они теснейшим образом связаны с физиологическими явлениями, определяя целостную работу органа.* Если физиолог решается их изучать, то перед ним стоит вопрос: как?» (1950, с. 59). Таким образом, мы при разделе не отказываемся в пользу другой стороны *ни от одного явления;* на нашем пути мы изучим все, что есть, и объясним все, что кажется. «Сколько тысячелетий человечество разрабатывает факты психологические... Миллионы страниц заняты изображением внут-

[113]

реннего мира человека, а результатов этого труда — законов душевной жизни человека — мы до сих пор не имеем» (там же, с. 105).

То, что останется после раздела, уйдет в область искусства; сочинителей романов и теперь Франк называет учителями психологии. Для Дильтея задача психологии — ловить в сети своих описаний то, что скрыто в Лире, Гамлете и Макбете, так как он видел в них «больше психологии, нежели во всех учебниках психологии, вместе взятых» (1924, с. 19). Штерн, правда, зло посмеялся над такой психологией, добываемой из романов; он говорил, что нарисованную корову нельзя доить. Но в опровержение его мысли и во исполнение мысли Дильтея на *деле* описательная психология все больше уходит в роман. Первый же конгресс индивидуальной психологии, которая считает себя именно этой второй психологией, заслушал доклад Оппенгейма, уловившего в сети понятий то, что Шекспир дал в образах, — точно то, чего хотел Дильтей. Вторая психология уйдет в метафизику, как бы она ни называлась. Именно уверенность в невозможности такого знания, *как наука,* обусловливает наш выбор.

Итак, у имени нашей науки только один наследник. Но, может быть, он должен отказаться от наследства? Нисколько. Мы диалектики; мы вовсе не думаем, что путь развития науки идет по прямой линии, и если на нем были зигзаги, возвраты, петли, то мы понимаем их *исторический* смысл и считаем их *необходимыми* звеньями в нашей цепи, неизбежными этапами нашей дороги, как капитализм есть неизбежный этап к социализму. Мы дорожили *каждым шагом к истине,* который когда-либо делала наша наука; мы не думаем, что наша наука началась с нами; мы не уступили никому ни идею ассоциации Аристотеля, ни его и скептиков учение о субъективных иллюзиях ощущений, ни идею причинности Дж. Милля, ни идею психологической химии Дж. Милля, ни «утонченный материализм» Г.

Спенсера, в котором Дильтей видел «не простую основу, а опасность» (В. Дильтей, 1924), — одним словом, всю ту линию материализма в психологии, которую с такой тщательностью отметают от себя идеалисты. Мы знаем, что они правы в одном: «Скрытый материализм объяснительной психологии... разлагающе влиял на политическую экономию, уголовное право, учение о государстве» (там же, с. 30).

Идея динамической и математической психологии Гербарта, труды Фехнера и Гельмгольца, идея И. Тэна о двигательной природе психики, как и учение Бине о психической позе или внутренней мимике, двигательная теория Рибо, периферическая теория эмоций Джемса — Ланге, даже учение вюрцбургской школы о мышлении, внимании как деятельности, — одним словом, каждый шаг к истине в нашей науке принадлежит нам. Ведь мы избрали из двух дорог одну не потому, что она нам нравится, но потому, что мы считаем ее истинной.

Следовательно, в этот путь вполне входит все, что было в психологии как в науке: сама попытка *научно* подойти к душе, усилие свободной мысли овладеть психикой, сколько бы она ни затемнялась и ни парализовалась мифологией, т. е. сама идея *научного* строения о душе содержит в себе весь будущий путь психологии, ибо наука и есть путь к истине, хотя бы ведущий через заблуждения. Но именно такой и дорога нам наша наука: в борьбе, преодолении ошибок, в невероятных затруднениях, нечеловеческой схватке с тысячелетними предрассудками. Мы не хотим быть Иванами, не помнящими родства; мы не страдаем манией величия, думая, что история начинается с нас; мы не хотим получить от истории чистенькое и плоское имя; мы хотим имя, на которое осела пыль веков. В этом мы видим наше историческое право, указание на нашу историческую роль, претензию на осуществление психологии как науки. Мы должны рассматривать себя в связи и в отношении с прежним; даже отрицая его, мы опираемся на него.

Могут сказать: имя это в буквальном смысле неприложимо к нашей науке сейчас, оно меняет значение с каждой эпохой. Но укажите хоть одно имя, одно [114]
слово, которое не переменило своего значения. Когда мы говорим о синих чернилах или о летном искусстве, разве мы не допускаем логической ошибки? Зато мы верны другой логике — логике языка. Если геометр и сейчас называет свою науку именем, которое означает «землемерие», то психолог может обозначать свою науку именем, которое когда-то значило «учение о душе». Если сейчас понятие землемерия узко для геометрии, то когда-то оно было решающим шагом вперед, которому вся наука обязана своим существованием; если теперь идея души реакционна, то когда-то она была первой научной гипотезой древнего человека, огромным завоеванием мысли, которому мы обязаны сейчас существованием нашей науки. У животных, наверное, нет идеи души и у них нет психологии. Мы понимаем исторически, что психология как наука должна была начаться с идеи души. Мы так же мало видим в этом просто невежество и ошибку, как не считаем рабство результатом плохого характера. Мы знаем, что наука как путь к истине непременно включает в себя в качестве необходимых моментов заблуждения, ошибки, предрассудки. Существенно для науки не то, что они есть, а то, что, будучи ошибками, они все же ведут к правде, что они преодолеваются. Поэтому мы принимаем имя нашей науки со всеми отложившимися в нем следами вековых заблуждений, как живое указание на их преодоление, как боевые рубцы от ран, как живое свидетельство истины, возникающей в невероятно сложной борьбе с ложью.

В сущности, так поступают все науки. Разве строители будущего все начинают сначала, разве они не являются завершителями и наследниками всего истинного в человеческом опыте, разве в прошлом у них нет союзников и предков? Пусть укажут нам хоть одно слово, хоть одно научное имя, которое можно применить в буквальном смысле. Или математика, философия, диалектика, метафизика означают то, что они означали когда-то? Пусть не говорят, что две ветви знания об одном объекте непременно должны носить одно имя. Пусть вспомнят логику и психологию мышления. Науки классифицируются и обозначаются не по объекту их изучения, а по принципам и целям изучения. Разве в философии марксизм не хочет знать своих предков? *Только неисторические и нетворческие умы* изобретательны на новые имена и науки: марксизму не к лицу такие идеи. Челпанов к делу приводит справку, что в эпоху французской революции термин «психология» был заменен термином «идеология», так как психология для той эпохи — наука о душе; идеология же — часть зоологии и делится на физиологическую и рациональную. Это верно, но какой неисчислимый вред происходит от такого неисторического словоупотребления можно видеть из того, как часто трудно расшифровать и теперь отдельные места об идеологии в текстах Маркса, как двусмысленно звучит этот термин и дает повод утверждать таким *«исследователям»,* как Челпанов, что для Маркса идеология и означала психологию. В этой терминологической реформе лежит *отчасти* причина того, что роль и значение старой психологии недооценены в истории нашей науки. И наконец, в ней живой разрыв с ее истинными потомками, она разрывает живую линию единства: Челпанов, который заявлял, будто психология не имеет ничего общего с физиологией, теперь клянется Великой революцией, что психология всегда была физиологической и что *«современная научная психология есть детище психологии французской революции»* (Г. И. Челпанов, 1924, с, 27). Только *безграничное невежество* или расчет на *чужое невежество* могли продиктовать эти строки. Чья *современная* психология? Милля или Спенсера, Бэна и Рибо? Верно. Но Дильтея и Гуссерля, Бергсона и Джемса, Мюнстерберга и Стаута, Мейнонга и Липпса, Франка и Челпанова? Может ли быть большая неправда: ведь все эти строители новой психологии клали в *основу* науки другую систему, враждебную Миллю и Спенсеру, Бэну и Рибо, *те же имена,* которыми прикрывается Челпанов, третировали, «как мертвую собаку». Но Челпанов прикрывается чужими для него и

[115]

враждебными именами, спекулируя на двусмысленности термина «современная психология». Да, в современной психологии есть ветвь, которая может себя считать детищем революционной психологии, но Челпанов всю жизнь (и сейчас) только и делал, что стремился загнать эту ветвь в темный угол науки, отделить ее от психологии.

Но еще раз: как опасно общее имя и как неисторично поступили психологи Франции, которые изменили ему!

Это имя, введенное впервые в науку Гоклениусом, профессором в Марбур-ге, в 1590 г. и принятое его учеником Касманом (1594), а не Хр. Вольфом, т. е. с половины XVIII в., и не впервые у Меланхтона, как ошибочно принято думать, и сообщено у Ивановского как имя для обозначения части антропологии, которая вместе с соматологией образует одну науку. Приписывание Меланхтону этого термина основывается на предисловии издателя к XIII тому его сочинений, в котором ошибочно указывается на Меланхтона как первого автора психологии. Имя это совершенно правильно оставил Ланге, автор психологии без души. Но разве психология не называется учением о душе? —

спрашивает он. — Как же мыслима наука, которая оставляет под сомнением, имеется ли у нее вообще предмет для изучения? Однако он находил педантичным и непрактичным отбросить традиционное название, раз переменился предмет науки, и призывал принять без колебания психологию без души.
Именно с реформы Ланге началась бесконечная канитель с именем психологии. Это имя, взятое само по себе, перестало что-либо означать: к нему надо было прибавлять всякий раз: «без души», «без всякой метафизики», «основанная на опыте», с «эмпирической точки зрения» и т. д. без конца. *Просто* психология перестала существовать. В этом была ошибка Ланге: приняв старое имя, он не завладел им *вполне,* без остатка — не разделил его, не отделил от традиции. Раз психология — без души, то с душой — уже не психология, а нечто другое. Но здесь, конечно, у него не хватило не доброй воли, а силы и срока: раздел еще не назрел.
Этот терминологический вопрос стоит и сейчас перед нами и входит в тему о разделе двух наук.
Как мы будем называть естественнонаучную психологию? Ее теперь называют часто объективной, новой, марксистской, научной, наукой о поведении. Конечно, мы сохраним за ней имя психологии. Но какой? Чем мы отличим ее от всякой другой системы знаний, пользующейся тем же именем? Стоит только перечесть малую долю из тех определений, которые сейчас применяются к психологии, чтобы увидеть: в основе этих разделений нет логического единства; иной раз эпитет означает школу бихевиоризма, иной раз — гештальтпсихологию, иной раз — метод экспериментальной психологии, психоанализ; иной раз — принцип построения (эйдетическая, аналитическая, описательная, эмпирическая); иной раз — предмет науки (функциональная, структурная, актуальная, интенциональ-ная); иной раз — область исследования (Individual psychologia); иной раз — мировоззрение (персонализм, марксизм, спиритуализм, материализм); иной раз — многое (субъективная — объективная, конструктивная — реконструктивная, физиологическая, биологическая, ассоциативная, диалектическая и еще, и еще). Говорят еще об исторической и понимающей, объяснительной и интуитивной, научной (Блонский) и «научной» (в смысле естественнонаучной — у идеалистов).
Что же означает после этого слово «психология»? «Скоро наступит время, — говорит Стаут, — когда никому не придет в голову писать книгу по психологии вообще, как не приходит в голову писать по математике вообще» (1923, с. 3). Все термины неустойчивы, логически не исключают один другой, не терминированы, путаны и темны, многосмысленны, случайны и указывают на вторичные
[116]
признаки, что не только не облегчает ориентировку, но затрудняет ее. Вундт назвал свою психологию физиологической, а после раскаивался и считал это ошибкой, полагая, что ту же работу следует назвать экспериментальной. Вот лучшая иллюстрация того, как мало значат все эти термины. Для одних «экспериментальная» — синоним «научная», для других — лишь обозначение метода. Мы укажем только те употребительнейшие эпитеты, которые прилагаются к психологии, рассматриваемой в свете марксизма.
Я считаю нецелесообразным называть ее объективной. Челпанов справедливо указал, что термин этот в психологии употребляется в иностранной науке в самом разном смысле. И у нас он успел породить много двусмысленностей, способствовал путанице гносеологической и методологической проблемы о духе и материи. Термин помог путанице метода как технического приема и как способа познания, что имело следствием трактование диалектического метода наряду с анкетным как равно объективных, и убеждение, что в естествознании устранено всякое пользование субъективными показаниями, субъективными (в генезисе) понятиями и разделениями. Он часто вульгаризировался и приравнивался к истинному, а субъективный — к ложному (влияние обычного словоупотребления). Далее, он вообще не выражает сути дела: только в условном смысле и в одной части он выражает сущность реформы. Наконец, психология, которая хочет быть и учением о субъективном или хочет на своих путях разъяснить и субъективное, не должна ложно именовать себя объективной.
Неверно было бы называть нашу науку и психологией поведения. Не говоря уже о том, что, как и предыдущий эпитет, этот новый не разделяет нас с целым рядом направлений и, значит, не достигает своей цели, что он ложен, ибо новая психология хочет знать и психику, термин этот *обывательски житейский,* чем он и мог привлечь к себе американцев. Когда Дж. Уотсон говорит: «представление о личности в науке о поведении и в здравом смысле» (1926, с. 355) — и отождествляет то и другое, когда он ставит себе задачей создать науку, чтобы «обыкновенный человек», «подходя к науке о поведении, не чувствовал перемены метода или какого-либо изменения предмета» (там же, с. 9); науку, которая среди своих проблем занимается и следующей: «Почему Джордж Смит покинул свою жену» (там же, с. 5); науку, которая начинает с изложения житейских методов, которая не может сформулировать различия между ними и научными методами и видит *всю* разницу в изучении и тех случаев, житейски безразличных, не интересующих здравый смысл, — то термин «поведение» наиболее подходящий. Но если мы убедимся, как будет показано ниже, что он логически несостоятелен и не дает критерия, по которому можно отличить, почему перистальтика кишок, выделение мочи и воспаление должны быть исключены из науки; что он многозначен и нетерминирован и означает у Блонского и Павлова, у Уотсона и Коффки совершенно разные вещи, мы не колеблясь откинем его.
Неправильным, далее, я считал бы и определение психологии как марксистской. Я говорил уже о недопустимости излагать учебники с точки зрения диалектического материализма (В. Я. Струминский, 1923; К. Н. Корнилов, 1925); но и «очерк марксистской психологии», как в переводе озаглавил Рейснер книжку Джемсона, я считаю неверным словоупотреблением; даже такие словосочетания, как «рефлексология и марксизм», когда речь идет об отдельных деловых течениях внутри физиологии, я считаю неправильными и рискованными. Не потому, чтобы я сомневался в возможности такой оценки, а потому, что берутся несоизмеримые величины, потому что выпадают опосредующие члены, которые только и делают такую оценку возможной; утрачивается и искажается масштаб. Автор ведь судит *всю* рефлексологию не с точки зрения *всего* марксизма, а отдельных высказываний группы марксистов-психологов. Было бы невер-
[117]
но, например, ставить проблему: волсовет и марксизм, хотя несомненно, что в теории марксизма есть не меньше ресурсов для освещения вопроса о волсовете, чем о рефлексологии; хотя волсовет есть непосредственно марксистская идея, логически связанная со всем целым. И все же мы употребляем другие масштабы, пользуемся посредствующими,

более конкретными и менее универсальными понятиями: мы говорим о Советской власти и волсовете, о диктатуре пролетариата и волсовете, о классовой борьбе и волсовете. Не все то, что связано с марксизмом, следует называть марксистским; часто это должно подразумеваться само собой. Если прибавить к этому, что психологи в марксизме обычно апеллируют к диалектическому материализму, т. е. к самой универсальной и обобщенной его части, то несоответствие масштаба станет еще яснее.

Наконец, особенная трудность приложения марксизма к новым областям: нынешнее конкретное состояние этой теории; огромная ответственность в употреблении этого термина; политическая и идеологическая спекуляция на нем — все это не позволяет хорошему вкусу сказать сейчас: *«марксистская психология».* Пусть лучше другие скажут о нашей психологии, что она марксистская, чем нам самим называть ее так; применим ее на деле и повременим на словах. В конце концов, марксистской психологии *еще нет,* ее надо понимать как историческую задачу, но не как данное. А при современном положении вещей трудно отделаться от впечатления научной несерьезности и безответственности при этом имени.

Против этого говорит еще то обстоятельство, что синтез психологии и марксизма осуществляется не одной школой и имя это в Европе легко дает повод для путаницы. Едва ли многие знают, что индивидуальная психология Адлера соединяет себя с марксизмом. Чтобы понять, что это за психология, следует вспомнить ее методологические основы. Когда она доказывала свое право на то, чтобы быть наукой, она ссылалась на Риккерта, который говорит, что слово «психолог» в применении к естественнику и историку имеет два различных смысла, и потому различает естественнонаучную и историческую психологию; если этого не сделают, тогда психологию историка и поэта нельзя называть психологией, потому что она ничего общего не имеет с психологией. И теоретики новой школы принимали, что историческая психология Риккерта и индивидуальная психология — одно и то же (Л. Бинсвангер, 1922). Психология разделилась надвое, и спор идет только об имени и теоретической возможности новой самостоятельной ветви. Психология невозможна как естественная наука, индивидуальное не может быть подведено ни под какой закон; она хочет не объяснять, а понимать (там же). Это разделение в психологию ввел К. Ясперс, но под понимающей психологией он имел в виду феноменологию Гуссерля. Как основа всякой психологии она очень важна, даже незаменима, но она сама не есть и не хочет быть индивидуальной психологией. Понимающая психология может исходить лишь из телеологии. Штерн обосновал такую психологию; персонализм — лишь другое имя для понимающей психологии, но он пытается средствами экспериментальной психологии, естественных наук в дифференциальной психологии изучить личность: объяснение и понимание одинаково остаются неудовлетворенными. Только интуиция, а не дискур-сивно-каузальное мышление может привести к цели. Титул «философия «я» она считает для себя почетным. Она вовсе не психология, а философия и такой хочет быть. Так вот, *такая* психология, относительно природы которой не может быть никакого сомнения, ссылается в своих построениях, например в теории массовой психологии, на марксизм, на теорию базиса — надстройки как на естественный свой фундамент (В. Штерн, 1924). Она дала лучший и до сих пор самый интересный в *социальной* психологии проект синтеза марксизма и индивидуальной психологии в теории классовой борьбы: марксизм и индивидуальная психология должны и призваны углубить и оплодотворить друг друга. Гегелевская три-

ада применима к душевной жизни, как и к хозяйству (совсем как у нас). Проект этот вызвал интересную полемику, которая показала в защите этой мысли здоровый, критический и вполне марксистский — в ряде вопросов — подход. Если Маркс научил нас понимать экономические основы классовой борьбы, то Адлер сделал то же для ее психологических основ.

Это не только иллюстрирует всю сложность современного положения в психологии, где возможны самые неожиданные и парадоксальные сочетания, но и опасность данного эпитета (кстати, еще из парадоксов: эта же психология оспаривает у русской рефлексологии право на теорию относительности). Если марксистской психологией называют эклектическую и беспринципную, легковесную и полунаучную теорию Джемсона, если большинство влиятельных геш-тальтпсихологов считают себя марксистами и в научной работе, то имя это теряет определенность применительно к начинающим психологическим школам, еще не завоевавшим права на «марксизм». Я, помню, был крайне удивлен, когда в мирном разговоре узнал об этом. С одним из образованнейших психологов был у меня такой разговор: «Какой психологией занимаетесь вы в России? То, что вы марксисты, ничего еще не говорит о том, какие вы психологи. Зная популярность Фрейда в России, я сначала было подумал об адлерианцах: ведь они тоже марксисты, но у вас — совсем другая психология? Мы тоже социал-демократы и марксисты, но мы также дарвинисты и еще коперникианцы». В том, что он был прав, убеждает меня одно, на мой взгляд, решающее соображение. Ведь мы в самом деле не станем называть «дарвинистской» нашу биологию. Это как бы включается в самое понятие *науки:* в нее входит признание величайших концепций. Марксист-историк никогда не назвал бы: «марксистская история России». Он считал бы, что это видно из самого дела. «Марксистская» для него синоним: «истинная, научная»; иной *истории,* кроме марксистской, он и не признает. И для нас дело должно обстоять так: наша наука в такой мере будет становиться марксистской, в какой мере она будет становиться истинной, научной; и именно над превращением ее в истинную, а не над согласованием ее с теорией Маркса мы будем работать. По самому смыслу слова и по существу дела мы не можем говорить: «марксистская психология» в том смысле, в каком говорят: ассоциативная, экспериментальная, эмпирическая, эйдетическая психология. Марксистская психология есть не школа среди школ, а единственная истинная психология как наука; другой психологии, кроме этой, не может быть. И обратно: *все,* что было и есть в психологии истинно научного, входит в марксистскую психологию: это понятие шире, чем понятие школы или даже направления. Оно совпадает с понятием *научной* психологии вообще, где бы и кем бы она ни разрабатывалась.

В этом смысле Блонский (1921) употребляет термин «научная психология». И он вполне прав. То, что мы хотели сделать, смысл нашей реформы, суть нашего расхождения с эмпириками, основной характер нашей науки, наша цель и объем нашей задачи, ее содержание и метод выполнения — все выражает этот эпитет. Он бы вполне удовлетворил меня, если бы он не был не нужен. Выраженный в наиболее верной форме, он обнаружил ясно: он не может ничего ровно выразить по сравнению с тем, что содержится в самом определяемом слове. Ведь «психология» и есть название *науки,* а не театральной пьесы или кинофильма. Она только и может быть научной. Никому не придет в голову назвать

описание неба в романе астрономией; так же мало подходит имя «психология» для описания мыслей Раскольникова и бреда леди Макбет. Все, что ненаучно описывает психику, есть не психология, а нечто другое — все, что угодно: реклама, рецензия, хроника, беллетристика, лирика, философия, обывательщина, сплетня и еще тысяча разных вещей. Ведь эпитет «научная» приложим не только к очерку Блонского, но и к исследованиям памяти Мюллера,

[119]

и к опытам над обезьянами Келера, и к учению о порогах Вебера-Фехнера, и к теории игры Грооса, и к учению о дрессировке Торндайка, и к теории ассоциации Аристотеля, т. е. ко *всему* в истории и современности, что принадлежит науке. Я взялся бы спорить, что заведомо ложные, опровергнутые и сомнительные теории, гипотезы и построения тоже могут быть научны, ибо научность не совпадает с достоверностью. Билет в театр может быть абсолютно достоверен и ненаучен; теория Гербарта о чувствах как отношениях между представлениями безусловно неверна, но столь же безусловно научна. Цель и средства определяют научность какой-нибудь теории, и только. Поэтому сказать: «научная психология» — все равно, что ничего не сказать, вернее, просто сказать: «психология».

Нам и остается принять это имя. Оно прекрасно подчеркнет то, что мы хотим, — объем и содержание нашей задачи. А она ведь не в создании школы рядом с другими школами; она охватывает не какую-нибудь часть или сторону, или проблему, или способ истолкования психологии, наряду с другими аналогичными частями, школами и т. п. Речь идет обо *всей* психологии, *во всем ее объеме;* о единственной психологии, не допускающей никакой другой; речь идет об осуществлении психологии как науки.

Поэтому будем говорить просто: психология. Будем лучше пояснять эпитетами другие направления и школы и отделять в них научное от ненаучного, психологию от эмпиризма, от теологии, от эйдоса и еще от всего, что налипло на нашей науке за века ее существования, как на борту корабля дальнего плавания.

Эпитеты понадобятся нам для другого: для систематического, *выдержанно— логического, методологического разделения* дисциплин внутри психологии: так, мы будем говорить об общей и детской, зоо- и патопсихологии, дифференциальной и сравнительной. Психология же будет общим именем целой семьи наук. Ведь наша задача вовсе не в том, чтобы *выделить* свою работу из общей психологической работы в прошлом, но в том, чтобы *объединить* свою работу со всей научной разработкой психологии в одно целое на некоей новой основе. Выделить же мы хотим не свою школу из науки, а науку — из ненауки, психологию — из непсихологии. Этой психологии, о которой мы говорим, еще нет; ее предстоит создать — не одной школе. Много поколений психологов потрудятся над этим, как говорил Джемс; у психологии *будут* свои гении и свои рядовые исследователи; но то, что возникнет из совместной работы поколений, гениев и простых мастеров науки, будет именно психологией. С этим именем войдет наша наука в новое общество, в преддверии которого она начинает оформляться. Наша наука не могла и не может развиться в старом обществе. Овладеть правдой о личности и самой личностью нельзя, пока человечество не овладело правдой об обществе и самим обществом. Напротив, в новом обществе наша наука станет в центре жизни. «Прыжок из царства необходимости в царство свободы» неизбежно поставит на очередь вопрос об овладении нашим собственным существом, о подчинении его себе. В этом смысле прав Павлов, называя нашу науку последней наукой о самом человеке. Она действительно будет последней в исторический период человечества наукой или в предыстории человечества. Новое общество создаст нового человека. Когда говорят о переплавке человека, как о несомненной черте нового человечества, и об искусственном создании нового биологического типа, то это будет единственный и первый вид в биологии, который создаст себя сам...

В будущем обществе психология действительно будет наукой о новом человеке. Без этого перспектива марксизма и истории науки была бы не полна. Но и эта наука о новом человеке будет все же психологией; мы теперь держим у себя в руках нить от нее. Нужды нет, что эта психология будет так же мало походить на нынешнюю, как — по словам Спинозы — созвездие Пса походит на собаку, лающее животное (Этика, теорема 17, Схолия). [120]

психология[1]

О ПОВЕДЕНИИ И РЕАКЦИИ[2]

Поведение и реакция

Основными элементами, из которых складывается все поведение животного и человека как в самых простых, так и в самых сложных формах, являются реакции. Реакцией принято называть в психологии ответное действие организма, вызываемое каким-либо раздражением. Если приглядеться к поведению человека, то легко заметить, что обычно все движения и поступки возникают в ответ на какие-нибудь импульсы, толчки или раздражения, которые мы называем причиной того или иного поступка.

Всякому нашему поступку предшествует непременно какая-либо вызывающая его причина в форме либо внешнего факта, события, либо внутреннего желания, побуждения или мысли. Все эти мотивы поступков и будут раздражителями наших реакций. Таким образом, реакцию следует понимать как известное взаимоотношение между организмом и окружающей его средой. Реакция всегда ответ организма на те или иные изменения среды и представляет из себя чрезвычайно ценный и биологически полезный механизм приспособления.

Реакция возникает на самых низших ступенях развитая органической жизни. Бактерии, например, реагируют на такие незначительные раздражения, как одна биллионная часть миллиграмма калиевой соли. Другие простейшие организмы, как амебы, инфузории и т. п., тоже обладают совершенно явно выраженной способностью реакции. Не представляют исключения и растения. Дарвин установил, что железы росянки раздражаются уже в том случае, если на них положить пылинку железа весом в 1/250000 долю миллиграмма.

Реакция представляет собой первоначальную и основную форму всякого поведения. Наиболее простыми формами ее являются *движения от чего-нибудь и движения к чему-нибудь,* которые выражают стремление животного избежать неблагоприятных раздражений, сжать свое тело, повернуть от опасности и, наоборот, приблизиться к благоприятному, растянуть свое тело, захватить. Из этих простейших форм поведения в процессе длительной эволюции и развилось огромное множество самых разнообразных форм поведения человека.

[1] Под этим названием объединены избранные главы книги Л. С. Выготского «Педагогическая психология», посвященные вопросам общей психологии.

[2] В книге «Педагогическая психология» глава называется «Понятие о поведении и реакции».

Три элемента реакции

Всякая реакция, возьмем ли мы ее в самой примитивной форме у простейших организмов или в самой сложной форме сознательного поступка человека, всегда непременно будет заключать в себе три основных момента. Первый момент — это восприятие организмом тех или иных раздражений, посылаемых внешней средой. Он условно называется сенсорным. Затем следует второй момент переработки этого раздражения во внутренних процессах организма, возбужденных толчком к деятельности. Наконец, третьим моментом будет ответное действие организма, большей частью в виде движения, появляющегося в результате внутренних процессов. Этот третий момент назовем моторным, а второй применительно к высшим животным и человеку, у которых он связывается с работой центральной нервной системы, можно обозначить как центральный. Эти три момента — сенсорный, центральный и моторный, или восприятие раздражения, переработка его и ответное действие, — необходимо присутствуют во всяком акте реакции.

Для примера следует остановиться на некоторых простейших видах реакции. Если растение тянется стеблем к солнцу (гелиотропизм), или моль летит на пламя свечи, или собака выделяет слюну в ответ на положенное в рот мясо, или человек, услышав звонок у входной двери, идет и открывает ее — во всех этих случаях легко открыть существование всех перечисленных выше трех моментов. Действие солнечных лучей на растение, пламя свечи для моли, мясо для собаки, звонок для человека будут служить раздражителями соответственных реакций. Внутренние химические процессы, возникающие в растении и в организме моли под действием лучей, нервное возбуждение, передающееся от языка собаки и от уха человека в центральную нервную систему, — все это составит второй момент соответственных реакций. Наконец, самый изгиб стебля, полет моли, выделение слюны у собаки, шаги человека и отмыкание замка составят третий, заключительный момент реакции.

Не всегда, однако, все три момента бывают так очевидны, как в только что приведенных примерах. Иногда в качестве раздражителя выступают какие-нибудь внутренние, невидимые процессы организма: изменение кровообращения, дыхания, внутренних органов, секреция желез и т. п. В этих случаях первый момент реакции остается скрытым от наших глаз.

Иной раз внутренние процессы, как наиболее трудно доступные наблюдению и наименее изученные, либо достигают такой сложности, что не поддаются учету при современном состоянии психологической науки, либо, напротив, принимают такие ускоренные формы, что кажутся вовсе отсутствующими. Тогда нам представляется, что в реакции третий момент следует непосредственно за первым, т. е. движение организма происходит непосредственно вслед за полученным раздражением, как при кашле, рефлекторном крике и т. д.

Еще чаще бывает дан в открытой форме третий момент реакции — само ответное действие организма. Оно может выражаться в таких незначительных и неприметных для глаза движениях, как речевые зачаточные движения, которые мы делаем, когда мысленно произносим какое-либо слово. Оно может выразиться в ряде движений внутренних органов, и тогда оно тоже остается скрытым от глаз.

Наконец, реакции могут вступать в такие сложные отношения между собой, что для простого наблюдения оказывается совершенно невозможным расчленить поведение на отдельные реакции и указать все три момента каждой из них. То же самое происходит тогда, когда ответное действие бывает отставлено во времени или запаздывает по сравнению с действием раздражителя. В этом случае не всегда удается легко восстановить полностью трехчленный процесс реакции.

Надо вообще заметить, что с наибольшей ясностью эти три момента выступают в простейших реакциях. В сложных формах человеческого поведения они принимают все более и более скрытые, неявные формы, и часто нужен очень сложный анализ для того, чтобы обнаружить природу реакции. Однако и в самых сложных формах человеческое поведение строится по типу и по модели такой же точно реакции, что и в простейших формах у растений и одноклеточных организмов.

Реакция и рефлекс

У животных, обладающих нервной системой, реакция принимает форму так называемого рефлекса. Под рефлексом в физиологии принято понимать всякий акт организма, который вызывается каким-либо внешним раздражением нервной системы, передается по центростремительному нерву в мозг и оттуда по центробежному нерву автоматически вызывает движение или секрецию рабочего органа. Самый путь обычного рефлекса, слагающийся из: а) центростремительного нерва, б) приносящих и отводящих нейронов спинного мозга и в) центробежного нерва, называется рефлекторной дугой и представляет собой наиболее общую схему всякого нервного акта. Некоторые ученые в последнее время решительно все реакции человека называют рефлексами, а науку о реакциях человека и животного — рефлексологией.

Однако такая замена термина не представляется целесообразной. Рефлекс, как легко понять из его описания, только частный случай реакции — реакции нервной системы. Таким образом, рефлекс — понятие узко физиологическое, а реакция — широко биологическое. Рефлекса нет ни у растения, ни у животных, не обладающих нервной системой, но мы вполне вправе говорить там о реакциях. Таким образом, понятие реакции помогает нам вдвинуть человеческое поведение в длинный ряд биологических приспособительных движений всех организмов — от низших до высших, поставить его в связь с основами органической жизни на Земле, открыть безграничные перспективы для изучения его эволюции и рассматривать его в широчайшем биологическом аспекте. Напротив того, понятие рефлекса замыкает нас в физиологию нервной системы и ограничивает круг наблюдаемых явлений.

К этому надо прибавить еще то, что далеко не решенным и спорным является вопрос о том, не существует ли в человеческом организме таких реакций, которые не были бы связаны с рефлекторной дугой, а возникали бы непосредственно из химических раздражений центральной нервной системы. Так, например, академик Лазарев в теории ионного возбуждения нервов устанавливает полную теоретическую допустимость и возможность таких автохтонных, самочинных возбуждений нервной системы, происходящих вследствие распада солей калия в мозговом веществе. Возникающие отсюда движения представляют из себя совершенно законченный тип реакции, так как налицо все три необходимых составных момента: раздражение в виде распада солей, центральная переработка и ответный акт.

Однако иначе как с натяжкой такое действие никак нельзя назвать рефлексом. Для этого ему недостает первой части рефлекторной дуги, участия центростремительного нерва, приводящего периферическое раздражение в мозг.
По всему этому мы везде в дальнейшем изложении сохраним название «реакция» для обозначения основных форм человеческого поведения. К тому же термин этот имеет за собой серьезную научную традицию, главным образом, в экспериментальной, т. е. наиболее точной части психологии, где этим словом обозначались элементарные акты поведения человека.
124
Наследственные и приобретенные реакции
Достаточно самого простого наблюдения над поведением животного или человека, для того чтобы заметить, что в составе его встречаются реакции разного происхождения.
Одни из них являются наследственными, или прирожденными, и даны ребенку или в самый первый момент рождения, или возникают в процессе его роста без всякой выучки и постороннего воздействия. Таковы, например, рефлексы крика, глотания, сосания, которые замечаются у ребенка с первых же часов после рождения и в общем остаются неизменными на протяжении всей его жизни. Эти наследственные формы поведения легко распадаются на два класса — на рефлексы и на инстинкты.
Другие реакции, напротив, возникают в процессе личного опыта в самое разное время и обязаны своим происхождением не наследственной организации, а индивидуальным особенностям личного опыта. Основным различием прирожденных и приобретаемых реакций служит то, что первые представляют собой совершенно единообразный для всего вида наследственный капитал полезных приспособительных движений, а вторые, напротив, чрезвычайно разнообразны и отличаются крайней изменчивостью и непостоянством. Кашляют и проявляют страх почти одинаково австралиец и эскимос, француз и негр, рабочий и миллиардер, ребенок и старик, древний человек и современный. В наследственных формах поведения есть много общего между животными и человеком. Напротив того, приобретаемые реакции чрезвычайно различны в зависимости от исторических, географических, половых, классовых и индивидуальных особенностей.
Наследственные, или безусловные, рефлексы
Основной группой реакций новорожденного ребенка следует считать наследственные, или безусловные, рефлексы. Ребенок кричит, двигает ручками и ножками, кашляет, принимает пищу, и все это он делает благодаря хорошо налаженному и работающему с первых же минут нервно-рефлекторному механизму.
Отличительными чертами рефлексов следует признать, во-первых, то, что они являются ответным действием на какое-либо раздражение; во-вторых, то, что они машинообразны, непроизвольны и несознательны, так что, если человек хочет подавить тот или иной рефлекс, он часто оказывается не в состоянии сделать это; в-третьих, то, что они по большей части биологически полезны. Так, если бы человеческий детеныш не умел рефлекторно кашлять, он легко мог бы задохнуться при приеме пищи; существующий же рефлекс заставляет его совершать выталкивательные, выбрасывающие движения, для того чтобы избавиться от частиц пищи, попадающих к отверстию дыхательного горла и угрожающих ему. Так же полезен рефлекс закрывания век в ответ на направленное в глаз какое-нибудь неприятное механическое раздражение. Этот рефлекс защищает такой чрезвычайно важный и нежный орган, как глаз, от механических повреждений.
Уже из этого мы можем видеть, что новорожденный ребенок существует, главным образом, в силу наследственных форм поведения. Если он может питаться, дышать и двигаться, то всем этим он обязан рефлексам. Рефлекс представляет собой не что иное, как самую простую связь, которая существует между тем или иным элементом среды и соответственным приспособительным движением организма.
Инстинкты
Инстинктами принято называть более сложные формы наследственного поведения. В последнее время усиленно выдвигается точка зрения, что и инстинкт
125
следует рассматривать как сложный или цепной рефлекс. Под этим понимают такое соединение нескольких рефлексов, когда ответная часть одного рефлекса служит раздражителем для следующего. Тогда вследствие незначительного толч-ка или одного какого-нибудь внешнего раздражителя может возникнуть сложен ный ряд действий и поступков, связанных между собой таким образом, что каждое действие будет автоматически вызывать следующее.
Возьмем для примера инстинкт питания, проявляющийся у ребенка. С этой точки зрения дело надо представлять себе так. Первоначальным раздражителем явятся внутренние процессы, побуждающие ребенка рефлекторно совершать ряд ищущих ориентировочных движений ртом, глазами и головой. Когда в ответ на эти движения мать приближает к губам ребенка грудь, возникает новое раздражение и новый рефлекс схватывания соска губами. Это движение, в свою очередь, вызывает новый рефлекс сосательных движений, в результате которых молоко переливается в рот ребенка. Новый раздражитель вызывает рефлекс глотания и т. д.
При таком понимании инстинкт представляет из себя не что иное, как цепь последовательных рефлексов, соединенных между собой на манер звеньев. Условно и схематически инстинкт можно обозначить следующей формулой: если обычный рефлекс обозначить как *aЪ,* где *a* будет обозначать раздражитель, а *Ъ* — рефлекс, то инстинкт выразится следующей формулой: *aЪ — be — cd — de* и т. д.
Однако такое понимание инстинкта вызывает ряд возражений. Во-первых, указывает на то, что инстинкт находится в гораздо менее ограниченной и точной связи с элементами окружающей среды, чем рефлекс. Рефлекс — это связь однозначная, строго определенная и детерминированная. Напротив того, в инстинкте она представляется и гораздо менее определенной, и более свободной.
Наблюдатели рассказывают, что у молодых белок, отделенных в момент рождения от родителей и воспитанных в комнате, никогда не видавших земли и леса и получавших пищу всегда из рук человека, в осеннее время начинает проявляться инстинкт собирания запасов на зиму. И белка закапывает орехи в ковер, в диван или собирает их в углу комнаты. В таких условиях совершенно исключена возможность выучки и устранены все те элементы среды, которыми сопровождается обычно проявление инстинкта. Поэтому приходится предположить гораздо более растяжимую и

гибкую связь между инстинктивной реакцией и средой, чем при рефлексе.
Далее, система движений, составляющих рефлекс, строго определена и дана заранее в совершенно точном виде. Напротив, инстинктивные движения никогда не могут быть предугаданы и учтены наперед до конца, никогда не представляют точного трафарета и варьируются от раза к разу.
Наконец, третья особенность инстинкта заключается в большей сложности производимых при нем движений. В то время, как в рефлексе действует обычно один орган, в инстинктах налицо ряд согласованных движений различных органов.
К этому надо еще присоединить анатомические и физиологические отличия инстинктов от рефлекса. В их образовании играет чрезвычайно важную роль растительная или вегетативная нервная система, а также гормональная или внутренняя секреция.
По всему этому следует выделять инстинкты в особую форму наследственного поведения, причем в основу положить тот признак, что рефлекс представляет из себя реакцию отправления одного какого-нибудь органа, а инстинкт — реакцию поведения всего организма. Признак этот выдвинут Вагнером.
Проще всего понять это различение на примере спаривания обезглавленных мух, приводимом Вагнером. Обезглавленные мухи способны спариваться, но только при том условии, чтобы это происходило между одной обезглавленной и одной
126
нормальной особью. При этом все движения, совершаемые перед соединением, которые не могут быть заранее учтены и предсказаны и в которых участвуют раз-ные органы, совершает нормальная муха. К самому же акту спаривания оказыва-ется способной и обезглавленная. В данном случае мы имеем экспериментально расчлененное поведение на инстинктивные и рефлекторные формы. Все реакции поведения организма, предшествующие половому акту, должны быть отнесены к инстинктивному поведению, связанному с работой головных центров. Сам акт полового соединения оказывается простым рефлексом, не требующим участия головных центров и локализованным в более низких центрах.
s=.

Происхождение наследственных реакций

Вопрос о происхождении относится к числу самых трудных. Приходится иметь дело с фактами на протяжении многих тысячелетий, с фактами, давно исчезнувшими, и судить о прошлом по настоящему. Так же обстоит дело с вопросом о происхождении наследственных форм поведения. Совершенно невозможно при настоящем состоянии научного знания хотя бы приблизительно ответить на вопрос о происхождении того или иного инстинкта или рефлекса.
Однако общий принцип происхождения их установлен и выяснен Дарвином. В этом смысле нет никакой принципиальной разницы между происхождением полезных наследственных форм организации животных и их поведением.
В эпоху религиозного мышления господствовало представление о чудесной целесообразности, с которой устроены животные и растительные организмы, о том соответствии, которое существует между организмом и условиями его существования. Донаучное мышление усматривало в этом явное доказательство разумного и благого провидения, которое наделило птицу крыльями, рыбу — плавниками и человека — разумом. Иначе, как с помощью идеи о боге, человек не мог объяснить себе, каким путем возникла такая необыкновенная приспособленность всего живущего к жизни, и, судя обо всем по аналогии с собой, персонифицировал природу, приписывал ей разумное и сознательное начало и понятие цели клал в основу объяснения мира.
Величайшим завоеванием научной мысли был отказ от такого миропонимания, который получил наиболее законченные формы в учении Дарвина о происхождении видов. Представление о разумном творце было этим учением навсегда отодвинуто из научной области, и впервые был заложен принцип естественного развития, или эволюции, живых организмов, принцип естественного объяснения происхождения мира и человека.
Как известно, Дарвин взглянул на гармоническое соответствие между организмом и средой не с наивной точки зрения целесообразности, а с точки зрения научно понимаемой причинности. При этом в центр внимания ему пришлось выдвинуть основной движущий механизм эволюции — борьбу за существование в мире растений и животных. Именно этот принцип ставит перед каждым живущим как бы дилемму: или сумей приспособиться к жизни, или погибни. И в этой борьбе неприспособленные гибнут и исчезают. Выживают те организмы, которые в силу каких-либо причин оказываются более приспособленными к существованию, чем другие.
Между этими выживающими организмами происходит снова и снова тот же процесс борьбы, который каждый раз производит отбор более приспособленных, жизнеспособных экземпляров вида. И как процесс борьбы не останавливается ни на минуту, так же не останавливается ни на минуту и процесс совершенствования вида и выживания наиболее жизнеспособных. Далее, выжившие организмы могут сохранить за собой право на жизнь только при непрестанном напряжении всех сил, при активном развитии приспособительных возможнос-
127
ОС 3 со о
с о
X
3 о
с
тей. Этим самым они упражняют, развивают и доводят до возможного совершенства нужные и полезные органы, и у них постепенно атрофируются вследствие бездействия ненужные и неупотребляемые.
Наконец, сюда присоединяется еще действие полового подбора, который направлен в ту же самую сторону и приводит к тому, что только наиболее жизнеспособные экземпляры оставляют после себя потомство, а потомки в силу наследственности получают и закрепляют биологические особенности своих предков.
Только благодаря трагическому закону борьбы, составляющему основной закон жизни, эволюция организмов могла протянуться от одноклеточных инфузорий до человека. В последнее время это учение Дарвина получило существенную поправку в так называемой теории мутаций. Самый существенный смысл поправки сводится к тому, что

в процессе развития появление новых видов возникает путем не только эволюции, т. е. медленного и постепенного накопления ничтожных изменений, но и внезапных скачков.
Происхождение инстинктов и "простых рефлексов тоже всецело объясняется этими основными принципами эволюции и мутационной теории, и их надо понимать не как целесообразное установление какой-то разумной воли, но как выработанный в процессе борьбы за существование страшный и полезный опыт, оплаченный гибелью многих и многих. И так как на инстинкт и рефлекс, т. е. на наследственные формы поведения, следует смотреть как на один из видов биологического приспособления, то не приходится сомневаться в том, что в самых главных и основных чертах происхождение инстинктов и рефлексов точно такое же, как и происхождение строения тела и органов у животных. Вполне понятно, что в борьбе за существование выживали те, которые быстрее и ловчей при опасности производили защитный рефлекс и отдергивали ногу от смертоносного укуса или жала.
Также очевидно, что удивительная целесообразность всех инстинктов объясняется только тем, что те животные, которые не сумели развить в себе столь сложных и совершенных форм приспособления, погибли. Рассказывают про одного грека, который был приведен в храм и осмотрел благодарственные доски, принесенные в жертву богу, с изображением потерпевших кораблекрушение и спасшихся благодаря молитве. Скептик сказал: «Покажите мне изображения тех, кто, несмотря на свою молитву, все-таки погиб. Иначе я не поверю во всемогущество бога». Так же обстоит дело в жизни. Приспособленные — это спасшиеся, но приспособление не составляет основного закона органической жизни. Неприспособленного гораздо больше, но мы его не замечаем, ибо оно гибнет.
Понятно для всякого, что в силу общего закона естественного отбора происходила такая же биологически полезная приспособительная работа в поведении животных, как и в структуре их тела. То, что человек выработал у себя рефлекс кашля, или заяц — инстинкт страха, или птица — инстинкт перелета, объясняется в конечном счете тем, что неумение кашлять, настораживаться при испуге или перелетать при наступлении холодов ведет к гибели.

Учение об условных рефлексах

Вопрос о происхождении ненаследственных реакций оставался до самого последнего времени неясным и смутным для науки. Педагоги долгое время были склонны считать, что новорожденный младенец представляет из себя белую доску, чистый лист, на котором воспитатель может написать все, что ему угодно. Уже из краткого описания многообразных и сложных форм наследственного поведения можно легко заключить, насколько несправедлив такой взгляд.
12В
Ребенок оказывается не пустым листом бумаги, а листом, сплошь исписанным следами биологически полезного опыта предков. Однако очень трудно указать, каков именно механизм возникновения вновь приобретаемых реакций. И только в самые последние десятилетия, благодаря успехам, главным образом, русской физиологической мысли, удалось приблизиться к разгадке этого механизма. Учение об условных рефлексах, в основе разработанное академиком Павловым, вскрывает законы -этого механизма с безусловной точностью экспериментального естествознания.
Сущность этого учения может быть легко пояснена на примере классического эксперимента воспитания условного рефлекса. Опыт заключается в том, что собаке дают в рот мясо, сухарный порошок или вливают соляную кислоту и т. п. В ответ на эти раздражения собака начинает выделять слюну в строго определенном количестве и совершенно определенного качества, в зависимости от характера раздражителя. Так, например, на соляную кислоту собака реагирует обильным слюнотечением, но состав слюны чрезвычайно водянистый и жидкий, так как назначение рефлекса в данном случае состоит в том, чтобы смыть неприятный раздражитель. При сухой и острой пище выделяется чрезвычайно вязкая, густая и скользкая жидкость в гораздо меньшем количестве. Обволакивая сухарь или кость, она предохраняет внутренние нежные оболочки от повреждения. Таким образом, мы имеем здесь полный рефлекс со всеми его тремя основными моментами и со всеми типическими особенностями.
Если всякий раз одновременно с действием мяса или кислоты на собаку или, точнее, за несколько секунд до этого мы будем зажигать в комнате синий свет, звонить в колокольчик, гладить, почесывать или колоть собаку, то по прошествии известного количества опытов у собаки установится или замкнется новая связь между посторонним и индифферентным раздражителем (синий свет, колокольчик и т п.) и ее слюнным рефлексом. Достаточно будет зажечь в комнате синий свет, не давая собаке мяса, для того чтобы у нее выделилась слюна в том же самом количестве, того же качества, что и при мясе. Этот новый слюнный рефлекс следует назвать условным, ибо он возникает только при известных условиях: совпадения или сочетания нового постороннего раздражителя с прежним основанием (синий свет + мясо). Поэтому иначе этот рефлекс называют сочетательным.
От условного рефлекса следует отличать наследственный, или безусловный, рефлекс и от нового условного раздражителя — прежний, или безусловный, раздражитель. Чем же отличается условный рефлекс от безусловного? Во-первых, происхождением: он дан не в наследственном опыте, а возникает в процессе личного опыта. Во-вторых, он индивидуален и совершенно неодинаков у различных представителей одного и того же вида. В-третьих, он имеет гораздо более временные и неустойчивые формы и склонен исчезать и уничтожаться, если его не подкреплять снова и снова безусловным раздражителем.
Уже из этой характеристики видно, что условный рефлекс обладает всеми особенностями приобретенных реакций, составляет достояние индивида, образует круг его личного опыта, не передающегося по наследству. Это гениально простое открытие выясняет чрезвычайно важные стороны в поведении животного. Оно открывает тот механизм, благодаря которому поведение животного делается особенно гибким, многообразным и быстрым в своем приспособлении. Закон образования условных рефлексов в самой общей форме может быть выражен так: помимо наследственных связей, существующих между средой и организмом, организм в течение всей своей жизни вырабатывает и устанавливает новые связи между отдельными элементами среды и своими реакциями, причем многообразие новых связей совершенно неисчерпаемо. Закон говорит, что новая связь может быть замкнута при известных условиях между любым элемен-
том среды и любой реакцией животного. Таким образом, любое событие, факт или явление внешнего мира может стать возбудителем любой реакции животно-§ го. Надо только, чтобы это явление совпало во времени своего действия с дей-ствием прежнего возбудителя.
Легко заметить, какое чрезвычайно важное биологическое значение могут представить подобные рефлексы, в какой

степени они могут приблизить и приспособить поведение животного к требованию среды. Именно они позволяют животному производить приспособительные реакции на только появляющиеся раздражители, реагировать на отдаленнейшие сигналы и направлять свое поведение не только под влиянием настоящих стимулов, но и в предвидении будущих.

Этот закон показывает нам, что приобретенные реакции не представляют из себя чего-либо существенно нового по сравнению с прирожденными и не являются принципиально отличными от них. Он устанавливает, что и личный опыт возникает не иначе, как на основе наследственного, и что всякая приобретенная реакция представляет из себя наследственную, но только видоизмененную согласно различным условиям существования. Процесс выработки условных рефлексов есть не что иное, как процесс приспособления наследственного видового опыта к индивидуальным условиям.

При этом чрезвычайно важно отметить, что решающим фактором в деле такого установления личного опыта оказывается среда. Именно структура среды создает и предопределяет те условия, от которых зависит в конечном счете выработка всего личного поведения.

Можно сказать, что в отношении каждого из нас среда играет ту же самую роль, что Павловская лаборатория в отношении его подопытных собак. В самом деле, что определяет в конечном счете выработку той или иной условной реакции у собаки, почему одна собака научается отвечать слюнотечением на синий свет, другая — на стук метронома, третья — на почесывание щеткой?

Ясно, что причиной в данном случае является организация среды в лаборатории. Если вливание кислоты сопровождалось синим светом, образовался рефлекс на свет и т. д. Так же обстоит дело и с действительной средой, где в силу тех или иных особенностей ее структуры совпадают те или иные группы раздражителей и предопределяют характер и формы приобретаемых реакций. Таким образом, учение об условных рефлексах устанавливает, что приобретенные реакции вырабатываются и возникают на основе прирожденных под решающим влиянием среды.

Если принять во внимание, что и прирожденные реакции выработались и сложились в конечном итоге под влиянием среды, то мы сумеем определить условный рефлекс как «среду, помноженную на среду». Нет ни одной, вероятно, такой реакции у человека, которой не располагал бы ребенок в колыбели. Он обладает элементами всех тех сложнейших форм поведения, которые привели к открытию спектрального анализа, к походам Наполеона или к открытию Америки. Ни одной новой реакции не возникает в процессе личного опыта, но только эти элементы даны у ребенка в хаотическом, не координированном, неорганизованном нагромождении. Весь процесс роста, который отделяет поведение взрослого от поведения ребенка, сводится к установлению новых связей между миром и реакциями организма и к установлению их взаимной координации.

Современный психолог мог бы сказать: дайте мне все до одной реакции новорожденного ребенка и все до одного скрещения влияний в структуре среды, и я вам предскажу с математической точностью поведение взрослого в каждый данный момент.

Таким образом, мы получаем представление о необычайной пластичности, изменчивости поведения в смысле его бесконечно сложного и тонкого приспособления к среде.

Суперрефлексы

Тем же экспериментальным путем удалось установить, что новые условные го связи могут образовываться на основе не только прирожденных, или безуслов- <S ных, рефлексов, но и условных рефлексов. Так, если мы выработаем у собаки условный слюнный рефлекс на синий свет, то собака будет выделять слюну всякий раз, как мы станем зажигать в комнате синий свет. Если теперь мы будем сопровождать зажигание синего света новым посторонним раздражителем, на- <J> пример, стуком метронома, то по прошествии известного числа опытов у собаки образуется новый условный рефлекс, и она станет выделять слюну только на один стук метронома без зажигания синего света.

Этот новый рефлекс справедливо было бы назвать условным рефлексом второй степени или второго порядка, так как он сам возник и сложился на основе условного рефлекса. При этом механизм образования условных рефлексов высших степеней, или суперрефлексов, ничем существенным не отличается от образования рефлексов первой степени. Они также нуждаются для своего возникновения в прежде установленной связи и в совпадении во времени прежнего и нового раздражителей.

При экспериментировании на собаках удалось добиться выработки условных рефлексов не выше третьего порядка, но это только потому, что исследование началось очень недавно, что оно имеет дело с примитивным нервным аппаратом собаки и экспериментирует над рефлексом, который по биологическому назначению не должен быть благоприятной почвой для развития суперрефлексов, т. е. рефлексов высших степеней.

Однако легко представить в более совершенном нервном аппарате человека, да и животного отчасти, возможность возникновения условных рефлексов чрезвычайно высокого порядка, крайне удаленных от первоначально породившей их безусловной связи.

Есть все основания полагать, что поведение человека в огромном большинстве форм складывается из таких суперрефлексов чрезвычайно высокого порядка.

При этом чрезвычайно важно, что каждая условная связь, возникающая в личном опыте, способна служить началом для новой связи и что образование условных реакций, говоря теоретически, безгранично и не имеет предела. Этим еще раз подчеркивается то грандиозное биологическое значение, которое приобретает человеческое поведение благодаря суперрефлексам и условным рефлексам.

Сложные формы условных рефлексов

Возможны, как показывает исследование, чрезвычайно сложные формы условных рефлексов. Если начинать действие безусловного раздражителя, например кормление мясом, не сейчас же после начала действия условного раздражителя (зажигания синего света), а всякий раз через известный промежуток (3 с), то в результате ряда опытов у собаки выработается отставленный, или запаздывающий, условный рефлекс. Она будет выделять слюну не тотчас же после зажигания света, а через те же 3 с. Этот тип рефлекса позволяет нам понять такие реакции, где ответное действие отделено от раздражения более или менее длительным промежутком времени.

Другой тип сложного рефлекса — следовой. Он возникает в том случае, если действие безусловного раздражителя начинается по окончании действия условного. Так, если зажигать в комнате синий свет, но давать собаке мясо лишь при потухании света, то в результате ряда опытов собака будет выделять слюну при
131
затухании синего света. Это рефлекс как бы на след раздражителя, когда само раздражение перестало действовать. Этот тип рефлекса позволяет нам уяснить, как при сложных формах структуры среды возникают сложные формы условных реакций.

Павлов во всех формах поведения животного и человека (от самых элементарных до самых высших) видит звенья единой цепи — «беспредельного приспособления во всем его объеме, которое составляет жизнь на земле. Движение растений к свету и отыскивание истины путем математического анализа не есть ли в сущности явления одного и того же ряда? Не есть ли это последние звенья почти бесконечной цепи приспособлений, осуществляемых во всем живом мире?» (1924, с. 30).

ВАЖНЕЙШИЕ ЗАКОНЫ ВЫСШЕЙ НЕРВНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ (ПОВЕДЕНИЯ) ЧЕЛОВЕКА

Законы торможения и растормаживания

Многообразие поведения животного и сложные формы условных рефлексов становятся понятными только в том случае, если принять во внимание законы торможения рефлексов. Легко понять, что существенными условиями поведения иной раз могут явиться воздержание от реакции или подавление ее. Отказаться от реакции бывает для поведения часто так же необходимо, как и произвести ее.

Предположим, что животное собралось совершить нападение — броситься на врага. Чрезвычайно важно при этом, чтобы защитные реакции страха и бегства были подавлены или заторможены и не нарушили нормального течения напада-тельной реакции. Подавить рефлекторный крик бывает в известных случаях так же биологически необходимо, как и подать его. Таким образом, торможение и подавление одних реакций бывает необходимым условием правильного протекания других.

Простейшая форма торможения — случай так называемого простого внешнего торможения. Если во время действия на собаку условного рефлекса применить посторонний раздражитель с достаточной силой, действие рефлекса прекратится или затормозится. Новый раздражитель явится как бы тормозом рефлекса. Так, если собака выделяет слюну под влиянием синего света и в это время раздастся громкий стук, слюнный рефлекс затормозится. Так точно тормозятся или приостанавливаются у человека все реакции при внезапном выстреле, крике и т. п.

Другой формой торможения являются так называемые условные тормоза. Если внешний тормоз действует много раз подряд, то он теряет свое задерживающее действие на рефлекс. Если всякий раз слюнный рефлекс на синий свет будет сопровождаться стуком, то постепенно стук перестанет тормозить рефлекс и слюнотечение будет протекать совершенно нормально. Если взять потерявший силу тормоза раздражитель или раздражитель недостаточной силы, и при этом повести опыт таким образом, чтобы синий свет, когда он действует один, сопровождался кормлением мясом, т. е. подкреплять условный рефлекс безусловным, а синий свет, сопровождаемый новым раздражителем, например стуком, не сопровождать им, то по прошествии некоторого времени стук сделается условным тормозом слюнного рефлекса. Присоединяясь всякий раз к действию синего света, он будет приостанавливать рефлекс. От простого внешнего тормоза
132
он отличается тем, что возник в процессе воздействия сложной структуры среды тем же путем, что и условный рефлекс, и сформировался под влиянием тех же условий.

Наряду с внешним торможением существует внутреннее торможение, которое связано не с воздействием того или иного внешнего раздражителя, а с внутренними процессами в нервной системе. Простейший вид внутреннего торможения представляет собой угасание условного рефлекса. Если возбуждать длительно у собаки крепко выработанный условный рефлекс, не подкрепляя его безусловным раздражителем, то он начинает постепенно ослабевать, уменьшаться, как бы затухать и гаснуть и наконец прекратится совершенно. В том, что в данном случае мы имеем торможение рефлекса, а не полное его исчезновение, можно убедиться, если дать собаке отдохнуть или произвести опыт на другой день, — рефлекс снова возобновится.

Чрезвычайная биологическая полезность такого внутреннего торможения станет совершенно очевидной, если обратить внимание на то, что оно оберегает животное от бесплодной и бесполезной траты энергии и помогает ему экономно и расчетливо расходовать ее. Оно уберегает животное от закрепления ложных и случайных условных связей. Есть все основания думать, что сон представляет из себя не что иное, как различные формы такого всеобщего внутреннего торможения реакций.

Не меньшее значение имеет торможение реакций при дифференцировке. Если у животного выработан условный рефлекс на какой-нибудь раздражитель, то оно будет реагировать и на все сходные раздражители. Например, при выработанном условном рефлексе на стук метронома со скоростью 100 ударов в минуту животное будет реагировать и на 50, и на 200 ударов. Но если 100 ударов подкреплять всякий раз безусловным раздражителем, а все прочие не подкреплять, то у животного устанавливается дифференцировка. Оно научается различать с большой точностью раздражения и реагировать только на нужное, все же прочие будут тормозиться внутренними тормозами. Благодаря этому механизму дифференци-ровки достигается чрезвычайная спецификация, уточнение связей, тончайшее различение организмом элементов среды и соотнесение им своих реакций к нужным воздействиям.

Тот же механизм внутреннего торможения лежит в основе следовых и запаздывающих рефлексов. В этом можно убедиться следующим способом. Известно, что тормоза обладают обратной силой, т. е., будучи приложены к тормозу, они тормозят тормоз или растормаживают рефлекс. Если у нас выработан условный отставленный, или следовой, рефлекс на синий свет, то собака не будет выделять слюну сейчас же после зажигания синего света. Рефлекс на некоторое время заторможен. Но если в этот промежуток времени воздействовать на собаку посторонним раздражителем с достаточной силой, например стуком, то рефлекс обнаружится немедленно. Стук, который во всякое время явился бы тормозом для всякого условного рефлекса, будучи приложен к заторможенному рефлексу, тормозит тормоз и растормаживает рефлекс. Каких сложных форм может достигнуть поведение в зависимости от различного

соединения тормозов и рефлексов, можно видеть из одного опыта Павлова. У собаки выработан условный рефлекс на свет. Она выделяет 10 капель слюны. Если во время действия этого рефлекса взять какой-нибудь тон на рояле, рефлекс тормозится окончательно. Если вслед за этим заставить стучать метроном, действие рефлекса возобновляется, но собака выделяет только 4 капли. Чтобы объяснить это явление, пробуем всевозможные сочетания трех раздражителей — по одному, по два и по три. Результаты опыта удобнее всего записать в столбик, где начальными буквами обозначены все три раздражителя, а знаком «+» — их совместное действие.....,.....

С =10 капель

Т = 0 » М 0 »

С+Т 0 »

С+Т+М = 4 » С+М 6 »

т+м о »

Очевидно, что свет сам по себе возбуждает 10 капель. Тон и метроном являются тормозами и ни сами по себе, ни в совместном сочетании не дают никакого результата. Тон тормозит рефлекс полностью и сводит его к нулю. Метроном, как раздражитель того же звукового порядка, вторичный и более слабый, тормозит рефлекс только частично и сводит его к 6 каплям. В совместном действии все три раздражителя дают 4 капли, и этот результат слагается из сложного взаимодействия всех трех раздражителей: свет возбуждает 10 капель, тон тормозит все 10, метроном тормозит тормоз и растормаживает те самые 4 капли, которые он тормозил при совместном действии со светом.

Из примера видно, что даже там, где мы имеем всего три элемента — свет, тон и метроном, поведение животного может принимать чрезвычайно сложные и многообразные формы в зависимости от комбинаций и структуры этих элементов. Легко представить себе, какой грандиозной сложности достигает поведение животного под воздействием множества элементов, образующих сложную структуру действительной среды и воздействующих много лет на организм.

Психика и реакция

Учение об условных рефлексах позволяет рассматривать все поведение человека как систему приобретенных реакций, надстраиваемых на основе наследственных. При тщательном анализе самые сложные и тонкие формы психики обнаруживают рефлекторную природу и позволяют установить, что и психику следует рассматривать как особо сложные формы поведения.

Прежде психологи утверждали, что психические явления представляют из себя нечто изолированное, единственное в природе, не имеющее ничего себе подобного и коренным образом отличающееся от физического мира. При этом психологи обычно указывали на непротяженность психических явлений, на их недоступность для наблюдения постороннего лица, на их тесную связь с личностью и во всем этом видели принципиальное отличие психического от физического.

Научный анализ очень легко обнаруживает, что самые тонкие формы психики всегда сопровождаются теми или иными двигательными реакциями. Возьмем ли мы восприятие предметов, мы заметим, что ни одно восприятие не происходит без движения приспособительных органов. Видеть — значит совершать очень сложные реакции глаз. Даже мышление всегда сопровождается теми или иными подавленными движениями, большей частью внутренними речедвигательными реакциями, т. е. зачаточным произнесением слов. Произнесете ли вы фразу вслух или продумаете ее про себя, разница будет сводиться к тому, что во втором случае все движения будут подавлены, ослаблены, незаметны для постороннего глаза, и только. По существу же и мышление, и громкая речь суть одинаковые речедвигательные реакции, но только разной степени и силы.

Именно это дало повод физиологу Сеченову, положившему начало учению о психических рефлексах, сказать, что мысль есть рефлекс, оборванный на двух третях, или первые две трети психического рефлекса.

Еще легче показать рефлекторную двигательную природу всякого чувства. Как известно, почти всякое чувство можно прочитать у человека на лице или в движениях его тела. И страх, и гнев сопровождаются настолько ощутительными телесными изменениями, что по одному виду человека мы безошибочно заключаем, боится он или разгневан. Все эти телесные изменения сводятся к двигательным реакциям мускулов (мимика и пантомимика), секреторным реакциям (слезы, пена у рта), реакциям дыхания и кровообращения (бледность, задыхание).

Наконец, третья сфера психики, так называемая воля, всегда имеет дело с теми или иными поступками и даже в учении традиционной психологии обнаруживала свою двигательную природу. Учение о желаниях и о мотивах как движущем источнике воли следует понимать как учение о системах внутренних раздражений.

Во всех этих случаях мы имеем не что иное, как те же самые совершенно телесные явления, те же реакции, но только в бесконечно сложных формах. Вот почему психику следует понимать как особо сложные формы структуры поведения.

Повеление животного и повеление человека

Для современного естествознания не составляет больше вопроса общность происхождения и природы животного и человека. Человек для науки только высшая и далеко не окончательная порода животного. Точно так же и в поведении животных и человека есть много общего, и можно сказать, что поведение человека вырастает на корнях поведения животного и очень часто является лишь «поведением животного, принявшего вертикальное положение».

В частности, инстинкты и эмоции, т. е. наследственные формы поведения, так близки у животных и человека, что несомненно указывают на общий источник их происхождения. Некоторые естествоиспытатели не склонны делать принципиального отличия между поведением человека и поведением животного и сводят все различие между тем и другим к разным степеням сложности и тонкости нервного аппарата. Сторонники этого взгляда предполагают возможность объяснения поведения человека исключительно с точки зрения биологии.

Однако легко увидеть, что это не так. Между поведением животного и человека существует принципиальная разница, и она заключается в следующем. Весь опыт животного, все его поведение с точки зрения учения об условных рефлексах могут быть сведены к наследственным реакциям и к условным рефлексам. Все поведение животного можно выразить следующей формулой: 1) наследственные реакции + 2) наследственные реакции ' на личный опыт (условные рефлексы).

Поведение животного слагается из этих наследственных реакций плюс наследственные реакции, помноженные на то

количество новых связей, которые были даны в личном опыте. Однако очевидно, что эта формула ни в малой степени не покрывает собой поведения человека.
Прежде всего в поведении человека по сравнению с поведением животных мы замечаем расширенное использование опыта прошлых поколений. Человек пользуется опытом прежних поколений не только в тех размерах, в каких он закреплен и передается физической наследственностью. Все мы пользуемся в науке, в культуре и в жизни огромным количеством опыта, накопленного предшествующими поколениями и не передаваемого по физическому наследованию. Иными словами, у человека в отличие от животных есть история, и этот исторический опыт, т. е. не физическая, а социальная наследственность, отличает его от животного. ..... . „ , ...
135
Вторым новым членом нашей формулы будет коллективный социальный опыт, составляющий тоже новое явление у человека. Человек пользуется не только теми условными реакциями, которые установились в его личном опыте, как это бывает у животного, но и такими условными связями, которые установились в социальном опыте других людей. Для того чтобы у собаки установился рефлекс на свет, необходимо, чтобы в ее личном опыте скрестились воздействия света и мяса. Человек в своем каждодневном опыте пользуется такими реакциями, которые замкнулись в чужом опыте. Я могу знать о Сахаре, ни разу не выезжая из родного города, или знать многое о Марсе, ни разу не поглядев в телескоп. Те условные реакции мысли или речи, в которых выражаются эти знания, замкнулись не в моем личном опыте, но в опыте людей, действительно побывавших в Африке и действительно смотревших в телескоп.
Наконец, самой существенной отличительной чертой поведения человека от животного являются новые формы приспособления, с которыми мы впервые встречаемся у человека.
Животное приспособляется пассивно, на изменения среды оно реагирует изменениями своих органов и строения своего тела. Оно изменяет себя, чтобы приспособиться к условиям существования. Человек же активно приспособляет природу к себе. Вместо изменения органов он изменяет тела природы так, что они служат ему орудиями. На холод реагирует он не тем, что отращивает на себе защитную шерсть, а активными приспособлениями среды, изготовлением жилища или одежды.
По определению одного из исследователей, вся разница между человеком и животным сводится к тому, что человек есть животное, делающее орудия. С тех пор как сделался возможным труд в человеческом смысле этого слова, т. е. планомерное и целесообразное вмешательство человека в процессы природы с целью регулировать и коррелировать жизненные процессы между собой и ей, — с этой минуты человечество поднялось на новую биологическую ступень, и в его опыт вошло нечто, что было чуждо его животным предкам и сородичам.
Правда, и у животных мы встречаем в зачаточных формах активное приспособление — витье гнезд у птиц, постройка жилищ бобрами и т п. Все это напоминает трудовую деятельность человека, но занимает такое малое место в опыте животного, что в целом бессильно изменить основной характер пассивного приспособления. Самое главное состоит в том, что, несмотря на все видимое сходство, труд животного отличается от человеческого труда самым решительным и категорическим образом. Отличие это выражено у Маркса с исчерпывающей силой.
«Паук совершает операции, напоминающие операции ткача, и пчела постройкой своих восковых ячеек посрамляет некоторых людей-архитекторов. Но и самый плохой архитектор от наилучшей пчелы с самого начала отличается тем, что, прежде чем строить ячейку из воска, он уже построил ее в своей голове. В конце процесса труда получается результат, который уже в начале этого процесса имелся в представлении человека, т. е. идеально» (К. Маркс, Ф. Энгельс. Соч. Т. 23. с. 189).
В самом деле, тканье паутины пауком и постройка ячеек пчелой представляют собой те же пассивные, инстинктивные, наследственные формы поведения, как и другие пассивные реакции. Труд самого плохого ткача или архитектора представляет собой активные формы приспособления, потому что он сознателен.
Что представляет из себя сознательность человеческого поведения и какова психологическая природа сознания — это составляет едва ли не труднейший вопрос всей психологии, и о нем будет разговор дальше. Но уже наперед можно считать ясным, что сознание следует понимать как наиболее сложные формы
136
организации нашего поведения, в частности как известное удвоение опыта, позволяющее наперед предвидеть результаты труда и направлять свои же собственные реакции к этому результату. Этот удвоенный опыт и составляет третью, и последнюю, отличительную черту человеческого поведения.
Следовательно, вся формула поведения человека, в основу которой ляжет формула поведения животного, дополненная новыми членами, примет такой вид: 1) наследственные реакции + 2) наследственные реакции ' на личный опыт (условные рефлексы) + 3) исторический опыт + 4) социальный опыт + 5) удвоенный опыт (сознание).
Таким образом, решающим фактором человеческого поведения является не только биологический, но и социальный фактор, который привносит с собой совершенно новые моменты в поведение человека. Опыт человека не есть просто поведение животного, принявшего вертикальное положение, но есть сложная функция от целого социального опыта человечества и его отдельных групп.

Сложение реакций в поведение

Понятие рефлекса, или реакции, есть, в сущности, абстрактное и условное. На самом деле рефлекса в его чистом виде мы никогда почти не встречаем. Встречаются более или менее сложные группы рефлексов. В реальной действительности существуют только они, а не отдельные реакции.
Изолированную реакцию, или рефлекс, можно получить в лаборатории на препарате лягушки, но никак не на живом человеке. У живого человека рефлексы находятся в постоянной и нерасторжимой связи друг с другом, и при этом оказывается, что в зависимости *от* характера и структуры каждой группы меняется и характер входящего в ее состав рефлекса. Таким образом, рефлекс есть величина не постоянная, раз навсегда данная, но переменная от раза к разу и не самостоятельная, а зависимая от общего характера поведения в данную минуту.
Поэтому рефлекс определяется не как постоянное свойство данного органа, но как функция от состояния организма.
Простейший случай взаимосвязывания рефлексов находим уже при торможении и растормаживании реакций, где мы видим, что рефлексы могут ослаблять или усиливать друг друга, тормозить или возбуждать к деятельности один

ДРУГОЙ.
В опытах Павлова пришлось встретиться и с более сложным *случаем* столкновения двух рефлексов. У некоторых собак в процессе опытов развивалась так называемая сторожевая реакция по отношению к экспериментатору, т. е. бурная агрессивная реакция, выражавшаяся в угрожающем лае по отношению ко всякому постороннему человеку, заходившему в комнату. Эта сторожевая реакция всякий раз приостанавливала действие выработанного слюнного рефлекса и настолько заинтересовала исследователей, что сделалась предметом самостоятельного изучения.
У собаки были выработаны сторожевая реакция по отношению к одному из экспериментаторов и пищевая реакция типа условного рефлекса на вид другого экспериментатора, на произносимое им слово «колбаска» и на вид баночки, из которой собаке давалась колбаса. Когда обе реакции происходили одновременно, т. е. когда второй экспериментатор входил в комнату во время работы с первым, можно было наблюдать яркую картину борьбы обеих реакций. При этом можно было видеть, что по мере прибавления раздражителей к пищевой реакции постепенно гасла и затухала сторожевая. Когда человек только появлялся в комнате, собака с яростным лаем бросалась на него, когда же он произносил условное слово, лай смягчался и обе реакции как бы взаимно уравновешивали друг друга. Собака не бросалась на пришедшего, но и не тянулась к нему. Нако-
нец, когда показывалась баночка, она вызывала бурную и явную пищевую реакцию. «Два рефлекса, — замечает Павлов, — представляют собой буквально как бы две чашки весов» (1924, с. 279). Стоит усилить влияние на одну чашку, как эта чашка перетянет, стоит усилить другую — как победит противоположная. Если принять во внимание, что всякий рефлекс, как говорит Павлов, ограничивается и регулируется не только другим одновременно действующим внешним рефлексом, но и массой внутренних раздражителей — химических, термических и т. д. и что все эти рефлексы находятся в постоянном взаимодействии, легко можно понять всю сложность поведения человека.
Чтобы понять тот механизм, которым достигается координация рефлексов, следует познакомиться с принципом борьбы за общее двигательное поле, установленным английским физиологом Шеррингтоном. По его мнению, целесообразное поведение может быть осуществлено только при известном взаиморегулировании отдельных рефлексов, иначе человек представлял бы из себя не целостный организм с единой системой поведения, но пестрый конгломерат отдельных органов с совершенно разрозненными, отдельными рефлексами. Физиологи давно предполагали существование в нервной системе особых центров, тормозящих и регулирующих протекание рефлексов. Однако дальнейшее исследование не подтвердило этого предположения и обнаружило, что механизм координации рефлексов и интеграции их в целостное поведение организма совершенно иной.
Дело в том, что в человеческой нервной системе имеется неравномерное количество воспринимающих (приносящих) волокон, так называемых рецепторов, и моторных (относящих) волокон. Вычисления показывают, что рецепторов в пять раз больше, чем относящих нейронов. Таким образом, каждый двигательный нейрон находится в связи не с одним, но с многими рецепторами, может быть даже со всеми. Связь эта бывает разной прочности и силы. Каждый двигательный аппарат находится в связи с различными, может быть со всеми, группами рецепторов, и, следовательно, в организме не может существовать ни одного изолированного и независимого рефлекса.
Следовательно, между различными группами рецепторов может возникать чрезвычайно сложная борьба за общее двигательное поле, причем исход этой борьбы зависит от многих чрезвычайно сложных условий.
Механизм борьбы за общее двигательное поле и есть механизм координации рефлексов; он лежит в основе единства личности и важнейшего акта внимания, он тот стрелочник, который направляет по рельсам поведение нашей реакции, и поведение животного, замечает Шеррингтон, представляет из себя ряд последовательных переходов двигательного поля от одной группы рецепторов к другой.
«Система рецепторов относится к системе выносящих путей как широкое верхнее отверстие воронки к ее вытечному отверстию. Но каждый рецептор стоит в связи не с одним, а со многими, может быть, со всеми выносящими волокнами; конечно, связь эта бывает различной прочности. Поэтому, продолжая наше сравнение с воронкой, нужно сказать, что вся нервная система представляет собой воронку, одно отверстие которой впятеро шире другого; внутри этой воронки расположены рецепторы, которые тоже представляют собой воронки, широкое отверстие которых повернуто к выходному концу общей воронки и покрывает его целиком. Это сравнение дает некоторое понятие о разнообразии и многочисленности общих поясов в центральной нервной системе.
Установлено, что при отравлении стрихнином можно получать рефлекс на любую мышцу тела с любого приносящего нерва. Другими словами, всякое конечное общее поле соединено со всеми рецепторами всего организма» (Г. Шеррингтон, 1969, с. 149 — 150) • ,• „„... , ... ,

Благодаря этому принципу в каждый момент создается единство действия, а это, в свою очередь, служит основой понятия личности; таким образом, создание единства личности составляет задачу нервной системы. Интерференция разнородных рефлексов и сотрудничество однородных, по-видимому, служат основой коренного психического процесса внимания.
И. П. Павлов сравнивает работу нашей центральной нервной системы с работой телефонной станции, где замыкаются все новые и новые связи между человеком и элементами мира. Было бы также правильно сравнить нервную систему с узкой дверью в каком-нибудь большом здании или театральном помещении, к которой устремилась в панике многотысячная толпа. Прошедшие через дверь — немногие спасшиеся из тысяч погибших, а самая борьба за дверь близко напоминает эту борьбу за общее двигательное поле, которая непрестанно ведется в человеческом организме и придает человеческому поведению трагический и диалектический характер непрестанной борьбы между миром и человеком и между различными элементами мира внутри человека.
В этой борьбе ежесекундно меняется соотношение сил и, следовательно, вся картина поведения. Все в ней текуче и изменчиво, каждая минута отрицает предыдущую, каждая реакция переходит в противоположную, и поведение в целом напоминает ни на минуту не приостанавливающуюся борьбу сил.
Принцип доминанты в поведении
В этой борьбе реакций решающим фактом оказывается не только схватка за общее двигательное поле, но и более сложные отношения между отдельными центрами в нервной системе. Экспериментальное исследование показало, что

если в нервной системе господствует какой-либо сильный очаг возбуждения, то он обладает свойством притягивать к себе другие возбуждения, возникающие в нервной системе в это время, и усиливаться за их счет.
Так, если взять лягушку во время обнимательного рефлекса, т. е. в период повышенного полового возбуждения, и нанести ей какое-либо постороннее раздражение (кислотой, электрическим током, уколом), то обнимательный рефлекс не только не ослабится, но даже усилится. Обычная же защитительная реакция на новое раздражение исчезнет. Так же точно акты глотания и дефекации у лошади усиливаются от посторонних раздражений. Кошка, отделенная от самцов в период течки, усиливает основной рефлекс в зависимости от *самых посторонних* раздражителей, например от стука вилок и посуды, который обычно напоминал ей о еде.
При экспериментах над лягушками удалось выяснить, что главенствующее возбуждение в центральной нервной системе способно тормозить все прочие возбуждения или отклонять рефлексы, давая им совершенно новое направление. Такая главенствующая роль сильного возбуждения, подчиняющего себе все прочие, дает повод назвать его доминантой, а остальные возбуждения — субдоминантами.
При этом опыт показал, что если у лягушки вызвать искусственно сенсорную доминанту, то на самые различные раздражения она будет реагировать потира-нием отравленной лапки, т. е. все рефлексы будут направлены на тот участок кожи, который связан с центром сенсорной доминанты. Так, если у лягушки вызвать стрихнином возбуждение сенсорных центров правой задней лапки, то, раздражая каждую из остальных лапок, мы получим защитный рефлекс, но он всякий раз будет направлен на правую заднюю лапку, хотя бы раздражение кислотой было приложено к любому другому участку кожи. Таким образом, сенсорная доминанта не приостанавливает прочих рефлексов, но дает им совершенно новое направление. - - _- ,•."• .- ;

Если у той же лягушки вызвать доминанту в моторных центрах той же лапки, эффект получится совершенно другой. Теперь при раздражении кислотой различных участков кожи обтирательный рефлекс будет направляться всегда в верное и истинное место раздражения, но первой реагировать будет та лапка, моторные центры которой возбуждены. Таким образом, моторная доминанта предопределяет выбор реагирующего органа и обрекает на запаздывание все остальные.
Принцип доминанты, введенный Ухтомским, оказывается тем основным принципом работы нервной системы, который отдает во власть господствующего рефлекса все прочие рефлексы различных органов и координирует их деятельность в одном направлении.
Выше мы видели, что поведение человека представляет из себя лишь одну из немногих осуществившихся возможностей. Теперь мы можем определить поведение как восторжествовавшую доминанту и согласившиеся служить ей субдоминантные рефлексы. Этот принцип поясняет нам, откуда берется цельность и единство в человеческом поведении.

Конституция человека в связи с его поведением

Конституция человеческого организма с наследственными законами его поведения представляет собой первый биологический фактор нашего поведения. В конституции человека с точки зрения его поведения следует различать соответственно трем моментам реакции: 1) воспринимающий аппарат, 2) центральный аппарат и 3) отвечающий аппарат.
Воспринимающим аппаратом в человеческом организме служит вся система специальных органов чувств: глаз, ухо, рот, нос, кожа (экстерорецептивное поле), т. е. специально предназначенные аппараты для восприятия внешних раздражений, их анализа и передачи в центр. Эти аппараты имеют центростремительные нервы, назначение которых — передача возбуждения в центр. Заканчиваются эти нервы особыми концевыми аппаратами в мозгу, которые имеют то же самое назначение дальнейшего анализа. Весь аппарат в целом, начинающийся с периферического органа и заканчивающийся концевым аппаратом чувствительного нерва, справедливо назван Павловым анализатором, так как он по существу не имеет другой задачи, как анализировать, разлагать на тончайшие и мельчайшие элементы мир и пригонять реакции человека к мельчайшим и незначительным изменениям среды.
Анализаторная работа, позволяющая организму устанавливать самые сложные и тонкие отношения с миром, составляет одну из главнейших функций коры больших полушарий головного мозга. Основными законами ее деятельности являются иррадиация и концентрация нервного возбуждения. Первоначально, при выработке условного рефлекса, организм реагирует и на всякое сходное раздражение. Возбуждение распространяется, разливается на соседние участки, иррадиирует. Постепенно происходит концентрация возбуждения, т. е. собирание его во все более и более ограниченном и узком участке, ограничение одним участком. Если иррадиация позволяет нам понять, каким образом мы реагируем одним и тем же движением на сходные раздражители, и обобщать свой опыт, то концентрация поясняет, как мы специализируем, детализируем его и как бы пригоняем с совершенной точностью к известным раздражениям.
Такое же устройство имеет и внутренне-воспринимающий аппарат, или ин-терорецептивное поле, которое приспособлено для восприятия внутренних раздражений и локализовано в тех внутренних покровах, которые *как бы* завернуты внутрь и выстилают внутренние полости наших органов. Оно и приспособлено

для восприятия химических, термических и прочих раздражителей внутренних поверхностей тела.
Если первый аппарат позволяет нам воспринимать внешний мир, то второй приспособлен для восприятия важнейших органических процессов, происходящих внутри организма — в желудке, в кишечнике, в сердце, в кровеносных сосудах и в других органах, связанных с важнейшими внутренними функциями организма.
Наконец, третий аппарат составляет проприорецептивное поле, которое воспринимает таким же точно путем собственные реакции организма благодаря возникающим при этом периферическим раздражениям в рабочих органах: в мышцах, в сочленениях, в сухожилиях и т. д.
О собственных реакциях организм может узнать либо через посредство первых двух аппаратов — в тех случаях, когда результат реакции воздействует на него снова через экстеро- или интерорецептивные поля. Например, слюнный рефлекс воздействует через воспринимающий аппарат так, как и всякое внешнее раздражение. Равным образом может

рефлекс воздействовать и через внутреннее рецептивное поле, если в результате его происходят те или иные изменения во внутренних органах. В данном случае реакция воспринимается аналогично с внешним миром или с собственными органическими процессами. Но существует и специальный аппарат, совершенно аналогичный по устройству с первыми двумя, который пропитывает собой все исполнительные органы тела, и его единственное назначение — восприятие тех периферических изменений, которыми сопровождается реакция.

Если человеку с закрытыми глазами сложить известным образом руки и пальцы, он всегда может отдать отчет о том положении, которое *им* придано, благодаря внутренним двигательным, или кинестетическим, ощущениям проприоре-цептивного поля.

Для всего дальнейшего понимания психики чрезвычайно важно заметить и запомнить три положения. Первое — проприорецептивное поле устроено по тому же самому типу, что и остальные поля. Иными словами, человек о своих собственных движениях узнает благодаря тому же механизму, посредством которого он воспринимает внешний мир. Второе — проприорецептивное поле может возбуждаться влияниями, идущими извне лишь вторично, т. е. через свою же собственную реакцию. Иными словами, возможна круговая реакция, которая возвращает в организм его собственную реакцию и состоит из 6 моментов в отличие от обычной трехчленной реакции: 1) внешнее раздражение, 2) центральная переработка, 3) реакция, 4) проприорецептивное раздражение, 5) его переработка, 6) усиление или задержка первой реакции.

Таким образом, благодаря тому, что каждая реакция дает о себе отчет, возникает для организма возможность регулирования и управления течением этих реакций.

Третье — рефлексы с проприорецептивного поля могут вступать в такие же точно отношения со всеми остальными рефлексами, как и все другие. Они могут оказывать на них такое же ослабляющее и усиливающее, отклоняющее и направляющее действие.

Перерабатывающий аппарат в конституции человека состоит из центральных отделов нервной системы, т. е. масс спинного и головного мозга. Спинной мозг в генетическом отношении представляет из себя продукт более раннего происхождения, и с ним поэтому связаны в жизни организма более примитивные и низкие функции. В частности, в спинном мозгу и в субкортикальных центрах локализованы все наследственные рефлексы и расположены все двигательные центры. Кора головного мозга представляет из себя как бы надстройку над цен-

тральной нервной системой и, в сущности, самостоятельной связи с периферией тела, помимо субкортикальных центров, не имеет. Она есть как бы седалище и вместилище всех условных рефлексов.

Если спинной мозг мы рассматриваем как место локализации наследственного опыта и наследственных реакций, т. е. таких связей, которые замкнулись в родовом опыте, то кору головного мозга следует рассматривать как орган личного опыта индивида, область условных реакций. Таким образом, кора головного мозга, не имеющая сама по себе двигательных функций, исполняет только задерживающие и усложняющие функции, прокладывает новые пути и замыкает новые условные связи.

В зависимости от этого она теснейшим образом связана со всем воспринимающим аппаратом и представляет из себя как бы тончайшую проекцию всего аппарата, приходящую в возбуждение, когда возбуждаются соответственные точки на периферии тела. Эту первую функцию следует назвать анализаторной, поскольку она имеет задачей возможно более тонкое разложение мира на составные элементы для того, чтобы можно было устанавливать наиболее тонкие связи между организмом и средой.

Другая, не менее важная функция этого аппарата заключается в синтетической или замыкательной деятельности коры головного мозга, сводящейся к установлению и замыканию новых связей в виде условных рефлексов. Этими двумя деятельностями и исчерпывается в значительной мере деятельность перерабатывающего аппарата.

Ее, действительно, следует уподобить, вслед за Павловым, телефонной станции, на которой гибко и эластично ежеминутно происходит временное замыкание и размыкание всевозможных новых связей и которая поэтому представляет неисчерпаемое богатство и разнообразие всех возможных сочетаний из множества различных элементов. Именно благодаря этому человеческое поведение не исчерпывается какими-нибудь раз навсегда данными, шаблонными формами, но представляет из себя совершенно непредвиденную массу возможностей, которая никаким образом не может быть учтена наперед.

Важно отметить, что и в этом перерабатывающем аппарате происходит та самая борьба за общее двигательное поле, которое, как мы видели выше, является основным регулятором всего поведения. Здесь же происходит и слияние возбуждений в одну общую систему поведения. Таким образом, функция координации рефлексов в системы поведения лежит тоже здесь.

Самое замыкание условного рефлекса стоит в прямой зависимости от этих процессов.

Любопытно отметить, что подобное замыкание представляет собой только частный случай доминантного процесса. В самом деле, если присмотреться к механизму условного рефлекса, легко заметить, что он представляет из себя столкновение двух раздражителей, например мяса и света. При этом нельзя упускать из виду, что и условные раздражения, как свет, так и звук, вызывают свою реакцию: ориентировочную и установочную реакцию глаза и головы, рефлекс зрачка и т. п. Спрашивается: почему же условный рефлекс замыкается с мяса на свет, а не наоборот, т. е. почему в результате совместного действия мяса и света собака начинает выделять слюну на свет, а не производит рефлекса глаза и зрачка на мясо?

Очевидно, здесь мы имеем столкновение двух рефлексов, причем более сильный, в данном случае пищевой и слюнный, обладает способностью доминанты — привлекать к себе и оттягивать более слабое раздражение.

Остается рассмотреть отвечающий аппарат в конституции человека. Этот отвечающий аппарат представляет из себя системы всех решительно рабочих органов организма, мышц и сухожилий для реакций двигательных, сердца, крове-

носных сосудов — для реакций соматических и желез внутренней и внешней секреции — для реакций секреторных. Вместе взятое, это представляет не что иное, как исполнительный эффекторный рабочий аппарат организма.

Относительно каждой части рефлекторного аппарата следует сказать то же самое, что и относительно каждой мышцы.

Как каждая мышца находится в связи с целой группой рецепторов, так и каждым эффектором, моторным, кровеносным или секреторным органом, может завладеть любая группа воспринимающих клеток. Иными словами, каждый орган может реагировать на любое раздражение и представляет из себя, как и мышца, по выражению Шеррингтона, «чек на предъявителя».

Особо следует остановиться в этом аппарате на деятельности желез внутренней секреции. В организме человека и животных давно было установлено присутствие особых железистых тел, которые по всему своему строению напоминали обыкновенные железы (слюнную и др.) и отличались от последних только тем, что не имели внешнего выводного протока, благодаря чему до последнего времени не удавалось изучить их отделение, или секрет.

В течение долгого времени назначение этих желез оставалось загадочным, непонятным, и только в последние десятилетия научное знание начинает приближаться к разгадке этого сложнейшего в конституции человека вопроса. Благодаря исследованию патологических случаев, когда отсутствие или гипертрофия какой-либо железы влекли вслед за собой те или иные изменения или выпадения функций; благодаря изучению лекарственного действия некоторых препаратов этих желез, восстанавливающих функции; наконец, благодаря экспериментальному удалению и прививке желез на человеке и на животном удалось с несомненностью установить, что данные железы отделяют свой секрет непосредственно в кровь, и поэтому их принято называть кровяными, эндокринными, инкреторными или железами внутренней секреции.

Наряду с ними существуют и железы двойного назначения — такие, которые имеют и внешнюю и внутреннюю секрецию одновременно. К таким железам относятся, например, половые железы или поджелудочная железа. В чем заключается самый секрет этих желез, установить с точностью еще не удалось, и продукты их выделения в кровь принято условно называть гормонами (от греческого слова «hormao», что значит «двигаю», «возбуждаю»).

Уже название показывает, что внутренняя секреция имеет важнейшее значение для деятельности всего организма. Так, установлено, что люди, рождающиеся с отсутствием щитовидной железы и совершенно нормальные во всех остальных отношениях, страдают врожденным кретинизмом; стоит, однако, привить такому человеку щитовидную железу, как он начинает восстанавливать свое здоровье; то же самое происходит у животных, если удалить у них сейчас же после рождения щитовидную железу. Если же кормить их чужой щитовидной железой, болезнь постепенно проходит. Наоборот, чрезмерное развитие щитовидной железы, встречающееся при известных болезнях, влечет за собой ускоренный обмен веществ и приводит к быстрому сгоранию и истощению организма. Удаление околощитовидных желез приводит к появлению смертельных судорог. Далее, ненормальности другой железы, придатка мозга — гипофиза, имеют существенное влияние на рост, величину и формообразование костей; так, увеличение гипофиза влечет гигантизм — ненормально огромный рост и ненормальное разращение одного какого-нибудь органа. Наоборот, удаление гипофиза бывает связано с карликовым ростом.

Далее, установлено, что кастрация, т. е. удаление половых желез, сказывается немедленно во всем строении тела. У мужчин голос становится тонким и приближается к женскому, исчезает растительность на лице и все тело начинает принимать женоподобный облик. В последнее время благодаря опытам Штейна-

ха, Воронова, Завадовского и других удалось экспериментальным путем установить два замечательных факта касательно внутренней секреции. Первый — зависимость всего решительно полового характера человеческого тела от внутренней секреции половых желез; опыты делались таким образом, что кастрированному петуху приживлялась половая железа курицы или наоборот, и в результате этого получалась экспериментальным путем перемена пола. Такой петух утрачивал все свои половые признаки (вторичные): голос, гребень, хвост, шпоры, самый нрав — и делался во всем подобным курице. Подобным же образом удавалось курицу перевоплотить в петуха. Таким образом, удалось установить прямую зависимость между строением тела животного и его характером, с одной стороны, и внутренней секрецией половых желез, с другой. Все то, что мы называем женским и мужским, как в строении тела, так и в характере и в психике, оказывается обусловленным в конечном счете не чем иным, как внутренней секрецией половых желез.

Второй, не менее замечательный и связанный с этим факт заключается в том, что удалось показать прямую зависимость между секрецией половых желез и всеми многообразными изменениями организма — и тела, и духа, — которые принято называть старостью. Уже давно было замечено, что возраст и пол человека идут как бы параллельными волнами в своем развитии, но только в самое последнее время удалось установить, что старость обусловливается в конечном счете прекращением поступления в кровь половых гормонов. Знаменитые опыты Штейнаха состояли в том, что старому и дряхлому животному приживлялась в любом месте тела половая железа от молодого животного и, когда железа начинала отделять в кровь свой секрет, всякий раз наступал быстрый и явный эффект омолаживания. Животному возвращались силы, исчезала старческая дряхлость, вновь начинала расти шерсть, появлялся блеск в потухших глазах, животное начинало переживать как бы вторую молодость. Такие же точно эффекты омолаживания были достигнуты на человеке, но при этом операция заключалась в том, что регулировалась работа половой железы в смысле увеличения ее внутренней секреции.

Из этого обзора мы видим, что такие явления, как рост и строение тела, величина и форма органов, половые особенности тела и психики, идиотизм и сознательность, все возрастные особенности человека, одинаково оказывающиеся как в телесных, так и в духовных сторонах, в конечном счете оказываются зависимыми от внутренней секреции. Природа и существо этой зависимости до сих пор не разгаданы 'окончательно, но уже и при нынешнем состоянии научных знаний можно считать бесспорным, что решающую роль здесь играет химизм крови. Благодаря выделению тех или иных гормонов происходит изменение химического состава крови, и в зависимости от этого изменяются самым существенным образом все решительно процессы в организме, в том числе и нервные. Следовательно, в прямой зависимости от химического состава крови стоят решительно все жизненные процессы организма, а железы внутренней секреции являются в первую очередь и главным образом регуляторами этого химизма крови.

Это можно пояснить очень простым и убедительным образом. Всякий знает, какое чудодейственное влияние оказывают на организм яды: достаточно принять небольшую дозу алкоголя, как у нас совершенно меняется сознание,

сердцебиение, дыхание, восприятие мира, настроение, чувства и воля. На этом и было основано во все времена широко распространенное употребление яда как способа искусственного вызова тех или иных перемен в теле. Морфий и опий, кокаин и эфир — все они на разные лады меняют наше сознание и хотя оказывают на организм разрушающее действие, однако погружают человека в такой волшебный и фантастический мир, обладают такой сказочной способностью

менять наши чувства, настроение и восприятие, весь наш земной опыт, что именно они, по-видимому, послужили источником для сказок всего мира. Что же происходит в случаях отравления организма ядом? Как легко заметить, происходит только введение в кровь некоторых новых веществ — ядов, которые коренным образом меняют сперва химический достав крови, а затем и характер всех тех процессов, в первую очередь нервных, от которых зависит все наше поведение.

Нечто подобное происходит с железами внутренней секреции: действуя на химический состав крови, они тоже регулируют протекание нервных процессов и содействуют существенным изменениям нашей психики. В секреторной системе человек имеет в себе как бы постоянную аптеку, которая возбуждает и отравляет организм разного рода гормонами. При этом железы внутренней секреции не представляют из себя чего-либо разрозненного, независимого друг от друга.

Напротив, они объединяются в стройную систему, присутствие которой установлено с несомненностью, но до сих пор не разгаданную до конца. Несомненно, что железы влияют друг на друга через кровь, которая разносит гормоны по всему телу и поэтому является лучшим вестником в организме. Гормоны одной железы возбуждают или тормозят другую железу, и в организме устанавливается после длительной и сложной борьбы для каждого данного момента особая система равновесия и взаимодействия внутренней секреции, зависящая от наличия различных гормонов.

В свою очередь, гормональная, или секреторная, система находится в теснейшей зависимости и связи с другими объединяющими системами организма, т. е. кровеносной и нервной. Связь с кровеносной совершенно очевидна, так как она является тем механизмом, который разносит гормоны по всему телу и осуществляет их влияние в отдаленнейших точках тела. Иными словами, гормональная система осуществляет свое влияние через кровеносную, и таким образом мы возвращаемся к древнему взгляду на кровь как на истинное седалище души и жизни. Древний человек верил, что кровь — это душа, и нынешняя наука начинает думать, что именно химизм крови определяет'собой наше поведение. Здесь уместно отметить и другую связь, существующую между гормональной и нервной системами. «Нервная система, — говорит Вейль, — господствует как над всеми прочими органами тела, так и над эндокринными железами, и, наоборот, инкреты, в свою очередь, могут влиять на периферические окончания нервов и на центры» (1923, с. 150). Эти железы так же способны передавать раздражение в центр и получать от него исполнительные импульсы, как и любая мышца; в этом отношении они входят как часть в ответный аппарат нервной системы и подчиняются всем законам воспитания и установления условных рефлексов. Опыт показал, что если действие протекает в ответ на внутрихимическое раздражение, то с него все же может быть замкнут условный рефлекс. Например, если мы поместим мышь в стеклянный ящик, разгороженный на три части, причем разместим мышь и пищу в крайних частях, то бегание мыши за пищей будет обусловливаться всякий раз так называемой голодной кровью, т. е. изменением ее химического состава. Если всякий раз опыт сопровождать звонком, в результате ряда опытов мышь научается прибегать по одному только звонку, хотя бы раздражение голодной крови и отсутствовало, так как мышь поела несколько минут тому назад. Таким образом, оказывается, что и внутрихимичес-кий раздражитель не представляет из себя чего-либо изолированного от внешнего мира, но входит как часть в общую работу нервной системы.

Если нервная система влияет на гормональную, то не менее очевидно и обратное влияние гормонов на мозг. Выше было отмечено, какие серьезные изменения происходят в нервной системе и в поведении в случае выпадения той или иной железы. Мозг влияет на гормональную систему и через нее вновь влияет на
(145
самого себя. Вот почему глубоко верно замечание: «Человек думает не только при помощи мозга, но посредством координированной и строго определенной деятельности содержимого своей черепной коробки в соединении со всеми железами внутренней секреции».

Наконец, последнее следствие из учения о внутренней секреции заключается в том, чрезвычайно поучительном для психологов выводе, что физическое и психическое, дух и материя, строение тела и характер в сущности являются процессами глубоко тождественными, тесно переплетенными и что разделение того или другого не может быть оправдано никакими реальными соображениями. Напротив, основной предпосылкой в психологии делается предположение о единстве всех происходящих в организме процессов, о тождестве психического и телесного и ложности и невозможности их разграничения. Учение о внутренней секреции как раз и намечает один из таких психофизических механизмов, которые осуществляют это единство. Если секреторная система составляет часть ответного аппарата нашего поведения и, следовательно, зависит от него, очевидно, что и такие функции организма, как рост, половая деятельность, форма и размер частей тела, зависят от деятельности внутренней секреции. Единство психического и физического нигде не проступает так ясно, как в учении о внутренней секреции.

ИНСТИНКТЫ[1]

Инстинктивная деятельность животного и человека всегда представлялась наблюдателям чем-то таинственным и загадочным. До сих пор она остается самой темной и не выясненной для психологии животного и человека. Причины этой невыясненности и темноты вопроса лежат прежде всего в темноте самой инстинктивной деятельности.

С инстинктами мы встречаемся и на самых низших ступенях жизни, и на самых высших, и при том, как ни странно, мы не только не замечаем их развития и прогресса, но как раз, напротив того, с несомненностью устанавливаем, что чисто инстинктивное поведение неизмеримо совершеннее у низших животных, чем у высших. У человека инстинкт почти никогда не является в своем чистом виде, но всегда выступает как элемент в составе сложного целого и потому действует более скрыто, как тайная пружина позади явных механизмов поведения.

До сих пор в науке не решен вопрос относительно природы инстинктов и их классификации. С давних времен некоторые исследователи усиленно поддерживают тот взгляд, что инстинкта как такового, как особой формы

поведения не существует вовсе. Другие, напротив, усматривают в инстинкте нечто своеобразное, совершенно не сводимое ни к чему другому, какой-то особый класс реакций человека и животного.
Один из исследователей очень верно заметил, что мы называем инстинктом все то, чего мы не понимаем. И действительно, в обычном словоупотреблении слово «инстинкт» прилагается ко всем тем случаям, когда мы не в силах указать истинной и ближайшей причины нашего поступка.
Природу инстинкта легче всего выяснить, если сопоставить его с обычным рефлексом. Существует взгляд, что инстинкт представляет из себя только сложный или цепной рефлекс. Однако, как мы видели выше, существует
В книге «Педагогическая психология» глава называется «Инстинкты как предмет, механизм и средство воспитания».
146
целый ряд различий между инстинктом и рефлексом. Бехтерев предлагает называть инстинкты сложными органическими рефлексами и выделяет их в особый класс из простых и безусловных рефлексов. Это и означает, в сущности, признание инстинкта особым классом реакций, имеющим самостоятельную природу.
Прежде всего выделяет инстинкты в особый класс реакций их анатомо-фи-зиологический коррелят. Всю нервную систему нынешняя наука разделяет на две основные: анимальную, или животную, нервную систему и вегетативную, или растительную. Первая заведует всеми животными функциями организма, и прежде всего двигательными реакциями, устанавливает соотношение между организмом и внешним миром. Вторая заведует растительными функциями организма, работая во внутренних органах, полостях, тканях и т. д. По всем данным, инстинкты в отличие от прочих реакций теснейшим образом связаны с этой интимной, вегетативной частью нервной системы. Именно ее нервы, прорезавшие железы и внутренние полости тела, пропитавшие собой все решительно ткани, выстилающие кровеносные сосуды, являются первичными путями, по которым виутриорганические возбуждения, связанные с инстинктом, доходят до центральной нервной системы.
Инстинктивная деятельность коренится в смутных позывах тела к органическому удовлетворению, в сложных растительно-химических процессах организма и является как бы результатом самых интимных запросов организма к миру.
Далее, с точки зрения физиологической чрезвычайно легко допустимо, что раздражителями инстинктов являются также глубоко интимные процессы внутренней секреции. С несомненностью можно считать установленным, что половой инстинкт возбуждается, главным образом, этими двумя путями — через нервные узлы вегетативной системы и через непосредственно гормональное возбуждение нервных центров мозга. Во втором случае инстинктивная реакция тем будет существенно отличаться от рефлекса, что она будет иметь своим коррелятом не рефлекторную дугу, а будет возникать благодаря раздражению, непосредственно приложенному к мозговым центрам. Это сообщает данной реакции как бы самочинный, автономный характер в отличие от ответного характера рефлекса.
Затем следует иметь в виду биологическое отличие рефлекса от инстинкта, которое в целом сводится к тому, что инстинкты представляют из себя такие же наследственные реакции, как рефлексы, связанные, однако, с такими явными особенностями, как возраст, периодичность и т. д. Другими словами, рефлекс есть реакция постоянная, не изменяющаяся на протяжении всей жизни, инстинктивные же реакции могут изменяться, появляться и исчезать в зависимости от возраста, физиологического и природного периода и т. д.
Наконец, с психологической точки зрения инстинкт представляет собой такие уклонения, которые не позволяют его сводить к простой сумме или последовательности рефлексов. Это, прежде всего, не столь строгая зависимость между раздражителем и реакцией, которая характеризует инстинкт. Естествоиспытатели давно говорят про слепоту инстинктов. Инстинкт слеп — это значит, между прочим, что он не замечает отсутствия раздражителя и может действовать, будучи перенесен в совершенно другую обстановку. Далее, указывают на нестрогую установлешюсть самого состава рефлексов, входящих в инстинктивную реакцию. Никогда нельзя наперед расчесть и определить те движения и порядок их, которые входят в состав инстинктивной реакции. Напротив, рефлекс работает с машинообразной правильностью. И хотя он представляет из себя сложное и составное целое, однако это целое так образовано, что в сложном рефлексе, где участвует много отдельных мускулов, вы точно можете предсказать, в какой последовательности они будут вступать один за другим в работу.
147
Выше было приведено различие между инстинктом и рефлексом, сделанное на основании экспериментальных наблюдений Вагнера над спариванием обезглавленных мух. Этот опыт всего лучше показывает, что инстинкт может встречаться в особо сложных соединениях с рефлексами, но представляет из себя все же нечто отличное от рефлекса, поскольку самый характер связи и объединения реакций в нем существенно другой.
Все это дает достаточное основание психологу выделить инстинктивное поведение в особый класс и вслед за Вагнером признать, что инстинкт представляет собой реакцию поведения всего организма, в то время как рефлекс есть реакция отправления отдельных органов.
При сопоставлении с рефлексом легко усматривается в инстинкте наследственно предустановленная интеграция рефлексов, предопределенная доминантность процесса, предрешенный исход борьбы за общее двигательное поле, интегральный характер поведения.

Происхождение инстинктов

Относительно происхождения, как и природы инстинктов, существуют разногласия.
Иные полагают, что инстинктивные реакции первоначально, некогда были реакциями сознательного разумного типа, из которых животное, по случайным причинам или методом проб и ошибок, отбирало, закрепляло и передавало по наследству полезные реакции. Подтверждение этого взгляда сторонники его видят в той автоматизации, которой достигают разумные и сознательные действия человека, если они повторяются часто, однообразно и с одинаковой последовательностью.
В самом деле, 9/10 нашего поведения протекает совершенно автоматически, т. е. машинообразно, независимо от сознания. Нервные центры, заведующие этими движениями, как бы становятся автономными. Мы дышим, ходим, пишем и говорим, играем на рояле, читаем и одеваемся совершенно автоматически, не думая всякий раз о том действии, которое нам предстоит совершить. Ноги как бы сами несут нас, не требуя всякий раз волевого импульса, решения

поднять и поставить ногу; так точно пальцы опытного пианиста, речевой аппарат у всякого человека совершают самостоятельно свою работу.
Стоит только сравнить то усилие, ту степень напряжения, ту затрату внимания, которые производит человек, в первый раз обучающийся иностранному языку или игре на рояле, с той легкостью и свободой, с которой он производит те же самые движения впоследствии, для того чтобы понять, как велика сила психического автоматизма. Присмотритесь к ребенку, который только начинает ходить. Все лицо его выражает напряженнейшее состояние, он совершает труднейшую мыслительную работу. Всякий раз, когда он заносит свою ножку и ищет существенную точку опоры, притягивая вторую, он решает как бы сложнейшую задачу. Сравните с ним свободно бегающего ребенка через два года — и вы наглядно почувствуете ту существенную разницу, которую вносит в человеческую реакцию автоматизация.
Может показаться, что автоматизация принижает характер человеческой реакции, сводит ее к более низкому типу, механизирует ее и, вообще, является шагом назад и вниз по сравнению с сознательной реакцией разумного типа. Однако это не совсем так. Легко показать, что автоматизация наших движений является необходимым психологическим условием именно для возникновения высших типов деятельности.
Во-первых, только одни автоматизированные акты представляют из себя совершеннейший тип реакции. Игра пианиста, речь оратора, танец балерины —

все то, что требует предельной тонкости и точности движения, достигает своего совершенства и законченности тогда, когда заведующие нужными движениями центры как бы автономизируются, изолируются от всех прочих влияний нервной системы и совершают свою работу с предельным изяществом и ритмом, который в целой природе доступен одному только человеческому нерву.
Во-вторых, автоматизация движений — необходимое условие разгрузки центральной нервной системы от целого ряда посторонних работ. Это есть как бы своеобразное разделение труда между нервными центрами, освобождение высших центров от ряда форм низшей и привычной работы. Если бы ходьба совершалась не автоматически, а требовала всякий раз сознательности движений, она поглощала бы такое громадное количество нервной энергии, что не оставляла никакого места для других актов. Оратор именно потому и может отдаться композиции смысла своей речи, что самый процесс произнесения звуков совершается как бы сам собой и не требует от него ни внимания, ни мысли. Вот почему так трудно говорить на малопривычном языке, в котором произношение еще недостаточно автоматизировалось.
Таким образом, автоматизация движений представляет собой всеобщий закон нашей деятельности и имеет чрезвычайно существенное психологическое значение. Основа этого закона коренится в особенной пластичности нашего нервного вещества, в котором как бы образуется проторение нервных путей, сохраняется след прежде пережитых возбуждений и возникает предрасположение к их повторению.
Сложите лист бумаги, и на месте сгиба образуется складка — след произведенного движения, известная деформация и перестановка в распределении клеточек. Теперь бумага предрасположена согнуться именно в этом месте. Достаточно самого легкого дуновения, чтобы это произошло. Нечто подобное происходит в нервной системе, хотя при этом отнюдь не следует понимать данное сравнение в буквальном смысле и представлять себе следы нервных возбуждений похожими на складки бумаги.
Процесс автоматизации позволяет уяснить себе процесс происхождения инстинктивных реакций из сознательных. Сторонники этого взгляда предполагают, что примерно таким путем, каким сознательное движение при обучении игре на рояле впоследствии становится автоматическим, возникают инстинктивные реакции посредством отбора из сознательных и произвольных действий. Таким образом, эти психологи понимают инстинкт как механизированный разумный акт, что позволяет им утверждать, будто все, что является ныне инстинктивным и машинообразным, некогда было творческим и разумным. «Инстинкт — это падший разум» — вот точная формула этого взгляда. Схема развития реакций с точки зрения этого взгляда может быть изображена так: разум — инстинкт — рефлекс.
Взгляд этот хотя и подтверждается блестящей аналогией с автоматизацией человеческих движений, однако не может считаться очень вероятным. Автоматизм только поясняет, как случайные акты после ряда повторений становятся точными и механическими, но это вовсе не означает того, что данные акты первоначально были разумными. Он говорит только, что и разумные акты могут автоматизироваться, но не следует считать, что эта способность присуща только им одним. Напротив, все соображения показывают, как видно из изложенного выше, что деятельность разумного типа, возникающая при непосредственном участии коры головного мозга, надстраивается на основе наследственных реакций и в процессе эволюции ей принадлежит более позднее место, чем инстинктам.
Отсюда следует, что гораздо более вероятия заключает другой взгляд, согласно которому инстинкты следует считать более ранними по происхождению, чем

разумные действия. С этой точки зрения разум есть осознанный, т. е. проведенный через личный опыт, инстинкт. Схема развития реакций, согласно этому взгляду, будет изображаться так: рефлекс — инстинкт — разум. Таким образом, рефлекс, как самая примитивная форма поведения, признается фундаментом, основой всех форм человеческой деятельности.
Это, однако, не означает, что инстинкт сводится к рефлексу. На основе рефлекса в процессе эволюции мог возникнуть инстинкт как совершенно отличная от него, хотя генетически связанная с ним форма поведения. «По фундаменту дома, — говорит Вагнер, — нельзя судить о том, что на нем будет возведено: бакалейная лавка, химическая лаборатория или контора нотариуса. Класс рептилий составляет основу и класса птиц, и класса млекопитающих животных; было бы, однако, легкомысленно искать в клюве голубя зубы ящерицы, а в костях ног крокодила — цевку птиц» (1923, с. 43).
Но и вторая, схема не вполне удовлетворительна, так как мы знаем, что разумные формы поведения возникают непосредственно из рефлекса и вовсе не нуждаются в промежуточном звене в виде инстинкта. Равным образом, даже самый совершенный инстинкт в ряде организмов вовсе не приводит в своем развитии к образованию и выработке разумных реакций. По всему этому вернее и правильнее всего в вопросе о происхождении инстинкта принять схему, предложенную Вагнером, согласно которой инстинкт и разум, имея своим общим фундаментом рефлекс, тем не менее развились параллельно и самостоятельно в особые и независимые друг от друга формы поведения. Схема принимает

такой вид:
рефлекс
I i
инстинкт разум **Соотношение инстинкта, рефлекса и разума**
Чрезвычайно интересна для педагога найденная в зоопсихологии и, видимо, подтверждаемая на человеке связь, существующая между инстинктом, рефлексом и разумом.
Связь заключается в том, что инстинкты оказывают задерживающее влияние на рефлекс. Это видно из следующего опыта. Если обезглавленное насекомое, ползущее в известном направлении по прямой линии, ударить пинцетом, оно начнет рефлекторное вращательное движение влево и вправо. Возникнет защитный рефлекс уклонения от опасности; при этом колебания будут совершаться до тех пор, пока простая усталость и истощение нервной системы не положат им конец. Такова чисто рефлекторная форма поведения. Нормальное насекомое, не утратившее инстинктивной реакции, на то же самое раздражение будет реагировать иным образом. Оно рефлекторно отклонится в сторону, но после дальнейшие рефлекторные движения будут прекращены и подавлены инстинктом самосохранения, который заставит насекомое прибегнуть к более сложным движениям, для того чтобы избежать опасности.
Такое же точно задерживающее действие на рефлексы оказывает сознание. Известен случай, когда Дарвин заключил пари с двенадцатью молодыми людьми, что, понюхавши самого крепкого табаку, они не сумеют чихнуть, и действительно, ни один из них в момент испытания не чихнул, хотя и раньше, и после тот же самый табак оказывал на них сильное действие. Возникшее сильное желание выиграть пари, обусловленное крупной суммой, сосредоточение внимания на этом акте, боязнь проигрыша и другие сознательные процессы парализовали и затормозили рефлекс.
150
Здесь мимоходом следует указать на интересный педагогический вывод, который должен быть сделан из этого закона. Если сильная эмоция, связанная с желанием и страхом, так дезорганизующе действует на поведение и расстраивает даже течение низших реакций, то легко понять, как антипсихологичны все педагогические приемы вроде экзаменов и т. п., которые заведомо ставят учеников в то положение, в которое Дарвин поставил своих партнеров, ибо оно, как правило, сильно искажает нормальное течение и воспроизведение реакций.
Следует подчеркнуть, как общее и несомненное психологическое правило, что экзамены и все подобные приемы всегда дают совершенно ложную и искаженную картину поведения и большей частью действуют понижающе и расстра-иваюше на системы воспроизведения реакций. Возможны, правда, и обратные случаи, хорошо известные всякому, когда экзаменационное волнение стимулирует необычайно острые воспоминания, сообразительные ответы, но и это с психологической точки зрения представляется ненормальностью.
Равным образом есть все основания предполагать, что, как инстинкты оказывают задерживающее и угнетающее действие на рефлексы, так же они сами подвергаются такому действию со стороны разумных реакций.
Инстинкты и биогенетические законы
Естествоиспытателями давно была замечена некоторая странная зависимость, которая существует между онтогенезом и филогенезом организмов, т. е. между развитием рода и индивида. У человеческого зародыша, например, на известной стадии замечаются такие особенности, как жаберные щели, хвост и волосяной покров, которые представляют аналогию с теми давно минувшими ступенями эволюции, когда предки человека жили в воде и обладали хвостом.
Ряд фактов указывает на соответствие между историей развития организма из зародышевой клетки и развитием всего рода. Эти обстоятельства дали повод Геккелю формулировать биогенетический закон приблизительно в следующем виде: история индивида представляет из себя сокращенную и сжатую историю рода. Эволюция организма повторяет эволюцию рода, и в своем развитии зародыш и детеныш проходят через все те стадии, через которые прошло развитие рода. Таким образом, зародыш совершает как бы укороченное и убыстренное прохождение всего эволюционного пути.
Этот закон многими мыслителями был перенесен в психологию и до сих пор выдвигается во многих системах как основной принцип развития детской психики и нормативный принцип педагогической психологии. Предполагается, что ребенок в своем развитии повторяет в сокращенном и видоизмененном виде все главнейшие этапы, которые пережило человечество с момента возникновения человека на земле и до настоящих времен. В первую пору своей жизни ребенок является простым захватывателем предмета. Он все тащит к себе, все тянет в рот — и это соответствует той эпохе, когда первобытный человек, подобно животному, не знающему труда, питался захватыванием уже готовых продуктов. Несколько позже у него появляется бродяжнический инстинкт: убегание, лазанье, исследование окружающего — и это отвечает второй ступени исторического развития, когда человечество перешло к кочевническому образу жизни. Интерес детей к домашним животным в известной стадии связывается с первобытным скотоводством. Детская драчливость и инстинкт борьбы рассматриваются как отголосок кровавых распрей человечества в древнюю пору. Наконец, всеобщее одушевление предметов детьми, их любовь ко всему фантастическому, их приверженность к сказке, примитивные формы их рисунков и языка находят аналогию в анимизме дикарей, первобытных религиозных верованиях и мифах.
151
И все это, взятое вместе, позволяет утверждать, что ребенок действительно переживает в свои короткие года многие тысячелетия, пережитые человечеством, и отсюда делается педагогический вывод относительно законности первобытных явлений в детском возрасте, признания ребенка маленьким дикарем и требования не бороться со всеми этими явлениями, но предоставить ребенку свободно изживать первобытные инстинкты и наклонности дикаря. Так, чрезмерное внимание к фантастической сказке, всегдашнее анимистическое объяснение детям явлений мира, вера в сказочные существа, в одушевленность предмета и т. д. сделались общим педагогическим приемом, шаблоном, от которого трудно уберечься даже самому передовому и научно мыслящему педагогу.
Однако этот принцип не может быть принят в окончательном виде, так как прежде всего у нас нет достаточных данных относительно истории развития человечества, для того чтобы судить об аналогии. То, что мы знаем, представляет из себя не более чем отдельные, отрывочные, часто крайне отдаленные аналогии, которые отнюдь не позволяют говорить, что развитие ребенка в общем ходе повторяет историю развития человечества. С научной достоверностью можно говорить лишь о том, что отдельные моменты в развитии ребенка могут быть поставлены в связь, подчас более близкую,

подчас более отдаленную, с отдельными моментами из истории человечества. Вслед за Маршаллом мы должны признать, что если история индивида и повторяет историю рода, то в этом повторении целые огромные главы опущены вовсе, другие искажены до неузнаваемости, третьи переставлены в таком порядке, что в целом это повторение может быть признано не как воспроизведение, а, скорее, как искажение, и не только не является объяснительным принципом для развития ребенка, но, напротив, само нуждается в объяснении.

При таком ограничении смысла закон этот теряет свою привлекательную силу и из универсального объяснения сам делается проблемой. «Объяснять развитие ребенка развитием человечества, — говорит Корнилов, — значит объяснять одно неизвестное черео другое» (1922, с. 16).

В применении к психологии инстинкта это означает, что и здесь нам приходится только ограничиться сопоставлением некоторых инстинктов ребенка с аналогичными формами деятельности дикаря, но никак не признать, что в развитии инстинктов мы имеем прямой и инертный механизм простого повторения уже пережитой истории. Такое признание стояло бы в коренном противоречии с той динамической социальной обусловленностью психики, которая нами установлена выше как основной принцип. Легко показать, что в системе человеческого поведения и инстинкты не представляют собой чего-либо застывшего, неподвижного, движущегося только в силу инерции. В реальной системе поведения инстинкты так же социально обусловлены, так же приспособляются и видоизменяются, так же способны переходить в новые формы, как и все прочие реакции. Отсюда самое существенное значение для педагогики имеет не принцип параллелизма в развитии инстинктов, но механизм их социального приспособления и включения в общую сеть поведения.

Две крайности во взглядах на инстинкт

При прежней неподвижной точке зрения на инстинкт существовали две крайности в психологической и педагогической его оценке. Одни видели в инстинктах наследие животного в человеке, голос самых разнузданных и диких страстей, остаток пережитого и оставленного человечеством позади груза первобытных и диких времен. Инстинкт представлялся им чем-то вроде рудиментарных органов, т. е. таких, которые в свое время имели известный биологический смысл и назначение, соответствовавшее более низкой ступени эволюции организма. С

переходом на высшую ступень эти органы делаются ненужными и обречены на постепенное атрофирование и вымирание. Отсюда чрезвычайно низкая психологическая оценка инстинктивных способностей и педагогический лозунг отрицания за инстинктами всякой воспитательной ценности, полное отсутствие заботы о развитии инстинкта, а подчас и требование борьбы, подавления и обуздания детских инстинктов. Целая система педагогики проводила воспитание под флагом этой борьбы с инстинктами.

Другой взгляд, как раз противоположный, призывал к преклонению перед инстинктами и хотел поставить инстинкт во главу угла воспитательной системы. В инстинктах эти психологи видели мудрый голос самой природы, идеальнейший из механизмов безошибочного и точного поведения и считали образцом совершенной деятельности инстинктивную, и отсюда делался педагогический вывод о признании за инстинктами значения мудрых вожатых в деле воспитания. И если первые системы призывали к борьбе с инстинктами, то вторые видели весь смысл воспитания в возможно безболезненных следованиях за естественными процессами разворачивания инстинктов.

Нетрудно понять, что ни одна из этих точек зрения не может быть признана правильной, ибо каждая из них заключает в себе некоторые доли истины и лжи. Научный взгляд на инстинкты — это признание и отрицательных, и положительных их сторон, а также утверждение, что инстинкты представляют из себя громадную воспитательную силу, которая может быть одинаково вредоносна и полезна. Электричество в молнии убивает, но оно же, подчиненное человеку, двигает поезда, освещает города и передает из конца в конец Земли человеческую речь. Так и к инстинктам психолог подойдет как к громадной естественной, стихийной силе, которая сама по себе составляет факт, могущий быть одинаково как полезным, так и вредным. Инстинкты надо заставить служить себе. «Они ужасны как господа и прекрасны как слуги», — говорит американский психолог. Поэтому вопрос должен стоять не о борьбе или следовании инстинкту, а только об их истинной психологической природе, знание которой должно дать нам возможность овладения этой воспитательной силой.

Инстинкт как механизм воспитания

С психологической точки зрения инстинкт раскрывается как могущественное побуждение, связанное с самыми сложными органическими потребностями и достигающее иногда совершенно непреодолимой силы. Инстинкт есть самый могущественный импульс и стимул к деятельности. Уже отсюда совершенно понятно, что в воспитании эта огромная природная сила импульса должна быть использована в полной мере. Именно благодаря тому, что инстинктивное поведение не представляет собой, как мы определили выше, каких-либо раз навсегда установленных твердых форм, оно может отливаться в самые разные формы деятельности; инстинкт, как двигатель, может давать ход самым разнообразным реакциям.

Совершенно невозможно ни подавлять, ни угнетать инстинкты, так как это значило бы бесплодно бороться с природой ребенка, и в случае, если бы борьба Удалась, означало умаление и подавление детской природы, лишение ее самых Драгоценных и важных свойств. Стоит припомнить, каких бесцветных и вялых, ни к чему не пригодных, не жизнестойких людей производило прежнее воспитание, которое во главу угла ставило подавление инстинкта. Вся сила человеческого творчества, высочайший расцвет гения возможны не на худосочной, бескровной почве умерщвления инстинктов, но на основе их высочайшего расцвета и полноценного напряжения их сил. Американский психолог Торндайк говорит об инстинкте приблизительно так: «Нельзя реку Ниагару повернуть вспять в

озеро Эри и удержать ее там, но можно, построив отводные каналы, дать новое направление ее водам и заставить ее служить нам, приводя в движение колеса фабрик и заводов».

Так же обстоит дело с инстинктом: он представляет собой громадную природную силу, он является выражением и голосом природных потребностей организма, но это не значит, что он должен оказаться страшной и разрушительной силой. Инстинкт, как и другие формы поведения, возник из приспособления к среде, но так как инстинкты представляют собой очень древние формы приспособления, то естественно, что с изменением среды эти формы

приспособления оказываются непригодными к изменившимся обстоятельствам. Таким образом, возникает некоторое несоответствие, дисгармония между инстинктом и средой.

В качестве примера дисгармонии легко сослаться на сохранившуюся до сих пор форму инстинкта самосохранения в его оборонительной и наступательной формах. Инстинкт страха и бегства от опасности, несомненно, — одно из благотворнейших биологических завоеваний в царстве животных. Верно выражение, что «страх есть сторож человечества». Не будь страха, жизнь, вероятно, не могла бы развиться до ее высших форм. Чрезвычайно полезно, что при встрече с опасностью животное инстинктивно обращается в бегство. Но в последние столетия условия жизни переменились так, что при встрече с опасностью инстинктивное бегство от нее вовсе не является выгодной реакцией для человека. Для зайца полезно то, что при малейшем стуке у него поднимаются уши и вздрагивает все тело: это уберегает его от охотника и от хищника, но для человека не всегда полезно то, что при встрече с опасностью он бледнеет, начинает дрожать и теряет голос. Условия среды переменились настолько, что человеку приходится реагировать на опасность совершенно иначе. Так же обстоит дело и с гневом: для хищного животного чрезвычайно полезно то, что при встрече с врагом у него рефлекторно оскаливаются зубы, приливает кровь к голове, напрягаются лапы для нападения, но для человека едва ли полезно то, что в припадке гнева у него напрягаются скулы, сжимаются челюсти и кулаки. Иными словами, инстинкты как форма приспособления, выработанные в известных условиях, могут оказаться полезными только для этих условий, с изменившимися же условиями они могут оказаться в разладе со средой, и тогда задачей воспитания будет устранение этой дисгармонии, приведение инстинкта вновь в согласие с условиями среды. Вся человеческая культура, касающаяся самого человека и его поведения, представляет из себя не что иное, как такое приспособление инстинкта к среде.

Понятие о сублимации

Прежняя психология полагала, что психика человека ограничивается узким кругом его сознательных переживаний. Поэтому для нее оставались непонятными и загадочными вес те психические явления, которые не сознаются самим человеком, но которые тем не менее властно и настойчиво заявляют о себе в сфере поведения. Эту область реакций, определяющую наше поведение, психологи предложили называть подсознательной сферой, или находящейся за порогом сознания — сублиминалыюй (limen — «порог»).

Исследование показало, что в основе подсознательной сферы лежат известные стремления, инстинктивные импульсы, которые почему-либо не могли получить своего удовлетворения, вступив в конфликт с другими психическими силами, и были оттеснены в бессознательную область. Этим самым они как бы устранялись от влияния на наше поведение, но не уничтожались вовсе. Будучи оттеснены туда, они все же продолжали существовать и оказывать свое действие

на процесс протекания реакций. Причем действие это может быть двоякого характера в зависимости от того исхода, который примет конфликт. Если конфликт примет затяжные формы, вытесненные стремления и желания будут оказывать нарушающее и расстраивающее действие на протекание реакций, будут пользоваться каждым случаем, чтобы вновь проникнуть в сознание, ворваться в его процессы и овладеть двигательным механизмом; в этом случае в подсознании мы имеем всегда врага — злобного, ущемленного, загнанного в подполье.

Исход этого конфликта иногда принимает явно болезненные формы невротического заболевания. Невроз есть, в сущности говоря, такая форма заболевания, в которой конфликт между инстинктами и средой приводит к неудовлетворению первых, к вытеснению влечений в подсознательную сферу, к тяжелому расщеплению психической жизни. Если даже эти конфликты не принимают явно болезненных форм, то и тогда они остаются, по существу, ненормальностью, и можно сказать прямо, что та система воспитания, которая не разрешает вопроса об инстинкте, есть фабрикация невротиков. Бегство в невроз — единственный выход для не получивших удовлетворения влечений и неиспользованных инстинктов.

Другую форму может принять конфликт, когда вытесненные из сферы сознания влечения принимают более высокие формы, трансформируются, превращаясь в более высокие формы психической энергии. Этот случай и принято называть сублимацией. Точно также, как в физике мы имеем превращение энергии механической, световой, электрической и т. д., в психике, видимо, работа отдельных центров не представляет из себя чего-либо замкнутого и изолированного, но допускает возможность такого перехода одних влечений в другие, одних реакций в другие. Сублимацией называется превращение посредством оттеснения в подсознательное низших видов энергии в высшие. Таким образом, с психологической точки зрения для воспитания инстинктов существует дилемма — или невроз, или сублимация, т. е. или вечное столкновение неудовлетворенных влечений с нашим поведением, или превращение неприемлемых влечений в более высокие и сложные формы деятельности.

ЭМОЦИИ[1]

Понятие об эмоциях

Учение об эмоциях, или чувствах, представляет собой самую неразработанную главу в прежней психологии. Эту сторону поведения человека оказалось труднее описать, классифицировать и связать какими-нибудь законами, чем все остальные. Тем не менее и в прежней психологии были высказаны совершенно справедливые взгляды на природу эмоциональных реакций.

Первыми удалось это установить Джемсу и Ланге, из которых первый обратил внимание на широкие телесные изменения, сопровождающие чувства, а второй — на те сосудодвигательные изменения, которыми они сопровождаются. Независимо друг от друга оба исследователя пришли к выводу, что обычное представление о чувствах является плодом глубокого заблуждения и в действительности эмоции протекают совершенно не таким порядком, как это представляют себе.

[1] В книге «Педагогическая психология» глава называется «Воспитание эмоциональ ного поведения».

Обычная психология и обыденное мышление различают в чувстве три момента. Первый — восприятие какого-либо предмета или события или представление о нем (встреча с разбойником, воспоминание о смерти любимого человека и т. п.) — А, вызываемое этим чувство (страх, грусть) — В и телесные выражения этого чувства (дрожь, слезы) — С. Полный процесс протекания эмоции представляли себе в следующем порядке: АВС.

Если приглядеться внимательно ко всякому чувству, легко заметить, что оно всегда имеет свое телесное выражение. Сильные чувства как бы написаны у нас на лице, и, взглянув на человека, мы без всяких объяснений можем понять, гневается он, испуган или благодушествует.

Все телесные изменения, сопровождающие чувство, легко распадаются на три группы. Прежде всего, это группа мимических и пантомимических движений, особых сокращений мускулов, главным образом глаз, рта, скул, рук, корпуса. Это класс двигательных реакций-эмоций. Следующей группой будут соматические реакции, т. е. изменения деятельности некоторых органов, связанных с важнейшими жизненными функциями организма: дыхания, сердцебиения и кровообращения. Третья группа — это группа секреторных реакций, тех или иных секреций наружного и внутреннего порядка: слезы, пот, слюноотделение, внутренняя секреция половых желез и т. п. Из этих трех групп и складывается обычно телесное выражение всякого чувства.

Джемс различает те же самые три момента во всяком чувстве, которые названы выше, но он выдвинул теорию, по которой порядок и последовательность этих моментов иные. Если обычная схема чувства устанавливает последовательность АВС, т. е. восприятие, чувство, мимика, то истинное положение дел, как полагает Джемс, больше соответствует другой формуле — АСВ: восприятие — мимика — чувство.

Иными словами, Джемс предполагает, что те или иные предметы обладают способностью непосредственно рефлекторным путем вызывать в нас телесные изменения и уже вторичным моментом восприятия этих изменений явится само по себе чувство. Встреча с разбойником, предполагает он, рефлекторно, без посредства всякого чувства, вызывает в нас дрожь, сухость в горле, бледность, порывистое дыхание и прочие симптомы страха. Само же чувство страха есть не что иное, как совокупность вот этих изменений, сознаваемых организмом. Бояться означает ощущать свою дрожь, свое сердцебиение, свою бледность и т. п. Почти так же воспоминание о смерти родного и близкого человека рефлекторно вызывает слезы, опускание головы и т. п. Грусть сводится к ощущению этих симптомов, и грустить означает воспринимать свои слезы, свою согбенную позу, опущенную голову и т. д.

Обычно говорят: мы плачем, потому что мы огорчены, мы бьем, оттого что мы раздражены, мы дрожим, потому что мы испуганы. Правильнее было бы сказать: мы огорчены, потому что мы плачем, мы раздражены, потому что мы бьем, мы испуганы, потому что дрожим (Джемс, 1912, с. 308).

То, что прежде считалось причиной, является на самом деле следствием, и наоборот — следствие оказывается причиной.

Что это действительно так, можно убедиться из следующих рассуждений. Первое заключается в том, что, если мы искусственно вызовем те или другие внешние выражения чувства, не замедлит явиться и само чувство. Попробуйте для опыта, как говорит Джемс, встав утром, принять выражение меланхолии, говорите упавшим голосом, не подымайте глаз, почаще вздыхайте, чуть-чуть изогните спину и шею, одним словом, придайте себе все признаки грусти — и к вечеру вами овладеет такая тоска, что вы не будете знать, куда деваться. Воспитатели прекрасно знают, как легко шутка в этой области у детей переходит в действительность и как два мальчика, затеявшие драку в шутку, без всякой зло-

бы друг против друга, вдруг в разгаре борьбы начинают ощущать в себе гнев против противника и не могут сказать, кончилась игра или еще продолжается. Так легко испуганный в шутку ребенок вдруг начинает бояться на самом деле. Да и вообще, всякое внешнее выражение облегчает наступление соответствующего чувства: бегущий легко пугается и т. п. Это хорошо знают актеры, когда та или иная поза, интонация или жест вызывают в них сильную эмоцию.

Еще убедительнее говорит в пользу того же обратная закономерность. Стоит только побороть телесные выражения эмоции, как немедленно исчезает и она сама. Если при страхе подавить дрожь, заставить ровно биться сердце, придать нормальное выражение лицу, то и самое чувство страха исчезнет. Подавите выражение какой-нибудь страсти, и она умрет. Один из психологов рассказывал, что всякий раз, когда он чувствовал припадок гнева, он широко разгибал ладони и до боли растопыривал пальцы. Это неизменно парализовало гнев, потому что невозможно сердиться с широко раскрытой ладонью, ибо гнев означает сжатые кулаки и стиснутый рот. Если мысленно отнять от эмоции, как бы вычесть из нее, все телесные изменения, легко увидеть, что ничего не останется от чувства. Отнимите у страха его симптомы — и вы перестанете бояться.

Видимым возражением против такой точки зрения являются два факта, которые, однако, при правильном понимании не только не опровергают, но даже подтверждают это учение. Первый из них заключается в том, что часто те или иные реакции не непременно соединяются с эмоцией. Например, если натереть луком глаза, легко можно вызвать слезы, но это вовсе не означает, что вслед за ними явится грусть. Легко понять, что в данном случае мы вызываем только один изолированный симптом, который сам по себе бессилен вызвать эмоцию, но который непременно вызвал бы ее, если бы встретился в нужной комбинации со всеми остальными симптомами. Недостаточно слез на глазах, чтобы вслед за этим появилась и грусть, потому что грусть заключается не в одних слезах, а еще в целом ряде внутренних и внешних симптомов, которые в данную минуту отсутствуют.

Второе возражение заключается в том, что то или иное чувство легко вызывается при помощи внутреннего приема ядов, вводимых в кровь. Не принимая никаких искусственных выражений чувства, достаточно принять известную дозу алкоголя, морфия или опия, для того чтобы возник ряд сложных чувств. Но легко заметить, что, вводя эти вещества, мы воздействуем на самый нерв эмоциональных реакций. Мы изменяем химический состав крови, меняем систему кровообращения и те внутренние процессы, которые связаны с кровью, в частности внутреннюю секрецию, и в зависимости от этого легко получаем резкий эмоциональный эффект в организме.

Все позволяет нам утверждать, что эмоция действительно является некоторой системой реакций, рефлекторно связанной с теми или иными раздражителями. Схема эмоций Джемса всецело совпадает с той схемой поведения и сознательного опыта, из которой мы исходим все время. Чувство не возникает само по себе в нормальном состоянии. Ему всегда предшествует тот или иной раздражитель, та или иная причина — внешняя или внутренняя (А). То, что заставляет нас бояться или радоваться, и будет тем раздражителем, с которого начинается реакция. Затем следует ряд рефлекторных реакций, двигательных, соматических, секреторных (С). И наконец, круговая реакция, возврат собственных реакций в организм в качестве новых раздражителей, восприятие вторичного порядка проприорецептивного поля, которые и представляют собой то, что прежде называлось самой эмоцией (В).

При этом легко понять субъективный характер чувства, т. е. то, что человек, испытывающий его, и человек, смотрящий на его внешние выражения, будут иметь совершенно разные представления о нем. Это происходит оттого, что оба
157
наблюдателя фиксируют в данном случае два разных момента одного и того же процесса. Смотрящий извне фиксирует момент С, т. е. сами по себе эмоциональные реакции. Смотрящий изнутри — проприорецептивное раздражение, исходящее от тех же реакций, момент В, и здесь, как это выяснено выше, мы имеем совершенно другие нервные пути и, следовательно, разные процессы.

Биологическая природа эмоций

Что эмоции возникают на основе инстинктов и представляют собой близкие ответвления последних — не трудно заметить. Это дает повод некоторым исследователям рассматривать инстинктивно-эмоциональное поведение как одно целое.

Особенно ясен инстинктивный корень эмоций в наиболее примитивных, элементарных, так называемых низших чувствованиях. Здесь некоторые исследователи одни и те же реакции относят то к инстинктам, то к эмоциям. Рассмотрим в качестве примера две элементарные эмоции — гнев и страх в их возможном биологическом значении. Легко заметить, что все телесные изменения, сопровождаемые страхом, имеют биологически объяснимое происхождение.

Есть все основания полагать, что некогда все те двигательные, соматические и секреторные реакции, которые входят в состав эмоции как в целостную форму поведения, представляли собой ряд полезных приспособительных реакций биологического характера. Так, несомненно, что страх явился высшей формой моментального и стремительного избегания опасности и что у животных, а подчас и у человека, он носит еще совершенно явные следы своего происхождения. Мимические реакции страха сводятся обычно к расширению и подготовлению воспринимающих органов, цель которых заключается в настораживании, чрезвычайно встревоженном уловлении малейших изменений среды. Широко раскрытые глаза, раздувающиеся ноздри, наставленные уши — все это означает настороженное отношение к миру, внимательное прислушивание к опасности. Далее идет напряженная, как бы подготовленная для действия группа мускулов, как бы мобилизованная для совершения скачка, убегания и т. п. Дрожь, столь обычная при человеческом страхе, представляет собой не что иное, как быстрое сокращение мускулов, как бы приспособленное к необычайно быстрому бегу. У животных дрожь при страхе непосредственно переходит в бег. Такой же смысл и значение убегания от опасности представляют и соматические реакции нашего тела. Бледность, прекращение пищеварения, понос означают отлив крови от тех органов, деятельность которых не представляет сейчас первостепенной жизненной необходимости и важности для организма, и прилив ее к тем органам, которым надлежит сейчас сказать решающее слово. Это действительно похоже на мобилизацию, когда кровь, этот интендант нашего организма, закрывает и прекращает деятельность тех органов, которые как бы находятся в тылу и связаны с мирной деятельностью организма, и бросает всю силу своего питания на боевые участки — те, которые непосредственно спасают от опасности. Таким же становится и дыхание — глубокое, прерывистое, приспособленное к быстрому бегу. Секреторные реакции, связанные с сухостью горла и т. п., как бы свидетельствуют о том же отливе крови.

Наконец, последние исследования над животными показали, что эмоции вызывают и изменения внутренней секреции. Мы знаем, что у испугавшейся кошки изменяется химизм крови. Другими словами, мы знаем, что и самые интимные внутренние процессы приспосабливаются к основной задаче организма — к избеганию опасности. Все это, вместе взятое, позволяет нам определить страх как мобилизацию всех сил организма для бегства от опасности, как *заторможенное бегство,* и понять, что страх представляет собой отвердевшую
158
форму поведения, возникшую из инстинкта самосохранения в его оборонительной форме.

Совершенно аналогичным способом легко показать, что гнев есть инстинкт самосохранения в его наступательной форме, что он — другая группа реакций, другая форма поведения, нападательная, что он — мобилизация всех сил организма для нападения, что гнев есть *заторможенная драка.* Таково происхождение мимики гнева, выражающейся в стиснутых кулаках, как бы приготовленных для удара, в выдвинутых скулах и стиснутых зубах (остаток того времени, когда наши предки кусались), в покраснении лица и угрожающих позах.

Однако легко заметить, что и страх, и гнев в той форме, в какой они сейчас встречаются у человека, представляют собой чрезвычайно ослабленные формы этих инстинктов, и невольно возникает мысль, что на пути развития от животного до человека эмоции идут на убыль и не прогрессируют, а атрофируются.

Страх и гнев собаки сильнее и выразительнее гнева дикаря; те же чувства у дикаря импульсивнее, чем у ребенка, у ребенка они ярче, чем у взрослого. Отсюда легко сделать общий вывод: в системе поведения эмоции играют роль рудиментарных органов, которые в свое время имели большое значение, но сейчас, вследствие изменившихся условий жизни, обречены на вымирание и представляют собой ненужный и подчас вредный элемент в системе поведения.

И в самом деле, в отношении педагогическом чувства представляют из себя странное исключение. Все остальные формы поведения и реакций желательно для педагога увеличивать и укреплять. Если представить себе, что каким-нибудь путем мы достигли бы увеличения запоминания или понимания у учеников в десять раз, это, конечно, облегчило бы нам воспитательную работу в те же десять раз. Но если представить себе на минуту, что в десять раз увеличится эмоциональная способность ребенка, т. е. он станет в десять раз чувствительнее и от малейшего удовольствия станет приходить в экстаз, а от малейшего огорчения рыдать и биться, мы, конечно, получим крайне нежелательный тип поведения.

Таким образом, идеал эмоционального воспитания якобы заключается не в развитии и укреплении, а, напротив, в подавлении и ослаблении эмоций. Раз эмоции представляют собой биологически бесполезные формы приспособления вследствие изменившихся обстоятельств и условий среды и жизни, следовательно, они обречены на вымирание в процессе эволюции, и человек будущего так же не будет знать эмоций, как он не будет знать других рудиментарных органов. Чувство — это слепая кишка человека. Однако такой взгляд, говорящий о совершенной ненужности эмоций, глубоко неверен.

Психологическая природа эмоций

Из простого наблюдения мы знаем, как эмоции усложняют и разнообразят поведение и насколько эмоционально одаренный, тонкий и воспитанный человек стоит в этом отношении выше невоспитанного. Другими словами, даже повседневное наблюдение указывает на какой-то новый смысл, который вносится в поведение наличием эмоций. Эмоционально окрашенное поведение приобретает совершенно другой характер в отличие от бесцветного. Те же самые слова, но произнесенные с чувством, действуют на нас иначе, чем сухо произнесенные.

Что же вносит эмоция нового в поведение? Для того чтобы ответить на этот вопрос, необходимо припомнить общий характер поведения, как он был обрисован выше. С нашей точки зрения, поведение есть процесс взаимодействия между организмом и средой. И следовательно, в этом процессе всегда возможны как бы три формы соотношения, которые фактически чередуются одна с другой. Пер-

0)

o

***c* c c**

159

вый случай тот, когда организм чувствует свое превосходство над средой, когда выдвигаемые ею задачи и требования к поведению без труда и без напряжения решаются организмом, когда поведение протекает без всяких внутренних задержек и осуществляется оптимальное приспособление при наименьшей затрате энергии и сил.

Другой случай происходит тогда, когда перевес и превосходство будут на стороне среды, когда организм с трудом, с чрезмерным напряжением начнет приспосабливаться к среде, и все время будет ощущаться несоответствие между чрезмерной сложностью среды и сравнительно слабой защищенностью организма. В этом случае поведение будет протекать с наибольшей затратой сил, с максимальной затратой энергии при минимальном эффекте приспособления.

Наконец, третий возможный и реальный случай — это тот, когда возникает некоторое равновесие, устанавливаемое между организмом и средой, когда ни на той, ни на другой стороне нет перевеса, но и то и другое является как бы уравновешенным в своем споре.

Все три случая — основа для развития эмоционального поведения. Уже из происхождения эмоций, из инстинктивных форм поведения можно видеть, что они являются как бы результатом оценки самим же организмом своего соотношения со средой. И все те эмоции, которые связаны с чувством силы, довольства и т. п., так называемые положительные чувства, будут относиться к первой группе. Те, которые связаны с чувством подавленности, слабости, страдания, — отрицательные чувства — будут относиться ко второму случаю, и только третий случай будет случаем относительного эмоционального безразличия в поведении.

Таким образом, эмоцию следует понимать как реакцию в критические и катастрофические минуты поведения, как точки неравновесия, как итог и результат поведения, во всякую минуту непосредственно диктующий формы дальнейшего поведения.

Интересно, что эмоциональное поведение имеет чрезвычайно широкое распространение и, в сущности говоря, даже в самых первичных наших реакциях легко обнаружить эмоциональный момент.

Прежняя психология учила, что во всяком ощущении есть свой эмоциональный тон, т. е. что даже простейшие переживания каждого цвета, каждого звука, каждого запаха имеют непременно ту и или иную чувственную окраску. Что касается запахов и вкусов, всякий прекрасно знает, что чрезвычайно мало можно найти среди них нейтральных, эмоционально безразличных ощущений, но всякий запах, как и всякий почти вкус, непременно приятен или неприятен, причиняет удовольствие или неудовольствие, связывается с удовлетворением или отталкиванием.

Несколько труднее это обнаружить в зрительных и слуховых раздражениях, но и здесь легко показать, что всякий цвет, всякая форма, как и всякий звук, имеют единственную, только им принадлежащую окраску чувства. Все мы знаем, что одни цвета и формы нас успокаивают, другие, наоборот, возбуждают; одни вызывают нежность, другие — отвращение; одни будят радость, другие причиняют страдание. Стоит вспомнить совершенно очевидное эмоциональное значение красного цвета, всегдашнего спутника всякого восстания, страсти и бунта, или голубого цвета, холодного и спокойного цвета дали и мечты, для того, чтобы убедиться в сказанном.

В самом деле, стоит призадуматься над тем, откуда возникают в языке такие формы выражения, как холодный цвет или теплый цвет, высокий или низкий звук, мягкий или твердый голос. Сам по себе цвет ни тепел, ни холоден, как сам по себе звук ни высок и ни низок, и вообще не имеет пространственных форм. Однако всякому понятно, когда говорят об оранжевом цвете, что он теплый, о

160

басе — что он низкий, или, как греки называли, толстый. Очевидно, нет ничего общего между цветом и температурой, между звуком и величиной, но, видимо, есть нечто объединяющее их в эмоциональном тоне, который окрашивает оба впечатления. Теплый тон или высокий звук означает, что есть некоторое сходство между эмоциональным тоном цвета и температурой. Оранжевый цвет сам по себе не похож на теплое, но в его действии на нас есть нечто такое, что напоминает действие на нас теплого. Вспомним, что эмоциональную реакцию мы определили как оценочную, вторичную, круговую реакцию проприорецеп-тивного поля. И эмоциональный тон ощущения означает не что иное, как заинтересованность и участие всего организма в каждой отдельной реакции органа. Организму не безразлично, что видит глаз, он либо солидаризируется с этой реакцией, либо противится ей. «Таким образом, — говорит Мюнстерберг, — «приятность» или «неприятность» на самом деле не предшествует действию, а сама является действием, которое ведет к продолжению или прекращению стимула» (1925, с. 207).

Таким образом, эмоциональная реакция, как реакция вторичная, — могущественный организатор поведения. В ней реализуется активность нашего организма. Эмоции были бы не нужны, если бы они были не активны. Мы видели, что они возникли инстинктивным путем из самых сложных и ярких движений. Они являлись в свое время организаторами поведения в самые трудные, роковые и ответственные минуты жизни. Они возникали на высших точках жизни, когда организм торжествовал над средой или приближался к гибели. Они осуществляли всякий раз как бы диктатуру в поведении.

Теперь, при изменившихся условиях, внешние формы движений, сопровождавшие эмоцию, ослабли и постепенно атрофируются вследствие ненужности. Но внутренняя роль организаторов всего поведения, которая была их

первичной ролью, остается за ними и сейчас. Вот этот момент активности в эмоции составляет самую важную черту в учении о ее психологической природе. Неверно думать, будто эмоция представляет чисто пассивное переживание организма и сама не ведет ни к какой активности.

Напротив, есть все основания полагать, что наиболее истинна та теория происхождения психики, которая связывает ее возникновение с так называемым гедоническим сознанием, т. е. с первоначальным чувствованием удовольствия и неудовольствия, что, как вторичный момент круговой реакции, влияло задерживающим или стимулирующим образом на реакцию. Таким образом, первоначальное управление реакциями возникает из эмоций. Связанная с реакцией эмоция регулирует и направляет ее в зависимости от общего состояния организма. И переход к психическому типу поведения, несомненно, возник на основе эмоций. Точно так же есть все основания предполагать, что первичными формами чисто психического поведения ребенка являются реакции удовольствия и неудовольствия, возникающие раньше остальных.

Этот активный характер эмоциональных реакций лучше всего выясняется на основе предложенной Вундтом трехмерной теории чувства. Вундт полагает, что всякое чувство имеет три измерения, причем в каждом измерении оно имеет два направления. Чувство может протекать: 1) в направлении удовольствия и неудовольствия, 2) возбуждения и подавленности, 3) напряжения и разрешения.

Легко может показаться, что напряжение совпадает с возбуждением, а подавленность — с разрешением. Однако это не так. Если человек чего-нибудь боится, его поведение характеризуется необычайной напряженностью, натянутостью каждого мускула и вместе с тем чрезвычайной подавленностью реакций. Точно так же ожидание выигрыша или приговора заканчивается радостным возбуждением, соединенным с полнейшим разрешением от всяческого напряжения.

Три измерения всякой эмоции означают, в сущности говоря, все тот же активный характер чувства. Всякая эмоция есть позыв к действию или отказ от действия. Ни одно чувство не может остаться безразличным и безрезультатным в поведении. Эмоции и являются таким внутренним организатором наших реакций, которые напрягают, возбуждают, стимулируют или задерживают те или иные реакции. Таким образом, за эмоцией остается роль внутреннего организатора нашего поведения.

Если мы делаем что-либо с радостью, эмоциональные реакции радости не означают ничего другого, кроме того, что мы и впредь будем стремиться делать то же самое. Если мы делаем что-либо с отвращением, это означает, что мы будем всячески стремиться к прекращению этих занятий. Иными словами, тот новый момент, который эмоции вносят в поведение, всецело сводится к регулированию организмом реакций.

Становится для нас совершенно понятным то согласованное многообразие эмоциональных реакций, которое вовлекает в процесс каждой единичной реакции все важнейшие органы нашего тела. Экспериментальные исследования показывают при помощи записи дыхательных движений, толчков сердца и пульса, что эти кривые, выражающие ход самых важных органических процессов, послушно отзываются на малейший раздражитель и как бы немедленно приспосабливаются к мельчайшим изменениям среды.

Недаром издавна сердце считается органом чувства. В этом отношении выводы точной науки совершенно совпадают с древним взглядом на роль сердца. Эмоциональные реакции суть раньше всего реакции сердца и кровообращения: если мы припомним, что дыхание и кровь определяют собой протекание решительно всех процессов, во всех органах и тканях, мы поймем, почему реакции сердца могли выступить в роли внутренних организаторов поведения.

«Всеми эмоциональными содержаниями нашей душевной жизни, — говорит Г. Ланге, — нашими радостями и печалями, часами счастья и огорчения мы обязаны преимущественно нашей сосудодвигательной системе. Если бы предметы, которые оказывают воздействие на наши внешние органы, не приводили в действие и эту систему, мы проходили бы мимо жизни безразлично и бесстрастно; впечатления внешнего мира увеличивали бы наше знание, но этим дело и ограничилось бы; они не возбуждали бы в нас ни радости, ни гнева, ни забот, ни страха» (1896, с. 73).

ВНИМАНИЕ[1]

Психологическая природа внимания

Традиционная психология определяет внимание как такую деятельность, при помощи которой нам удается расчленить сложный состав идущих на нас извне впечатлений, выделить в потоке наиболее важную часть, сосредоточить на ней всю силу нашей активности и тем самым облегчить ей проникновение в сознание. Благодаря этому достигаются особые отчетливость и ясность, с которыми переживается эта выделенная часть.

Однако и прежняя психология знала, что в актах внимания мы встречаемся с явлениями не одного «психического» порядка и что внимание чаще всего начина-

[1] В книге «Педагогическая психология» глава называется внимания».

ется и в своем развитии исходит из целого ряда проявлений чисто двигательного характера. Стоит приглядеться к простейшим актам внимания, для того чтобы заметить, что они всякий раз начинаются с известных установочных реакций, которые сводятся к движениям различных воспринимающих органов. Так, если мы собираемся внимательно разглядывать что-нибудь, мы принимаем соответствующую позу, придаем известное положение голове, нужным образом приспособляем и фиксируем глаза. В акте внимательного слушания не меньшую роль играют приспособительные и ориентировочные движения уха, шеи и головы.

Смысл и назначение этих движений всегда сводятся к тому, чтобы поставить в наиболее удобное и выгодное положение воспринимающие органы, на долю которых выпадает самая ответственная работа. Однако двигательные реакции внимания идут дальше, чем названные выше реакции внешних органов восприятия. Весь организм оказывается пронизанным этими двигательными приспособлениями к восприятию внешних впечатлений.

Так, даже легчайшие акты внимания, как это показало экспериментальное исследование, сопровождаются изменениями дыхательной и пульсовой кривой.

Самые интимные процессы организма приспосабливаются к предстоящей деятельности. Но эти активные двигательные реакции составляют только половину дела.

Другая, не менее важная, половина заключается в прекращении всех прочих, не связанных с предстоящей деятельностью движений и реакций. По личному опыту всякий знает, насколько темнота способствует внимательному слушанию, тишина — внимательному разглядыванию, другими словами, насколько бездействие и покой незанятых органов способствуют сосредоточению внимания и работе главного органа. С психологической точки зрения прекращение реакции, ее торможение представляют такую же точно двигательную реакцию, как и всякое активное движение. Таким образом, со стороны двигательной внимание характеризуется приспособительными движениями внутренних и внешних органов и торможением всей прочей деятельности организма.

Однако наибольшую роль в нашей жизни играют такие акты внимания, когда первая часть этой картины вовсе отсутствует. Это бывает тогда, когда речь идет о так называемом внутреннем внимании, т. е. когда объект, на который направлена сила нашего внимания, находится не во внешнем по отношению к организму мире, а составляет часть реакции самого же организма, которая в данном случае выступает в роли внутреннего раздражителя.

С реактологической точки зрения внимание следует понимать не иначе, как известную систему реакций установки, т. е. таких подготовительных реакций организма, которые приводят тело в нужное положение и состояние и подготавливают его к предстоящей деятельности. С этой точки зрения реакции установки ничем решительно не отличаются от всех прочих реакций. В них очень легко обнаружить и показать те же самые необходимые три момента, которые возникают при полном протекании какой-либо реакции.

Первый из них — это наличие соответствующего раздражения, толчка или импульса, в чем бы он ни выражался, в каком-нибудь внешнем впечатлении или во внутреннем раздражителе, непроизнесенном слове, желании, эмоции и т. п. Без такой опорной точки не возникает никогда ни одна реакция установки.

Далее следует момент центральной переработки этого импульса, о наличии которого мы можем судить по тому, какие разнообразные формы принимают эти реакции, хотя бы вызванные одним и тем же толчком, в зависимости от разнообразия и сложности тех состояний, в которых находится центральная нервная система.

Наконец, третий момент реакции — ее ответный эффект, который всегда реализуется при внимании в ряде движений внешних или внутренних, в ряде

соматических реакций внутренних органов или внутренней секреции. Реакция установки в этом смысле есть самая обычная реакция организма, но только на ее долю в поведении человека выпадает особая роль — подготовительницы нашего будущего поведения. Поэтому предварительную реакцию установки можно назвать предреакцией.

Характеристика установки

Реакции установки необходимо характеризовать с нескольких сторон. Первое, что позволяет различать между собой реакции установки, это так называемый их объем, т. е. то количество одновременных раздражителей, которое при данной установке может быть включено в механизм действия поведения. По подсчетам Вундта, наше сознание может охватить одновременно от 16 до 40 простых впечатлений, в то время как внимание способно подготовить организм к реагированию одновременно на меньшее количество впечатлений — от 6 до 12 — такого же характера. Отсюда делается совершенно ясным избирательный характер реакции установки, которая выбирает из всего нашего поведения маленькую его часть и, видимо, ставит ее в другие условия протекания, нежели все прочие.

Надо сказать, что объем установки не принадлежит к числу биологически неизменных, постоянных величин. Он дает очень сильные вариации в зависимости от пола, возраста и индивидуальности, а главное — от упражняемости, навыков и опыта того или иного лица. Даже для одного и того же человека объем возможных установок не является чем-то постоянным, но может изменяться в зависимости от общего состояния его организма. Однако понятие о пределах и границах установочных возможностей организма составляет одно из самых ценных завоеваний психологии внимания и вводит это учение в экономические рамки, позволяет всегда рассчитывать и учитывать наперед возможности нашего поведения.

Вторым моментом, характеризующим установку, является ее длительность. Дело в том, что установка обнаруживает чрезвычайно неустойчивое, шаткое и как бы колеблющееся состояние. Это можно видеть из простейших опытов. Если фиксировать глазом самым внимательным образом одну точку или букву в течение долгого времени, то сильное вначале внимание начинает постепенно ослабевать; точка, вначале воспринимаемая с наибольшей отчетливостью и ясностью, станет тускнеть перед нашими глазами, делаться расплывчатой и туманной, пропадать из поля зрения, возникать вновь, дрожать и как бы мерцать перед глазом, хотя все внешние условия, определяющие ход раздражений, остались теми же. Очевидно, изменение в результатах надо отнести за счет изменений некоторых внутренних процессов, в частности установки.

Как ни странно, длительность установки измеряется чрезвычайно ничтожным промежутком времени и в самых больших случаях едва ли превышает несколько минут; после этого начинается как бы ритмическое колебание установки. Она пропадает и возникает вновь, если условия поведения требуют ее поддержания в течение долгого времени. Установка идет как бы толчками с промежутками, пунктиром, а не сплошной линией, регулируя наши реакции толчками и предоставляя им протекать по инерции в промежутках между одним и другим толчком.

Таким образом, ритмичность становится основным законом наших установок и требует от нас учета всех вытекающих отсюда педагогических требований. Простейшие опыты Урбанчича подтвердили это вполне. В этих опытах испытуемому предлагалось с закрытыми глазами прислушиваться к тиканью часов и отмечать словами «дальше» и «ближе» те случаи, когда ему казалось, что тиканье часов становится тише или громче. Во всех случаях безошибочно получался

один и тот же результат: испытуемый попеременно, с правильным чередованием, произносил «дальше» и «ближе», так как он все время находился под впечатлением то затихания, то усиления тиканья, и ему казалось, будто часы равномерно приближаются и удаляются от него испытателем; между тем они были неподвижно подвешены к какой-нибудь рамке и не меняли положения.

Опять очевидно, что причину ослабления и усиления звука следует искать не во внешних процессах, а во внутренних процессах установки. В данном случае мы имеем дело с совершенно чистым видом ритмичности или волнообразности

в установке, которая, будучи направлена на равномерный и непрерывный ряд раздражений, воспринимает их не как разрозненный ряд совершенно подобных раздражений, а как единое волнообразное целое, имеющее свои точки подъема и падения.
В зависимости от этого стоит и последняя черта и функция установки, при которой она выступает в роли объединителя и организатора внешних впечатлений. Благодаря ритмичности нашего внимания мы склонны вносить ритм и приписывать его всем внешним раздражениям независимо от того, обладают они им на самом деле или нет. Иначе говоря, мы воспринимаем мир не в его расчлененном, хаотическом виде, но как связанное и ритмическое целое, объединяя более мелкие элементы в группы, группы в новые, большие образования. Становится понятным выражение одного из психологов, что благодаря вниманию мир воспринимается как бы в стихах, где отдельные слоги объединяются в стопы, эти последние — в полустишия, полустишия — в стихи, стихи — в строфы и т. д.

Внутренняя и внешняя установка

Со стороны качественной эмпирическая психология характеризовала внимание как непроизвольное и произвольное. Первым типом внимания обычно считали такие акты, которые возникали в ответ на какие-нибудь внешние раздражения, привлекающие нас своей чрезмерной силой, интересом или выразительностью. Если, сидя в тихой комнате, я весь обращаюсь в слух при звуке выстрела — это легко может служить лучшим примером непроизвольного внимания. Причина моих установочных реакций лежит не в организме, а вне его, в неожиданной силе нового раздражителя, который завладевает всем свободным полем внимания, оттесняет и тормозит прочие реакции.
Внутренним или произвольным вниманием психологи называли такие случаи, когда сосредоточение обращено не во вне, а внутрь организма и предметом внимания становится собственное переживание, поступок или мысль человека. Примером произвольного внимания может служить всякое сосредоточение на собственной мысли, когда мы стараемся что-нибудь припомнить, сообразить или принимаемся за какую-нибудь работу (за чтение книги, за писание письма) и совершенно сознательно и произвольно производим подготовку всех нужных органов к этой работе.
Долгое время казалось, что между обоими типами внимания существует внутренняя и коренная разница и что она всецело покрывается различием между физиологической природой первого типа и психической природой второго. Этот второй тип психологи охотно характеризовали как внутреннюю волю, как чистый акт волевого усилия, не связанный непосредственно с телесными проявлениями. Между тем экспериментальное исследование показало, что и в случае произвольного внимания мы имеем те же самые соматические реакции дыхания и кровообращения, что и при первом типе внимания. Далее, эти акты сопровождаются тем же самым прекращением посторонних движений, той же задер-

жкой деятельности, что и внешнее внимание, и единственным различием между одним и другим типом следует считать отсутствие во втором явно выраженных приспособительных реакций внешних органов.
Но это различие совершенно ясно и полно объясняется различием в объекте, на который направлено внимание в обоих случаях. Совершенно понятно, что при внимании, возбужденном каким-либо впечатлением, идущим извне, организм реагирует подготовкой соответствующих органов восприятия, через которые это впечатление может быть доведено до сознания. И так же понятно, что в таких реакциях нет ни малейшей надобности, когда остановка сосредоточивается не на внешних, а на внутренних раздражителях, которые воспринимаются нами с проприорецептивного и интерорецептивного полей, в то время как внешние раздражения воспринимаются нами с экстерорецептивного поля.
Обычный язык запечатлел данное сходство в тех выражениях, которыми он обозначает эти акты внутреннего внимания. Когда мы усиленно и сосредоточенно вспоминаем что-нибудь, мы как бы прислушиваемся к звучащим внутри нас словам, и нам точно так же мешают посторонние звуки и голоса, как они мешают нам, когда мы внимательно слушаем чью-либо речь или музыку. Здесь язык закрепляет то полное сходство, которое существует между приспособительными движениями и уха, и проприорецептивных нервных путей при первом и втором типах внимания. При этом существенной психологической разницей будет только наличие во втором случае некоторого внутреннего раздражителя, который оказывается способным вызвать тот же самый эффект установочной реакции, что и внешний раздражитель.
Мы нисколько не ошибемся, если признаем, что различие между одним и другим типом установки сводится к различию между прирожденным, или безусловным, и приобретенным, или условным, рефлексом. Сосредоточение в его элементарных, простейших формах есть, как показало наблюдение, безусловный рефлекс, проявляющийся в первые дни жизни младенца и имеющий решительно все типичнейшие черты внимания взрослого. Но, как всякий безусловный рефлекс, и рефлекс сосредоточения подлежит воспитанию и перевоспитанию. Если раздражение, вызывающее этот рефлекс, сопровождается всегда еще каким-либо другим посторонним раздражением, то в результате многократного совпадения во времени обоих раздражителей замыкается новая связь в коре головного мозга между вторым индифферентным раздражителем и совпадающей с ним реакцией. Теперь у нас образован условный рефлекс, который будет действовать с механической правильностью и вызываться новым раздражителем с такой же точностью, с какой вызывался прежде безусловный.
Положим, что рефлекс сосредоточения всегда вызывался у ребенка впечатлениями, идущими на него от кормящей матери.
Если система этих раздражителей совпадала всякий раз с раздражениями глаза, идущими от собственных реакций, или с собственным недовольным криком, то в результате недолгого обучения достаточно будет одного только чувства глаза или крика для того, чтобы все реакции ребенка были установлены на еду, на прием пищи, хотя бы мать вовсе отсутствовала в эту минуту.
Так внешняя установка, вызывавшаяся внешним раздражителем, ныне перешла во вторую фазу, сделалась установкой внутренней, ибо она подчинилась внутреннему раздражителю.

Внимание и рассеянность

Обычно принято понимать рассеянность как прямую противоположность вниманию. И в самом деле, если под актами внимания понимать подготовленность организма к наступлению тех или иных раздражений, то рассеянность,

конечно, означает полную неожиданность наступившего раздражения и полную неприспособленность организма к реагированию на него.
Если мы внимательны к чужим словам, то реагируем на них тотчас подходящим и осмысленным ответом; если мы слушаем рассеянно, то либо не ответим вовсе, либо ответим с задержкой, невпопад.
Однако такое представление нуждается в серьезной поправке. Дело в том, что с психологической точки зрения приходится различать две совершенно несходные стороны в рассеянности, которые не менее непримиримы между собою, чем внимание и рассеянность. Рассеянность может проистекать, действительно, из слабости внимания, из неумения собрать, сосредоточить и сконцентрировать установку на чем-нибудь одном. Поэтому она может означать известную приос-тановленность и разлаженность всего механизма нашего поведения и в этом смысле при сколько-нибудь заметных чертах принимает явный патологический характер и относится к области ненормального.
Однако рассеянность, с которой большею частью приходится иметь дело педагогу и которая проявляется на каждом шагу в жизни нормального человека, представляет из себя необходимого и полезного спутника внимания. Выше мы выяснили то значение установки, которое она приобретает, ограничивая известной узостью наше поведение. Смысл установки всегда сводится к тому, чтобы сузить протекание реакций и за счет их количества выиграть в силе, качестве и яркости. Это естественно и предполагает сужение нашего поведения настолько, что целый ряд идущих на нас раздражений остается нейтральным и не возбуждает никакой реакции с нашей стороны.
Быть внимательным к чему-либо одному непременно предполагает быть рассеянным по отношению ко всему остальному. Зависимость приобретает совершенно математический характер прямой пропорциональности, и мы можем прямо сказать — чем больше сила внимания, тем больше и сила рассеяния. Иными словами, чем точнее и совершеннее установка на одной какой-нибудь реакции, тем менее приспособленным оказывается организм к другим.
В известных анекдотах о рассеянности ученых и вообще людей, занятых какой-либо одной мыслью, этот психологический закон связи внимания и рассеяния находит самое блестящее подтверждение. Рассеянность ученого, рассеянность исследователя всегда означают необычайную собранность его мысли в одной точке. В этом смысле с научной точки зрения правильно будет говорить не о воспитании внимания и борьбе с рассеянностью, но о правильном воспитании того и другого вместе.
Биологическое значение установки
Биологическое значение установки лучше всего раскрывается тогда, когда мы принимаем во внимание потребности, из которых она возникла. Чем сложнее организм, тем многообразнее и тоньше форма его взаимоотношений со средой, тем более высокие формы принимает его поведение. Основным усложнением, отличающим поведение высших животных, является надстройка так называемого личного опыта, или условных рефлексов, над опытом прирожденным, или наследственным. Поведение паука или бабочки на 0,99% определяется наследственно-инстинктивными формами и только на 0,01%, говоря грубо и приблизительно, личными связями, установленными особью. Это соотношение меняется в обратном порядке, как только мы переходим от низших животных к высшим.
В сложном составе поведения человека едва ли 0,01% всех реакций принадлежит к числу прирожденных, не затронутых какими-либо индивидуальными влияниями личного опыта. Биологический смысл этой надстройки заключается в

так называемом предварительном или сигнальном приспособлении организма к наступлению событий, которых еще нет в наличности, но которые непременно по известным признакам должны произойти. Сигнальная или предварительная форма приспособления к будущим изменениям среды в своих высших формах переходит в реакции внимания или установки, т. е. связывается рефлекторно с такими импульсами реакций, которые приводят организм в наиболее совершенное подготовительное состояние.
Установка, по точному определению Грооса, с биологической точки зрения может быть определена как ожидание грядущего, как средство, позволяющее организму реагировать нужными движениями не в самый момент наступления опасности, но при отдаленном ее приближении в телесной борьбе за существование.
Поведение человека в его сложных формах как бы раздваивается: благодаря громадному количеству выработанных организмом реакций и необычайной сложности их комбинирования и сочетания возникает надобность в особом управлении протеканием этих реакций, в контроле организма над собственным поведением. В роли контролирующих и регулирующих реакций и выступают прежде всего внутренние раздражители, возникающие с проприорецептивного поля и приводящие организм в боевую готовность перед каждой реакцией.
Вот почему с полным правом можно сравнить внимание с внутренней стратегией организма. Оно действительно выступает в роли стратега, т. е. направителя и организатора, руководителя и контролера боя, не принимающего, однако, непосредственного участия в самой схватке.
С этой основной точки зрения делаются легко объяснимыми и все черты установки. Понятной делается и необычайная кратковременность установки, так как она чрезвычайно рискованна для организма. Подготовляя организм к бою на одном участке, она ослабляет его и демобилизует на всех остальных, и если бы установка не была так пуглива и мгновенна, то ставила бы организм множество раз под удары величайшей опасности, против которых он был бы совершенно бессилен.
Установке биологически необходимо быстро перебегать с одной реакции на другую, охватывать своим организующим действием все стороны поведения. Такова же природа ритмичности нашего внимания, которая означает не что иное, как отдых внимания, совершенно необходимый для его длительной работы. Ритмичность следует понимать как принцип не укорочения внимания, а, напротив, удлинения внимания, потому что, насыщая и пересекая работу внимания минутами остановки и отдыха, ритм сохраняет и поддерживает его энергию в течение максимально долгого срока.
Последнее, что открывается в природе внимания при разгадке его биологического значения, — реакцию установки следует понимать как непрерывно длящееся усилие организма, а вовсе не мгновенное проявление его активности. В этом смысле правы те, которые говорят, что (как мотор) внимание работает взрывами, сохраняя силу толчка от одного взрыва до другого. Таким образом, акт внимания приходится понимать как непрерывно уничтожающийся и

возникающий вновь, как затихающий и саморазгорающийся ежеминутно.

Внимание и привычка •;! « г л «*

Привычка и внимание находятся в антагонистических отношениях, и там, где укореняется привычка, исчезает внимание. Всякий знает, как поражает все непривычное и новое и как часто мы не в состоянии сказать, какого цвета обои у нас в комнате или глаза у человека, с которым мы встречаемся ежедневно.

168

И по самому смыслу работа внимания должна быть особенно напряженной и серьезной тогда, когда поведение выходит из берегов привычки и когда перед нами стоят задачи особенно сложного и трудного реагирования. В зависимости от этого принято привычку называть врагом и сном внимания, и в педагогической психологии до последнего времени господствовало противоречивое и двойственное отношение к тому и другому.

В самом деле, педагогическая ценность обоих процессов настолько ясна и очевидна, что нельзя явно поступиться одним из них за счет другого; приходится искать способ примирения обоих. Такой способ заключается в правильной психологической разгадке истинного взаимоотношения внимания и привычки. Внимание действительно прекращает свою работу, как только поведение становится привычным, но это означает не ослабление внимания, а, наоборот, связано с усилением его активности.

Это сделается совершенно понятным, если припомнить основную узость внимания и то, что оно выигрывает всякий раз в силе, как только теряет в широте. Привычка, автоматизируя действия, подчиняя их автономной работе низших нервных центров, совершенно освобождает и разгружает работу нашего внимания и, таким образом, вызывает как бы относительное исключение из закона сопряженного торможения посторонних реакций при основной установке.

Мы говорили выше, что всякая установка тормозит протекание посторонних реакций. Правильнее было бы прибавить: кроме автоматических и привычных. Можно чрезвычайно внимательно разговаривать, продолжая ходить по улице, можно вести беседу при сложной рукодельной работе. Чрезвычайно важное психологическое значение этого изъятия из закона торможения станет совершенно очевидным, если принять во внимание, сколько выигрывает наше поведение в многообразии и широте, если параллельно с центральной, главной установкой у нас возникает ряд параллельных, частных установок на привычные действия.

Строго говоря, и это явление следует понимать не как исключение из общего психологического закона, а, скорее, как расширение того же самого принципа. И привычные действия, и совершенно автоматические поступки требуют для своего начала и прекращения участия соответствующей установки, и если мы хотим рукодельничать, совершенно того не замечая, то все же потребно внимание для того, чтобы пойти, остановиться, взять работу и бросить ее, т. е. начало и конец автоматических действий никак не могут обойтись без соответствующей установки.

Больше того, эта установка — предварительно взятое направление и темп реакций — будет сказываться в продолжение всего протекания привычных действий. Таким образом, мы имеем право говорить не об одной только установке в нашем организме, но и о ряде одновременных установок, из которых одна — главенствующая, а остальные подчинены ей. Это психологическое наблюдение всецело совпадает с физиологическим учением о существовании в центральной нервной системе доминантных и субдоминантных очагов нервного возбуждения.

Физиологический коррелят внимания

Только в самое последнее время физиологам удалось открыть в нервной системе такие явления, которые с несомненностью могут быть поставлены в связь с актом внимания. К этой области относится учение о так называемых доминантных возбуждениях нервной системы.

Сущность учения сводится к установлению того факта, что в нервной системе одни из возникающих возбуждений оказываются настолько сильными, что выступают в роли главенствующих, подавляющих все прочие, отклоняющих их

169

напротив, действовала угнетающим образом. Даже на самых интересных лекциях и занятиях слушателей, кто бы они ни были, неодолимо клонило ко сну через несколько минут после того, как они принимали неподвижное и внимательное положение.

Очевидно, отсутствие посторонних раздражителей оказывается гибельным для акта внимания, и то соотношение, установленное физиологами, верно и для психологии, так как и акт внимания, видимо, требует известных субдоминантных раздражителей, за счет которых он бы питался. Иначе говоря, внимательным можно быть только тогда, когда рассеивающие раздражения приведены в подчиненное положение по отношению к главному занимающему делу, но отнюдь не устранены вовсе из поля сознания и продолжают на нас действовать.

Психологи давно знают, какое существенное воздействие на общую систему работы оказывает обстановка, которая по ходу и смыслу занятий может и даже должна оставаться не замечаемой учениками в процессе работы. Стоит совершенно незаметно для человека, в то время как он занят и поглощен одним каким-нибудь делом, разговором, чтением или письмом, переменить цвет стен в комнате с синего на желтый, как сейчас же возникают объективные симптомы происшедших изменений в характере его работы.

Мейману удалось показать, что процесс заучивания протекает лучше не в абсолютной и гробовой тишине, но в таких аудиториях, куда доносится заглушённый и едва слышимый шум. Возбуждающее влияние слабых ритмических раздражителей на наше внимание установлено практикой уже давно, и Кант по этому поводу рассказывает примечательный психологический случай с одним адвокатом, который имел обыкновение, произнося сложную юридическую речь, сматывать длинную нитку, держа ее все время в руках перед собой. Адвокат противной стороны, приметивший эту маленькую слабость, перед процессом незаметно утащил нитку, и, по свидетельству Канта, он столь ловким ходом совершенно лишил своего противника способности логической аргументации, или, правильнее говоря, способности психологического внимания, так как, произнося речь, тот перескакивал с одного предмета на другой.

Титченер установил, что произвольное или вторичное внимание возникает из конфликта непроизвольных или первичных вниманий и из появляющихся при этом несовместимых моторных положений. Таким образом, механизм борьбы за общее двигательное поле лежит в основе внимания и вообще всех высших, сознательных форм поведения, возникающих из биологической необходимости разрешить конфликты между реакциями и придать единство поведению.

Педагогический вывод, отсюда вытекающий, усложняет еще более работу учителя и требует от него организации не только того основного занятия, которое сейчас поручается ученику, но и всех побочных обстоятельств: обстановки, положения и одежды ученика, вида, открывающегося из его окна, ибо они, как субдоминантные возбуждения, оказываются далеко не безразличными в общей работе внимания. Один из писателей говорил, что у русского человека все зависит от обстановки, он не может не быть подлецом в кабаке и оказывается совершенно неспособным на подлость в серьезной и строгой архитектуре. Это, несомненно, наблюдение того же самого порядка, выраженное только в приблизительной и преувеличенной форме.

Работа внимания в целом

Для того чтобы охарактеризовать педагогическое значение внимания в целом, необходимо указать на его интегральный целостный характер. Без преувеличения можно сказать, что от работы внимания зависит вся картина воспринимаемого нами мира и самих себя. Чуть измененное внимание в этом отноше-

нии сейчас же коренным образом меняет картину, хотя бы не произошло никаких физических изменений в окружающей нас среде.

Иллюстрировать это положение обычно принято такими фигурами, которые наглядно обнаруживают существование колебания внимания. Если вообразить себе квадрат внутри другого квадрата, расположенный так, что вершины обоих соединены между собой, и смотреть на этот рисунок, фиксируя его возможно долго, мы заметим, что в зависимости от колебаний нашего внимания рисунок будет представляться нам в трех разных видах. То будет казаться, что передняя плоскость представлена малым квадратом и перед нами усеченная пирамида, повернутая к нам узким концом. Но, сколько бы мы ни старались удержать глаз в этом положении, переключенное внимание через несколько минут покажет нам ту же картину в обратной перспективе. Она покажется нам уходящей от нас комнатой или коробкой, причем передним планом сделается больший квадрат, а меньший будет перетолкован нами как уменьшенная в перспективе, уходящая вдаль стена. Наконец, третье — вся фигура обернется к нам со своей истинной стороны, она предстанет на одной плоскости, как квадрат, заключенный внутри другого квадрата.

И если в данном случае мы имеем перед собой естественное колебание внимания и в зависимости от этого естественные изменения воспринимаемой картины, то то же самое остается верным и тогда, когда мы искусственно возбуждаем переключение внимания и в зависимости от этого меняем картину воспринимаемой нами среды. Посмотреть на ту же вещь с иначе направленным вниманием — значит увидеть ее в совершенно новом виде. Чрезвычайно ценное для психологии наблюдение было сделано тогда, когда обратили внимание на то, какую диковинную и необыкновенную картину представляет привычная и знакомая нам комната или местность, если взглянуть на нее, запрокинув вниз голову. Поэтому известный психологический смысл заключен в популярном рассказе о мудреце, который утверждал, что души человеческие, переселившиеся после смерти в иные тела, будут жить в другом мире. «Ты видишь один раз мир, как купец, — сказал он своему согражданину, — другой раз ты увидишь его, как мореплаватель, и тот же мир, с теми же кораблями, предстанет тебе, как совершенно другой».

Внимание и апперцепция

В результате длительной работы внимания, постоянно идущего в одном и том же направлении, складывается и формируется весь наш опыт в том же самом направлении. Это явление и называется апперцепцией. Под данным термином следует понимать все предварительные элементы опыта, которые мы приносим во внешнее восприятие и которые определяют собой тот способ, каким новый объект будет нами воспринят.

Иначе говоря, апперцепция означает не что иное, как участие нашего предыдущего опыта в формировании настоящего. Если, глядя на лежащие передо мной предметы, я не только вижу и сознаю их чувственные качества, цвет, форму и т. п., хотя они воздействуют на меня непосредственной силой находящихся передо мной вещей, но раньше всего отчетливо улавливаю, что это шляпа, портфель и чернильница, то все проистекает в силу той же апперцепции, т. е. накопленного уже опыта и внимания.

Апперцепцию очень правильно уподобляют стрелке, которая переводит поезд с одних рельс на другие. Если течение наших мыслей и восприятие, с одной стороны, определяются всецело порядком находящихся перед нами предметов, а с другой — законами наших ассоциаций, то роль тех и других правильно уподобить рельсам, которые направляют движение нашей психики. Свободная ак-

тивность нашей апперцепции и нашего внимания и есть та стрелка, которая позволяет мыслям из множества существующих путей выбрать один. Таким образом, внимание правильно определяется как относительная свобода нашего поведения, как свобода выбора и ограничения.

Ал перцепция, таким образом, представляется нам как бы накопленным капиталом внимания. Но она в свою очередь накопляет и образует особый склад нашего поведения, который издавна принято называть характером. В этом трехстепенном образовании опыта мы имеем последовательные ступени: внимание, апперцепция, характер.

Для учителя это означает не что иное, как еще большую роль внимания в воспитании, ибо здесь внимание рассматривается не как средство для облегчения какой-либо воспитательной или учебной задачи, но оказывается чрезвычайно важным, как цель в себе. Оно никогда не проходит бесследно, всякий раз оставляя по себе результат. Множество результатов накапливается в апперцепцию, которая стремится руководить нашим поведением. Множество апперцепции складывается в характер, с которым бывают бессильны бороться самые тонкие воспитательные воздействия. Управляя вниманием, мы берем в свои руки ключ к образованию и к формированию личности и характера.

ПАМЯТЬ И ВООБРАЖЕНИЕ: ЗАКРЕПЛЕНИЕ И ВОСПРОИЗВЕДЕНИЕ РЕАКЦИЙ[1]

Понятие о пластичности вещества

Пластичность составляет одно из основных и первичных свойств всякой материи. Любое вещество более или менее пластично, т. е. обладает свойством изменяться, под действием влияний менять строение и расположение клеток и сохранять следы изменений. Пластичны и железо, и воск, и воздух, но в разной мере они поддаются влиянию и сохраняют следы влияния. Явления эти глубоко простираются в первичные свойства материи и коренятся в процессах,

свойственных неорганической природе. Так, можно было бы сказать, что дорога помнит, как проехали по ней колеса, потому что она сохранила след тех изменений в расположении ее частиц, которые произошли вследствие давления колес. В этом смысле можно сказать, что помнят камни и растения. Таким образом, пластичность означает три основных свойства материи: 1) способность к изменению расположения частиц; 2) сохранение следов этих изменений и 3) предрасположение к повторению изменений. Колея облегчает новый проезд для колес, лист бумаги, согнутый в известном месте, обладает тенденцией при всяком малейшем толчке повторить сгиб в том же месте. Наше нервное вещество является, по всей вероятности, наиболее пластичным из всего известного нам в природе. Оно, следовательно, могло развить, как ничто другое, способность к изменениям, накоплению их следов и предрасположению, которые составляют основу памяти.

Психологическая природа памяти

Когда мы говорим о памяти в общеупотребительном смысле слова, мы имеем в виду два совершенно разных процесса. Еще прежняя психология различала

[1] В книге «Педагогическая психология» глава называется «Закрепление и воспроизведение реакций».

два рода памяти: память механическую и логическую, или ассоциативную. Под механической памятью разумелась способность организма сохранять след многократно повторенных реакций, производить соответствующие изменения в нервных путях. Этот процесс психологи совершенно правильно уподобляли дорожной колее и говорили о проторении путей как об основе для накопления индивидуального опыта. Вся та сумма личных навыков, умений, движений и реакций, которой мы располагаем, представляет из себя не что иное, как результат такого проторения. Многократно повторенное движение как бы оставляет след в нервной системе и облегчает прохождение теми же путями для новых возбуждений.

Значение этого проторения нервных путей легче всего установить путем простейшего опыта на хроноскопе, т. е. особых часах, употребляющихся в психологии для измерения скорости реакции, дающих точность до 0,001 доли секунды. Попробуем измерить время, которое потребно на то, чтобы реагировать на какую-нибудь цифру, следующую вслед за ней. Например, испытуемому демонстрируется 17, требуется назвать 18. Затем ставим опыт так, что испытуемый на предъявленную цифру должен реагировать называнием не последующей, а предшествующей, т. е. назвать 16. При этом оказывается, что в первом случае времени на реакцию потребовалось в 1 и $^1/_2$ раза меньше, чем во втором. Это объясняется тем, что реакция в прямом порядке привычнее для организма и совершается по проторенным путям, в то время, как реагирование в обратном порядке менее привычно для нервной системы и совершается более затрудненно, а объективным показателем затрудненности становится увеличение времени протекания реакции.

Другая форма памяти — так называемая ассоциативная память. Учение об ассоциациях долгое время составляло основу психологии, и многие психологи называли ассоциацией всякую связь или сочетание реакций. Но при этом имелась в виду всегда только ассоциация представлений. Между тем с таким же правом мы могли бы говорить и об ассоциации решительно всяких движений. Итак, под ассоциацией мы будем понимать такую связь реакций, при которой наступление одной из них непременно влечет за собой появление и другой. В самой простой форме учение об ассоциациях предвосхитило учение об условных рефлексах, которые, в сущности, являются частным случаем и разновидностью ассоциации. Правильно было бы рассматривать условный рефлекс как случай неполной ассоциации, когда связь замыкается полностью не между двумя реакциями, а между раздражителем одной и ответной частью другой реакции. Психологи различали три вида ассоциаций: по сходству, по смежности и по контрасту. Надобности в подобных различениях нет, так как они выражают скорее логическую разницу в ходе нашего мышления, чем психологическую особенность каждого процесса. Во всяком случае, прежняя психология знала, что установление ассоциации зависит от опыта и что ассоциация означает не что иное, как нервную связь реакций, замкнувшуюся на основе связи, данной в опыте. Таким образом, и прежняя психология знала, что все богатство личного поведения возникает из опыта.

Чрезвычайно интересны психологические опыты по сравнению обоих родов памяти для выяснения того, который из них является более нужным и полезным. Испытуемым предлагалось заучивать одинаковый и однородный материал двумя различными способами — сперва способом механического повторения, затем способом установления логической связи между заучиваемыми элементами. Потом производилась сравнительная оценка успешности одного и другого способов. При этом удалось выяснить, что логическая память относится к механической количественно, как 22 к 1. Другими словами, экспериментальное исследование показало, что при прочих разных условиях материал усваивается и

запоминается в 22 раза лучше и успешнее в том случае, если заучивание производится логическим порядком, путем связывания вновь изучаемого с усвоенным прежде.

Опыт может быть легче всего проделан следующим образом: берутся 100 слов приблизительно одинаковой трудности, выбранные заранее, и через известные промежутки времени предъявляются письменно или устно, и затем подсчиты-вается то количество слов, которое после однократного чтения оказывается удержанным испытуемым. Обычно при средней трудности оказываются удержанными около 10 слов, да и то без правильного воспроизведения их порядка и последовательности. Затем предъявляется второй ряд, тоже из 100 слов, такой же трудности, с такими же промежутками, но при этом предлагается испытуемому заранее выбрать какую-нибудь хорошо ему известную систему в 100 слов, последовательность которой была бы ему знакома. Например, хорошо известные в своей последовательности географические названия, имена товарищей по классу, родных, исторических деятелей, писателей и т. п. При этом предлагается мысленно устанавливать ассоциацию между всяким заданным словом и соответствующим по порядку словом из выбранной системы.

Предположим, что за основу выбрана система русских писателей от Ломоносова до Маяковского; 1-е заданное слово, скажем рыба, приходится на Ломоносова; испытуемый ищет связь между обоими словами и находит ее в том, что Ломоносов был сыном рыбака. Далее, так же устанавливается связь между вторыми именем и словом и так далее до конца. Обычно оказывается, что испытуемый способен воспроизвести в точной последовательности все

предъявленные слова с начала к концу, с конца к началу, по номеру места назвать слово и по слову назвать номер места. При этом все 100 слов запоминаются без малейшего напряжения и удерживаются в памяти сполна и в совершенно точной последовательности; если же случаются ошибки, то их бывает обычно не больше 2—3 на весь ряд. Опыт может показать всякому, что запоминать, в сущности говоря, может означать две разные вещи: либо это простое вдалбливание реакции в голову, проторение пути, либо установление всякий раз новой связи между уже заученным прежде и подлежащим заучиванию вновь. Вот этот последний случай особенно важен педагогу. Педагогические выводы должны быть сделаны отдельно для каждого вида памяти.

Состав процесса памяти

То, что обычно мы называем памятью, вовсе не представляет собой чего-либо однородного, но на самом деле заключает в себе ряд сложных моментов. Прежняя психология насчитывала четыре таких момента, называя первым самое закрепление реакции, т. е. наличие нервного следа отданного раздражения. Этот момент присущ, вероятно, всем решительно раздражениям, которые проходят через наш мозг.

Исследование подсознательной сферы наших сновидений, фантазии и т. п. показало, что ни одно из воспринятых нами представлений и впечатлений не пропадает бесследно, все как бы сохраняется где-то в подсознательных сферах и в видоизмененном составе вновь проникает в сознание. Известен рассказ, часто приводимый психологами: какая-то неграмотная женщина в бреду стала произносить длинные цитаты на древнееврейском и древнегреческом языках, о которых она не имела никакого представления. Оказалось, что женщина до своей болезни служила у пастора в прислугах и, подметая комнату, слышала, никогда, впрочем, не прислушиваясь, как пастор читал Библию на этих языках. В нормальном состоянии она, конечно, никогда не смогла бы повторить ни одного слова вслед за пастором, до такой степени следы этих раздражений были

незначительны и слабы. Однако они все же сохранились и оказались достаточно сильными для того, чтобы сказаться и обнаружиться в бреду. Этот пример показывает, что ни одно из раздражений, падающих на нашу нервную систему, не пропадает, все они сохраняются и при известных обстоятельствах и условиях могут быть воспроизведены.

Второй момент процесса памяти заключается в том, что по известному сигналу испытуемый производит заученное движение или произносит нужное слово. Так, если испытуемый произносит несколько раз стихотворение, держа перед глазами книжку, то моментом воспроизведения реакций мы будем называть тот, когда эти реакции сумеют у него возникать без наличия соответствующих раздражителей, т. е. когда стихотворение сможет быть произнесено без наличия книги. Но мы прекрасно знаем, что никакая реакция без наличия раздражителей невозможна, следовательно, и воспроизведение, которое означает в сущности реакцию, всегда для своего возникновения нуждается в известных раздражителях. Каковы же будут эти раздражители в данном случае? Все дело сводится, очевидно, к тому, что процесс воспроизведения реакции в качестве своего основного толчка подчиняется внутреннему раздражителю. Затем все части воспроизводимых реакций связываются между собой так, что ответ на одну реакцию служит раздражителем для следующей. Это чрезвычайно легко видеть на простейшем примере, когда, забыв какую-нибудь строчку, мы начинаем читать стихотворение с самого начала, и тогда предшествующая строчка сама вызывает недостающую. Таким образом, второй момент сводится к установлению связи между внутренним раздражителем и данной группой, реакцией, с одной стороны, и между отдельными членами группы, с другой.

Третий момент в процессе памяти — так называемый момент узнавания, который сводится к тому, что воспроизведенная реакция осознается нами как уже бывшая. В данном случае речь идет о том, что к воспроизведенной реакции присоединяется новая реакция, которая как бы отождествляет воспроизведенную реакцию с бывшей прежней.

Наконец, на четвертом месте должен быть поставлен последний момент, в сущности представляющий собой опять совершенно новую реакцию — момент локализации, т. е. нахождения места и времени и той связи обстоятельств, в которых проявилась данная реакция. Нам должно быть совершенно понятно, почему каждый из этих моментов может существовать совершенно раздельно, без остальных. Причиной этого является то, что перед нами совершенно разные роды деятельности памяти.

Типы памяти

Долгое время память рассматривалась как общее свойство нервной системы, одинаково работающей у всех. Впоследствии наблюдение показало, что обычно работа памяти у каждого отдельного лица приближается к тому или иному типу в зависимости от наиболее частых форм тех реакций, которыми оно пользуется в жизни. Психологи стали различать несколько типов памяти, они заговорили о зрительной памяти в тех случаях, когда человек наиболее часто пользовался зрительными реакциями при воспроизведении. В подобном же смысле устанавливали они слуховую память, двигательную, а также говорили о смешанных типах памяти: зрительно-двигательной, зрительно-слуховой и т. д. Легче всего пояснить это различие типов памяти на последнем примере, примере заучивания какого-нибудь стихотворения. Люди, обладающие различными типами памяти, могут заучить одно и то же стихотворение самыми разными способами. Иному легче заучить, читая по книжке, молча. Он усваивает при помощи глаз и впоследствии при воспроизведении припоминает, на какой странице что было на-

писано. Некоторые люди через десятки лет могут указать, в каком углу страницы было напечатано в учебнике то или иное слово, это — зрительная память. Другому для того, чтобы заучить, непременно нужно слышать стихотворение, ему легче заучивать с уха, и при воспроизведении ему будет казаться, что он слышит как бы внутреннее звучание слова, и он будет припоминать интонацию, с которой оно было произнесено, тембр голоса и т. д. Любопытная черта заключается в том, что в то время, как первый при воспроизведении будет прищуривать глаза и как бы всматриваться, второй при припоминании забытого будет делать движения, подобные прислушиванию.

Рассказывают про Моцарта, что он обладал изумительной памятью слухового типа. В четырнадцать лет ему случилось прослушать один раз сложную симфонию, и этого оказалось достаточно для того, чтобы он мог записать ее по памяти. Наконец, третий тип — заучивание не с глаза и не с уха, а через собственные движения при помощи возникающих при этом мускульных и кинестетических ощущений. Человек этого типа, заучивая то же самое стихотворение, непременно будет нуждаться в том, чтобы записать или сам произнести его, хотя бы и беззвучно. Стараясь припомнить забытое, он

станет производить речедвигатель-ные реакции, и самый акт припоминания будет происходить у него на кончике языка или губ. Мы говорим, что слово «вертится у нас на языке», или, стараясь уточнить орфографию какого-нибудь слова, поручаем это нашей руке и по движению руки и пальцев припоминаем.
Надо сказать, что каждый отдельный вид памяти в чистом виде встречается очень редко, большей частью типы ее бывают смешанные, ни один вид памяти не прекращает работы памяти других типов. Напротив, другие типы могут быть использованы при случае. Но так же редко встречается и чистый нейтральный тип, т. е. работа памяти, протекающая одинаково по всем трем типам. Обычно комбинация заключается в том, что какие-нибудь два типа памяти господствуют и являются преобладающими. Выбор типа памяти объясняется, видимо, целым рядом причин, но, главным образом, общей структурой воспринимающих органов и наиболее привычным способом запоминания.
Педагогические выводы из учения о типах памяти заключаются в том правиле, которое предписывает педагогу пользоваться при запоминании различными путями. Чем более различными путями войдет реакция в нервную систему, тем прочнее она там удержится. Наиболее приемлемо применять все способы запоминания поочередно. Так, при изучении иностранного языка ученики видят слово, написанное перед ними, слышат его произнесенным, сами повторяют его и записывают, этим обеспечивается точность и легкость усвоения. Все же учителю полезно узнать индивидуальный тип памяти у ученика и прибегать чаще всего именно к этому типу.

Индивидуальные особенности памяти

Закрепление и воспроизведение реакций, как и все остальные формы поведения, не представляют собой постоянную величину, но сильно колеблются в зависимости от возраста, пола и индивидуальности. В частности, память принято различать со стороны быстроты и прочности запоминания. Джемс сравнивает в этом отношении память различных людей с воском и желе, так как и там и здесь благодаря пластичности вещества легко и быстро получается нужный отпечаток, но если воск его удерживает, с желе он быстро исчезает. Далее, память варьирует в смысле объема, т. е. количества закрепленных реакций, длительности того срока, в течение которого сохраняется закрепленная реакция, точности и т. д. Все эти стороны имеют при различного рода закреплениях далеко не одинаковую важность, н to--!
177
Иной раз нам важно получить продолжительное, но не особенно точное запоминание, другой раз, напротив, необходимо иметь наиболее точное, но не особенно длительное запоминание. Для педагога важно всякий раз отдавать себе отчет в том, какое именно запоминание он рассчитывает получить на этот раз, потому что, как мы увидим ниже, от этого зависят характер и результаты запоминания.
У детей память развивается не сразу, и в первой стадии ребенок является, по выражению Штерна, существом настоящего времени. Несколько позже память начинает развиваться у детей, но все же непосредственная память у детей слабее, чем у взрослых. Эббингауз, проделавший экспериментальное исследование памяти при помощи заучивания бессмысленных слогов, нашел, что в 8—10 лет дети способны воспроизвести в полтора раза меньше слогов непосредственно после заучивания, чем люди в 18—20 лет. Такие же результаты получил Бине, исследуя память трех классов школы. Младший класс дал 73% ошибочных ответов, средний — 69% и старший — 50%. Согласно всем данным, следует думать, что память растет и развивается в детском возрасте, доходя до высшей точки, по Мейману, в 25 лет, но после начинает медленно понижаться.

Пределы развития памяти

Естественно возникает вопрос: можно ли улучшить природу и силу человеческой памяти посредством воспитательного воздействия? Так как в основе памяти лежит известная пластичность нашего нервного вещества, то само собой разумеется, что природные силы памяти не могут быть увеличены или уменьшены никакими другими средствами, кроме тех, которые непосредственно ведут к расслаблению и восстановлению нервной системы. Сильное малокровие, наличие в организме ядов, общая расслабленность нервной системы связываются, конечно, с ослаблением памяти. И всякое питание, усиление и укрепление нервной системы восстанавливают память. Поэтому Джемс считает несомненным тот факт, что природные качества нашей памяти не могут быть улучшены никакими упражнениями.
Однако запоминание может легко быть улучшено при помощи упражнений и воспитания. Мейман нашел, что его испытуемый в результате нескольких недель упражнений в заучивании бессмысленных слогов сократил время для заучивания 12 слогов с 56 повторений до 25 и другой — с 18 до 6. Запоминание есть деятельность, и, как таковая, она может быть улучшена при помощи упражнений. Могут быть выработаны специальные навыки и умения запоминать. И первый эффект воспитания памяти заключается именно в улучшении запоминания. Далее, память в специальных отношениях может быть всегда улучшена и усилена, хотя это и не означает повышения природной способности памяти.
Мы помним, что психологически память означает связь, устанавливаемую между одной и другой реакцией. Чем большим количеством ассоциаций мы располагаем, тем легче устанавливается новая ассоциация и, следовательно, повышается качество нашей специальной памяти.
Надо отметить: то, что прежде называлось памятью, представляет из себя сложную и комбинированную форму поведения, начиная с простой реакции и кончая сложными мыслительными рефлексами. В зависимости от этого путем специальных упражнений могут быть улучшены как отдельные стороны поведения, так и самые главные взаимные соединения его различных частей. Таким путем вырабатывается у человека специальная память, т. е. умение закреплять и воспроизводить те виды реакции, которые, во-первых, наиболее жизненно необходимы и, во-вторых, наиболее часто упражняемы. Нас всегда поражает память библиотекаря, который знает по корешкам десятки тысяч книг и место
178
каждой из них на полках, память аптекаря на пробирки и банки, память врача на симптомы болезни. Но во всех этих случаях мы имеем дело с новым явлением.

Интерес и эмоциональная окраска

Исследования памяти показали, что она наиболее усиленно и хорошо работает в тех случаях, когда она влечется и направляется известным интересом. То, на что мы смотрели с наибольшим интересом, мы усваиваем наилучшим образом. Интерес мы понимаем как внутреннее влечение, направляющее все наши силы к исследованию предмета.
Психологи очень правильно сравнивают роль интереса при запоминании и аппетита при усвоении пищи. Опыты над

собакой показали, что в тех случаях, когда принятие пищи сопровождается у нее сильным возбуждением аппетита и в этом процессе участвуют глаза и обоняние, принятие пищи соединяется с быстрым выделением желудочного сока, быстрым перевариванием пищи и полным ее усвоением. В тех случаях, когда исключено такое предварительное возбуждение аппетита, когда пища вводится непосредственно в желудок собаки через отверстие, усвоение ее происходит вяло и медленно, хотя пища сохраняет всю силу своей питательности. Очевидно, аппетит играет огромную роль в плане подготовки пищеварения и возбуждения его деятельности. Психологи говорят, что интерес производит такое же подготовительное действие на наш организм при усвоении новой реакции. Всякий знает, какое необычайно повышающее действие оказывает на психику интерес. Человек, малоспособный к научным занятиям в школе, неспособный заучить какое-нибудь правило, оказывается необычайно талантливым и способным в той сфере деятельности, которая пробуждает в нем интерес.

Любопытно то, что ученик в жизни, скажем в коммерческой деятельности, в коллекционировании марок, оказывается вполне способным к тем комбинациям, к вычислениям, которые ему не удавались в школе. Побуждаемый интересом, он запоминает множество географических названий, рисунков, в то время как в школе он не мог заучить названия главного города какой-нибудь страны. Здесь, главным образом, все состоит в том требовании, которое предписывает для хорошего усвоения всякий раз координировать интерес с запоминанием. Если учитель хочет, чтобы что-либо было хорошо усвоено, он должен позаботиться о том, чтобы это было интересно. С этой точки зрения наша старая школа была антипсихологична, поскольку она в такой же мере была неинтересна.

Следующая роль интереса состоит в той объединяющей функции, какую он играет по отношению к различным элементам усваиваемого материала. Интерес создает постоянное направление в русле накопления запоминания и в конечном счете является органом отбора в смысле выбора впечатлений и объединения их в одно целое. Поэтому чрезвычайно важную роль играет целесообразная установка заучивания в зависимости от интереса. Исследование показало, что всякое запоминание совершается под контролем известной направленности этого процесса. Психологи называют это влиянием дифференциальной установки при опытах запоминания. Опыт свидетельствует, что результаты запоминания в огромной степени зависят от той инструкции, которая дается в начале опыта.

В инструкции объясняется испытуемому, что от него требуется, какие цели он должен ставить своему запоминанию, какой проверке он подвергнется, и в зависимости от этого возникает целый ряд установочных реакций, которые выражаются в приспособлении запоминания к целям заучивания. Это еще больше убеждает нас в том, что память есть только один из видов деятельности, одна из форм поведения.

Опыты Аалля показали, что на продолжительность запоминания влияет основная установка, т. е. как бы намерение сохранить заученное на известный срок.

Он предлагал своим испытуемым заучивать материал с предупреждением, что будет часть заученного спрашивать на следующий день, а другую часть — через 4 недели. Затем отложил опрос того и другого на 4 недели, и при этом результаты показали, что детьми удержано гораздо лучше то, что при заучивании предлагалось к воспроизведению в этот срок, а то, что предполагалось сдать на следующий день, было усвоено хуже. Опыты других ученых показали, что в зависимости от установки один и тот же материал может быть усвоен со стороны смысла, без запоминания отдельных слов или только словесным заучиванием, без охвата смысла всего целого.

Отсюда необходимо сделать чрезвычайно важный педагогический вывод относительно необходимости осознания учащимся целей заучивания и тех требований, которые ему будут предъявлены. Главный грех нашей старой школы заключался не в том, что в ней мало запоминали, а в том, что запоминание производилось в ненужном и бесплодном направлении, т. е. его целью всегда был ответ учителю на экзамене, все запоминание приспосабливалось только к этому и оказывалось непригодным для других целей.

Последнее, что руководит памятью, это эмоциональная окраска запоминаемого. Опыты показали, что те слова, которые связываются с какими-нибудь личными переживаниями, запоминаются гораздо чаще, чем эмоционально-безразличные. Петере и Немечек, собравшие 15000 ответов, обнаружили, что чаще всего в нашей памяти удерживаются элементы, окрашенные эмоционально-положительной реакцией. Ничто не запоминается так, как то, что в свое время было связано с удовольствием. В этом как бы выражается биологическое стремление организма удерживать и воспроизводить переживания, связанные с удовольствием. Отсюда педагогическим правилом делается требование известной эмоциональной взволнованности, через которую должен проводиться весь учебный материал. Учитель всякий раз должен заботиться о том, чтобы подготовить соответствующие силы не только ума, но и чувства. Не забудьте поразить чувство ученика тогда, когда вы захотите укоренить что-либо в его уме. Мы часто говорим: «Я помню это потому, что это поразило меня в детстве».

Забывание и ошибочное запоминание

Само по себе забывание, т. е. исчезновение тех связей, которые у нас установились как временные, является фактом в высокой степени биологически и психологически полезным, так как именно благодаря этому возникают чрезвычайно разнообразные и гибкие формы поведения. Умение забывать ненужное, отбрасывать лишнее, размыкать связи после того, как они уже сделали свое дело, так же необходимо, как и установление новых связей; обычно приводится изречение Фемистокла, который в ответ на предложение научить его запоминать сказал: «Научи меня лучше забывать».

Педагоги, к сожалению, не всегда оценивают это полезное гигиеническое значение забывания. Они упускают из виду, что память не просто амбар или склад нервной системы для хранения усвоенных реакций в том виде, в котором они были усвоены. Она — творческий процесс переработки воспринятых реакций и питает все сферы нашей психики. Это требует гигиенического обращения с детской памятью и необременения ее чрезмерной тяжестью материала, обилием деталей, чрезмерным запоминанием мелочей, припоминанием, идущим дальше, чем нам нужно, вредным засорением памяти.

Здесь мы утрачиваем власть над запоминанием, и оно приобретает власть над нами, между тем как основное педагогическое правило требует поставить память в подчиненное, служебное положение к поведению в целом, а необходимым, условием этого является изгнание из памяти ненужных и потерявших свою

связь реакций. Все то, что в нашей памяти не используется активно, все это представляет из себя вредный и мертвый груз, балласт, от которого педагогу необходимо избавиться.
Таким образом, забвение не всегда является злом, но иногда и благом, и дело педагогического такта найти те пределы, в которых запоминание и забвение, как две противоположные, но сотрудничающие функции, работали бы сообща и согласно. Гораздо большую опасность с педагогической точки зрения представляет случай ошибочного запоминания, т. е. установление ложных и ненужных связей и реакций. Комическая история о лошадиной фамилии, рассказанная Чеховым, лучше всего иллюстрирует такие случаи ошибочного запоминания. Случайно установившаяся ассоциация или связь между фамилией Овсов и лошадью повела к тому, что, когда эту фамилию было чрезвычайно важно припомнить, она оказалась забытой, в голову лезли самые разнообразные слова, производимые от всех предметов, связанных с лошадью, но нужная фамилия не появлялась. Возникла она случайно, когда надобность в ней миновала, и это комическое недоразумение произошло вследствие того, что запоминание было установлено в совершенно другой плоскости, нежели припоминание. И если мы хотим избавиться от таких комических происшествий, мы никогда не должны полагаться на случай и соответственно — случайные ассоциации.
Выбор ассоциаций должен производиться под педагогическим контролем. Можно сказать без преувеличения, что там, где знания школы не направлены на жизнь, там всегда возникают ложные и ошибочные связи, и знание хотя и приобретается, но остается не использованным в процессе действия. Если бы мы нашли способ реализовать в нашем поведении все вынесенные из школы знания, то легко могли бы парализовать несовершенство воспитания. Но в том и заключается трагизм положения, что знания наши устанавливаются всякий раз одновременно с тем механизмом, который после приводит их в действие. Иными словами, каждый раз, когда мы запоминаем что-либо, мы должны отдавать себе отчет в том, как мы употребим это, и соответственно производить само закрепление реакции. По-разному следует запоминать для экзамена и для жизни.
К случаям ошибочного запоминания относится вся область мнемоники, т. е. искусственных систем запоминания посредством связывания нужного слова с цифрами или другими условными значками. В психологической литературе установилось крайне отрицательное отношение к таким мнемоническим приемам в силу их искусственности, сложности и обременительности. Между тем ценность мнемонических правил следует рассмотреть в зависимости от их рациональности и той степени экономии, которую они вносят. Разумеется, очень часто мнемонические схемы совершенно случайны, непрочны, и на них нельзя полагаться при закреплении реакции. Но следует не забывать и то, что все системы алфавитной записи, цифровой, нотной и т. д. представляют из себя, в сущности говоря, такие же мнемонические правила, позволяющие связывать ряд внешних знаков с внутренними реакциями. Изобретатели алфавитов, цифр, нотной азбуки были великими творцами в области мнемоники. В основе мнемоники лежит несомненно общий психологический закон ассоциации, на котором, вообще, строится все обучение чтению, письму, счету, языку и т. п.
Мюнстерберг совершенно справедливо говорит: для того, чтобы умственная жизнь человека была богата, гораздо нужнее способность легко соединять представления, чем обширность запаса представлений. 22-х букв английского алфавита достаточно для того, чтобы из них сложились все драмы Шекспира. Таким образом, экономический принцип нашей памяти заключается в бесконечном разнообразии условных систем, которые позволяют в кратком и удобном виде хранить и передавать столь сложные духовные ценности, как драмы Шекспира. Все дело в том, насколько экономично и разумно мнемоника выполняет эту работу.

Что алфавит создает грандиозную экономию мысли, ясно для всякого. В популярной мнемонике очень часто сложность требуемых ассоциаций не только не укорачивает, но даже удлиняет путь запоминания. Вместо одной простой связи она создает часто множество окольных и непрямых путей, которые только затрудняют припоминание. Вред такой мнемоники совершенно ясен для каждого.

Психологические функции памяти

В общем хозяйстве нашей психики памяти принадлежит та роль, которая в мировой экономике принадлежит капиталу. Как капитал, она означает известное количество накопленных благ, созданных не для их непосредственного употребления, но для последующего производства. Другими словами, память означает использование и участие предыдущего опыта в настоящем поведении; с этой точки зрения память в момент и закрепления реакции, и ее воспроизведения представляет собой деятельность в точном смысле этого слова. Деятельность при закреплении выражается в искусственной направленности организма на ту или иную реакцию, позволяющей реализоваться реакции в таких условиях установки, которые обеспечивают ее закрепление. Если бы мы вдруг потеряли память, наше поведение приняло бы отрывочный и разрозненный характер: любые дни и поступки не связывались бы друг с другом. Поведение представляло бы в полном смысле этого слова хаос разрозненных реакций, не объединенных ни в какую общую форму.
Однако само по себе наличие памяти не создает еще богатства душевной жизни, и очень часто дети, умственно отсталые или совершенно ненормальные, отличаются феноменальной памятью, которая, не будучи использована, остается без употребления. Такие случаи являют как бы специально оборудованный природой эксперимент, для того чтобы показать, как мало иметь одну память. Есть идиоты, которые могут запомнить тысячи различных дат, текстов и т. д., но оказываются не в состоянии прочесть какое-нибудь слово. Поэтому важнейшим педагогическим принципом остается связывать работу памяти с остальными формами нашей деятельности. Мы видели, что в основе всех главнейших процессов поведения лежит процесс ассоциации, обусловливающей в главнейшем и память.
Через ассоциацию память должна быть связана с остальными сторонами нашего поведения.

Техника памяти

Память представляет из себя такую сферу деятельности, в которой легче всего оценить продуктивность. Поэтому педагогика располагает целым рядом правил относительно гигиены и техники памяти. Прежде всего, основным требованием всякого закрепления сложных форм реакций является заучивание целиком так, чтобы учащийся уловил смысл, который объединяет целое, а не изучал частями. Мейман выдвигает значение промежуточного метода, когда

весь материал делится на части и после каждой части делается некоторый перерыв. При этом происходит объединение смысла по более мелким единицам, причем чрезвычайно важное значение имеет распределение повторений, ибо оно есть основной метод закрепления реакции.
Интересно отметить, что повторение имеет предел, после которого оно перестает действовать, становится бесполезным и даже вредным, поскольку исчерпывает всю силу смысловой реакции и обессмысливает текст. Далее, чрезвычайно важно распределение повторений. Совсем не безразлично, будет ли учащийся повторять подряд или с известным перерывом.
182
Психологическая выгода заключена в таком распределении повторений, когда некоторая часть их относится на более отдаленный промежуток времени с известным перерывом от первого. Надо указать и на то, что у каждого человека существует свой привычный темп реагирования и изменение этого темпа в сторону ускорения или замедления ослабляет силу запоминания. Наконец, решающую роль в заучивании играет ритм, который заключается в объединении частей материала, в придании им последовательной стройности, наконец, в организации элементов в одно целое. Если припомнить, что вся роль памяти сводится к связующей деятельности, легко понять, какие преимущества находятся на стороне ритма, который заранее дает формы такой связи.
Два типа воспроизведения
Воспроизведение реакций представляет из себя такую же деятельность, как и закрепление, но только более поздний момент в этом процессе. В традиционной психологии обычно различают два вида воспроизведения: одно называется воспроизводящим воображением и охватывает все случаи, когда реакции воспроизводят то, что действительно происходит с организмом; творческим конструктивным или построительным воображением называется такое, которое воспроизводит некоторую форму опыта, не пережитого в действительности. При этом именно критерий действительности или реальности позволяет отличать память от фантазии, реакции воспоминания от реакций воображения. Между тем этот критерий должен быть признан совершенно неправильным по следующим соображениям: никакого точного воспроизведения бывшего опыта не существует, совершенно точных воспоминаний не бывает, воспроизведение всегда означает некоторую переработку воспринятого и, следовательно, некоторое искажение действительности. И обратно, образы фантазии, как бы сложны они ни были, всегда заключают в себе элементы и даже их связь, заимствованные у реальности, и тем самым принципиальной разницы между фантазией и припоминанием не оказывается. Скорее, допустимо говорить о количественной, а не о качественной разнице. Образы фантазии могут быть также направлены на действительность, например, когда я воображаю, что произойдет сегодня вечером, или когда я в своем воображении вызываю картину никогда не виданной мной Сахары — во всех этих случаях имагинативное поведение направлено на не менее реальные объекты, чем тогда, когда я припоминаю картину родного мне городка или вспоминаю, что было вчера.
Итак, единственным отличием одних реакций от других следует считать не их реальность, но исключительно их отношение к нашему опыту. Одни из них составляют область, бывшую в нашем опыте, другие — не бывшую. Всякая ошибка памяти составляет не беспричинное и не случайное явление, она всегда мотивируется каким-либо чрезвычайно важным внутренним импульсом. Таким образом, мы различаем воспоминания заведомо искаженные, фантазию, служащую прикрытием для некоторых нежелательных воспоминаний, ушедших за порог сознания. Вообще, надо сказать, что память теснейшим образом связана с подсознательным и, в сущности, представляет собой такие стороны поведения, которые определяются не только в сфере сознания. Таковы воспоминания детства, которые, как показывает психоаналитическое изучение, представляют из себя формы полуфантазирования, полупамяти.
Реальность фантазии
Фантазия, которую обычно определяют как опыт, противоположный реальности, в сущности говоря, вся целиком коренится в реальном опыте человека.
183
Исследование самых сложных продуктов мифологического творчества, религиозных преданий, верований и легенд, фантастических образов и вымыслов показывает, что при самом сильном напряжении фантазии человек не может придумать ничего такого, что не было бы им пережито. Когда мы представляем себе фантастическое существо, кентавра или сирену, то, конечно, имеем дело с образами полуконя-получеловека или полурыбы-полуженщины. Но момент нереальности падает здесь на сочетание элементов в образах, на комбинацию их, сами же по себе элементы, из которых составлены конь и человек, рыба и женщина, даны в реальном опыте. Создать такое представление, которое не имело бы никакого отношения к действительности, еще никогда и никому не удавалось. Даже такие отдаленные и ирреальные образы, как образы ангела, черта, Кощея и т. п., в сущности, составлены из более сложных комбинаций взятых из действительности элементов. Таким образом, весь без остатка материал фантазии коренится в действительности. Вторым источником реальности в фантазии является система наших внутренних переживаний, главным образом эмоций и влечений, ходом которых определяется само сочетание реальных элементов в фантастические группы.
Хотя фантазия обычно представляется самой капризной, необъяснимой и беспричинной формой поведения, тем не менее она столь же строго обусловлена и детерминирована в каждой своей точке, как и все другие функции психики. Вопрос идет только о том, что причины, обусловливающие ее работу, лежат глубоко внутри человека и часто остаются не обнаруженными для сознания. Отсюда возникает иллюзия самопроизвольности и беспричинности в работе воображения. Но это только результат незнания мотивов, обусловливающих данную работу; приходится здесь назвать прежде всего наши влечения, оставшиеся не удовлетворенными в жизни. Они-то и являются настоящими источниками фантазии, и ими обусловлен второй принцип реальности фантазии. Закон этот можно сформулировать так: независимо от того, реальна или нереальна причина, связанная с ней эмоция всегда реальна. Если я плачу над вымышленным героем романа, пугаюсь привидевшегося мне во сне страшного чудовища или, наконец, умиляюсь, разговаривая в галлюцинации с давно умершим братом, — во всех случаях причины моих эмоций, конечно, не материальны, но мой страх, горе, жалость остаются совершенно реальными переживаниями независимо от этого. Таким образом, фантазия реальна двояким образом: с одной стороны, в силу составляющего ее материала, с другой — в силу связанных с ней

эмоций.

Функции воображения

Из сказанного выше легко понять, что основная функция воображения заключается в организации таких форм поведения, которые еще ни разу не встречались в опыте человека, в то время как функция памяти заключается в организации опыта для таких форм, которые примерно повторяют уже бывшие ранее. В зависимости от этого у воображения намечаются несколько функций совершенно различной природы, но тесно связанных с основной функцией нахождения поведения, соответствующего новым условиям среды.

Первая функция имагинативного поведения может быть названа последовательной, и она представляет наиболее важное значение для педагога. Все, что мы познаем из не бывшего в нашем опыте, мы познаем при помощи воображения; конкретнее говоря, если мы изучаем географию, историю, физику или химию, астрономию, да и любую науку, мы всегда имеем дело с познаванием таких объектов, которые непосредственно не даны в нашем опыте, но составляют важнейшее приобретение коллективного социального опыта чело-

вечества. И если изучение предметов не ограничивается одним словесным рассказом о них, а стремится проникнуть сквозь словесную оболочку описания в самую их сущность, оно непременно должно иметь дело с познавательной функцией воображения, оно должно использовать все законы деятельности воображения.

Это значит, во-первых, что ни одно построение фантазии не должно быть вызвано прежде, чем учитель не будет обеспечен наличием в личном опыте ученика всех тех элементов, из которых должно быть построено требуемое понимание нового предмета. Если мы хотим вызвать в ученике живое представление о Сахаре, мы должны найти в его реальном опыте все элементы, из которых может быть построено это представление. Примерно: бесплодность, песчаность, огромность, безводность, жара — все это должно быть объединено одно с другим, но все это в конечном счете должно опираться на непосредственный опыт ученика. Конечно, это не значит, что каждый из элементов должен быть заимствован из непосредственного восприятия. Напротив, многое может быть заимствовано из обработанного и переработанного в мышлении опыта ученика, но все же, приступая к постройке нового вида представления, мы должны предварительно подготовить весь материал, нужный для построения, откуда бы он ни происходил.

Вот почему знакомство с наличным опытом ученика есть необходимое условие педагогической работы. Надо всегда знать ту почву и тот материал, на котором собираешься строить, иначе рискуешь выстроить непрочное здание на песке. Поэтому величайшей заботой учителя делается задача, как перевести новый и не бывший в опыте ученика материал на язык его собственного опыта. Джемс приводит интересный пример, который может хорошо пояснить, о чем идет речь. Предположим, что мы объясняем в классе расстояние от Земли до Солнца. У нас в распоряжении, конечно, несколько способов. Мы можем просто сообщить ученику то количество верст, которое отделяет Землю от Солнца, но при этом следует иметь в виду, что такой способ едва ли достигнет цели. Во-первых, мы получим в результате голую вербальную реакцию, т. е. словесное обозначение; мы получим не живое знание о нужном нам факте, а только знание той формулы, которой этот факт обозначается. В самое же существо факта мы, таким образом, не проникаем. Блестящим подтверждением этому служит следующее: за время падения советской валюты дети привыкли ежедневно к обращению с громадными астрономическими цифрами, и многие учителя подметили, что, когда приходилось сообщать детям настоящие астрономические цифры, это давало совершенно неожиданный эффект. Так, мальчик, услышав, что длина земного экватора равна 40000 верст, сказал: «Так мало, столько же рублей стоит стакан семечек». Значение больших чисел было настолько скомпрометировано в личном опыте ученика, что детям было никак не понятно, почему это, когда хотят изобразить громадные расстояния, оперируют с такими цифрами, о которых у них сложилось впечатление, что это незначительные величины. Во всяком случае, даже если избежать этого отрицательного эффекта, все равно, сама по себе цифра ничего не скажет воображению ученика, кроме того, что оставит в его памяти известную цифру.

Правильнее поступил бы тот учитель, который, желая вызвать настоящее представление о величине этого расстояния, позаботился бы о том, чтобы перевести его на собственный язык ребенка. Джемс приводит такое объяснение, психологически и педагогически более рациональное: мы говорим ученику: «Представь себе, что в тебя выстрелили с Солнца, что бы ты сделал?» Ученик, конечно, отвечает, что он отскочил бы. Учитель возражает, что в этом нет ни малейшей надобности, что он мог бы «преспокойно лечь спать у себя в комнате

и снова встать на другой день, прожить спокойно до совершеннолетия, выучиться торговле, достигнуть моего возраста — тогда только ядро станет к вам приближаться, и вам нужно будет отскочить. Итак, видите, как велико расстояние от Земли до Солнца». Такое представление сложилось бы у ученика из совершенно реальных представлений, бывших в его личном опыте, и заставило бы его измерить величину в совершенно доступных и понятных ему единицах. И быстрота полета пули, и громадная длительность времени, которая заполняется целой жизнью, по сравнению с той секундой, в которую надо отвернуться от полета пули, — все это совершенно точно знакомо ученику, и построенное на этом материале представление будет для него совершенно точным знанием, проникновением в факт. Этот пример показывает, в каких общих формах должно совершаться воображение для того, чтобы оно вело к познанию реальности. Оно всегда должно исходить из знакомого и известного, для того чтобы понять незнакомое и неизвестное.

Далее, второй закон фантазии требует, чтобы мы позаботились не только о материале, но и о его правильной комбинации. Закон реальности фантазии гласит, что реальна всегда эмоция, связанная с нашим построением. Поэтому надо призвать эмоцию, и, передавая ученику какие-нибудь представления, надо позаботиться не только о материале, но и о том, чтобы у ученика была вызвана соответствующая эмоция.

Другую функцию воображения следует назвать эмоциональной; она состоит в том, что всякая решительно эмоция имеет свое определенное, не только внешнее, но и внутреннее выражение, и, следовательно, фантазия является тем аппаратом, который непосредственно осуществляет работу наших эмоций. Из учения о борьбе за общее двигательное поле мы знаем, что далеко не все находящиеся у нас импульсы и влечения получают свое осуществление. Спрашивается, какова судьба тех нервных возбуждений, которые возникают совершенно реально в нервной системе, но не получают своего осуществления. Само собой разумеется, что они получают характер конфликта между

поведением ребенка и окружающей средой. Из такого конфликта возникает при сильном напряжении заболевание, невроз или психоз, если он не получает иного выхода, т. е. если он не сублимируется и не превращается в другие формы поведения.

И вот функция сублимации, т. е. социально высшей реализации неосуществившихся возможностей, выпадает на долю воображения. В игре, во лжи, в сказке ребенок находит бесконечный источник переживаний, и фантазия, таким образом, открывает как бы новые двери для наших потребностей и стремлений к выходу в жизнь. В этом смысле в детской лжи заключен глубокий психологический смысл, к которому должен внимательно присмотреться и педагог. Эта эмоциональная функция фантазии незаметно переходит в игре в новую функцию: в организацию таких форм среды, которые позволяют ребенку развивать и упражнять свои природные склонности. Можно сказать, что психологический механизм игры всецело сводится к работе воображения и что между игрой и имагинативным поведением можно провести знак равенства. Игра есть не что иное, как фантазия в действии, фантазия же не что иное, как заторможенная и подавленная, необнаруженная игра. Поэтому на долю воображения в детском возрасте выпадает еще третья функция, назовем ее воспитательной, назначение и смысл которой — организовать повседневное поведение ребенка в таких формах, чтобы оно могло упражняться и развиваться для будущего. Таким образом, три функции фантазии всецело согласуются с ее психологическим свойством — это поведение, направленное на формы, еще не бывшие в нашем опыте.

186

МЫШЛЕНИЕ КАК ОСОБО СЛОЖНАЯ ФОРМА ПОВЕДЕНИЯ

Двигательная природа мыслительных процессов

Мышление принадлежит к числу самых трудных и малоразработанных психологических проблем. До самых последних десятилетий господствовало убеждение, что мышление представляет собой, в сущности, только комбинацию более сложного и высокого порядка обыкновенных ассоциационпых процессов, т. е. простой связи словесных реакций.

Однако уже тщательное самонаблюдение, поставленное под контроль эксперимента и точного измерения, показало, что состав мыслительного акта неизмеримо сложнее и включает в себя много таких моментов, которые присущи ему одному и не позволяют сводить его к простому и свободному течению образов. Параллельно с этими утонченными самонаблюдениями, поставленными и разработанными, главным образом, вюрцбургской психологической школой, шло изучение двигательной природы мыслительных процессов, т. е. уловление тех объективных симптомов мышления, которые поддаются внешней проверке и учету. И те и другие исследования пришли к одним и тем же фактам (только с разных сторон) и позволили установить новый взгляд на мышление, от которого отправляется нынешняя психология как от исходной точки.

Прежде всего для нынешнего психолога совершенно ясна та сторона мышления, которой оно входит в систему поведения как совокупность двигательных реакций организма. Всякая мысль, связанная с движением, вызывает сама по себе некоторое предварительное напряжение соответствующей мускулатуры, выражая тенденцию реализоваться в движении, и если и остается только мыслью, то в силу того, что движение не доведено до конца, не обнаружено вполне и пребывает в скрытой, хотя в совершенно ощутительной и действенной форме.

Простейшие наблюдения показывают, что сильная мысль о каком-либо предстоящем действии или поступке совершенно мимовольно обнаруживается в позе или в жесте, как бы в подготовительных и предварительных усилиях, которые мы собираемся сделать. Простейший опыт состоит в том, что испытуемого сажают с закрытыми глазами между двумя какими-либо предметами, расположенными справа и слева от него. Испытуемому предлагается усиленно думать о каком-либо из этих предметов, и тогда, если условие выполнено добросовестно, не представляет особого труда по движению глазных яблок под веками, по напряжению шейной мускулатуры угадать, какой именно предмет задуман. Движение глаз и напряжение мускулатуры всегда совпадают с тем направлением, в которое обращена мысль. Они как бы выдают тайную мысль и позволяют угадать ее с безошибочной точностью, какую мы имеем при чтении.

Тот же опыт, обычно проводимый в школьной обстановке, требует от испытуемого, чтобы он с закрытыми глазами держал в руке груз, подвешенный на ниточку, и при этом старался думать и представлять себе, будто груз раскачивается справа налево. По прошествии нескольких минут эффект обычно сказывается в том, что груз действительно приходит в движение и именно в том направлении, в каком было задумано, хотя сам испытуемый обычно не может отдать себе отчет в тех движениях, которые он производит. Он продолжает утверждать, что держит руку совершенно неподвижно, и в самом деле движения осуществляются не «волевым» усилием руки, но, главным образом, кончиками пальцев, между которыми зажата нитка, и эти мельчайшие движения могут остаться не замеченными для самого испытуемого.

187

На большем усложнении этих фактов построено чтение чужих мыслей, которое заимствовано психологами у фокусников и эстрадных артистов, но, как и многое, пришедшее оттуда, получило совершенно неоспоримое признание и смысл для науки. Сущность его заключается в том, что кому-либо из лиц поручается задумать какое-нибудь более или менее сложное движение или ряд движений (взять известную ноту на рояле, взять какой-либо предмет у кого-либо из нескольких сотен присутствующих, передать его другому лицу, написать нужное слово, перенести предмет, открыть окно и т. д.). Для контроля задуманное обычно записывается предварительно на бумажке. Чтец мыслей предлагает задумавшему возможно крепче и напряженнее думать, как бы стимулирует его мышление и затем путем несложных операций обычно безошибочно и без затруднения исполняет задуманное. Происходит как бы процесс считывания с мускулов задумавшего, вполне напоминающий настоящее чтение, т. е. восприятие системы известных внешних знаков, истолковываемых затем по их настоящему смыслу. Чтец обычно держит руки на плечах задумавшего, двигает его перед собой и без труда определяет то направление, в котором должно быть совершено задуманное действие. Двигая в неподходящую сторону, он натыкается на сопротивление мускулатуры, и, наоборот, когда нужное направление найдено, мускулатура выдает себя явной податливостью, как бы согласием на совершаемые действия. Так же она выдает себя в момент остановки или поворота, потому что податливость ее кончается, и рядом новых ориентировочных движений чтец выбирает поворот или остановку.

Путем проб и ощупывания напряженных групп мускулов чтец узнает, какие именно движения заготовлены в мыслях испытуемого, и обычно детализацией этих приемов доходит до чрезвычайно положительных и сложных форм. Достаточно сказать, что таким путем с мускулов может быть разыграна целая пьеса на рояле, записано сложное арифметическое действие, совершена передача предметов в многолюдном театральном зале. Во всех случаях мы имеем действительное мускульное чтение, которое вполне оправдывает утверждение американского психолога, что мы мыслим мускулами. Этим психолог хотел только сказать, что всякая мысль в той или иной мере реализуется в мускульных напряжениях и без них мысли не существует.

Замечателен тот факт, что, чем сильнее и напряженнее мысль, тем яснее и сложнее ее двигательная природа. Напряженно думающий человек не довольствуется безмолвными словами, которые он произносит про себя. Он начинает шевелить губами, иногда переходит на шепот, а подчас начинает громко разговаривать сам с собой. Актеры хорошо знают, что психологически оправдать монолог — это значит предварительно сыграть сцену глубокого и напряженного раздумья. Тогда раздумье само собой незаметно разрешается в громкую речь. Обычно заметно это у детей, когда, поглощенные решением какой-нибудь трудной задачи, они начинают губами помогать своей мысли и в операциях сложения и умножения вдруг уже принимают деятельное участие и лоб, и щеки, и язык.

К этой же группе фактов относятся все явления автоматического письма, поразившие многих наблюдателей в так называемых спиритических сеансах. Что в вызываниях духов умерших мы имеем дело с несомненным наличием автоматического письма, остающегося не осознанным самими участниками сеанса, едва ли подлежит сомнению после тщательной проверки, произведенной многими учеными. И что здесь выступает наружу та же самая двигательная природа мысли, может быть обнаружено путем нехитрых опытов. Достаточно во время гладко идущего спиритического сеанса задать «духу», т. е. в сущности присутствующим, такой вопрос, относительно которого мнения расходились бы, или у присутствующих существовало бы заведомо ложное представление, чтобы в пер-

вом случае получился запутанный и противоречивый, а во втором — явно неверный ответ.

Если вы предварительно сообщите присутствующим, что ваша жена умерла в Канаде два года тому назад, хотя она благополучно здравствует в Европе, вы можете быть уверены, что на ваш вопрос о жене блюдце или спиритический столик выстукивает вам Канаду и смерть. Многочисленные опыты показали, что ответы находятся в прямой зависимости от того ожидания, которое их подготовляет и осуществляет. Сам процесс спиритического транса заключается не в чем другом, как в чрезвычайном напряжении мускулатуры пальцев и в постоянном онемении ее, так что они становятся не подотчетны нашему сознанию и, наоборот, чрезвычайно податливы для автоматического возбуждения мысли. Руки присутствующих обычно переплетены между собой так, что дрожь или движение, начавшееся в одном конце, легко распространяется и как бы переходит во всеобщее движение.

Давно установлен в психологии поучительный факт, что всякое представление о движении вызывает это движение. В самом деле, если предложить любому нормальному человеку пройтись по доске, лежащей на полу в комнате, вероятно, никто не затруднился бы согласиться на такое предложение и проделать опыт без малейшего риска неудачи. Но стоит только вообразить, что та же доска перекинута с шестого этажа одного дома на шестой этаж другого или где-нибудь над пропастью в горах, и число благополучных переходов по этой доске упадет до минимума. Разница в обоих случаях объясняется тем, что во втором случае у проходящего будет совершенно живое и отчетливое представление о глубине, о возможности падения, которое действительно и реализуется в девяти случаях из десяти.

На этом же основано психологическое значение перил на мостах, переброшенных через реки, которое тоже не раз разъяснено психологами. В самом деле, едва ли кому случалось видеть, чтобы перила на мостах спасали людей от падения, так сказать, физической силой своего присутствия, т. е. чтобы человек, идущий по мосту, действительно пошатнулся, а перила вернули его в устойчивое состояние. Обычно люди идут рядом с перилами, почти касаясь их плечом и нисколько не наклоняясь в их сторону. Стоит, однако, убрать перила или открыть движение по недостроенному мосту, как непременно будут несчастные случаи. А самое главное, никто не отважится так близко идти по краю моста. Действие перил в данном случае чисто психологическое. Они элиминируют из сознания мысль или представление о падении и тем самым дают верное направление нашему движению.

Это явление того же порядка, что и головокружение, и желание броситься вниз, когда мы глядим с большой высоты, т. е. стремление реализовать ту мысль, то представление, которое сейчас особенно отчетливо и сильно завладевает сознанием.

Вот почему наихудшим педагогическим приемом является усиленное и настойчивое введение в сознание воспитанника тех поступков, которых он не должен совершать. Заповедь «не делай чего-нибудь» есть уже толчок к совершению этого поступка в силу того, что она вводит в сознание мысль о подобном поступке, а следовательно, тенденцию к его осуществлению.

Торндайк чрезвычайно верно указывает на вред таких моральных заповедей, которыми изобилуют учебники морали во французской средней школе. Подробное описание антиморальных поступков, от которых учителя хотят уберечь своих учеников, в сущности говоря, приводит только к тому, что порождает в сознании учеников известный позыв и стремление к совершению их. Вот почему было бы чрезвычайно вредно заниматься, как это делают авторы таких учебников, подробным объяснением и описанием того, почему не следует кончать

самоубийством. Литература знает бесчисленное множество примеров таких положений и случаев, когда сильная боязнь или страх перед чем-нибудь вызывает именно то действие, с которым было связано опасение. Боязнь князя Мышкина в романе Достоевского «Идиот» разбить дорогую вазу на балу с сомнамбулической уверенностью приводит его именно к тому, что это случается, т. е. мысль, все время находившаяся в сознании, реализуется в действии. Нет лучшего средства заставить ребенка разбить стакан, как несколько раз сказать ему: «Смотри же, не разбей его» или «Ты непременно его разобьешь».

Если перейти к более широким и сложным формам поведения, то придется сказать, что этой группой фактов не исчерпывается двигательная природа мышления. Мы сталкиваемся с тем, что в психологии принято называть идеомотор-ными актами, т. е. такими представлениями о движении, которые немедленно реализуются в самом

движении. Другую группу явлений такого же рода составляют так называемые кинестетические ощущения, вскрытые и разработанные с особенной тщательностью в последние десятилетия, главным образом, американской психологической мыслью. Кинестетическими называют психологи те раздражения и переживания, которые связываются с собственными движениями тех или иных органов человека и как бы отдают отчет человеку в его собственных поступках. Наша мускулатура, сочленения и сухожилия и почти все ткани пронизаны в самых глубоких внутренних слоях тончайшими нервными ответвлениями, которые сообщают о движении и положении органов с такой же точно отчетливостью, с какой внешние органы сообщают нам о положении и движении предметов внешнего мира. При этом кинестетические ощущения почти всегда связаны с проприорецептивным полем, о котором говорилось выше.

Эти кинестетические ощущения, как показывает психологический анализ, являются самым существенным моментом в нашем мышлении и даже в волевом акте. Для того чтобы совершилось какое-нибудь движение, необходимо предварительное наличие в сознании образа или воспоминания о тех раздражителях, которые были с этими движениями связаны. Общее мнение психологов сходится в том, что всякое произвольное движение первоначально должно случиться как бы непроизвольно, для того чтобы вызвать соответствующую кинестетическую реакцию, т. е. соответственное внутреннее раздражение. И только после путем возобновления этой реакции возможно повторение движения в виде произвольного акта. В том невыразимом и сложном составе, которым определяется наше мышление или представление о каких-либо предметах, решающую роль играют именно кинестетические переживания, недостаточно точно локализованные, кажущиеся нам какими-то внутренними, ни на что не похожими состояниями, потому что и в самом деле они имеют совершенно другие нервную природу и материал восприятия.

Наличие кинестетических моментов во всяком сознательном движении подтверждено опытами Бэра, который выучивал своих испытуемых двигать ушами и совершать другие (обычно непроизвольные) движения путем механического приведения в движение органа, вслед за которым вызывалась кинестетическая реакция, позволявшая затем, уже по собственному почину и желанию, совершать это действие.

Наконец, третья группа этих же самых явлений относится к области мышления и представления о таких предметах, вещах и отношениях, которые с первого взгляда трудно вообразить реализованными в движении. Другими словами, затруднение заключается в том, чтобы установить двигательную природу таких мыслей, которые направлены не на движение, а, к примеру, на высокую четырехугольную башню, на синий цвет, на огромную тяжесть. Однако без труда можно убедиться, что и в этих случаях мы имеем дело с рядом зачаточных и

трудно обнаруживаемых, но несомненно существующих движений. При этом большей частью мы имеем дело с движениями воспринимающих органов, которыми в свое время сопровождалось восприятие того или иного предмета. Так, думая о чем-либо громком или тихом, мы в зачаточном состоянии осуществляем те же движения, которые нужны для приспособления уха и головы к восприятию подобных звуков в опыте. Думая о круглом, большом или маленьком, мы реализуем в движениях глазной мускулатуры те самые приспособительные движения, фиксацию тех предметов, которые когда-то были нами восприняты в действительности.

Даже самые отвлеченные и трудно переводимые на язык движения мысли отношения, как какие-нибудь математические формулы, философемы или отвлеченные логические законы, даже они оказываются связанными в конечном счете с теми или иными остатками бывших движений, воспроизводимых теперь вновь. Если вообразить себе абсолютный паралич всей мускулатуры, то естественным выводом отсюда явилось бы полное прекращение всякого мышления.

Особо следует выделить одну группу внутренних движений, в которых реализуются мысли и которые имеют самое существенное значение в поведении человека. Это группа так называемых речедвигательных реакций, т. е. подавленных, необнаруженных движений речедвигательного аппарата, состоящих из сложных элементов дыхательных, мускульных и звуковых реакций, которые образуют в своей совокупности основу всякого мышления культурного человека, очень правильно называемую системой внутренней речи или немой речи.

Любопытно, что нецивилизованный человек и человек на первых ступенях цивилизации отождествляют мышление и речь в совершенном согласии с научными данными, определяя мышление как «разговор в животе», или по-библейски «разговор в сердце». Что мысль есть разговор, но только утаенный в каком-то внутреннем органе, не доведенный до конца, не обращенный ни к кому другому, но только к самому себе, — под этим определением одинаково подписываются и дикарь, и современный ученый. Именно это имел в виду Сеченов, когда определял мысль как первые две трети психического рефлекса или как рефлекс, оборванный на двух третях. При этом он имел в виду рефлекс, не доведенный до конца, заторможенный в своей внешней части.

Что это действительно так, показывает самое простое и повседневное наблюдение. Старайтесь усиленно припомнить какой-либо мотив, и вы увидите, что вы напеваете его про себя. Старайтесь усиленно припомнить слова какого-либо стихотворения, и вы заметите, что молча их произносите про себя. Такое удержание речи во внутреннем органе, недоведение ее до конца, получило особенно широкий и важный смысл в человеческом общежитии благодаря необычайной сложности взаимоотношений, которые возникают даже на самых первых ступенях культуры.

Первоначально любой рефлекс осуществляется во всей своей полноте, во всех своих частях. Мы имеем полную схему движения — ребенок научается раньше говорить, а потом мыслить. Чрезвычайно важно для педагога знать, что на самом деле происходит не так, как это обычно представляли, т. е. будто сперва ребенок начинает мыслить, а потом научается словам для выражения своих мыслей. Первое мышление ребенка связывается с его первыми нечленораздельными еще звуками. Его мышление имеет вторичное происхождение. Оно возникает только тогда, когда ребенок, подавляя звуки, научается обрывать рефлекс перед последней третью и задерживать его в себе.

Чрезвычайно важно иметь в виду те существенные психологические последствия, которые из этого проистекают. Легко представить дело так, будто оборванный на двух третях рефлекс отличается от рефлекса полного только количественно: тем, что он не доведен до конца. Однако оказывается, что вместе с

этим коренным образом меняется и психологическая природа, а с нею и биологическое и социальное назначение его.

Если верно то, что всякая мысль есть речь, то не менее верно и то, что внутренняя речь отлична от внешней по самой своей психологической природе. Это отличие может быть сведено к двум основным пунктам: первый заключается в том, что во всяком рефлексе мы имеем как бы три опорных пункта, на которые опирается рефлекторная дуга и в которых происходит усиленный разряд и трата нервной энергии. Этот разряд начинается обычно в каком-нибудь периферическом органе благодаря внешнему толчку или раздражению (световому лучу, воздушной волне и т. п.). Затем он перерабатывается в центральной нервной системе и в периферическом ответном эффекторе.

Психологам удалось установить, что трата энергии в центральном пункте нервной системы и в рабочем органе находится в обратном отношении. Чем усиленнее и больше затрата центральной энергии, тем слабее и меньше ее внешнее обнаружение, и наоборот, чем интенсивнее внешний эффект реакции, тем слабее центральный момент. Организм как бы располагает известным фондом нервной энергии. Каждая реакция как бы совершается в пределах известного энергетического бюджета. И всякое усиление и усложнение центрального момента оплачивается соответствующим ослаблением ответного движения рабочего органа. Принцип этот назван К. Н. Корниловым принципом однополюсной траты энергии и сформулирован на основании точных экспериментов над различными видами реакции.

Сущность исследования, произведенного К. Н. Корниловым, сводится к тому, что измеряется количество затрачиваемой при реакции энергии, при постепенном усложнении центрального мыслительного акта. Испытуемому предлагается реагировать на звонок нажимом на кнопку ключа; затем ему предлагается реагировать не раньше, чем он узнает в звонке тот самый, который был ему показан прежде, до начала опыта. Далее предлагается на один звонок реагировать правой, а на другой — левой рукой. Другими словами, в реакцию, между моментами восприятия раздражения и ответным движением рабочего органа, вставляется некоторый мыслительный процесс узнавания, различения или выбора, который, как это показали еще исследования Вундта, сказывается в возрастании длительности реакции и, согласно новейшим исследованиям, в падении ее интенсивности.

Иначе говоря, если нам предстоит совершить движение только после того, как мы успели хорошо разобраться в сигнале или произвести выбор между одним сигналом и другим, то в этих случаях наше движение окажется более слабым и менее энергичным, чем в том случае, когда мы будем реагировать непосредственно вслед за наступлением сигнала. При этом исследование показало, что уменьшение затрат периферической энергии находится в строго математическом отношении к общему количеству затрачиваемой на реакцию энергии и, таким образом, может служить как бы мерой энергии, затрачиваемой при том или ином мыслительном процессе. Если мы допустим, что при реакции на простой сигнал испытуемым затрачено А единиц энергии, а при реакции выбора между двумя сигналами — В, то (А—В)/ А и будет той мерой психической энергии, которой в данном случае оплачен акт выбора между двумя сигналами.

И простейшие наблюдения показывают, что трудно соединить какую-либо усиленную физическую работу со сложными умственными операциями; невозможно решать сложные задачи, быстро бегая по комнате; нельзя одновременно сосредоточиться на какой-либо мысли и в это время энергично колоть дрова. Всякая мысль вызывает как бы столбняк, оцепенение и по самой своей природе парализует и приостанавливает движение. Вот почему у задумавшегося человека

всегда вид остановившегося, и если нас что-либо сильно поразит, мы непременно задержим движение. Таким образом, устанавливается, что, хотя мысль и есть движение, она же, как это ни странно, есть в такой же мере задержка движения, т. е. такая форма его, когда усложнение центральных моментов реакции ослабляет и в тенденции сводит к нулю всякое внешнее ее обнаружение.

Отсюда психологи делают, между прочим, тот чрезвычайно важный для педагогики вывод, что соединение умственного и физического труда, которое считается основой трудовой педагогики, никак не следует понимать как одновременный синтез одного и другого. Копать грядку на огороде и одновременно выслушивать урок по ботанике, строгать доску в столярной мастерской и одновременно проходить закон сложения и разложения сил — это значит, как показал К. Н. Корнилов, одинаково плохо копать грядку и усваивать ботанику, одинаково искажать закон параллелограмма сил и портить доску. С психологической точки зрения соединение теории и практики в воспитании должно означать не что иное, как целесообразное и планомерное чередование тех и других видов труда, которое гармонически осуществляет ритмическую трату энергии то на одном, то на другом полюсе нашего организма.

Ритм, в сущности говоря, потому и означает высшую форму органической деятельности и жизни, что представляет собою как бы чередование движения и покоя и поэтому гарантирует совершенство и безостановочность движения. Ритм с психологической точки зрения есть не что иное, как самая совершенная форма синтеза движения и покоя. Вот почему беспримерная и удивительная работа неутомимых мышц в нашем сердце возможна только благодаря ритмическому характеру его биений. Только потому, что оно бьется толчками и после каждого удара отдыхает, оно бьется безостановочно всю жизнь. Отсюда принцип известной ритмичности в воспитании делается психологически неизбежным для теории и практики трудовой школы.

В применении к психологическому объяснению мышления этот принцип однополюсной траты энергии поясняет, что оборванность рефлекса на двух третях возмещается усилением и усложнением его центральной части, т. е. той переработкой, которой подвергается в центральной системе всякое идущее извне возбуждение. Это значит, что благодаря оборванности и подавленности рефлекса, т. е. благодаря превращению полной реакции в мысль, реакция выигрывает в гибкости, тонкости и сложности своих взаимоотношений с элементами мира, и действие может быть совершено в бесконечно более высоких и тонких формах.

Другое отличие мысли от полной реакции заключается в том, что, выступая в роли только внутреннего движения, эта реакция утрачивает смысл всякой реакции как известного движения, направленного вовне, и приобретает совершенно новое значение внутреннего организатора нашего поведения. В самом деле, громко сказанное слово, как и всякое движение организма, всегда направлено на нечто лежащее вне нас и всегда стремится создать или произвести известную перемену в элементах среды. Реакция, не обнаруженная до конца, разрешенная внутри самого организма, естественно, такого назначения иметь не может — и либо она должна сделаться биологически совершенно ненужной и вместе с психическими отбросами атрофироваться и уничтожиться в процессе развития, либо получить совершенно

новые значение и смысл. И именно благодаря тому, что реакция эта целиком разрешается внутри организма, она приобретает значение и роль внутреннего раздражителя новых реакций. Система наших мыслей как бы предварительно организует поведение, и если я сперва подумал, а потом сделал, то это означает не что иное, как такое удвоение и усложнение поведения, когда внутренние реакции мысли сперва подготовили и приспособили организм, а затем внешние реакции осуществили то, что было наперед установлено и под-

готовлено в мысли. Мысль выступает в роли предварительного организатора нашего поведения.

Сознательное поведение и воля

Легко может показаться, что с установлением двигательной и рефлекторной природы нашей мысли уничтожается всякое различие между разумным или сознательным и рефлекторным или инстинктивным типами поведения. Сама собой возникает мысль, что человеческая психика и поведение в таком понимании подвергаются механическому истолкованию, при этом на человеческий организм устанавливается взгляд как на автомат, реагирующий теми или иными действиями на те или иные раздражения среды. И как Декарт определял животных как движущиеся механизмы и отказывал им в одушевленности и психике, так же современные психологи склонны понимать и трактовать человека. Однако вся огромная разница между человеческим опытом и опытом животного дает наглядное опровержение такого взгляда.

Устанавливая особенности человеческого труда, Маркс указывает на чрезвычайно важную психологическую разницу, отличающую труд человека от труда животного. Из этого удобнее всего исходить в анализе сознательного или разумного поведения. Постройка паутины или ячеек еще всецело принадлежит к формам инстинктивного поведения, т. е. пассивного приспособления организма к среде, которая ничем не отличается от такого же точно механизма переваривания пищи в человеческом желудке или кишках. Поведение человека, действительно, включает в себя принципиально новый момент: предварительное наличие в голове результатов работы как направляющий стимул всех реакций. Легко заметить, что здесь речь идет не о чем другом, как о некотором удвоении нашего опыта.

Человеческая постройка отличается от пчелиной только тем, что человек строит как бы дважды: сперва в мыслях, потом на деле. Отсюда и вытекает иллюзия разумной и свободной воли. Создается впечатление, будто поступки человека имеют двойственный характер — сперва захотел, потом сделал. Иллюзия усиливается еще тем, что первый момент может быть оторван от второго и осуществлен независимо от него. Складывается впечатление, будто хотение или желание, свободное волевое усилие совершенно независимы и не подчинены реальному движению. Я могу хотеть поднять руку и в то же время сознавать, что она связана, и, следовательно, движение не может быть осуществлено. Во всех этих случаях мы имеем дело с несомненной иллюзией, психологическая природа которой всецело и без всякого остатка поясняется.той внутренней ролью, в которой выступают наши мысли.

Что всякая наша реакция может сделаться в своей ответной части раздражителем новой реакции, с этим мы встречались неоднократно, например в цепном механизме инстинкта. Собака в ответ на раздражение мясом выделяет слюну, но она же под влиянием вновь возникающего при этом раздражения либо выплевывает, либо проглатывает слюну, и, таким образом, ответная часть одного рефлекса (выделение слюны) становится возбудителем последующего.

Передача рефлексов с одних систем на другие и есть тот основной механизм, которым идет наша так называемая разумная воля. Волевой акт непременно предполагает предшествующее наличие в нашем сознании некоторых желаний, хотений, стремлений, связанных, во-первых, с представлением о той конечной цели, к которой мы стремимся, а во-вторых, с представлением тех поступков и действий, которые нужны с нашей стороны для осуществления нашей цели. Таким образом, двойственность лежит в самой основе волевого акта и становится особенно приметной и наглядной тогда, когда в нашем сознании сталкива-

ются несколько мотивов, несколько противоположных стремлений, и из этих разных стремлений и мотивов сознанию приходится делать выбор.

Именно моменты борьбы мотивов открываются нашему самонаблюдению как самые убедительные, непосредственные доказательства существования свободы выбора. Никогда человек не чувствует себя таким свободным поступать по своему произволу, как тогда, когда ему одновременно предстоит несколько возможностей и поступков и он как бы свободным актом воли производит между ними выбор. Но ни один из актов нашей психики не представляет при объективном анализе такого удобства для обнаружения истинной детерминированности и несвободы, как акт борьбы мотивов. Чрезвычайно легко понять, что с объективной точки зрения наличие волевого мотива представляет собой не что иное, как известный внутренний раздражитель, который побуждает нас к тому или иному действию.

Одновременное сталкивание нескольких мотивов означает возникновение нескольких внутренних раздражений, которые борются за общее двигательное поле со стихийной силой нервных процессов. Исход борьбы всегда заранее предопределен: с одной стороны, сравнительной силой борющихся сторон, а с другой — той обстановкой борьбы, которая складывается из общего равновесия сил внутри организма.

Старинный философический анекдот о Буридановом осле, который умер с голоду между двумя охапками сена только потому, что не мог решить, которая из двух представляет для него больший интерес, полон глубокого психологического смысла. Реально, конечно, такой случай совершенно невозможен, так как в действительности полное уравновешение двух раздражителей едва ли осуществимо; далее, решающее воздействие в таком случае оказал бы прежний опыт осла, который привык находить свою пищу с правой или с левой стороны. Но теоретически этот случай выражает верную психологическую мысль, что при полном и идеальном уравновешении всех мотивов, направленных в противоположные стороны, мы получаем полное бездействие воли, и в данном случае психический механизм будет работать по всем законам точной механики, которые оставляют в покое тело, находящееся под действием двух одинаковых сил, направленных в разные стороны.

Таким образом, полный волевой акт следует понимать как такую систему поведения, которая возникает на основании инстинктивных и эмоциональных влечений организма и всецело предопределена ими. Само появление того или иного хотения или желания в сознании всегда имеет своей причиной то или иное изменение в организме. То, что у нас принято называть беспричинными желаниями, являются таковыми постольку, поскольку причина их утаена или

скрыта в бессознательной сфере. Далее, влечение обычно преломляется в сложных мыслительных процессах; оно пытается овладеть нашими мыслями, потому что мысль — это подступы к поведению, а кто овладевает подступами, тот берет и крепость. Мышление является как бы передаточным механизмом между влечениями и поведением и осуществляет организацию последнего в зависимости от тех внутренних понуканий и побуждений, которые исходят из глубинных основ нашей психики. Вот почему полная детерминированность воли, совершенно обоснованной для психологии, и выступает коренной предпосылкой для научного анализа ее процессов; беспричинные и недетерминированные явления не могут быть предметом научного изучения и предположения.

Психология языка

Легче и проще всего вскрыть описанные выше механизмы мышления и воли на частном примере языка — основной стихии, реализующей наше мышление как систему внутренней организации опыта. С точки зрения психологии язык
195
индивидуальный и общенародный переживает три различные стадии своего развития.

Первоначально язык возникает из рефлекторного крика, который совершенно неотделим от других эмоциональных и инстинктивных симптомов поведения. Легко показать, что в повышенных эмоциональных состояниях: страха, гнева и др. — язык является как бы частью общего биологического комплекса приспособительных движений, исполняющей, в частности, функцию выражения, с одной стороны, и координации поведения, с другой. Выразительный крик непосредственно связан с выразительным дыханием, т. е. мы кричим так, как мы дышим.

Но и на самых ранних ступенях развития крик не ограничивался этим. В стадном поведении животного он являлся средством призыва на помощь, сигналом от вожака к стаду и т. д.

В такой стадии рефлекторного крика появляется первоначально голос у человека. Новорожденный ребенок кричит потому, что струя воздуха колеблет его голосовые связки. В самые первые дни жизни определяется и оформляется рефлекторный характер детского крика. На этой стадии, вероятно, застывает язык у низших животных. Но в самые первые месяцы жизни возникает другая стадия языка, строящаяся по всем законам воспитания условного рефлекса. Ребенок воспринимает собственный крик и следующий за ним ряд раздражений, — скажем, приход матери, кормление, пеленание и т. д. Благодаря частому совпадению того и другого у ребенка замыкается новая условная связь, и он уже начинает требовать появления матери специально для этого воспроизводимым криком. Здесь впервые возникает язык как таковой, в его психологическом значении, как связь между известным действием организма и зависимым от него смыслом. Крик ребенка уже имеет смысл потому, что он выражает нечто понятное самому ребенку и его матери.

Но и на этой стадии язык еще чрезвычайно ограничен. Он понятен только тому, кто говорит, т. е. он всецело обусловлен и ограничен той условной связью, которая была дана в личном опыте человека. Таков язык животных. Что животные научаются понимать смысл слов и с известными звуками связывать свои или чужие известные действия — скажем, ложиться, вставать, служить по приказанию хозяина, — общеизвестный факт. Однако от человеческого этот язык отличается тем, что для выработки понимания его смысла необходимо всякий раз провести через личный опыт данного животного ту условную связь, которая должна замкнуться между звуком и действием. Другими словами, понимание такого языка ограничено только тем, кто участвует в его создании.

Психологическое языкознание показало, что все существующие языки прошли через эту стадию и первоначально всякое слово, появляющееся в языке, создается именно таким способом. Чрезвычайно легко заметить, что в современном языке есть слова двоякого рода: одни слова наглядным образом связывают известные звуки с известным смыслом, другие, наоборот, непонятным для нас образом производят это соединение. Если взять такие слова, с одной стороны, как «голубь», «ворон», а с другой — «голубой» и «вороной», то легко увидеть, что в первой группе нам совершенно непонятно, почему звуки «голубь» означают именно голубя, и мы легко можем себе представить, что при известном условии мы могли бы словом «голубь» обозначить ворона и наоборот. Напротив того, когда мы говорим «голубой» и «вороной», мы не только слышим звуки, мы понимаем не только их значение, но и ту причину, по которой звуки обозначают именно этот цвет. Для нас было бы нелепо черного коня называть голубым, а голубое небо — вороным, потому что голубой означает «похожий на голубя», «цвета голубиного крыла», а вороной означает «цвета крыла ворона».
196
Таким образом, психологи-языковеды различают в слове три элемента: звук, значение и образ — или связь того и другого, как бы пояснение, почему данное слово связано с данным звуком. Слова и различаются в языке по наличию или по отсутствию этого третьего элемента. Этимологические исследования показывают: даже если слово утеряло свой образ, то в предшествующем значении оно всегда имело его, и, следовательно, ни одно слово не возникает случайно, нигде связь между смыслом и звуком не является произвольной, и всегда она коренится в том сближении двух сходных явлений, которое легко заметить в происхождении таких слов, как «голубой» и «вороной». Новое слово в данном случае означает связь, устанавливаемую между одним предметом и другим, и такая связь, данная в опыте, оказывается всегда налицо в происхождении решительно каждого слова.

Другими словами, всякое слово в момент своего возникновения имеет образ, т. е. наглядную и понятную для всех мотивировку смысла. Слово не только значит, но и показывает, почему оно значит. Постепенно, в процессе роста и развития языка, образ умирает, и слово сохраняет только смысл и звук. Это означает, что разница между словами обоего рода всецело сводится к возрастному различию: слова помоложе имеют образ, слова постарше полузабыли его, но еще легко могут обнаружить при попытке вглядеться в них. Слова глубоко старые открывают свой образ только после тщательных исторических раскопок первоначальных смыслов и форм слова.

Показать, как происходит этот процесс умирания, — значит показать, каким образом из первоначальной стадии языка, только для его создателей, слово переходит в общенародный язык. Умирание образа происходит оттого, что слово употребляется в гораздо более широких связях, чем те, которые послужили причиной его возникновения. Если взять такие слова, как «чернила» и «конка», легко заметить тот образ, который лежит в их основе. Между тем мы сейчас совершенно свободно, без всякого насилия над мыслью, говорим о красных, синих, зеленых чернилах, о паровой конке, хотя с точки зрения этимологической такие сочетания не представляются возможными. Тот, кто назвал жидкость для письма чернилами, остановился на одном признаке этого предмета, на его черном цвете, и, сблизив новое явление с

ранее познанным признаком, обозначил им весь предмет. Но этот признак оказался вовсе не самым существенным, а главное, единственным в предмете. Он оказался случайным и потонул в множестве других признаков, которые в своей совокупности послужили выработке общего понятия о чернилах. Когда чернила означали непременно нечто черное, это была связь, установившаяся в личном опыте одного лица; когда же это обозначение стало прилагаться во множестве других опытов, люди забыли о том, что чернила — это непременно нечто черное, и слово из личной условной связи сделалось общим социальным термином. Иначе говоря, мысль оттеснила образ, растворила его в себе, и только по звуковому родству всякий может легко дознаться о происхождении слова.

Отсюда легко видеть, что всякие процессы понимания, в том числе и понимание языка, психологически означают связь. Понимать французский язык — это значит уметь устанавливать связь между воспринимаемыми звуками и значениями слов. Связь может быть как узко личного характера (язык животных), так и широко социального (язык людей).

Но самым примечательным фактом для психологии языка является то, что язык исполняет как будто две совершенно различные функции: с одной стороны, он служит средством социальной координации опыта отдельных людей, с другой — самым важным орудием нашей мысли.

Мы мыслим всегда на каком-нибудь языке, т. е. мы разговариваем сами с собой и организуем наше поведение внутри себя таким же способом, каким

197

организуем наше поведение в зависимости от поведения других людей. Другими словами, мышление легко обнаруживает свой социальный характер и показывает, что наша личность организована по тому же образцу, что и социальное общение, и что первобытное представление о психике как о двойнике, живущем в человеке, есть самое близкое к нашим понятиям.

Традиционные психологические учения считали неразрешимой загадкой понимание чужой психики, так как всякое психическое переживание недоступно восприятию постороннего лица и открывается только в интроспекции. Я познаю только свою собственную радость — каким же путем могу я познавать радость другого человека? При этом все психологические теории, как бы различно они ни строились, всегда в основу разрешения вопроса клали убеждение, что мы познаем других постольку, поскольку познаем себя. Толкуем ли мы чужие движения по аналогии со своими, производим ли процесс вчувствования, т. е. вызывания в себе собственных эмоций по поводу чужой мимики, мы всегда, как утверждали психологи, переводим чужую психику на язык нашей собственной и познаем других через себя.

На самом деле, с генетической точки зрения развития детского сознания и с точки зрения психологического учения о волевом акте, вернее как раз противоположное утверждение. Мы видели, что самое понимание или сознавание наших поступков возникает как связь между внутренними раздражениями и, как всякая связь условного порядка, возникает из опыта в процессе совпадения различных раздражителей. Таким образом, ребенок прежде научается понимать других и только потом по этому же образцу научается понимать себя. Правильнее было бы сказать, что мы знаем себя постольку, поскольку мы знаем других, или, еще точнее, что мы сознаем себя лишь в той мере, в какой сами для себя являемся другим, т е. чем-то посторонним. Вот почему язык, это орудие социального общения, есть вместе с тем и орудие интимного общения человека с самим собой. При этом саму сознательность наших мыслей и поступков следует понимать как тот же механизм передачи рефлексов на другие системы, или, говоря в терминах традиционной психологии, как круговую реакцию.

Я и Оно

То время, когда психологи могли считать человеческую личность чем-то единым и простым, осталось давно позади. Ныне психологический анализ вскрывает в структуре нашей личности такие совершенно разнородные пласты, которые не позволяют и далее относить ее к какой-то единой субстанции, но дают более близкое представление о ней тогда, когда пытаются ее изобразить в форме диалектического столкновения самых различных тенденций и сил.

Даже популярный язык очень легко проводит различие между тем, что я хочу или делаю, и тем, что мне хочется, как бы устанавливая разницу между двумя основными стержнями нашей личности — теми, которые условно в новой психологии обозначаются как Я и Оно. При этом совершенно точно обнаруживается двойственный характер нашего мышления как постоянного столкновения между Оно и Я. Фрейд говорит, что Я подобно всаднику, а Оно подобно лошади. И если всадник не хочет быть сброшенным лошадью, ему приходится часто вести ее туда, куда она желает. Так точно и нашему Я приходится очень часто следовать за влечениями, заложенными в более глубоких пластах личности, иначе возникает существенный и серьезный конфликт, кончающийся или временным недугом, или более длительным заболеванием. Психозы и неврозы, как показывают исследования, представляют формы заболеваний, возникающих на почве внутреннего конфликта между отдельными слоями личности. При этом Я и является тем сознательным и организующим поведение ядром, которое мы все время

198

обозначаем как мышление. Я есть мыслящая сторона нашей личности; отсюда делается совершенно ясна и та зависимость, в которую попадает мышление, от более коренных и основных стремлений организма.

Мы начинаем понимать, что мышление само возникает только на инстинктивной и эмоциональной базе и направляется именно силами последней. Установление эмоционального и активного характера мышления представляет едва ли не важнейшее завоевание психологии последних десятилетий. С особой настойчивостью выдвигается и подчеркивается обстоятельство, что мысль всегда означает необычайную заинтересованность организма в том или ином явлении, что мышлению присущ активный и волевой характер, что в своем течении мысли подчиняются не механическим законам ассоциации и не логическим законам достоверности, но психологическим законам эмоции.

В этом смысле мысль приходится понимать как особую, наново решаемую задачу поведения или ориентировки в новых обстоятельствах. Мышление всегда возникает из затруднения. Там, где все течет легко и ничем не стесняемо, еще нет повода для возникновения мысли. Мысль возникает там, где поведение встречает преграду. Вот эта затрудненность как основной источник мышления и дала повод для всех тех психологических анализов, которые устанавливают подчиненность нашей мысли детерминирующей тенденции, т. е. такой предопределяющей задаче, которая должна быть решена на этот раз. Отсюда и те элементы усилия, поисков, направленности и всех других неоформленных и хаотических остатков приспособительной деятельности, которые возникают при мышлении.

Анализ и синтез

Основными логическими формами, в которых реализуется мысль, принято считать аналитическую и синтетическую деятельность ума, т. е. такие, которые сперва разлагают воспринимаемый мир на отдельные элементы, а затем строят из этих элементов новые образования, помогающие лучше разбираться в окружающем. В этом отношении чрезвычайно важно уяснить психологический механизм образования понятий, т. е. таких общих и родовых реакций, которые относятся не к отдельному предмету, но к целому классу или к целой группе предметов одновременно. Каждая реакция в этом смысле представляет из себя чрезвычайно ценный аккумулятор опыта и, в сущности, уже является теорией. Когда я говорю «лампа», имея в виду целый класс однородных предметов, я пользуюсь результатами произведенной раньше огромной аналитической работы разложения всех бывших в моем опыте предметов на их составные части, ассимиляции, т. е. уподобления сходных элементов, выбрасывания элементов случайных, синтезирования оставшихся в целостное понятие.

Эта аналитическая деятельность казалась чрезвычайно загадочной и сложной до тех пор, пока не было установлено, что аналогичная работа происходит в языке всегда, когда мы имеем дело даже с единичными предметами. Когда я говорю не о лампе вообще, а о данной лампе — и тогда, в сущности, я оперирую не с голым чувственным опытом, но с опытом, подвергшимся существенной переработке. В самом деле, в моем реальном опыте даже эта лампа была дана всякий раз несколько по-иному, другими словами, опыт всегда варьировал. Лампа то горела, то была потушена, то освещена, то нет, то являлась в одном окружении предметов, то в другом, то открывалась под одним углом, то под другим, и теперь, когда я говорю о лампе, я игнорирую все частные варианты опыта и устанавливаю некоторый центральный и общий смысл предмета.

Отсюда естественный педагогический вывод: через опыт учеников должно быть проведено возможно большее количество предметов и явлений, при этом подбор их должен быть сделан с таким расчетом, чтобы выбор предметов облег-

199

чал и как бы подсказывал ученику аналитическую и синтетическую работу. Элементарным примером может послужить педагогический прием выработки понятия о форме и о цвете у ребенка. Мы подбираем предметы различной геометрической формы, но одного цвета, затем идем обратным путем — и в результате общий признак цвета и формы на фоне разного окружения выступает особенно отчетливо и ярко, как бы отделяется от содержащих его предметов и благодаря своему частому повторению начинает доминировать в сознании и как бы самостоятельно существовать в нем.

Аналитическую работу облегчает такая группировка материала, при которой подлежащий выделению признак встречается в наиболее разнообразных комбинациях.

Синтетическую работу сложения признаков облегчает такая группировка материала, при которой подлежащие связыванию элементы находятся в наиболее ясной, отчетливой, а главное, очищенной от всего постороннего связи.

При этом необходимо иметь в виду самый важный для педагога закон обратно пропорциональной зависимости между объемом и содержанием понятия. Объемом понятия называется то количество предметов или явлений, которое подходит под данное понятие. Содержанием — то количество признаков, которое в данном понятии мыслится. Чем шире объем какого-нибудь понятия, тем уже его содержание, и обратно.

Таким образом, педагог всегда заранее должен отдавать себе отчет в том, что, расширяя объем какого-нибудь понятия, он сужает его содержание, и обратно: заполняя содержание бесконечным количеством конкретных деталей и подробностей, он сужает и ограничивает его объем.

Один из психологов правильно называет это трагическим законом обучения. В самом деле, педагог стоит перед непримиримыми крайностями: всякое расширение значения влечет в такой же мере обеднение его содержания и смысла; всякое обогащение содержания сужает объем. Нахождение правильного соотношения того и другого представляет трудную задачу для педагогического такта, которая до тех пор не может быть решена в общей форме, пока педагогика не сделается точной наукой.

При этом самое любопытное заключается в том, что гипнотику обычно кажется, будто его самого тянет совершить известное действие, и он придумывает предлоги, которыми старается оправдать странность своего поступка. Таким образом, мы видим, что условно-рефлекторная связь, которую мы замыкаем у гипнотика, может явиться совершенно бессознательной, не подотчетной ему. Человек и не подозревает об ее существовании, и тем не менее она может действовать с безошибочной точностью.

Гипноз очень часто сближают с воспитанием, и некоторые педагоги, как, например, Гаюи, склонны утверждать, что воспитание вообще представляет собой ряд координированных внушений. Отсюда делается сближение всякого внушения с гипнотическим, а затем и применение настоящего гипноза в некоторых случаях для трудновоспитуемых детей.

Надо сказать, что внушение действительно играет в воспитании чрезвычайно значительную роль, но оно тем отличается от нормального воспитательного приема, что создает часто искусственные и посторонние связи в нервной системе ученика, вместо того чтобы предоставить этим связям возникать естественным путем в процессе опыта.

Принципиальная важность гипнотических опытов заключается в том, что они первые с совершенной ясностью обнаружили реальность бессознательного; они показали, что мы можем совершать известные поступки и совершенно не знать об их истинной причине, скрытой в бессознательном внушении, а вместо нее — осознавать ложный, подставной мотив.

200

Да и вообще, ненормальное поведение таит в себе множество возможностей для исследователя. «Детская комната, — говорит К. Бюлер, — приют для идиотов и родовспомогательная школа являются местами, где можно больше всего узнать о строении человеческого духа и о широких линиях его развития» (1924, с. 79).

ТЕМПЕРАМЕНТ И ХАРАКТЕР

Значение терминов

С самых первых времен развития психологии, наряду с частными проблемами человеческого поведения, выдвигались и

проблемы темперамента и характера, охватывающие все поведение человека в целом. Термины на протяжении всего времени много раз меняли свое содержание, и сейчас еще, произнося эти слова, вы никогда не можете быть уверены, что будете правильно поняты, потому что отдельные исследователи вкладывают в них различное содержание и употребляют слова в различном смысле. Одно только объединяет различное понимание и оправдывает употребление одних и тех же слов для разных понятий: представление о том, что всякий отдельный человеческий организм имеет особый, ему одному присущий способ и характер поведения в целом, и эти особенности поведения, несмотря на их индивидуальные различия, могут быть все же сведены к известным типам.

Другими словами, предполагается, что все многообразие таких особенностей может быть исчерпано некоторыми основными классами типических случаев. Если бы это оказалось действительно так, то означало бы, что и индивидуальные проявления подчинены известной закономерности и могут быть охвачены некоторыми общими законами.

Чрезвычайно существенное значение имеет этот вопрос для педагога, потому что ему на деле приходится сталкиваться не с отдельными реакциями ребенка, но с его поведением в целом. При этом в педагогике господствуют самые разноречивые представления о том, чему же должно быть приписано образование такого общего склада личности ребенка — наследственным особенностям или приобретенным и выработанным в воспитании чертам личности. Другими словами, являются ли темперамент и характер предпосылками или результатами воспитания.

В дальнейшем изложении оба слова будут употребляться в наиболее обычном для современной психологии смысле: под темпераментом мы будем понимать особенности склада всех прирожденных и наследственных реакций, наследственную конституцию организма. Таким образом, темперамент — понятие наиболее физиологическое и биологическое и охватывает ту сферу личности, которая обнаруживается в инстинктивных, эмоциональных, рефлекторных реакциях. Во всей той части нашего поведения, которая обычно признается непроизвольной и наследственной, господствующим понятием является темперамент.

Под характером, напротив, мы будем понимать тот особенный склад личности, который вырабатывается у нее под влиянием приобретенных реакций, иначе говоря, характер будет означать то же самое в отношении индивидуальной надстройки над прирожденным поведением, что и темперамент в отношении безусловных форм.

Вопрос разграничивается так, что темперамент есть наличная предпосылка, а характер — конечный результат воспитательного процесса. Конечно, такое сло-

воупотребление несколько условно, но оно совершенно правомерно, во-первых, поскольку не порывает резко с психологической традицией, всегда относившей характер к сфере воли, а темперамент — к сфере чувств, а во-вторых, поскольку оно совершенно точно различает два коренных пласта в человеческом поведении — прирожденный и приобретенный. Другими словами, такое словоупотребление законно, поскольку оно отвечает реальным фактам.

Темперамент

Еще самые древние учения о темпераменте сближали его со строением тела и устанавливали те ткани или жидкости в организме, которые якобы являются носителями темперамента. Так, господство одного темперамента связывалось с преобладанием желчи в организме, другого — с преобладанием крови и т. д.

Впоследствии выделились иные факты того же самого порядка; так, Лесгафт указывал на решающее значение, которое имеет для темперамента широта просвета и толщина стенок сосудов у различных людей. Другие авторы сближали темперамент с разными внутренними тканями организма, но при всем различии этих взглядов их объединяло общее убеждение, что источники особенностей темперамента следует искать в индивидуальных особенностях строения тела.

Некоторыми исследователями это учение было оставлено и основательно забыто, и на его место выдвинута теория относительно чисто психической сущности темперамента, которая пыталась объяснить разницу в темпераментах разным соотношением психических сил в организме как страстей низких и высоких, желаний чувственных и идеальных, представлений отвлеченных и конкретных. Надо сказать, что если первые попытки объяснения темперамента были бесплодны потому, что они никогда не могли защитить и наглядно подтвердить предполагаемую ими связь, то вторые оказались бесплодными по своей природе, потому что искомое они выдавали за решение и проблему делали ответом.

В самом деле, объяснять темперамент через различные соединения психических свойств значит объяснять idem per idem (то же через то же), потому что вся проблема темперамента только в том и заключается, чтобы объяснить наличие и преобладание в психике одного человека одних страстей и представлений, а в психике другого — других. Логический круг являлся неизбежным пороком почти всех психологических теорий темперамента, и это способствовало тому, что проблема как-то отошла на задний план в научной психологии, сделалась предметом полубеллетристического и полуантропологического описания, или вовсе не находила места в серьезных психологических системах, или трактовалась мимоходом и недостаточно глубоко.

Строение тела и характер

«Черт в представлении народных масс — худой, с жиденькой остроконечной бородкой на узком подбородке. В то же время толстые черти носят на себе отпечаток добродушной глупости. Интригана обычно представляют себе с горбом и покашливающим. Старую ведьму — с сухим птичьим лицом. Где весело и красочно, там появляется толстый рыцарь Фальстаф, красноносый, с зеркальной лысиной. Женщина из народа со здравым смыслом корената, похожа на шар, упирается руками в бедра. Святых рисуют себе стройными, прозрачными, бледными, как бы готическими, с длинными конечностями. Кратко говоря, добродетель и черт должны иметь острый нос, а юмор — толстый. Что можно сказать по этому поводу!» (Э. Кречмер, 1924, с. 15).

Так начинается книга Кречмера «Строение тела и характер», которая, как видно из вышеприведенных слов, в вопросе о темпераменте и характере возвра-

щается к самому древнему взгляду относительно теснейшей обусловленности характера строением тела и подает в этом отношении руку популярному взгляду на человеческое тело как на вернейший выразитель темперамента.

Теория эта сейчас находится только в зачаточном состоянии, но материал, который она разрабатывает, с достаточной

убедительностью указывает, что в ней заложено зерно правды.
Исследование началось с душевнобольных, причем удалось показать, что строение лица и черепа, наружная поверхность и конституционное строение тела находятся в ясной и прямой связи с тем типом психического заболевания, которым страдает больной.
Кречмер исходит из двух основных форм душевных заболеваний — циклотимии и шизофрении — и устанавливает корреляцию между конституцией человека и его характером в этих случаях. Так как оба эти заболевания сопровождаются чрезвычайно резкими и повышенными формами характерообразования, а также яркими особенностями строения тела, то в данном случае так же, как с чертом и святыми, эту зависимость установить удается с необычайной силой наглядности. Однако выводы Кречмера выходят далеко за пределы психиатрии, и его мысль простирается за ее границы с тем, чтобы включить в круг своего рассмотрения все решительно характеры человека. Он утверждает, что в основе их лежат те же два типа циклоидного и шизоидного характера, которые, существенно различаясь между собой, в крайнем своем выражении дают душевную болезнь, но встречаются и в обыденной жизни в более или менее разбавленном и расслабленном виде.
В этом смысле чрезвычайно важно овладеть классификацией Кречмера. Три понятия лежат в основе его исследования. Под конституцией он понимает совокупность всех индивидуальных свойств, обусловленных наследственностью, т. е. генотипически закрепленных. Под характером — совокупность всех аффективных и волевых возможностей реакций человека в том виде, в каком они возникли в течение жизни человека, т. е. из наследственных данных и всех экзогенных факторов: соматических влияний, психического воспитания, среды и переживаний. Таким образом, понятие характера охватывает психическую личность в целом с ее аффективной стороны, причем ее невозможно где бы то ни было отделить от интеллекта.
Наконец, темперамент шока не является для Кречмера замкнутым понятием, а служит только временным обозначением, объема которого он еще не знает, но именно оно, по его мнению, должно сделаться исходным пунктом для главной дифференцировки биологической психологии. Пока он различает две главные, пересекающиеся сферы действия: «Первая — психические аппараты, приблизительно то, что называется также психической рефлекторной дугой. Их соматическим коррелятом являются центры головного мозга и их пути в неразрывной связи с органами чувств и моторными аппаратами, т. е. объединенный аппарат внешних чувств, головного мозга и моторной сферы. Вторая — темпераменты. Они, как это доказано эмпирически, обусловливаются сполна химизмом крови, т. е. гуморально. Их соматическим представителем является головной мозг и железистый аппарат. Темпераменты представляют ту часть психики, которая, по-видимому, находится гуморальным путем в корреляции со строением тела. Темпераменты влияют на механизм душевных аппаратов, давая окраску чувствам, тормозя их или возбуждая. Насколько удалось эмпирически выяснить, темпераменты оказывают следующее влияние на душевные свойства: первое — на психоэстезию, т. е. повышенную чувствительность или нечувствительность к душевным раздражениям; второе — на окраску настроения, на оттенок удовольствия или неудовольствия в душевных переживаниях, главным образом, в шкале веселого и грустного; тре-

тье — на психический темп, на ускорение или замедление душевных процессов вообще; четвертое — на психомоторную сферу, а именно как на общий темп движения (подвижный или спокойный), так и на специальный характер движения (вялый, скованный, поспешный, бодрый, мягкий, округленный)» (там же, с. 273).
Кречмер допускает даже, что гуморальное влияние гормонов распространяется на анатомическое строение головного мозга так же, как и на строение остального тела. «Благодаря этому, — говорит он, — весь вопрос становится головокружительно сложным. Я думаю, мы хорошо поступим, если пока будем группировать понятие темперамента вокруг психических аппаратов, которые особенно легко и часто реагируют на острые химические воздействия, как экзогенные (морфий, алкоголь), так и эндокринные, т. е. около аффективности и общего психического темпа» (там же, с. 274).
Таким образом, Кречмер исходит из первостепенного значения желез внутренней секреции для строения тела и образования темперамента.
Как мы уже говорили, в организме наряду с железами, выделяющими свой секрет наружу (слезы, слюна, желудочный сок, пот и пр.), существует ряд железистых тел такого же строения, но не имеющих наружного выводного протока. Долгое время казалось совершенно загадочным назначение этих органов — до тех пор, пока не удалось установить эмпирическим путем и путем экспериментальной экстирпации и прививки таких желез, что, по-видимому, это суть железы, выделяющие свой секрет непосредственно в кровь. Поэтому их и принято называть кровяными, эндокринными, инкреторными или железами внутренней секреции. Источником наблюдения в данном случае служили, во-первых, патологические случаи врожденного (приобретенного) недостатка или переразвития одной из желез; во-вторых, экспериментальное удаление и оперативная пересадка желез с одного животного на другое; наконец, в-третьих, оперативные опыты омолаживания человека, производящиеся в последнее время. Все наблюдения согласно показали, что деятельность эндокринных желез, отделяющих в кровь какие-то еще неизвестные нам возбудители, которые принято называть гормонами, напрямую меняет химический состав нашей крови и через посредство крови оказывает первостепенное и сильнейшее действие на весь организм и все протекающие в нем процессы.
Надо заметить, что при дальнейшем изучении обнаружились и железы третьего порядка, как бы «работающие на два фронта», по выражению русского исследователя, т. е. имеющие, с одной стороны, внешний секрет, выделяемый через специальный выводной проток, а с другой — внутренний, гормональный секрет. К таким железам принадлежат, между прочим, половые железы мужчины и женщины.
Деятельность внутренней секреции регулирует рост и строение тела, величину и формообразование костей, хрящей, мускулов и тканей, работу головного мозга и нервной системы, возрастные изменения человеческого тела и его половые особенности. При врожденном отсутствии щитовидной железы неизбежно наступает кретинизм и идиотизм, который излечивается прививкой новой железы больному. Кастрация половых желез ведет к изменению строения всего тела: у мужчин оно принимает женственные формы с утратой мужских, у женщин делается мужеподобным. Далее следует перерождение голоса и всех свойств темперамента, которые меняются, по свидетельству наблюдателей,

до неузнаваемости. Экспериментальной биологии удалось, прививая кастрированным животным половые железы противоположного пола, добиваться как бы экспериментальной перемены пола, т. е. коренного перерождения решительно всех вторичных половых признаков. Такая подопытная курица в опытах Завадовского утрачивает все признаки своего пола, у нее отрастают гребень, шпоры, появля-

ется петушиный крик, иногда возникает влечение к самкам, и вообще по характеру поведения и по строению тела она обнаруживает несомненную близость к самцу. Возможны и экспериментальные превращения пола обратного порядка. Гипертрофия мозгового придатка, или гипофиза, влечет за собой гигантский рост, уродливое разращение отдельных органов. Недоразвитие этой железы ведет к карликовому росту.

Наконец, опыты с омолаживанием показали, что все изменения нашего тела и характера, которые связываются с известными возрастными периодами жизни человека, в сущности, представляют собой прямое следствие работы внутренней секреции половых желез. Регулируя оперативным вмешательством деятельность половой железы в том смысле, чтобы усилилась ее внутренняя секреция за счет внешней, мы добиваемся быстрых поразительных эффектов омолаживания тела и всего характера.

В более грубых опытах с животными и человеком прямая пересадка такой железы, помещенной где-нибудь в нейтральном органе, например за ухом, дает те же эффекты в еще более поразительных формах. Можно считать совершенно установленной непосредственную и тесную связь между органами внутренней секреции и обусловливаемым ими химизмом крови, с одной стороны, и между всей решительно психикой человека и строением его тела, с другой.

До сих пор в исследовании удалось установить только эту зависимость, ныне проблема переходит в иную фазу своего разрешения, и вопрос стоит о том, чтобы установить корреляцию между строением тела и характером, поскольку у того и у другого оказываются общими породившие их причины — работа секреторного аппарата.

В этом смысле мы возвращаемся, как уже было указано, к древнему взгляду на душу и в согласии с этим взглядом склонны локализовать ее в крови и утверждать действительно первостепенное значение человеческой крови для психики: именно она является аппаратом, объединяющим работу головного мозга, нервной системы и эндокринных желез.

Четыре типа темперамента

В традиционной психологии издавна описание темперамента обычно охватывает четыре типа, в основу которых положено древнее учение относительно основных типов человеческого поведения. Эти типы описываются самым различным образом, но при всех вариациях в их определении незыблемыми остаются две основные черты: известная телесная выразительность каждого из типов, то обстоятельство, что рисунком можно иллюстрировать темперамент, а также известный характер движений и их темпа как основа перехода от внешнего поведения человека к толкованию его психики. Вот краткая сводка четырех типов, составленная Корниловым применительно к детям:

«Детальная характеристика этих темпераментов.

Вот ребенок сангвинического темперамента: он худощав, строен, изящен. В своих движениях он слишком быстр и подвижен, даже суетлив; он хватается с горячностью за всякое новое предприятие, но, не имея настойчивости довести его до конца, быстро к нему охладевает. Ум его живой и острый, но недостаточно глубокий и вдумчивый. Его чувства быстро нарастают, но они захватывают его слишком поверхностно; он жизнерадостен, любит наслаждения и стремится к ним. В общем, милое, прелестное дитя, без тревожных дум о будущем, без глубоких сожалений о прошлом.

Несколько иного склада ребенок флегматического темперамента. Физически упитанный, он медлителен в своих движениях, даже инертен и ленив. Его ум последовательный, вдумчивый и наблюдательный, блещет осведомленностью в

ущерб оригинальности и творчеству. Его чувства не горячи, но постоянны; в общем — добродушное, уравновешенное дитя, так мало доставляющее хлопот своим родителям и воспитателям.

Полную противоположность этим двум слабым типам детей составляют два остальных — сильных типа. Вот ребенок холерического типа. Худощавый и стройный, он слишком решителен и быстр, а потому часто опрометчив в своих движениях. Он смел, настойчив и резок в осуществлении своих замыслов. Его острый, проницательный и насмешливый ум слишком категоричен в своих выводах. Его чувства слишком страстны и резки в проявлении своих симпатий и антипатий. Он властолюбив, мстителен и склонен ко всякого рода борьбе. Ребенок наиболее беспокойный и наименее уравновешенный, доставляющий так много забот своим руководителям, но зато при благоприятных условиях воспитания многообещающий в будущем.

Иного склада ребенок меланхолического темперамента: сумрачный и не по летам серьезный, он медлителен и основателен в проявлениях своей воли. С сильным, глубоким и вдумчивым умом, он непреклонен и настойчив до фанатизма в своих излюбленных взглядах. Крайне впечатлительный, мрачный и замкнутый, он редко проявляет свои чувства. Это рано состарившееся дитя, так мало похожее на жизнерадостного ребенка, внушает своим руководителям и невольное уважение, и затаенную боязнь за его будущее» (К. Н. Корнилов, 1921, с. 131- 132).

Для того чтобы перейти от таких *слишком* общих и отвлеченных описаний темпераментак более точному его исследованию, необходимо найти какой-нибудь основной признак, в котором темперамент реализовывался бы с исчерпывающей, несомненной полнотой и достоверностью, и обратиться к объективному изучению этих внешних симптомов темперамента.

Уже из предыдущего ясно, что в конечном счете мы определяем темперамент по типу движения, которое производится нашими органами, или, иначе, по возможности или готовности движений, которые мы угадываем в чертах тела. Следовательно, за основу наших наблюдений следует взять акт реакции как основной и целостный элемент, из которого составляются все формы поведения. Связывая темперамент с типом реакции, мы приобретаем сразу для суждения об этом вопросе громадный экспериментально-психологический материал о временной динамической характеристике реакции.

Давно установлено, что каждый из нас обладает свойственным ему привычным темпом реагирования, и в этом

отношении можно разделить людей по характеру их реакции на быстрых и медленных. Дальнейшая дифференцировка может быть достигнута, если ввести новый момент в характеристику реакции: динамичности или силы, и тогда из перекрестного сочетания обоих моментов естественно получаются четыре основных типа человеческого поведения, которые Корниловым характеризуются как: 1) лица с природной склонностью к быстрому и сильному способу реагирования — мускульно-активный тип; 2) лица с природной склонностью к быстрому и слабому способу реагирования — мус-кульно-пассивный тип; 3) лица с природной склонностью к медленному и сильному способу реагирования — сенсорно-активный тип; 4) лица с природной склонностью к медленному и слабому способу реагирования — сенсорно-пассивный тип.

Легко заметить, что эти четыре типа, установленные совершенно вне всякой зависимости от учения о темпераментах, совершенно другим, научным методом приводят к тому же самому и в своих конечных выводах совершенно совпадают с классическим учением о темпераменте.

Очевидно, что сангвиниками и называли и называют обычно людей мус-кульно-пассивного типа, реагирующих быстро, возбуждающихся легко, но не

доводящих своих реакций до полной силы и выразительности и погасающих так же быстро, как и воспламеняющихся. Характеристика холерика совпадает с типом мускульно-активным — реакции сильной и быстрой, и недаром этот темперамент приписывался великим и энергичным историческим деятелям, людям настойчивости и воли. Меланхолик реагирует медленно и сильно и совпадает с сенсорно-активным типом.

Отсюда постоянная как бы замедленность, запруженность или задержка и напряженность в меланхолических темпераментах, их способность в течение многих лет привязываться к одной мысли или идее, их видимая неподвижность, связанная в лице с какой-то суровой решимостью и мужественным напряжением. И наконец, флегматики — лица с природной склонностью к реакции замедленной и ослабленной, люди сенсорно-пассивного типа.

Установление таких четырех типов, если даже смотреть на них со всей придирчивостью и относиться к ним только как к предварительной и ориентировочной научной схеме, обладает тем неоспоримым достоинством, что переводит вопрос на объективную почву и позволяет изучать темперамент со стороны его податливости воспитательным воздействиям.

Вопросом чрезвычайно сложным является определение границ перевоспитания темперамента, и только с переходом к исследованию его со стороны реакции можно экспериментально изучить, возможен ли переход лиц с природной склонностью к одному из названных четырех типов реагирования к другому типу в результате воспитательной выучки, упражнения, перемены установки и т. д. При этом общие выводы экспериментальных исследований показали, что все правила перевоспитания темпераментов могут быть охвачены одним общим законом, имеющим первостепенное значение для педагогики.

Всякий человек легко переходит от ослабленного к усиленному типу реакции, т. е. от пассивного к активному способу реагирования и от замедленного к ускоренному. Обратный переход от быстрого к медленному и от сильного к ослабленному типу оказывается чрезвычайно затруднительным и в целом ряде случаев почти невозможным. Отсюда делается совершенно понятным, что легче всего поддаются перевоспитанию лица сенсорно-пассивного типа, т. е. флегматики, которые легко усваивают форму поведения активных холерических натур. Таковы, по выражению одного из психологов, все «подставные» исторические фигуры, о которых он очень остроумно говорит, что это флегматики, притворившиеся холериками. Возможен и средний переход от флегматического темперамента к меланхолическому или сангвиническому, так как каждый из них связан с изменением только одного характерного момента в возможном и доступном перевоспитанию направлении. Флегматики при ускорении движений легко переходят в сангвиников, а при усилении своих реакций приближаются к меланхолическому типу.

Труднее всего поддается перевоспитанию группа холерических темпераментов, и чего никогда нельзя сделать из холерика — это приучить его к хладнокровию при каких бы то ни было обстоятельствах жизни. Но и переходные к флегматическому темпераменту формы остаются почти недостижимыми для холерика, и он всегда принадлежит к числу трудно воспитываемых детей. В педагогической литературе детей именно такого типа и называют не ладящими со средой или непокорными характерами.

Промежуточное место в смысле перевоспитания занимают два других темперамента, которые, грубо говоря, можно считать перевоспитываемыми только наполовину: меланхолический темперамент легко приближается к холерическому при условии убыстрения его реакции и сангвинический темперамент при некоторых условиях может легко сойти за холерический. Сангвиник, научившийся сильно чувствовать и властно говорить, узнавший в первый раз, что зна-

чит сильно хотеть и добиваться своего, уже не может ни по каким признакам быть отличен от холерика.

Если педагогические соображения отличаются чересчур большой общностью и расплывчатостью вывода, то гораздо большее значение та же схема может представить для психотехнических выводов и суждений о профессиональном призвании человека.

Проблема призвания и психотехника

Всякий вид труда складывается из особых комбинаций присущих ему реакций. Если одна профессия чем и отличается от другой, то не общим характером своего психологического состава, но качеством и последовательностью отдельных входящих в нее реакций. Поэтому чрезвычайно легко разложить всякий профессиональный труд на некоторые первоначальные составляющие элементы, т. е. свести всю трудовую деятельность к ряду реакций известных типов и к их соединению.

Чрезвычайно важно установить пригодность того или другого лица к соответствующей профессии. Это требуется в интересах не только дела, но и правильного развития личности; с обеих точек зрения и стали подходить к разрешению этого вопроса. Первоначально психотехника возникла из интересов правильной организации предприятия и выдвинула перед собой практические задачи так называемого отрицательного отбора.

Ее задача заключалась в том, чтобы путем психологического испытания отобрать из всех кандидатов на работу безусловно непригодных, таких, которые не смогут справиться с ней и будут только тормозить предприятие. В

зависимости от этого все внимание психотехники было направлено первое время на выработку таких минимальных требований, несоблюдение которых было бы равносильно непригодности данного субъекта к данной работе. Потом круг интересов этой научной области расширился, стали заниматься не только отрицательным, но и положительным подбором, т. е. такими психологическими испытаниями, которые позволяли судить не только о негодности, но и о положительной степени одаренности и призвания к профессии. В зависимости от этого вместо выработки минимума необходимых и достаточных требований психология должна была заняться составлением подробной психограммы каждого вида работы, т. е. всесторонним психологическим анализом составных частей данного вида труда. В основу такого психологического анализа самых различных видов профессионального труда может быть положена общая типическая гамма трудовых процессов, т. е. установление некоторых основных типов, под которые можно подвести все разнообразие различных профессий.

В гамме трудовых реакций, согласно схеме Корнилова, различаются несколько типов трудовых процессов.

На первом плане стоит натуральный тип трудовых процессов, который отвечает таким профессиям, которые не требуют ни усиленной физической работы, ни интенсивного умственного труда. Таковы профессии домашней прислуги, технических служителей, швейцаров, сторожей, уборщиков и т. п. Во всех этих профессиях трудовые реакции складываются из ряда движений, более или менее привычных каждому из нас в повседневной нашей жизни. Условия работы таковы, что вся она протекает более или менее трафаретно и автоматически, не требуя усиленного внимания. Наконец, самое важное — профессиональная работа протекает почти всегда в более или менее непринужденном и естественном состоянии, не требуя от рабочего никакого особого напряжения сил и никакой эсобенной скорости. К таким натуральным типам трудовых процессов, естественно, легче всего произвести психотехнический подбор, так как хотя каждый из

рабочих обнаруживает определенную природную склонность к тому или иному типу реакций, однако легко может справиться с задачами работы.

Сложнее труд второго типа, так называемых мускульно-трудовых процессов, который требует сосредоточенного внимания не на объекте работы, но по преимуществу на собственных движениях. Эта работа требует от исполнителей огромного мускульного напряжения и значительной периферической затраты энергии. Такова, например, профессия каменоломов, кузнецов, шахтеров, молото-бойщиков, дровосеков и т. п.

Уже здесь психотехнические требования совершенно точно и ясно указывают на такие темпераменты, которые способствовали бы проявлению мускульного и энергичного типа реакции. Иначе говоря, флегматики и сангвиники — люди, привыкшие к слабой реакции, т. е. к незначительному высвобождению энергии при своих поступках, окажутся не на месте в роли подобных рабочих, а что еще важнее — в серьезнейшем конфликте с основными склонностями своего же организма, если по условиям жизни им придется все же такую работу выполнять.

Наиболее подходящим из двух остающихся типов придется признать меланхолический склад поведения и темперамента, так как медленность его восприятий гарантирует известную точность, неутомляемость, спокойствие и упор в работе. А громадная сила каждого движения гарантирует нужный эффект. Напротив того, холерики, которые погасают так же быстро, как и воспламеняются, работают в этом отношении менее упорно и сдержанно.

Третий тип трудовых процессов может быть условно обозначен как сенсорный и охарактеризован противоположными чертами, чем предыдущий. Здесь внимание концентрируется по преимуществу на объекте работы, причем от реакции требуется как непременное условие минимальное наружное высвобождение энергии, но чрезвычайно медленное и сложное восприятие внешних раздражений. Такие профессии охватывают работу часовых дел мастеров, механиков, токарей, портных и т. п.

Опять очевидно, что наиболее подходящим для такого вида работы явится тот тип темперамента, который характеризуется как раз этими чертами, т. е. реакцией медленной и слабой. Флегматики могут быть хорошими часовыми мастерами и недурными портными с гораздо большим правом на успех, чем все прочие.

Для данного вида профессии, как установлено задолго до психотехники простым наблюдением, оказываются особенно гибельными люди неподходящего склада реакции. Так, есть люди, до того привыкшие к энергичному, сильному движению, что при общем совершенно достаточном интеллектуальном развитии они не способны в течение ряда лет овладеть, например, искусством починки часов: они непременно перегнут или недогнут пружину, никак не сумеют умерить свое движение и придать ему ту изящную и тонкую слабость, при которой оно делается единственно полезным и эффективным в работе. В этом смысле обычное наблюдение совпадает с психотехническими данными. Есть люди, которым нельзя поручить вымыть стакан, потому что они вообще не умеют держать в руках ничего хрупкого и ломкого.

Четвертым типом трудовых процессов следует назвать такие, которые требуют уже реакции сложного типа, так называемой реакции различения. Таков труд наборщика в типографии: прежде чем совершить рабочее движение, он должен произвести точное различение ряда раздражителей на листе набора и в кассе шрифта и реагировать не раньше, чем это различение будет произведено точно и достоверно. Очевидно, что пригодность к такому типу трудовых процессов не может быть однозначно определена одним только признаком темпераментного склада, как мы это делали выше для всех профессий более простого рода.

Реакция усложняется здесь за счет центрального процесса настолько, что для учета эффекта работы гораздо большую роль, чем элементарные свойства реакции, обнаруживаемые в темпераменте, играет протекание таких сложных центральных процессов, как мышление, внимание и т. п. В зависимости от разнообразия людей и различной их пригодности по отношению к этим профессиям они должны быть охарактеризованы гораздо более сложной схемой, чем та темпераментная четыреххвостка, с помощью которой производится самый грубый психотехнический отбор. Здесь мы вступаем в область действия таких сложных механизмов, работа которых относится скорее к сфере характера, нежели темперамента, т. е. воспитанных и приобретенных реакций, нежели наследственных.

Поэтому как общее правило, равно относящееся ко всем последующим типам, может быть принято положение: лица всех темпераментов способны оказаться в одинаковой мере годными к такого рода профессиям в зависимости от

работы более сложных механизмов, входящих в состав характера.
Однако и здесь можно указать наибольшую вероятность профессиональной пригодности при прочих равных условиях для тех лиц, реакция которых протекает медленно и ослабленно, так как сенсорный момент, несомненно, подвергается значительному усилению при таких профессиях, а моторный относительно безразличен для конечного эффекта работы. Все же обычно реакция при слабом протекании теснее связывается с усиленной мыслью и направленным вниманием, чем в обратном случае.
Кстати, это правило вообще выражает тенденцию человеческого труда, который все более и более от форм громадного и расточительного высвобождения психической энергии переходит к слабым, но сложным и умным реакциям. Поэтому общее педагогическое правило гласит: если вы хотите научить ребенка должным реакциям для высших форм труда, учите его слабым движениям, потому что слабые движения самые «умные», это остается справедливым и для данного случая.
На пятом месте стоят трудовые процессы типа выбора, которые требуют различения раздражений в процессе не только восприятия, но и ответного движения. В работе такого типа, прежде чем совершить какое-нибудь действие, надо произвести точный учет и различение двух моментов: раздражения и ответа.
К таким профессиям относится труд шофера, машиниста, вагоновожатого, переписчицы на пишущей машинке, пилота и т. п. Вагоновожатому необходимо точно воспринять находящиеся перед ним объекты на пути движения вагона, но еще важнее сделать правильный безошибочный выбор между поворотом ручки мотора направо и налево, между тормозящим и усиливающим движениями. Здесь получается как бы двойное различение, или реакция выбора в ее самой чистой форме.
При этом существенное значение приобретает момент быстроты реагирования, так как далеко не безразлично, с какой скоростью произойдет торможение или растормаживание при виде опасности, с какой скоростью будет поспевать машинистка за диктуемым ей текстом, во сколько мгновений будет реагировать пилот поворотом руля на легчайшее накренение аппарата.
При анализе элементарных темпераментных свойств мы не получим достаточно ясного ответа на вопрос о пригодности того или иного лица, но опять должны отложить это решение до более точного анализа сложных реакций поведения. Однако здесь намечается тот общий путь, идя по которому мы должны прийти к правильному решению вопроса. Этот путь заключается в экспериментальном исследовании того типа реакций, какой требуется для данной профессии. Иначе говоря, если мы имеем дело с реакцией вагоновожатого или пилота, суть работы которых заключается в реакции выбора, мы должны всякий раз

испытать, как протекает, с какой быстротой и интенсивностью, реакция выбора у данного субъекта. И совершенно ясно, что, если перед нами два лица, равных во всех прочих отношениях, но одно из них реакцию выбора производит быстро, т. е. отвечает нужным и верным движениям на правильно понятое раздражение в 0,12—0,13 с, а другое — в 0,16—0,18 с, первый более пригоден для данной работы.
На шестом месте стоят трудовые процессы типа узнавания, которые требуют в качестве предварительного условия реакции узнавания того или иного раздражения, заранее неизвестного рабочему. Отличие этого типа от простого различения состоит только в том, что различение предполагает всю группу возможных раздражителей заранее известной, межу тем как узнавание имеет дело с неопределенным и громадным количеством заранее не могущих быть учтенными раздражителей. Таков, например, труд корректора, которому приходится делать движение не раньше, чем он заметит и узнает ту или иную погрешность в печатном тексте. При этом ясно, что данный труд от труда наборщика будет отличаться тем только, что наборщик имеет дело с заранее определенным количеством буквенных элементов, корректор же никогда не может предвидеть, какую именно ошибку он встретит.
Наконец, на последнем месте следует поставить самые сложные трудовые процессы типа ассоциаций, к которым ближе всего подходят профессии интеллектуальные, где требуются от рабочего самые разнообразные операции над заданным материалом при помощи протекания свободных или ограниченных ассоциаций, или когда приходится производить работу умственного отбора в направлении однажды принятого задания. Эти типы процессов принадлежат к самым сложным и, естественно, нуждаются для определения пригодности к ним в самой сложной методике психотехнического исследования.
Общий результат таких психотехнических исследований может быть сведен к одному правилу, которое формулируется Корниловым приблизительно так: всякий переход от периферической затраты энергии к центральной происходит с большим трудом, нежели обратный процесс. Или иначе, переход от умственного труда к физической работе происходит всегда значительно легче, нежели обратный процесс — переход от физической работы к умственному труду.
Педагогическое значение психотехники не исчерпывается, конечно, элементарным анализом, приведенным выше, однако его совершенно достаточно, чтобы получить общее представление о психотехнической проблеме в педагогике и об основных способах ее решения.
Надо иметь в виду, что содержание этой проблемы не исчерпывается только определением профессиональной пригодности, но играет гораздо более существенную роль в процессе обучения и воспитания. Этот подход позволяет следить за тем, насколько успешно развиваются и воспитываются реакции наших учащихся в том направлении, какое мы избрали целью воздействий. Таким образом, в психотехнике мы имеем предварительного советчика и авторитетного судью в начале и конце воспитательного процесса, которые позволяют ответить не только на вопрос, стоит ли учить данного ученика данной профессии, но и на вопрос, выучился ли данный ученик данной профессии. Помимо этого, психотехника — постоянный спутник и руководитель в нашем воспитательном процессе, который всякий день может показать с объективной точностью, в каком положении находятся воспитуемые нами реакции, что уже достигнуто и что должно быть достигнуто, какие стороны этих реакций, в какой последовательности должны служить предметом нашей заботы и нашего воспитательного попечения.
Необходимо отметить, что в обычном понимании психотехническая проблема приобретает довольно узкий и ограниченный смысл, потому что, говорят,

жизнь далеко не исчерпывается выбором профессии. Воспитание имеет более широкие задачи, чем выработка профессионала. В конце концов, часто оказывается безразличным, какую профессию изберет данное лицо, лишь бы оно представляло из себя развитую и законченную личность.
Такой взгляд, поскольку он исходит из невысокой оценки выбора труда, — вреднейшее наследие старой школы, которая направляла основные цели воспитания «куда-то вдаль», к неосуществимым нигде на земле идеалам гармонически развитой и совершенной личности, била мимо труда и в зависимости от этого самым безобразным и бездарным образом организовывала жизнь здесь, вблизи.
Этим заранее предопределялась и санкционировалась коренная жизненная неудача каждого воспитанника, которого готовили не к той жизни, какой он жил на самом деле, и для него действительная жизнь объявлялась безразличной, а никакая другая не оказывалась возможной и доступной. Эта коренная жизненная неудача принимала обычно форму жизненной драмы, неудовлетворения своей собственней работой, потери смысла жизни и всех тех особенностей, которые характеризовали психический склад русского интеллигента недалекого прошлого, типичного выученика такой школы.
Пустота и бессодержательность далеких и отвлеченных идеалов вязались при этом с позором и ограниченностью мещанского существования, и труд, определяющий собой важнейшие стороны личного существования, обрекался на самые унизительные, нечеловеческие и рабские формы. Поэтому с точки зрения трудового воспитания приходится совершенно иначе расценивать вопрос о профессиональной пригодности. Из побочного и второстепенного вопроса чисто практического характера приходится сделать первостепенной важности общий теоретический вопрос о тех индивидуальных конкретных целях, которые могут быть поставлены при воспитании каждого отдельного ученика.
Когда от общих педагогических рассуждений и взглядов мы переходим к мысли именно о данном ученике, к заботе о единичной личности, мы непременно от чисто педагогических переходим к психотехническим проблемам. Таким образом, проблема психотехники покрывает собой почти полностью проблему индивидуальной педагогики, но о ней придется говорить особо в главе об исследовании одаренности и учете индивидуальных особенностей каждого из учеников.
Эндогенные и экзогенные черты характера
Решающее значение для педагога имеет точное различие эндогенных и экзогенных черт характера, т. е. тех, которые определяются нервно-психической организацией ребенка и действуют в готовом виде с момента рождения, с одной стороны, и тех, которые составляют продукт внешнего влияния и позднейшего приобретения, которые могут быть названы воспитанными чертами, с другой. Иными словами, вопрос стоит так: что в характере принадлежит прирожденной конституции организма и что — воспитанию?
Этот вопрос до сих пор представляет предмет самых страстных и ожесточенных споров, и исследователи склонны в зависимости от того, в каких областях протекает их наблюдение, к утверждению то одной, то другой стороны характера как главенствующей. В частности, биологи и физиологи склонны придавать решающее значение прирожденно соматическому моменту и самые сложные формы характера ставить в непосредственную связь с теми или иными физиологическими процессами. Так, Кречмер, теория которого кратко изложена выше, готов такие группы характеров, как «тихие добряки, благородные утонченные люди, далекие от мира идеалисты, холодные властные натуры

и эгоисты и т. д. и т. п.», свести исключительно к биологическим моментам конституции (1924, с. 282).
Отсюда популярным в естествознании делается взгляд, сущность которого сводится к тому, что наследственность определяет в самых тонких и важных линиях решительно весь склад нашей личности. При этом роль воспитания, и в частности роль той социальной среды, в которой происходит формирование и установление личности, приравнивается почти к нулю.
Обратную позицию занимают психологи социального толка, исследования которых проникают в область конкретной исторической и социальной действительности. Их тысячи фактов каждый день наталкивают на выводы прямо противоположного значения. Наблюдения вторых с непререкаемой убедительностью показывают, что не только последние штрихи на общем рисунке нашей личности, но даже самые основные контуры, определяющие ее облик, развиваются не иначе, как под повелительным воздействием среды.
Между обеими крайними точками зрения, казалось, недостижимо никакое примирение, и перед наукой стояла альтернатива признать или наследственность, или среду, и спор протекал всегда в такой именно плоскости. И только учение об условных рефлексах пролило свет на этот вопрос и позволило испытать совершенно новую его постановку. Это учение примирило обе крайние точки и определило с точностью экспериментального естествознания истинную роль каждой.
Нет ничего более ложного, чем представление о ребенке, господствовавшее в старой педагогике, согласно которому ребенок изображается белым листом бумаги, т. е. абсолютно чистым комплексом возможностей, еще ни в ком не получивших своего осуществления. Думать так — значит зачеркивать не только все процессы формообразования и рождения человеческого детеныша, но и громадный путь органической эволюции, приведшей к выработке и созданию человеческой природы. Заранее ясно, что ни то, ни другое не только не может быть исключено из поля внимания, но представляется невероятным, чтобы в результате таких процессов получилась только одна голая возможность, в которой ничто не было бы предопределено характером этих процессов.
Напротив, мы сейчас склонны к абсолютнейшему учету всех этих влияний и ближе всего подойдем к научной истине, когда скажем, что ни один факт из жизни человеческих и животных предков или из влияний, испытанных матерью и плодом, не проходит бесследно для организма новорожденного, и он вмещает в себе длинные итоги накопленного родового опыта, последними звеньями которого являются его отец и мать.
В этом смысле следовало бы говорить не столько об узкой наследственности, замыкающейся в семейном кругу, сколько о широчайших формах наследования общечеловеческого опыта. Моменту наследственности мы склонны приписать абсолютное значение в поведении ребенка и утверждать, что ни одно, самое малейшее движение в будущей его жизни не возникает из какого-либо иного источника, кроме как из наследственно приобретенных им способностей

и реакций. Без малейшего преувеличения мы можем утверждать, что все решительно приемы и движения, которыми будет располагать в течение своей жизни будущий человек и гражданин мира, присутствуют, когда он еще лежит в колыбели и беспомощно барахтается, не умея остановить взгляд и удержать руку.
В самом деле, откуда взяться в последующей его жизни новым возможностям движения — им неоткуда появиться, как неоткуда появиться и новым органам в его теле. Однако не подлежит ни малейшему сомнению, что наследственный опыт, сводящийся к известным, совершенно шаблонным и трафаретным формам поведения у всех индивидуумов данного рода, не представляет чего-либо застывшего и постоянного, но склонен к постоянным переменам.

И так же истинно, как предыдущее, наше второе утверждение, что решительно ни одно из движений, которыми располагает ребенок в колыбели, не остается в течение последующей его жизни в таком виде и таким точно, каким оно дано в наследственности. Механизм воспитания условного рефлекса обнаруживает те законы, под воздействием которых наследственный опыт приспособляется к индивидуальным условиям среды, и если чем отличается поведение взрослого от поведения ребенка, то только тем, что в хаос некоординированных и неорганизованных движений новорожденного путем систематического воспитательного воздействия среды вносятся организация, смысл, порядок и последовательность. Беспомощное барахтанье младенца превращается в полную трагического и всякого смысла борьбу человека с миром и с самим собой.
Смысл социального воспитания с научной точностью определяется как известный социальный отбор, который воспитание производит из множества возможностей, заключенных в ребенке, предоставляя осуществиться только одной.
Таким образом, процесс воспитания теряет свой благополучный и мирный характер заботы о ребенке и «помощи природе», какой ему приписывали прежде; он раскрывается с новой стороны как диалектический и трагический процесс постоянного отмирания одних социальных возможностей за счет осуществления других, постоянной борьбы различных частей мира за организм и внутри организма; незатихающие столкновения самых различных сил внутри самого организма.
Вся эта борьба, как и ее исход, определяется в самом существенном тем строем жизни, в который попадает ребенок с первых минут после рождения. Таким образом, примиряющая точка зрения исходит из признания обоих моментов, но в смысле не половинчатого и компромиссного разрешения вопросов, так, чтобы каждому из двух спорящих между собой положений отводилась какая-нибудь половина или часть влияния, а диалектического их совмещения при полном признании их противоположности.
Иначе говоря, и мы не отрицаем противоречия между наследственностью и средой, но только это противоречие кажется нам существующим не только в мысли, но и в самой жизни. И именно из этой основы, из этого противоречия берет свое начало воспитание. Если бы ребенок рождался как растение, со всеми теми формами поведения, которые отвечали бы его будущей жизни, никакой надобности в воспитании не было бы. Сама потребность в воспитании возникает, по выражению Торндайка, из того, что «то, что есть, не есть то, что надо» (1925, с. 25). Поэтому воспитание означает всегда изменение и, следовательно, отрицание одних форм поведения во имя выработки и торжества других.
Только в этом свете воспитание раскрывается как процесс, имеющий совершенно тождественный смысл со всеми остальными процессами жизни. И в этом смысле глубоко верно положение, которое выдвигает вперед трагический характер этого процесса, общий у него со всеми остальными процессами жизни. «Без боли не обходится ни рождение ребенка, ни рождение звезды».
Так и характер следует понимать не статически, в виде той или иной готовой суммы особенностей, прирожденных и приобретенных реакций, но как динамически движущийся поток борьбы одних с другими. Иначе говоря, характер возникает не из наследственных свойств организма, взятых как они есть, и не из самостоятельно взятых социальных влияний среды, но из противоречивого столкновения одних с другими и из диалектического превращения наследственного поведения в личное.
Делается понятным то положение, которое требует от нас признания наличности элементов одного и другого рода в характере. Отсюда намечается и решение вопроса относительно перевоспитания характера. Обусловливается характер всецело воспитанием, или воспитание должно считаться с ним как с заранее

данным и неизменным условием — так в научной психологии нельзя ставить вопрос. То, что мы обозначаем условно как характер, есть непрекращающаяся ломка и конфликт личной жизни с наследственным опытом, и в этот процесс ломки и борьбы ежеминутно может вмешаться воспитатель и на деле убедиться, что и то и другое положения являются одновременно истинными.
Борьба вызвана не воспитанием, она началась до него и протекает независимо от него. Понятно, что вмешательство в эту борьбу предполагает самый совершенный и точный учет всех решительно элементов, которыми определяется положение борьбы в данную минуту. Но это же обстоятельство позволяет преодолеть воспитательную пассивность и, организуя иначе элементы среды по нашему произволу, бросать в борьбу новые и новые силы или, наоборот, выключать из нее и выводить из строя нежелательные нам.
И таким образом, часто при помощи самых ничтожных доз вмешательства мы достигаем крупнейших результатов. Для того чтобы пустить в ход неподвижное тело, потребен толчок громадной силы. Для того же, чтобы оказать влияние на сложную систему движущихся сил, часто достаточно незначительного усиления или ослабления одной какой-нибудь из них, дабы вся равнодействующая получила новое направление и новый смысл. Так, в войне иногда достаточно вмешательства незначительной державы, чтобы решить исход и принести победу на сторону одного из борющихся. Именно в этом смысле Джемс уподоблял искусство воспитания искусству военному и говорил, что в известном смысле воспитывать — значит воевать. Педагогика в некотором смысле и означает стратегию.
Таким образом, общее воспитательное правило остается верным и здесь. Никакого непосредственного вмешательства в образование характера не может быть, всякие разговоры о нравственном влиянии на формирование характера воспитанника, о том, что добрый учитель лепит, как из воска, душу своих воспитанников и придает ей желательные

формы, — все это либо вздорные и неверные разговоры, либо приписывание нравственному влиянию того, что в действительности совершается совсем другими силами.
Непосредственное воздействие воспитателя на образование характера было бы так же нелепо и смешно, как если бы садовник вздумал содействовать росту дерева тем, что стал бы его механически тащить из земли вверх. Но садовник влияет на прорастание растения не непосредственно, вытаскивая его за верхушку из земли, а косвенно — через соответствующие изменения среды. Он увлажняет почву, удобряет ее, организует соседнее окружение, меняет температуру, свет, воздух и т. д. и через это действительно достигает нужных результатов. Так и воспитатель, влияя на окружающую среду, организуя ее соответствующим образом, определяет тот характер, который принимает столкновение наследственных форм поведения ребенка со средой, и, следовательно, приобретает возможность влияния на выработку детского характера.
Следует иметь в виду, что здесь, как и везде, ничто не пропадает и не проходит бесследно, и каждый раз учителю приходится считаться с влиянием не только наследственности, но и всего протекшего опыта, т. е. с тем же накопленным капиталом реакций, который был приобретен в предшествующее время.
В этом смысле для ясности вопроса мы выносим под именем темперамента за скобки те чисто наследственные элементы характера, которые даны с самого начала в виде элементарных свойств характера. Затем следует выделить то, что можно назвать статическим характером, т. е. ту привычную форму поведения, которая выработалась в результате личного опыта и представляет как бы его итог. Наконец, отдельно следует различать тот динамический характер, то текучее нечто, чему в науке не дано еще точного имени, но что составляет самую реальную, самую доподлинную и существенную действительность в ребенке.

О ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ СИСТЕМАХ

То, что я собираюсь сейчас сообщить, выросло из нашей общей экспериментальной работы и представляет собой некоторую, еще не завершенную попытку теоретически осмыслить определившееся в целом ряде работ, главным образом по сведению воедино двух линий исследования — генетической и патологической. Таким образом, эту попытку можно рассматривать (не с формальной стороны, а по существу) как попытку выделить новые проблемы, которые у нас возникают в связи с тем, что ряд психологических проблем, до сих пор исследуемых в плане развития функций, стал сопоставляться с теми же проблемами, поставленными в плане распада этих функций, и отобрать то, что может иметь практическое значение для исследований нашей лаборатории.
Так как то, что я собираюсь сообщить, превосходит по сложности систему понятий, с которыми мы оперировали до сих пор, я хочу сначала повторить объяснение, которое большинству из нас знакомо. Когда нас упрекали в том, что мы усложняем некоторые чрезвычайно простые проблемы, мы всегда на это отвечали, что нас надо упрекнуть скорее в другом: мы чрезвычайно упрощенно объясняем проблему исключительной сложности. И сейчас вы увидите попытку подойти к ряду явлений, которые мы трактуем как более или менее понятные или примитивные, чтобы приблизиться к пониманию их большей сложности, чем она открывалась прежде.
Я хотел бы напомнить, что это движение ко все более и более сложному пониманию изучаемых нами проблем не случайно, а заключено в определенном пункте нашего исследования. Как вы знаете, основная точка зрения на высшие функции, которые мы изучаем, заключается в том, что мы ставим эти функции в иное отношение к личности, чем примитивные психологические функции. Когда мы говорим, что человек овладевает своим поведением, направляет его, мы привлекаем к объяснению простых вещей (произвольное внимание или логическая память) такие более сложные явления, как личность. Нас упрекали в том, что мы упускаем понятие личности, присутствующее в каждом объяснении психологических функций, с которыми мы имеем дело. Это на самом деле так. И так строятся решительно все научные исследования, которые, по прекрасному выражению Гете, проблему делают постулатом, т. е. исходят из того, что формулируют наперед гипотезу, которая, однако, подлежит разрешению и проверке в процессе экспериментального исследования.
Я хотел бы напомнить, что, как бы примитивно и просто мы ни толковали высшие психологические функции, мы все-таки прибегали к некоторому более сложному, более цельному понятию личности, из отношения к кото-

рой и пытались объяснить такие относительно простые функции, как произвольное внимание или логическая память. Отсюда понятно, что по мере продвижения работы нам приходилось заполнять этот пробел, оправдывать гипотезу, превращать ее постепенно в экспериментально проверенное знание и отбирать из наших исследований такие моменты, которые заполняют пробел между генетически постулируемой личностью, стоящей в особом отношении к этим функциям, и относительно простым механизмом, предполагаемым в нашем объяснении.
Еще в прежних исследованиях мы наталкивались на тему, о которой я собираюсь говорить. Свой доклад я назвал докладом о психологических системах, имея в виду те сложные связи, которые возникают между отдельными функциями в процессе развития и которые распадаются или претерпевают патологические изменения в процессе распада.
Изучая развитие мышления и речи в детском возрасте, мы видели: процесс развития этих функций заключается не в том, что внутри каждой функции происходит изменение, но главным образом в том, что изменяется первоначальная связь между этими функциями, которая характерна для филогенеза в его зоологическом плане и для развития ребенка в самом раннем возрасте. Эта связь и это отношение не остаются теми же самыми в дальнейшем развитии ребенка. Поэтому одна из основных идей в области развития мышления и речи та, что нет постоянной формулы, которая определяла бы отношение мышления и речи и была годна для всех ступеней развития и форм распада, но на каждой ступени развития и в каждой форме распада мы имеем их своеобразные изменяющиеся отношения. Этому именно и посвящено мое сообщение. Основная его идея (она чрезвычайно проста) заключается в том, что в процессе развития, и в частности исторического развития поведения, изменяются не столько функции, как мы это раньше изучали (это была наша ошибка), не столько их структура, не столько система их движения, сколько изменяются и модифицируются отношения, связи функций между собой, возникают новые группировки, которые были неизвестны на предыдущей ступени. Поэтому существенным различием при переходе от одной ступени к другой является часто не внутрифункциональное изменение, а межфункциональные изменения, изменения межфункциональных связей,

межфункциональной структуры.
Возникновение таких новых подвижных отношений, в которые ставятся функции друг к другу, мы будем называть *психологической системой,* вкладывая сюда все то содержание, которое обыкновенно вкладывается в это, к сожалению, слишком широкое понятие. Два слова относительно того, как я буду располагать материал.
Что ход исследования и ход изложения часто противоположны друг другу, общеизвестно. Мне проще было бы теоретически охватить весь материал и не говорить об исследованиях, проведенных в лаборатории. Но я не могу этого сделать: у меня нет еще общего теоретического взгляда, который этот материал охватывал бы, а преждевременное теоретизирование я считал бы ошибкой. Я просто изложу вам в систематическом виде известную лестницу фактов, идущих снизу вверх. Сознаюсь заранее, что я не умею еще охватить всю лестницу фактов действительным теоретическим пониманием, расставить в логическом отношении друг к другу факты и связи между ними. Пройдя снизу вверх, я хочу лишь показать весь накопленный громадный материал, часто встречаемый у других авторов, показать его в связи с теми проблемами, для решения которых этот материал играет первостепенную роль, привлекая, в частности, проблему афазии и шизофрении в патологии и проблему переходного возраста в генетической психологии. Теоретические соображения я позволю себе излагать попутно; мне кажется, что на сегодняшний день мы только это и можем дать.
217
Позвольте начать с самых простых функций — отношений сенсорных и моторных процессов. Проблема этих отношений в современной психологии ставится совершенно не так, как она ставилась прежде. Если для старой психологии было проблемой, какого рода ассоциации между ними возникают, то для современной психологии проблема ставится обратно: как возникает размерение между ними. И теоретические соображения, и экспериментальный путь показывают, что сенсомоторика представляет собой единое психофизиологическое целое. Этот взгляд особенно защищают гештальтпсихологи (К. Гольдштейн с неврологической точки зрения, В. Келер, К. Коффка и др. — с точки зрения психологии). Не могу приводить все соображения, которые приводятся в пользу этого взгляда. Скажу только, что действительно, внимательно изучая экспериментальные исследования, посвященные этому вопросу, мы видим, до какой степени моторные и сенсорные процессы представляют единое целое. Так, моторное решение задачи у обезьяны не что иное, как динамическое продолжение тех же процессов, той же самой структуры, которая замыкается в сенсорном поле. Вы знаете убедительную попытку Келера (1930) и других доказать, в противоположность мнению К. Бюлера, что обезьяны решают задачу не в интеллектуальном, но в сенсорном поле, и это подтверждается в опытах Э. Иенша, который показал, что у эйдетиков движение орудия к цели совершается в сенсорном поле. Следовательно, сенсорное поле не представляет собой чего-то закрепленного и в сенсорном поле может происходить полное решение задачи.
Если вы обратите внимание на этот процесс, то идея сенсомоторного единства встречает полное подтверждение до тех пор, пока мы остаемся при зоологическом материале, или когда имеем дело с ребенком раннего возраста или со взрослыми, у которых эти процессы наиболее близки к аффективным. Но когда мы пойдем дальше, наступает разительное изменение. Единство сенсомоторных процессов, связь, при которой моторный процесс является динамическим продолжением замкнувшейся в сенсорном поле структуры, разрушается: моторика получает относительно самостоятельный характер по отношению к сенсорным процессам, и сенсорные процессы обособляются от непосредственных моторных импульсов; между ними возникают более сложные отношения. И опыты А. Р. Лу-рия с сопряженной моторикой (1928) предстают в свете этих соображений с новой стороны. Наиболее интересно, что, когда процесс снова возвращается к аффективной форме, восстанавливается непосредственная связь моторных и сенсорных импульсов. Когда человек не отдает себе отчета в том, что он делает, и действует под влиянием аффективной реакции, вы снова можете по его моторике прочитать его внутреннее состояние, характер его восприятия. Вы снова наблюдаете возвращение к той структуре, которая характерна для ранних стадий развития.
Если экспериментатор, ведущий опыт с обезьяной, станет спиной к ситуации и лицом к обезьяне и не будет видеть того, что видит обезьяна, а будет видеть только ее действия, он сумеет по ним прочитать то, что видит подопытное животное. Это именно то, что Лурия называет сопряженной моторикой. По характеру движений можно как бы прочитать кривую внутренних реакций. Это характерно для ранних ступеней развития. Непосредственная связь моторных и сенсорных процессов у ребенка очень часто распадается. И пока (не говоря о дальнейшем) мы можем установить: моторные и сенсорные процессы, воспринятые в психологическом плане, приобретают относительную независимость друг от друга, относительную в том смысле, что того единства, той непосредственной связи, которая характерна для первой ступени развития, уже не существует.
218
Результаты исследования низших и высших форм моторики у близнецов (в плане отделения наследственных факторов и факторов культурного развития) приводят к выводу, что и в дифференциально психологическом отношении характерным для моторики взрослого, очевидно, является не его первоначальная конституция, но те новые связи, новые отношения, в которых моторика стоит по отношению к остальным областям личности, к остальным функциям.
Продолжая эту мысль, я хочу остановиться на восприятии.
У ребенка восприятие до некоторой степени приобретает самостоятельность. Ребенок может в отличие от животного некоторое время созерцать ситуацию и, зная, что надо делать, не действовать непосредственно. Мы не будем останавливаться на том, как это происходит, а проследим, *что* происходит с восприятием. Мы видели, что восприятие развивается по тому же типу, как мышление и произвольное внимание. Что происходит здесь? Как мы говорили, происходит некоторый процесс «вращивания» приемов, с помощью которых ребенок, воспринимающий предмет, сравнивает его с другим предметом и т. д. Это исследование завело нас в тупик, и другие исследования показали с полной ясностью: дальнейшее развитие восприятия заключается в том, что оно вступает в сложный синтез с другими функциями, в частности с речевой. Этот синтез настолько сложен, что у каждого из нас, кроме как в патологических случаях, невозможно выделить все первичные закономерности восприятия. Я приведу простейший пример. Когда мы исследуем восприятие картины, как это сделал В. Штерн, мы видим, что, передавая содержание картины, ребенок называет отдельные предметы, а играя в то, что изображено на картине, он изображает целое всей картины, не касаясь

отдельных частей. В опытах Коса, где в более или менее чистом виде исследуется восприятие, ребенок, и особенно глухонемой, строит фигуры совершенно по структурному типу, воспроизводит соответствующий рисунок, цветовое пятно; но как только в обозначение этих кубиков вмешивается речь, мы получаем вначале разорванное, без структуры соединение: ребенок кладет кубики рядом, не включая в структурное целое.

Чтобы вызвать в нас чистое восприятие, нас надо поставить в известные искусственные условия — и это наиболее трудная методическая задача в экспериментах со взрослыми. Если в опыте, где надо дать испытуемому бессмысленную фигуру, вы предлагаете ему не только предмет, но и геометрическую фигуру, то здесь к восприятию присоединяется знание (например, что это треугольник). И чтобы, как говорит Келер, представить не вещь, а «материал для видения», нам надо предъявить сложное, запутанное и бессмысленное сочетание вещей или же показать объект с такой максимальной скоростью, чтобы от него осталось только зрительное впечатление. В иных условиях мы не можем вернуться к такому непосредственному восприятию.

При афазии, глубоких формах распада интеллектуальных функций, в частности восприятия (особенно это наблюдал О. Петцль), мы имеем некоторое возвращение к этому выделению восприятия из того комплекса, в котором оно протекает у нас. Я не могу проще и короче сказать это, чем указав, что восприятие современного человека, в сущности говоря, стало частью наглядного мышления, потому что одновременно с тем, как я воспринимаю, я вижу, какой предмет воспринимаю. Знание предмета дается одновременно с восприятием, и вы знаете, какие нужны усилия в лаборатории, чтобы отделить одно от другого! Восприятие, отделившись от моторики, продолжает развиваться не внутрифун-кционально: развитие идет главным образом за счет того, что восприятие становится в новые отношения с другими функциями, вступает в сложные сочетания с новыми функциями и начинает действовать с ними в единстве как некоторая новая система, разделить которую довольно трудно и распад которой мы можем наблюдать только в патологии.

219

Если пойдем несколько дальше, то увидим, что первоначальная связь, характерная для соотношения функций, распадается, и возникает новая связь. Это общее явление, с которым мы имеем дело каждый раз и которого мы не замечаем, потому что не обращаем на него внимания. Это наблюдается в самой простой нашей экспериментальной практике. Приведу два примера.

Первый — со всяким решительно опосредованным процессом, например запоминанием слов с помощью картинок. Уже тут мы наталкиваемся на перемещение функций. Ребенок, который запоминает с помощью картинок ряд слов, опирается не только на память, но и на воображение, умение найти сходство или различие. Процесс запоминания, таким образом, зависит не от естественных факторов памяти, а от ряда новых функций, которые выступают на место непосредственного запоминания. И в работе А. Н. Леонтьева (1931), и в работе Л. В. Занкова было показано, что развитие общих факторов запоминания идет по разным кривым. Мы имеем перестройку естественных функций, замещение их и появление сложного сплава мышления и памяти, который получил эмпирическое назначение логической памяти.

Замечателен следующий факт, на который обратили мое внимание эксперименты Занкова. Оказалось, что мышление при опосредованном запоминании выступает на первый план, и люди в генетическом и дифференциальном отношениях вступают в ряд не по свойствам памяти, а по свойствам логической памяти. Это мышление глубоко отличается от мышления в собственном смысле слова. Когда вы предлагаете взрослому человеку запомнить ряд в 50 слов по данным карточкам, он прибегает к установлению мысленных отношений между знаком, карточкой и тем, что он запоминает. Это мышление совершенно не соответствует действительному мышлению человека, оно нелепо, человек не интересуется, верно или неверно, правдоподобно или нет то, что он запоминает. Каждый из нас, запоминая, никогда не мыслит так, как он мыслит, решая задачу. Все основные критерии, факторы, связи, характерные для мышления как такового, в мышлении, направленном на запоминание, совершенно искажаются. Теоретически мы должны были бы наперед сказать, что все функции мышления при запоминании изменяются. Было бы нелепо, если бы мы придерживались здесь всех связей и структур мышления, нужных, когда оно служит для решения практических или теоретических задач. Повторяю, не только память изменяется, когда она вступает, если можно сказать, в брак с мышлением, но мышление, изменяя свои функции, не является тем мышлением, которое мы знаем тогда, когда изучаем логические операции; здесь изменяются все структурные связи, все отношения, и перед нами в этом процессе замещения функций образование новой системы, о которой я говорил прежде.

Если мы поднимемся на шаг выше и обратим внимание на результаты других исследований, мы увидим еще одну закономерность в образовании новых психологических систем: она введет нас в курс дела и осветит центральный вопрос сегодняшнего моего доклада — об отношении этих новых систем в мозгу, об их отношении к физиологическому субстрату.

Изучая процессы высших функций у детей, мы пришли к следующему потрясшему нас выводу: всякая высшая форма поведения появляется в своем развитии на сцене дважды — сперва как коллективная форма поведения, как функция интерпсихологическая, затем как функция интрапсихологическая, как известный способ поведения. Мы не замечаем этого факта только потому, что он слишком повседневен и мы к нему поэтому слепы. Ярчайший пример — речь. Речь первоначально — средство связи между ребенком и окружающими, но когда ребенок начинает говорить про себя, это можно рассматривать как перенесение коллективной формы поведения в практику личного поведения.

220

По прекрасной формуле одного из психологов, речь не только средство понимания других, но и средство понимания себя.

Если мы обратимся к современным экспериментальным работам, то впервые Ж. Пиаже высказал и подтвердил то положение, что мышление у детей дошкольного возраста появляется не раньше, чем в их коллективе появится спор. Прежде чем дети не сумеют поспорить и привести аргументы, у них нет никакого мышления. Опуская ряд факторов, я приведу один вывод, который дают эти авторы и который я несколько видоизменяю на свой лад. Мышление, особенно в дошкольном возрасте, появляется как перенесение ситуации спора внутрь, обсуждение в самом себе. В исследовании детской игры К. Грооса (1906), показано, как функция детского коллектива по управлению поведением, подчинению

его правилам игры влияет и на развитие внимания.
Но вот что представляет для нас чрезвычайный интерес: следовательно, первоначально всякая высшая функция была разделена между двумя людьми, была взаимным психологическим процессом. Один процесс происходил в моем мозгу, другой — в мозгу того, с кем я спорю: «Это место мое». — «Нет, мое». — «Я его занял раньше».
Система мышления здесь разделена между двумя детьми. То же самое и в диалоге: я говорю — вы меня понимаете. Лишь позднее я начинаю говорить сам для себя. Ребенок дошкольного возраста заполняет целые часы речью для себя. У него возникают новые связи, новые отношения между функциями, такие, которые в первоначальных связях его функций не были даны.
Особое, центральное значение это имеет для овладения собственным поведением. Изучение генезиса этих процессов показывает, что всякий волевой процесс первоначально процесс социальный, коллективный, интерпсихологический. Это связано с тем, что ребенок овладевает вниманием других или, наоборот, начинает по отношению к себе применять те средства и формы поведения, которые являлись первоначально коллективными. Мать обращает внимание ребенка на что-нибудь; ребенок, следуя указаниям, обращает свое внимание на то, что она показывает; здесь мы всегда имеем две разведенные функции. Затем ребенок сам начинает обращать свое внимание, сам по отношению к себе выступает в роли матери, у него возникает сложная система функций, которые первоначально разделены. Один человек приказывает, а другой выполняет. Человек сам себе приказывает и сам выполняет.
Экспериментально мне удалось получить у девочки, которую я наблюдаю, аналогичные явления. Из житейских наблюдений они известны всякому. Ребенок сам начинает командовать себе: «Раз, два, три», — как раньше командовали взрослые, и вслед за этим сам выполняет свою команду. В процессе психологического развития возникает, следовательно, объединение таких функций, которые первоначально были у двух людей. Социальное происхождение высших психических функций — очень важный факт.
Замечательно и то, что знаки, значение которых в истории культурного развития человека нам кажется таким большим (как показывает история их развития), первоначально являются средствами связи, средствами воздействия на других. Всякий знак, если взять его реальное происхождение, есть средство связи, и мы могли бы сказать шире — средство связи известных психических функций социального характера. Перенесенный на себя, он является тем же средством соединения функций в самом себе, и мы сумеем показать, что без этого знака мозг и первоначальные связи не могут стать в те сложные отношения, в которые они становятся благодаря речи.
Следовательно, средства социальных связей и есть основные средства для образования тех сложных психологических связей, которые возникают, когда эти функции становятся индивидуальными функциями, способом поведения самого человека.
221
Если мы поднимемся еще на одну ступень, то увидим еще один интересный случай образования таких связей. Мы обычно наблюдаем их у ребенка, чаще всего в игровых процессах (опыты Н. Г. Морозовой), когда ребенок изменяет значение предмета. Я постараюсь пояснить это на филогенетическом примере.
Если вы возьмете книгу о примитивном человеке, вы натолкнетесь на примеры следующего рода. Своеобразие мышления примитивного человека часто заключается не в том, что у него недостаточно развиты функции, которые у нас есть, или отсутствует какая-либо функция, а вы имеете другую, с нашей точки зрения, расстановку этих функций. Один из ярких примеров — наблюдения Л. Леви-Брюля (1930) относительно кафра, которому миссионер предложил послать сына в миссионерскую школу. Ситуация для кафра чрезвычайно сложная и трудная, и, не желая отклонить это предложение прямо, он говорит: «Я об этом увижу во сне». Леви-Брюль совершенно правильно замечает, что перед нами такая ситуация, когда каждый из нас ответил бы: «Я подумаю». Кафр же говорит: «Я об этом увижу во сне». У него сон выполняет ту же функцию, которую выполняет у нас мышление. На этом примере стоит остановиться, потому что законы сновидения сами по себе, по-видимому, одинаковы у кафра и у нас.
Нет оснований предполагать, что человеческий мозг с биологической стороны претерпел в продолжение человеческой истории существенную эволюцию. Нет оснований предполагать, что мозг примитивного человека отличался от нашего мозга и был неполноценным мозгом, имел иную биологическую структуру, чем у нас. Все биологические исследования приводят к мысли, что самый примитивный человек, которого мы знаем, заслуживает в биологическом отношении полного титула человека. Биологическая эволюция человека была закончена до начала его исторического развития. И грубым смешением понятий биологической эволюции и исторического развития была бы попытка объяснить различие между нашим мышлением и мышлением примитивного человека тем, что примитивный человек стоит на другой ступени биологического развития. Законы сна одинаковы, но роль, которую выполняет сон, совершенно различна, и мы увидим, что не только, скажем, у кафра и у нас есть такое различие, но и римлянин, хотя и не говорил в трудной ситуации: «Я увижу об этом во сне», — потому что стоял на другой ступени человеческого развития и решал дела, по выражению Тацита, «оружием и разумом, а не сновидением, как женщина», но и этот римлянин верил в сны; сон был для него знаком, оменом; римлянин не начинал дела, если видел плохой сон, относящийся к этому делу, — у римлянина сон вступал в другую структурную связь с остальными функциями.
Если вы возьмете даже фрейдовского невротика, вы опять получите новое отношение к снам. И чрезвычайно интересно замечание одного из критиков Фрейда, что то открытое Фрейдом отношение сновидения к сексуальным желаниям, которое характерно для невротика, характерно именно для невротика «здесь и теперь». У невротика сновидение обслуживает его сексуальные желания, но это не общий закон. Это вопрос, который подлежит дальнейшему исследованию.
Если вы перенесете это еще дальше, то увидите, что сновидения вступают в совершенно новые отношения с рядом функций. Это же наблюдается и в отношении целого ряда других процессов. Мы видим, что вначале мышление является, по выражению Спинозы, слугой страстей, а человек, имеющий разум, является господином страстей. Приведенный пример со сном кафра имеет гораздо более широкое значение, чем просто случай сновидения; он приложим к построению целых сложных психологических систем.
Я хотел бы обратить ваше внимание на один существенный вывод. Замечательно, что у кафра новая система поведения возникает из известных идеологических

представлений, из того, что Леви-Брюль и другие французские социологи и психологи называют коллективными представлениями в отношении сна. Не кафр сам по себе, давший этот ответ, создал такую систему, это представление о сне — часть идеологии того племени, к которому принадлежит кафр. Такое отношение ко сну характерно для них, так они решают сложные вопросы войны, мира и т. д. Здесь перед нами психологический механизм, непосредственно возникший из известной идеологической системы, идеологического значения, придаваемого той или иной функции. В целом ряде интересных американских исследований, посвященных полупримитивным народам, мы видим, что по мере того как они начинают приобщаться к европейской цивилизации и получать предметы европейского обихода, они начинают интересоваться ими и ценить те возможности, которые с ними возникают. Эти исследования показывают, что примитивные люди первоначально отрицательно относились к чтению книг. После того как они получили несколько простейших сельскохозяйственных орудий и увидели связь между чтением книги и практикой, они по-другому стали оценивать занятия белых людей.

Переоценка мышления и сновидения имеет источник не индивидуальный, а социальный, но нас сейчас это интересует и с другой стороны. Мы видим, как здесь появляется новое представление о сновидении, почерпнутое человеком из той социальной среды, в которой он живет, создается новая форма внутриинди-видуального поведения в такой системе, как сон кафра.

Нужно отметить, с одной стороны, связь некоторых новых систем не только с социальными знаками, но и с идеологией и тем значением, которое в сознании людей приобретает та или иная психическая функция; с другой — процесс возникновения новых форм поведения из нового содержания, почерпнутого человеком из идеологии окружающей его среды. Вот два момента, которые нам нужны для дальнейших выводов.

2

Если мы сделаем еще один шаг выше по пути изучения тех сложных систем и отношений, которые неизвестны на ранних ступенях развития и возникают относительно позднее, мы придем к очень сложной системе изменения связей и возникновения новых, которые совершаются на подступах к развитию и формированию нового человека в переходном возрасте. До сих пор недостаток наших исследований заключался в том, что мы ограничивались ранним детским возрастом и мало интересовались подростками. Когда я был поставлен перед необходимостью изучить психологию переходного возраста с точки зрения наших исследований, я был поражен тем, до какой степени на этой ступени в отличие от детского возраста[1]. Суть психологического развития заключается здесь не в дальнейшем росте, а в изменении связей.

Чрезвычайное затруднение в психологии переходного возраста вызвало исследование мышления подростка. В самом деле, подросток 14—16 лет мало изменяет свою речь в смысле появления принципиально новых форм по сравнению с тем, чем располагает ребенок 12 лет. Вы не замечаете того, что могло бы объяснить вам происходящее в мышлении подростка. Так, память, внимание в переходном возрасте едва ли дадут что-нибудь новое по отношению к школьному возрасту. Но если вы возьмете, в частности, материал, обработанный А. Н. Леонтьевым (1931), то увидите, что для подросткового возраста характерен переход этих функций внутрь. То, что у школьника внешнее в области логической памяти,

[1] Так же в оригинальном тексте. — *Прим. ред.*

произвольного внимания, мышления, становится внутренним у подростка. Исследования подтверждают, что здесь появляется новая сторона. Мы видим, что переход внутрь совершается потому, что эти внешние операции вступают в сложный сплав и синтез с целым рядом внутренних процессов. Процесс в силу своей внутренней логики не может оставаться внешним, его отношение ко всем другим функциям стало другим, образовалась новая система, она укрепилась, стала внутренней.

Приведу самый простой пример. Память и мышление в переходном возрасте. Вы замечаете здесь следующую (я чуть-чуть упрощаю) интересную перестановку. Вы знаете, какую колоссальную роль в мышлении ребенка до переходного возраста играет память. Мыслить для него — в значительной степени значит опираться на память. Ш. Бюлер, немецкая исследовательница, специально изучала мышление у детей, когда они решают ту или иную задачу, и показала, что для детей, у которых память достигает высшего развития, мыслить — значит вспоминать конкретные случаи. Вы помните классический бессмертный пример А. Бине, его опыты над двумя девочками. Когда он спрашивает, что такое омнибус, то получает ответ: «Такая конка с мягкими сидениями, садится много дам, кондуктор делает «динь» и т. д.

Возьмите переходный возраст. Вы увидите, что вспоминать для подростка — значит мыслить. Если мышление ребенка допереходного возраста опиралось на память и мыслить — значило вспоминать, то для подростка память опирается главным образом на мышление: вспоминать — это прежде всего разыскивать в известной логической последовательности то, что нужно. Эту перестановку функций, изменение их отношений, ведущую роль мышления во всех решительно функциях, в результате чего мышление не оказывается одной функцией из ряда других, а функцией, которая перестраивает и изменяет другие психологические процессы, мы наблюдаем в переходном возрасте.

3

Сохраняя тот же порядок изложения и следуя от нижележащих психологических систем к образованию все более высокого порядка, мы приходим к системам, которые являются ключом ко всем процессам развития и процессам распада, это образование понятия — функция, впервые полностью созревающая и определяющаяся в переходном возрасте.

Изложить сейчас сколько-нибудь цельно учение о психологическом развитии понятия невозможно, и я должен сказать, что понятие в психологическом исследовании представляется (и это конечный результат нашего изучения) психологической системой такого же рода, как и те, о которых я говорил.

До сих пор эмпирическая психология пыталась в основу функции образования понятия положить ту или иную частную функцию — абстракцию, внимание, выделение признаков памяти, обработку известных образов — и исходила при этом из того логического представления, что всякая высшая функция имеет свой аналог, свое представительство в

низшем плане: память и логическая память, непосредственное и произвольное внимание. Понятие рассматривалось как модифицированный, переработанный, освобожденный от всех лишних частей образ, какое-то отшлифованное представление. Механизм понятий Ф. Гальтон сравнивал с коллективной фотографией, когда снимают на одной пластинке целый ряд лиц — сходные черты подчеркиваются, случайные затушевывают друг друга.

Для формальной логики понятие есть совокупность признаков, выделенных из ряда и подчеркнутых в их совпадающих моментах. Например, если мы возьмем самые простые понятия: «Наполеон», «француз», «европеец», «человек», «жи-

вотное», «существо» и т. п., — мы получим ряд понятий все более и более общих, но все более и более бедных по количеству конкретных признаков. Понятие «Наполеон» бесконечно богато конкретным содержанием. Понятие «француз» уже гораздо более бедно: не все то, что относится к Наполеону, относится к французу. Понятие «человек» еще беднее. И т. д. Формальная логика рассматривала понятие как совокупность признаков отдаленного от группы предмета, совокупность общих признаков. Отсюда понятие возникало в результате омертвления наших знаний о предмете. Диалектическая логика показала, что понятие не является такой формальной схемой, совокупностью признаков, отвлеченных от предмета, оно дает гораздо более богатое и полное знание предмета.

Целый ряд психологических исследований, в частности наши, приводит нас к совершенно новой постановке проблемы об образовании понятия в психологии. Вопрос о том, каким же образом понятие, становясь все более общим, т. е. относясь ко все большему количеству предметов, становится богаче по содержанию, а не беднее, как думает формальная логика, — этот вопрос получает неожиданный ответ в исследованиях и находит подтверждение в анализе развития понятий в их генетическом разрезе по сравнению с более примитивными формами нашего мышления. Исследования показали, что когда испытуемый решает задачу на образование новых понятий, то сущность процесса, происходящего при этом, заключается в установлении связей; когда испытуемый подыскивает к предмету ряд других предметов, он ищет связи между этим предметом и другими. Он не отодвигает, как в коллективной фотографии, на задний план ряд признаков, а наоборот, всякая попытка решить задачу заключается в образовании связей, и наше знание о предмете обогащается от того, что мы изучаем его в связи с другими предметами.

Приведу пример. Сравним непосредственный образ какой-нибудь девятки, например фигуры в картах, и цифры 9. Карточная девятка богаче и конкретнее, чем наше понятие «9», но понятие «9» содержит в себе целый ряд таких суждений, которых нет в карточной девятке; «9» не делится на четные цифры, делится на 3, оно есть 3^2, основание квадрата 81; мы связываем «9» с целым числовым рядом и т. д. Отсюда понятно, что если процесс образования понятия с психологической стороны заключается в открытии связей данного предмета с рядом других, в нахождении реального целого, то в развитом понятии мы находим всю совокупность его отношений, если можно так сказать, его место в мире. «9» — это определенный пункт во всей теории чисел с возможностью бесконечного движения и бесконечного сочетания, всегда подчиненных общему закону. Два момента обращают наше внимание: во-первых, понятие заключается не в коллективной фотографии, не в том, что стираются индивидуальные черты предмета, а в том, что предмет познается в его отношениях, в его связях, и, во-вторых, предмет в понятии не есть модифицированный образ, а есть, как показывают современные психологические исследования, предрасположение к целому ряду суждений. «Когда мне говорят «млекопитающее», — спрашивает один из психологов, — чему психологически это соответствует?» Это соответствует возможности развернуть мысль и в конечном счете — мировоззрению, потому что найти место млекопитающего в животном мире, место животного мира в природе — это целое мировоззрение.

Мы видим, что понятием является система суждений, приведенных в известную закономерную связь: когда мы оперируем каждым отдельным понятием, вся суть в том, что мы оперируем системой в целом.

Ж. Пиаже (1932) давал детям 10—12 лет задачи на совмещение двух признаков одновременно — животное имеет длинные уши и короткий хвост или короткие уши и короткий хвост. Ребенок решает задачи, имея в поле внимания только один признак. Оперировать понятием как системой он не может; он

овладевает всеми признаками, входящими в понятие, но всеми — порознь, он не владеет тем синтезом, при котором понятие действует как единая система. В этом смысле замечательным мне кажется замечание о Гегеле В. И. Ленина, когда он говорит, что простейший факт обобщения заключает в себе еще не осознанную уверенность в закономерности внешнего мира. Когда мы совершаем простейшее обобщение, мы сознаем вещи не как существующие сами по себе, а в закономерной связи, подчиненные известному закону (Полн. собр. соч., т. 29, с. 160—161). Невозможно сейчас изложить бесконечно увлекательную и центральную по значению проблему современной психологии об образовании понятия.

Только в переходном возрасте совершается окончательное оформление этой функции, и ребенок переходит к мышлению в понятиях от другой системы мышления, от связей комплексных. Спросим себя: чем отличается комплекс ребенка? Прежде всего, система комплекса есть система приведенных в порядок конкретных связей и отношений к предмету, главным образом опирающихся на память. Понятие есть система суждений, которая содержит в себе отношение ко всей более широкой системе. Переходный возраст — это возраст оформления мировоззрения и личности, возникновения самосознания и связных представлений о мире. Основой для этого является мышление в понятиях, и для нас весь опыт современного культурного человечества, внешний мир, внешняя действительность и наша внутренняя действительность представлены в известной системе понятий. В понятии мы находим то единство формы и содержания, о котором я говорил выше.

Мыслить понятиями — значит обладать известной готовой системой, известной формой мышления, еще вовсе не предопределяющей дальнейшего содержания, к которому мы придем. А. Бергсон мыслит в понятиях так же, как и материалист, оба они обладают той же самой формой мышления, хотя приходят к диаметрально противоположным выводам.

Именно в переходном возрасте и происходит окончательное образование всех систем. Это станет яснее, когда мы перейдем к тому, что для психолога может в известном смысле являться ключом к переходному возрасту, к психологии шизофрении.

Э. Буземан в психологии переходного возраста ввел очень интересное различие. Оно касается трех видов связей,

существующих между психологическими функциями. Первичные связи — наследственные. Никто не станет отрицать, что есть непосредственно модифицируемые связи между известными функциями: такова, скажем, конституционная система отношений между эмоциональным и интеллектуальным механизмами. Другая система связей — устанавливаемые, те связи, которые устанавливаются в процессе встречи внешних и внутренних факторов, те связи, которые навязаны мне средой; мы знаем, как можно воспитать в ребенке дикость и жестокость или сентиментальность. Это вторичные связи. И наконец, третичные связи, которые складываются в переходном возрасте и которые действительно характеризуют личность в генетическом и дифференциальном плане. Эти связи складываются на основе самосознания. К ним относится уже отмеченный нами механизм «сна кафра». Когда мы сознательно связываем данную функцию с другими функциями так, что они образуют единую систему поведения, это складывается на основе того, что мы осознали свое сновидение, свое отношение к нему.

Коренное различие между психологией ребенка и подростка Буземан видит в следующем: для ребенка характерен лишь один психологический план непосредственного действия; для подростка характерно самосознание, отношение к себе со стороны, рефлексия, умение не только мыслить, но и сознавать основание мышления.

226

Проблемы шизофрении и переходного возраста сближались неоднократно: самое название dementia precox указывало на это. И хотя в клинической терминологии это утеряло первоначальное значение, но даже самые современные авторы, такие, как Э. Кречмер в Германии и П. П. Блонский у нас, защищают мысль, что переходный возраст и шизофрения являются ключом друг к другу. Делается это на основании внешнего сближения, ибо все черты, характеризующие переходный возраст, наблюдаются также и при шизофрении.

То, что в переходном возрасте присутствует в неясных чертах, в патологии доведено до крайности. Кречмер (1924) говорит еще смелее: бурно протекающий процесс полового созревания с психологической стороны нельзя отличить от слабо протекающего шизофренического процесса. С внешней стороны здесь есть доля правды, но мне кажется ложной самая постановка вопроса и те выводы, к которым приходят авторы. При изучении психологии шизофрении эти выводы не оправдываются.

На самом деле шизофрения и переходный возраст находятся в обратном отношении. При шизофрении мы наблюдаем распад тех функций, которые строятся в переходном возрасте, и при встрече на одной станции их движение совершенно противоположно. В шизофрении мы имеем с психологической стороны загадочную картину, и даже у лучших современных клиницистов мы не находим объяснения механизма симптомообразования; нельзя показать, каким путем возникают эти симптомы. Споры между клиницистами идут о том, что является господствующим — аффективная тупость или диасхиз, который выдвигает Э. Блей-лер (что и дало повод к названию шизофрении). Однако суть дела заключается здесь не столько в изменениях интеллектуальных и аффективных, сколько в нарушении связей, которые существуют.

Шизофрению представляет огромное богатство материала по отношению к теме, о которой я говорю. Я постараюсь дать самое важное и показать, что все многообразные формы проявления шизофрении вытекают из одного источника, имеют в основе известный внутренний процесс, который может объяснить механизм шизофрении. У шизофреника раньше всего распадается функция образования понятия, лишь дальше начинаются странности. Шизофреник характеризуется аффективной тупостью; шизофреники меняют отношение к любимой жене, родителям, детям. Классическим является описание тупости при раздражительности на другом полюсе, отсутствие всяких импульсов, а между тем, как правильно отмечает Блейлер, наблюдается необычайно обостренная аффективная жизнь. Когда к шизофрении присоединяется какой-нибудь другой процесс, например артериосклероз, резко изменяется клиническая картина, склероз не обогащает эмоций шизофреника, но лишь изменяет основные проявления.

При аффективной тупости, при обеднении эмоциональной жизни все мышление шизофреника начинает определяться только его аффектами (как отмечает И. Шторх). Это одно и то же расстройство — изменение соотношений интеллектуальной и аффективной жизни. Наиболее ясную и блестящую теорию патологических изменений аффективной жизни развил Ш. Блондель. Суть этой теории заключается примерно в следующем. В больном психологическом процессе (особенно там, где нет слабоумия), выступающем на первый план, прежде всего происходит распад сложных систем, которые приобретены в результате коллективной жизни, распад систем, которые сложились у нас позже всего. Представления, чувства — все остается неизменным, но все теряет те функции, которые оно выполняло в сложной системе. Вот если у кафра сон стал в новые отношения к дальнейшему поведению, эта система распадается и появляются расстройство, необычные формы поведения. Иначе говоря, первое, что бросается в глаза при психологическом распаде в психиатрической клинике, распад тех систем,

227

которые образовались, с одной стороны, наиболее поздно, а с другой — являются системами социального происхождения.

Это особенно видно на шизофрении, которая загадочна в том отношении, что с формальной стороны здесь психологические функции сохранены: память, ориентировка, восприятие, внимание не обнаруживают изменения. Здесь сохранена ориентировка, и если вы ловко зададите вопрос больному, который бредит и говорит, что он во дворце, то увидите, что он прекрасно знает, где он на самом деле находится. Сохранение формальных функций самих по себе и распад системы, возникающей при этом, — вот что характеризует шизофрению. Исходя из этого, Блондель говорит об аффективном расстройстве шизофреника.

Мышление, навязанное нам окружающей средой вместе с системой понятий, охватывает и наши чувства. Мы не просто чувствуем — чувство осознается нами как ревность, гнев, обида, оскорбление. Если мы говорим, что презираем какого-то человека, то называние чувств уже изменяет их; ведь они входят в какую-то связь с нашим мышлением; с нами происходит нечто вроде того, что происходит с памятью, когда она становится внутренней частью процесса мышления и начинает называться логической памятью. Так же, как нам невозможно отделить, где кончается восприятие поверхности и начинается понимание, что это определенный предмет (в восприятии синтезированы, даны в сплаве структурные особенности зрительного поля вместе с пониманием), так же точно в наших аффектах мы не испытываем ревности в чистом виде, без осознания связей, выраженных в понятиях.

Основой теории Спинозы (1911) является следующее. Он был детерминист и, в отличие от стоиков, утверждал, что человек имеет власть над аффектами, что разум может изменять порядок и связи страстей и приводить их в соответствие с порядком и связями, которые даны в разуме. Спиноза выражал верное генетическое отношение. Человеческие эмоции в процессе онтогенетического развития входят в связь с общими установками и в отношении самосознания личности, и в отношении сознания действительности. Мое презрение к другому человеку входит в связь с оценкой этого человека, с пониманием его. И этот сложный синтез есть то, в чем протекает наша жизнь. Историческое развитие аффектов или эмоций заключается главным образом в том, что изменяются первоначальные связи, в которых они даны, и возникают новые порядок и связи.

Мы сказали, что, как правильно говорил Спиноза, познание нашего аффекта изменяет его и превращает из пассивного состояния в активное. То, что я мыслю вещи, вне меня находящиеся, в них ничего не меняет, а то, что я мыслю аффекты, что я ставлю их в другие отношения к моему интеллекту и другим инстанциям, меняет многое в моей психической жизни. Проще говоря, наши аффекты действуют в сложной системе с нашими понятиями, и кто не знает, что ревность человека, который связан с магометанскими понятиями о верности женщины, и человека, который связан с системой противоположных представлений о верности женщины, различна, тот не понимает, что это чувство исторично, что оно в различной идеологической и психологической среде по сути изменяется, хотя в нем несомненно остается некоторый биологический радикал, на основании которого эта эмоция возникает.

Итак, сложные эмоции появляются только исторически и представляют собой сочетание отношений, возникающих из условий исторической жизни, и в процессе развития эмоций происходит их сплав. Это представление кладется в основу учения о том, что происходит при болезненном распаде сознания. Здесь происходит распад этих систем, и отсюда у шизофреника аффективная тупость. Когда шизофренику говорят: «Как вам не стыдно, так поступает подлец», — он остается совершенно холоден, для него это не величайшее оскорбление. Его аффекты отделились и действуют в разделенном виде от этой системы. Для ши-

зофреника характерно и обратное отношение: аффекты начинают изменять его мышление, его мышление есть мышление, обслуживающее эмоциональные интересы и нужды.

Чтобы покончить с шизофренией, я хочу сказать, что точно так же, как слагающая функция в переходном возрасте, эти функции, синтез которых мы наблюдаем в переходном возрасте, распадаются в шизофрении; здесь распадаются сложные системы, аффекты возвращаются к первоначальному примитивному состоянию, теряют связь с мышлением, и через понятие вы не можете прощупать эти аффекты. До известной степени вы возвращаетесь к тому состоянию, которое имеется на ранних ступенях развития, когда подойти к какому-нибудь аффекту очень трудно. Оскорбить ребенка раннего возраста очень легко, но оскорбить его, указав, что порядочные люди так не поступают, очень трудно. Путь здесь совершенно другой, чем у нас, то же самое — и в шизофрении.

Чтобы резюмировать все это, я хотел бы сказать следующее: изучение систем и их судьбы оказывается поучительным не только для развития и построения психических процессов, но и для процессов распада. Изучение объясняет те чрезвычайно интересные процессы распада, которые мы наблюдаем в психиатрической клинике и которые наступают без грубого выпадения каких-либо функций, например функции речи у афазика; оно объясняет, почему такие грубые нарушения могут быть при тонких нарушениях мозга; оно объясняет тот парадокс психологии, что при табесе и органическом изменении всего мозга мы наблюдаем незначительные психологические изменения, а при шизофрении, при реактивном психозе — полную спутанность всего поведения с точки зрения поведения взрослого человека. Ключом к пониманию здесь служит представление о психологических системах, которые возникают не непосредственно из связей функций, как они даны в развитии мозга, а из тех систем, о которых мы говорили. И такие психологические проявления шизофрении, как аффективная тупость, интеллектуальный распад, раздражительность, находят свое единое объяснение, свою структурную связь.

Мне хотелось бы закончить следующим. Одним из трех кардинальных признаков шизофрении является характерологическое изменение, заключающееся в отрыве от социальной среды. Шизофреник делается все более замкнутым, и крайнее состояние этого — аутизм. Все системы, о которых мы говорили, системы социального происхождения, заключаются в социальном отношении к самому себе, как мы сказали выше, характеризуются перенесением внутрь личности коллективных отношений. Шизофреник, утрачивающий социальные отношения к окружающим, утрачивает социальные отношения к самому себе. Как очень хорошо говорил один из клиницистов, не возводя это на теоретическую высоту, шизофреник не только перестает понимать других и разговаривать с другими — он перестает речевым способом обращаться с самим собой. Распад социально построенных систем личности — другая сторона распада внешних отношений, которые являются отношениями интерпсихологическими.

4

Я остановлюсь еще только на двух вопросах.

Первый относится к чрезвычайно важному для нас выводу из всего сказанного в отношении психологических систем и мозга. Я должен отвергнуть мысли, которые развивают К. Гольдштейн и А. Гельб относительно того, что всякая высшая психологическая функция имеет прямую физиологическую корреляцию в функции, построенной с физиологической стороны точно так же, как построена и ее психологическая часть. Но сначала я изложу их мысль. Гольдштейн и Гельб говорят, что у афазика нарушается та функция мышления в понятиях, которая

соответствует основной физиологической функции. Уже здесь Гольдштейн и Гельб впадают в величайшее противоречие с собой, когда раньше в той же книге утверждают, будто афазик возвращается к системе мышления, характерной для примитивного человека. Если у афазика страдает основная физиологическая функция и он возвращается к той ступени мышления, на которой стоит примитивный человек, то мы должны сказать, что у примитивного человека нет той основной физиологической функции, которая есть у нас. Значит, без морфологического изменения структуры мозга здесь возникает новая и основная функция, которой нет на примитивных ступенях развития. Где у нас основание предположить, что за несколько тысяч лет произошла такая коренная перестройка человеческого мозга? Уже и в этом теория Гольдштейна и Гельба наталкивается на непреодолимое затруднение. Но в

ней есть своя правда, заключающаяся в том, что всякая сложная психологическая система: и сон кафра, и понятие, и самосознание личности — все эти представления в конечном счете продукты известной мозговой структуры. Нет ничего, что было бы оторвано от мозга. Весь вопрос в том, *что* физиологически в мозгу соответствует мышлению в понятиях.

Для того чтобы объяснить, как это возникает в мозгу, достаточно допустить, что мозг содержит условия и возможности такого сочетания функций, такого нового синтеза, таких новых систем, которые вовсе не должны быть заранее запечатлены структурно, и мне думается, что вся современная неврология заставляет это предполагать. Мы все более и более видим бесконечное разнообразие и незавершенность мозговых функций. Гораздо более правильно допустить, что в мозгу есть огромные возможности для возникновения новых систем. Это основная предпосылка. Она разрешает тот вопрос, который стоит в отношении работ Л. Леви-Брюля. Леви-Брюль на последней дискуссии во французском философском обществе говорил, что примитивный человек мыслит иначе, чем мы. Значит ли это, что мозг у него иной, чем у нас? Или нужно допустить, что мозг в связи с новой функцией изменился биологически, или же — что дух пользуется мозгом только как орудием, следовательно, одно орудие, много употреблений, и значит, развивается дух, а не мозг?

На самом деле, мне кажется, что, вводя понятие психологической системы в том виде, как мы говорили, мы получаем возможность великолепно представить себе действительные связи, действительные сложные отношения, которые здесь имеются.

До некоторой степени это относится и к одной из труднейших проблем — локализации высших психологических систем. Их локализовали до сих пор двояко. Первая точка зрения рассматривала мозг как однородную массу и отказывалась от признания того, что отдельные его части неравноценны и играют разную роль в построении психологических функций. Эта точка зрения явно несостоятельна. Поэтому в дальнейшем функции стали выводить из отдельных мозговых участков, различая, например, практическое поле и т. д. Поля связаны между собой, и то, что мы наблюдаем в психических процессах, — совместная деятельность отдельных полей. Это представление, несомненно, более правильно. Мы имеем сложное сотрудничество ряда отдельных зон. Мозговым субстратом психических процессов являются не изолированные участки, а сложные системы всего мозгового аппарата. Но вопрос заключается в следующем: если эта система заранее дана в самой структуре мозга, т. е. исчерпывается теми связями, которые существуют в мозгу между отдельными его частями, мы должны предположить, что в структуре мозга заранее даны те связи, из которых возникает понятие. Если же мы допустим, что здесь возможны более сложные и не данные заранее связи, мы сразу перенесем этот вопрос в другой план.

Позвольте пояснить это на схеме, правда очень грубой. В личности соединяются формы поведения, которые раньше были разделены между двумя людьми:

приказ и выполнение; раньше они происходили в двух мозгах, один мозг воздействовал на другой, скажем, при помощи слова. Когда они соединяются вместе, в одном мозгу, то мы имеем такую картину: пункт *А* в мозгу не может достигнуть пункта *Б* прямым соединением, он не находится в естественной связи с ним. Возможные связи между отдельными частями мозга устанавливаются через периферическую нервную систему, извне.

Исходя из таких представлений, мы можем понять целый ряд фактов патологии. Сюда относятся прежде всего факты, когда больной с поражением мозговых систем не в состоянии сделать чего-либо непосредственно, но может выполнить это, если скажет об этом сам себе. Подобную клинически ясную картину мы наблюдаем у паркинсоников. Паркинсоник не может сделать шаг; когда же вы говорите ему: «Сделайте шаг» или кладете на полу бумажку, он этот шаг делает. Все знают, как хорошо паркинсоники ходят по лестнице и плохо — по ровному полу. Для того чтобы больного привести в лабораторию, приходится разложить на полу ряд бумажек. Он хочет идти, но не может воздействовать на свою моторику, у него эта система разрушена. Почему паркинсоник может ходить, когда на полу разложены бумажки? Тут два объяснения. Одно давал И. Д. Сапир: паркинсоник хочет поднять руку, когда вы ему говорите, но этого импульса недостаточно; когда вы связываете просьбу с еще одним (зрительным) импульсом, он поднимает. Добавочный импульс действует вместе с основным. Можно представить картину и по-другому. Та система, которая позволяет ему поднять руку, сейчас нарушена. Но он может связать один пункт мозга с другим через внешний знак.

Мне представляется вторая гипотеза относительно движения паркинсоников правильной. Паркинсоник устанавливает связь между одним и другим пунктами своего мозга через знак, воздействуя на самого себя с периферического конца. Что это так, подтверждают эксперименты с истощаемостью паркинсоников. Если бы дело заключалось только в том, что вы истощаете паркинсоника до конца, эффект добавочного стимула должен был бы расти или, во всяком случае, равняться отдыху, восстановлению, играть роль внешнего раздражителя. Кто-то из русских авторов, впервые описывающих паркинсоников, указывал, что самое важное для больного — громкие раздражители (барабан, музыка), но дальнейшие исследования показали, что это не так. Я не хочу сказать, что именно так происходит у паркинсоников, но достаточно сделать вывод, что это принципиально возможно, а в распадении мы на каждом шагу наблюдаем, что такая система действительно возможна.

Всякая система, о которой я говорю, проходит три этапа. Сначала интерпсихологический — я приказываю, вы выполняете; затем экстрапсихологический — я начинаю говорить сам себе, затем интрапсихологический — два пункта мозга, которые извне возбуждаются, имеют тенденцию действовать в единой системе и превращаются в интракортикальный пункт.

Позвольте остановиться кратко на дальнейших судьбах этих систем. Я хотел указать на то, что в дифференциально-психологическом разрезе я от вас, вы от меня отличаетесь не тем, что у меня внимания немножко больше, чем у вас; существенное и практически важное характерологическое отличие в социальной жизни людей заключается в тех структурах, отношениях, связях, которые у нас имеются между отдельными пунктами. Я хочу сказать, что решающее значение имеет не память или внимание, но то, насколько человек пользуется этой памятью, какую роль она выполняет. Мы видели, что сновидение может выполнять центральную роль у кафра. У нас сновидение — приживальщик в психологической жизни, который не играет никакой существенной роли. То же и с мышлением.

Сколько бесплодных умов, идущих на холостом ходу, сколько умов, которые мыслят, но совершенно не включены в действие! Все помнят ситуацию, когда мы знаем, как нужно поступить, а поступаем иначе. Я хотел указать на то,
231
что тут есть три плана, чрезвычайно важных. Первый план — социальный и классово-психологический. Мы хотим сравнить рабочего и буржуа. Дело не в том, как думал В. Зомбарт, что у буржуа основное — жадность, что создается биологический отбор жадных людей, для которых главное — скопидомство и накопление. Я допускаю, что есть много рабочих более скупых, чем буржуа. Суть дела будет заключаться не в том, что из характера выводится социальная роль, а в том, что из социальной роли создается ряд характерологических связей. Социальный и классовый тип человека формируется из тех систем, которые вносятся в человека извне, которые являются системами социальных отношений людей, перенесенными в личность. На этом основаны профессиографические исследования процессов труда — каждая профессия требует известной системы этих связей. Для вагоновожатого, например, действительно важно не столько иметь больше внимания, чем для обыкновенного человека, сколько уметь правильно пользоваться вниманием, важно, чтобы внимание стояло на том месте, на котором оно у писателя, например, может не стоять, и т. п.
И, наконец, в дифференциальном и характерологическом отношении надо существенно отличать первичные характерологические связи, которые дают те или иные пропорции, например шизоидной или циклоидной конституции, от связей, которые возникают совершенно иначе и которые отличают человека нечестного от честного, правдивого от лживого, фантазера от делового человека, которые заключаются не в том, что у меня меньше аккуратности, чем у вас, или больше лжи, чем у вас, а в том, что возникает система отношений между отдельными функциями, которая складывается в онтогенезе. К. Левин правильно говорит, что образование психологических систем совпадает с развитием личности. В самых высших случаях, там, где мы имеем этически наиболее совершенные человеческие личности с наиболее красивой духовной жизнью, мы имеем дело с возникновением такой системы, где все соотнесено к одному. У Спинозы есть теория (я ее несколько видоизменю): душа может достигнуть того, чтобы все проявления, все состояния относились к одной цели; здесь может возникнуть такая система с единым центром, максимальная собранность человеческого поведения. Для Спинозы единая идея является идеей бога или природы. Психологически это вовсе не необходимо. Но человек может действительно не только привнести в систему отдельные функции, но и создать единый центр для всей системы. Спиноза показал эту систему в плане философском; есть люди, жизнь которых является образцом подчинения одной цели, которые доказали практически, что это возможно. Перед психологией стоит задача показать такого рода возникновение единой системы как научную истину.
Я хотел бы закончить, еще раз указав на то, что я представил лестницу фактов, пусть разбросанную, но все же идущую снизу вверх. Все теоретические соображения я почти опустил. Мне кажется, что наши работы освещаются и становятся на место с этой точки зрения. У меня не хватает теоретической силы все это объединить. Я представил очень большую лестницу, но в качестве идеи, охватывающей все это, я выдвинул общую мысль. И сегодня мне хотелось бы выяснить по поводу основной мысли, которую я несколько лет вынашивал, но не решался до конца высказать, подтверждается ли она фактически. И наша ближайшая задача — выяснить это самым деловым и детальным образом. Я хотел бы, опираясь на приведенные факты, выразить свое основное убеждение, которое заключается в том, что все дело не в изменениях только внутри функций, а в изменениях связей и в бесконечно разнообразных формах движения, возникающих отсюда, в том, что возникают на известной стадии развития новые синтезы, новые узловые функции, новые формы связей между ними, и нас должны интересовать системы и их судьба. Мне кажется, что системы и их судьба — в этих двух словах для нас должны заключаться альфа и омега нашей ближайшей работы.

СОЗНАНИЕ КАК ПРОБЛЕМА ПСИХОЛОГИИ ПОВЕДЕНИЯ

Паук совершает операции, напоминающие операции ткача, и пчела постройкой своих восковых ячеек посрамляет некоторых людей-архитекторов. Но и самый плохой архитектор от наилучшей пчелы с самого начала отличается тем, что, прежде чем строить ячейку из воска, он уже построил ее в своей голове. В конце процесса труда получается результат, который уже в начале этого процесса имелся в представлении человека, т. е. идеально. Человек не только изменяет форму того, что дано природой; в том, что дано природой, он осуществляет вместе с тем и свою сознательную цель, которая как закон определяет способ и характер его действий и которой он должен подчинять свою волю.
К. Маркс

1

Вопрос о психологической природе сознания настойчиво и умышленно обходится в нашей научной литературе. Его стараются не замечать, как будто для новой психологии он и не существует вовсе. Вследствие этого складывающиеся на наших глазах системы научной психологии несут в себе с самого начала ряд органических пороков. Из них назовем несколько — самых основных и главных, на наш взгляд.
1. Игнорируя проблему сознания, психология сама закрывает себе доступ к исследованию сколько-нибудь сложных проблем поведения человека. Она вынуждена ограничиться выяснением самых элементарных связей живого существа с миром. Что это действительно так, легко убедиться, заглянув в оглавление книги В. М. Бехтерева «Общие основы рефлексологии человека» (1923): «Принцип сохранения энергии. Принцип непрерывной изменчивости. Принцип ритма. Принцип приспособления. Принцип противодействия, равного действию. Принцип относительности». Одним словом, всеобъемлющие принципы, охватывающие не только поведение животного и человека, но все мировое целое. И при этом ни одного психологического закона, который формулировал бы найденную связь или зависимость явлений, характеризующую своеобразие человеческого поведения, в отличие от поведения животного.
На другом полюсе книги — классический эксперимент образования условного рефлекса, один малый опыт, принципиально исключительно важный, но не заполняющий мирового пространства от условного рефлекса первой степени
233
до принципа относительности. Несоответствие крыши и фундамента, отсутствие самого здания между ними легко обнаруживают, насколько рано еще формулировать мировые принципы на рефлексологическом материале и как легко взять из других областей знания законы и применить их к психологии. При этом чем более широкий и всеобъемлющий принцип мы возьмем, тем легче его будет натянуть на нужный нам факт. Нельзя забывать только, что объем и

содержание понятия всегда находятся в обратно пропорциональной зависимости. И так как объем мировых принципов стремится к бесконечности, их психологическое содержание с той же стремительностью умаляется до нуля.
И это не частный порок бехтеревского курса. В том или ином виде этот же порок обнаруживается и сказывается на всякой попытке систематически изложить учение о поведении человека как голую рефлексологию.
2. Отрицание сознания и стремление построить психологическую систему без этого понятия, как «психологию без сознания», по выражению П. П. Блон-ского (1921, с. 9), ведет к тому, что методика лишается необходимейших средств исследования, не выявленных, не обнаруживаемых простым глазом реакций, как внутренних движений, внутренней речи, соматических реакций и т. п. Изучение только реакций, видимых простым глазом, совершенно бессильно и несостоятельно даже перед простейшими проблемами поведения человека. Между тем поведение человека организовано таким образом, что именно внутренние, плохо обнаруживаемые движения направляют и руководят им. Когда мы формируем условный слюнный рефлекс собаки, мы известным образом внешними приемами предварительно организуем ее поведение — иначе опыт не удастся. Мы ставим ее в станок, охватываем ее лямками и пр. Точно так же мы предварительно организуем поведение испытуемого известными внутренними движениями — через инструкцию, пояснение и пр. И если эти внутренние движения вдруг изменяются в течение опыта — вся картина поведения резко изменится. Таким образом, мы пользуемся всегда заторможенными реакциями; мы знаем, что они протекают всегда безостановочно в организме, что им принадлежит влиятельная регулирующая роль в поведении, поскольку оно сознательно. Но мы лишены всяких средств для исследования этих внутренних реакций.
Проще говоря: человек всегда думает про себя; это никогда не остается без влияния на его поведение; внезапная перемена мыслей во время опыта всегда резко отзовется на всем поведении испытуемого (вдруг мысль: «Не буду я смотреть в аппарат»). Но мы ничего не знаем о том, как учесть это влияние.
3. Стирается всякая принципиальная грань между поведением животного и поведением человека. Биология пожирает социологию, физиология — психологию. Поведение человека изучается в той мере, в какой оно есть поведение млекопитающего животного. То принципиально новое, что вносят в человеческое поведение сознание и психика, при этом игнорируется. Для примера сошлюсь на два закона: закон угасания (или внутреннего торможения) условных рефлексов, установленный И. П. Павловым (1923), и закон доминанты, сформулированный А. А. Ухтомским (1923). Закон угасания (или внутреннего торможения) условных рефлексов устанавливает тот факт, что при продолжительном возбуждении одним условным раздражителем, не подкрепляемым безусловным, условный рефлекс постепенно ослабевает и, наконец, угасает вовсе. Переходим к поведению человека. Замыкаем у испытуемого условную реакцию на какой-нибудь раздражитель: «Когда услышите звонок, нажмите кнопку ключа». Повторяем опыт 40, 50, 100 раз. Есть ли угасание? Напротив, связь закрепляется — от раза к разу, ото дня ко дню. Наступает утомление — но не это имеет в виду закон угасания. Очевидно, здесь простое перенесение закона из области зоопсихологии в психологию человека

невозможно. Нужна какая-то принципиальная оговорка. Но мы не только не знаем ее, но не знаем даже, где и как искать ее.
Закон доминанты устанавливает существование в нервной системе животного таких очагов возбуждения, которые притягивают к себе другие, субдоминантные возбуждения, попадающие в это время в нервную систему. Половое возбуждение у кошки, акты глотания и дефекации, обнимательный рефлекс у лягушки — все это, как показывают исследования, усиливается за счет всякого постороннего раздражения. Отсюда делается прямой переход к акту внимания у человека и устанавливается, что физиологической основой этого акта является доминанта. Но вот оказывается, что внимание как раз лишено этой характерной черты доминанты — способности усиливаться от всякого постороннего раздражения. Напротив, всякий посторонний раздражитель отвлекает и ослабляет внимание. Опять переход от законов доминанты, установленных на кошке и лягушке, к законам человеческого поведения, очевидно, нуждается в существенной поправке.
4. Самое главное — исключение сознания из сферы научной психологии сохраняет в значительной мере весь дуализм и спиритуализм прежней субъективной психологии. В. М. Бехтерев утверждает, что система рефлексологии не противоречит гипотезе «о душе» (1923). Субъективные или сознательные явления характеризуются им как явления второго ряда, как специфические внутренние явления, сопровождающие сочетательные рефлексы. Дуализм закрепляется тем, что допускается возможность и даже признается неизбежность возникновения в будущем отдельной науки — субъективной рефлексологии.
Основная предпосылка рефлексологии — допущение возможности объяснить все без остатка поведение человека, не прибегая к субъективным явлениям, построить психологию без психики — представляет вывороченный наизнанку дуализм субъективной психологии — ее попытку изучать чистую, отвлеченную психику. Это другая половина прежнего же дуализма: там психика без поведения, здесь поведение без психики, и там и здесь «психика» и «поведение» понимаются как два разных явления. Ни один психолог, будь он даже крайний спиритуалист и идеалист, именно в силу этого дуализма, не отрицал физиологического материализма рефлексологии, но, напротив, всегда и всякий идеализм непременно предполагал его.
5. Изгоняя сознание из психологии, мы прочно и навсегда замыкаемся в кругу биологической нелепости. Даже Бехтерев предостерегает как от большой ошибки от того, чтобы считать «субъективные процессы совершенно лишними или побочными явлениями в природе (эпифеноменами), ибо мы знаем, что все лишнее в природе атрофируется и уничтожается, тогда как наш собственный опыт говорит нам, что субъективные явления достигают наивысшего развития в наиболее сложных процессах соотносительной деятельности» (там же, с. 78).
Следовательно, остается признать одно из двух: или это действительно так и есть — тогда невозможно изучать поведение человека, сложные формы его соотносительной деятельности безотносительно к его психике; или это не так — тогда психика — эпифеномен, побочное явление, раз все объясняется и без нее, тогда мы придем к биологическому абсурду. Третья возможность не дана.
6. Для нас при такой постановке вопроса навсегда закрывается доступ к исследованию главнейших проблем — структуры нашего поведения, анализа его состава и форм. Мы навсегда обречены оставаться при ложном

представлении, будто поведение есть сумма рефлексов.
Рефлекс — понятие абстрактное: методологически оно крайне ценно, но оно не может стать основным понятием психологии как конкретной науки о поведении человека. Человек вовсе не кожаный мешок, наполненный рефлексами, и мозг не гостиница для случайно останавливающихся рядом условных рефлексов.
235
Исследование доминантных реакций на животных, исследование интеграции рефлексов показало с непререкаемой убедительностью, что работа каждого органа, его рефлекс — не есть нечто статическое, но есть только функция от общего состояния организма. Нервная система работает как одно целое — эта формула Ч. Шеррингтона должна быть положена в основу учения о структуре поведения.
В самом деле, слово «рефлекс» в том смысле, в каком оно употребляется у нас, очень напоминает историю Каннитферштана, имя которого бедный иностранец слышал в Голландии всякий раз в ответ на свои вопросы: «Кого хоронят? Чей это дом? Кто проехал?» и т. д. Он по наивности думал, что все в этой стране совершается Каннитферштаном, между тем это слово означало, что его вопросов встречные голландцы не понимали. Вот таким свидетельством в непонимании изучаемых явлений легко может представиться рефлекс цели или рефлекс свободы. Что это не рефлекс в обычном смысле — в том смысле, как слюнный рефлекс, а какой-то отличный от него по структуре механизм поведения, ясно для всякого. И только при всеобщем приведении к одному знаменателю можно обо всем говорить одинаково: это рефлекс, как: это Каннитферштан. Самое слово «рефлекс» обессмысливается при этом.
Что такое ощущение? — Это рефлекс. Что такое речь, жесты, мимика? — Это тоже рефлексы. А инстинкты, обмолвки, эмоции? — Это тоже все рефлексы. Все явления, что нащупала вюрцбургская школа в высших мыслительных процессах, анализ сновидений, предложенный Фрейдом, — все это те же рефлексы. Все это, конечно, совершенно так и есть, но научная бесплодность таких голых констатации совершенно очевидна. При таком методе изучения наука не только не вносит света и ясности в изучаемые вопросы, помогая расчленить, ограничить предметы, формы, явления, но, напротив, заставляет все видеть в тусклом полусвете, когда все сливается вместе и нет отчетливой границы между предметами. То рефлекс, и это тоже рефлекс, но что же отличает этот от того?
Надо изучать не рефлексы, а поведение — его механизм, состав, структуру. У нас всякий раз возникает иллюзия при эксперименте над животным или человеком, будто мы исследуем реакцию или рефлекс. В сущности, мы исследуем всякий раз поведение, потому что мы непременно организуем заранее известным образом поведение испытуемого, чтобы обеспечить за реакцией или рефлексом преобладание; иначе мы ничего не получим.
Разве в опытах И. П. Павлова собака реагирует слюнным рефлексом, а не множеством самых различных двигательных реакций, внутренних и внешних, и разве они не влияют на протекание наблюдаемого рефлекса? И разве условный раздражитель, присоединяемый в этих опытах, не вызывает сам по себе таких же реакций (ориентировочные реакции уха, глаза и пр.)? Почему же замыкание условной связи происходит между слюнным рефлексом и звонком, а не наоборот, т. е. не мясо начинает вызывать ориентировочное движение ушей? Разве испытуемый, нажимая на кнопку ключа по сигналу, выразил в этом всю свою реакцию? А общее расслабление тела, откидывание к спинке стула, отведение головы, вздох и пр. не составляют существеннейших частей реакции?
Все это указывает на сложность любой реакции, на зависимость ее от структуры того механизма поведения, в который она включена, на невозможность изучать реакцию в абстрактном виде. Не забудем к тому же прежде чем делать очень большие и ответственные выводы из классического эксперимента с условным рефлексом, что исследование еще только начинается, что оно охватило очень узкий круг, что изучены только 1—2 вида рефлексов — слюнный и оборонительно-двигательный, и то только условные рефлексы первого-второго порядка, и в направлении, биологически невыгодном для животного (зачем животному выделять слюну на очень отдаленные сигналы, на условные раздражи-
236
тели высокого порядка?). Поэтому остережемся от прямого перенесения в психологию рефлексологических законов. Верно говорит В. А. Вагнер (1923), что рефлекс есть фундамент, но по фундаменту еще ничего нельзя сказать, что будет на нем выстроено.
По всем этим соображениям, думается, приходится переменить взгляд на поведение человека как на механизм, раскрытый вполне ключом условного рефлекса. Без предварительной рабочей гипотезы о психологической природе сознания невозможны критический пересмотр всего научного капитала в этой области, отбор и просеивание его, перевод на новый язык, выработка новых понятий и создание новой проблематики.
Научной психологии надо не игнорировать факты сознания, а материализовать их, перевести на объективный язык объективно существующее и навсегда разоблачить и похоронить фикции, фантасмагории и пр. Без этого невозможна никакая работа — ни преподавание, ни критика, ни исследование.
Нетрудно понять, что сознание не приходится рассматривать биологически, физиологически и психологически как второй ряд явлений. Ему должно быть найдено место и истолкование в одном ряду явлений со всеми реакциями организма. Это первое требование к нашей рабочей гипотезе. Сознание есть проблема структуры поведения. Другие требования: гипотеза должна без натяжки объяснить основные вопросы, связанные с сознанием, — проблему сохранения энергии, самосознание, психологическую природу познания чужих сознаний, сознательность трех основных сфер эмпирической психологии (мышления, чувства и воли), понятие бессознательного, эволюцию сознания, тождество и единство его.
Здесь, в этом коротком и беглом очерке, высказаны только самые предварительные, самые общие, самые основные мысли, на скрещении которых, думается нам, и возникнет будущая рабочая гипотеза сознания в психологии поведения.

2

Подойдем к вопросу извне, не от психологии. Все поведение животного в главнейших формах складывается из двух групп реакций: прирожденных, или безусловных, рефлексов и приобретенных, или условных, рефлексов. При этом прирожденные рефлексы составляют как бы биологический экстракт наследственного коллективного опыта всего вида, а приобретенные возникают на основе этого наследственного опыта через замыкание новых связей, данных в личном опыте индивида. Так что все поведение животного можно условно обозначить как наследственный опыт плюс

наследственный опыт, помноженный на личный. Происхождение наследственного опыта выяснено Ч. Дарвином; механизм умножения этого опыта на личный есть механизм условного рефлекса, установленный И. П. Павловым. Этой формулой, в общем, исчерпывается поведение животного.

Иначе обстоит дело с человеком. Здесь, для того чтобы охватить сколько-нибудь полно все поведение, необходимо ввести новые члены в формулу. Здесь необходимо прежде всего отметить чрезвычайно расширенный наследуемый опыт человека по сравнению с животными. Человек пользуется не только физически унаследованным опытом. Вся наша жизнь, труд, поведение основаны на широчайшем использовании опыта прежних поколений, опыта, не передаваемого через рождение от отца к сыну. Условно обозначим его как исторический опыт.

Рядом с ним должен быть поставлен опыт социальный, опыт других людей, который входит очень значительным компонентом в поведение человека. Я располагаю не только теми связями, которые замкнулись в моем личном опыте

между безусловными рефлексами и отдельными элементами среды, но и множеством таких связей, которые были установлены в опыте других людей. Если я знаю Сахару и Марс, хотя ни разу не выезжал из своей страны и ни разу не смотрел в телескоп, то очевидно, что происхождением своим этот опыт обязан опыту других людей, ездивших в Сахару и глядевших в телескоп. Столь же очевидно, что такого опыта у животных нет. Обозначим это как социальный компонент нашего поведения.

Наконец, существенно новым для поведения человека является то, что приспособление его и связанное с ним поведение принимают новые, по сравнению с животными, формы. Там — пассивное приспособление к среде; здесь — активное приспособление среды к себе. Правда, и у животных встречаем мы начальные формы активного приспособления в инстинктивной деятельности (витье гнезд, постройка жилища и пр.), но в животном царстве формы эти, во-первых, не имеют преобладающего, основного значения, а во-вторых, они все еще остаются пассивными по существу и по механизму своего осуществления.

Паук, который ткет паутину, и пчела, строящая ячейки из воска, делают это в силу инстинкта, машинообразно, все одинаково и не обнаруживают в этом больше активности, чем во всех остальных приспособительных реакциях. Другое дело — ткач или архитектор. Как говорит Маркс, они раньше построили свое произведение в голове; результат, полученный в процессе труда, имелся перед началом этого труда идеально (см.: К. Маркс, Ф. Энгельс. Соч., т. 23, с. 189). Это совершенно бесспорное пояснение Маркса не означает ничего другого, кроме обязательного для человеческого труда удвоения опыта. Труд повторяет в движениях рук и в изменениях материала то, что прежде проделано в представлении работника как бы с моделями этих же движений и этого же материала. Вот такого удвоенного опыта, позволяющего человеку развить формы активного приспособления, у животного нет. Назовем условно этот новый вид поведения удвоенным опытом.

Теперь новая часть формулы поведения человека примет такой вид: исторический опыт, социальный опыт, удвоенный опыт.

Остается вопрос: какими знаками связать эти новые члены формулы между собой и с прежней ее частью? Знак умножения наследственного опыта на личный для нас ясен: он означает механизм условного рефлекса.

Отысканию недостающих знаков и посвящены следующие разделы этой статьи.

3

В предыдущем разделе намечены биологический и социальный моменты проблемы. Теперь рассмотрим столь же кратко ее физиологическую сторону.

Даже самые элементарные опыты с изолированными рефлексами наталкиваются на проблему координации рефлексов или перехода их в поведение. Выше упомянуто было мимоходом о том, что любой опыт Павлова уже предполагает так предварительно организованное поведение собаки, чтобы замкнулась в столкновении рефлексов единственная нужная связь. Павлову же пришлось (1950) формировать некоторые более сложные рефлексы собаки. Не раз он указывает на возникавшие в процессе опытов столкновения двух разных рефлексов. При этом результаты не всегда бывают одинаковы: в одном случае рассказывается об усилении пищевого рефлекса одновременным сторожевым, в другом — о победе пищевого над сторожевым. Два рефлекса представляют буквально как бы две чаши весов, говорит Павлов по этому поводу. Он не закрывает глаза на необычайную сложность протекания рефлекса. «Если взять во внимание, — говорит он, — что данный рефлекс на внешнее раздражение не только ограничивается и

регулируется другим внешним одновременным рефлекторным актом, но и массою внутренних рефлексов, а также действием всевозможных внутренних раздражителей: химических, термических и т. д. — как на разные отделы центральной нервной системы, так и непосредственно на самые рабочие тканевые элементы, то таким представлением была бы захвачена вся реальная сложность рефлекторных ответных явлений» (там же, с. 190).

Основной принцип координации рефлексов, как он выяснен в исследованиях Ч. Шеррингтона, заключается в борьбе различных групп рецепторов за общее двигательное поле. Дело в том, что приносящих нейронов в нервной системе намного больше, чем отводящих, поэтому каждый двигательный нейрон находится в рефлекторной связи не только с одним рецептором, но со многими, вероятно, со всеми. В организме всегда возникает борьба за общее двигательное поле, за обладание одним рабочим органом между различными рецепторами. Исход этой борьбы зависит от очень сложных и многообразных причин. Таким образом, выясняется, что всякая осуществленная реакция, всякий победивший рефлекс возникает после борьбы, после конфликта в «пункте коллизии» (Ч. Шеррингтон, 1912). Поведение есть система победивших реакций.

При нормальных условиях, говорит Шеррингтон, если оставить в стороне вопросы сознания, все поведение животного слагается из последовательных переходов конечного поля то к одной группе рефлексов, то к другой. Другими словами, все поведение есть ни на минуту не утихающая борьба. Есть все основания предположить, что одна из важнейших функций головного мозга именно в том и заключается, чтобы устанавливать координацию между рефлексами, исходящими из отдаленных точек, благодаря чему нервная система интегрируется до целостного индивида. Координирующий механизм общего двигательного поля служит, по мнению Шеррингтона, основой коренного психического процесса внимания. Благодаря этому принципу в каждый момент создается единство действия, а это, в

свою очередь, служит основой понятия личности; таким образом, создание единства личности составляет задачу нервной системы, утверждает Шеррингтон. Рефлекс представляет собой интегральную реакцию организма. Каждую мышцу при этом, каждый рабочий орган приходится рассматривать как «чек на предъявителя, которым может овладеть любая группа рецепторов» (там же, с. 23).
Общее представление о нервной системе прекрасно выясняется из сравнения: «Система рецепторов относится к системе выносящих путей, как широкое верхнее отверстие воронки к ее выходному отверстию. Но каждый рецептор стоит в связи не с одним, а со многими, может быть, со всеми выносящими волокнами; конечно, связь эта бывает различной прочности. Поэтому, продолжая наше сравнение с воронкой, нужно сказать, что всякая нервная система представляет собой воронку, одно отверстие которой впятеро шире другого; внутри этой воронки расположены рецепторы, которые тоже представляют собой воронки, широкое отверстие которых повернуто к выходному концу общей воронки и покрывает его целиком» (там же, с. 56).
И. П. Павлов (1950) сравнивает большие полушария головного мозга с телефонной станцией, где замыкаются новые, временные связи между элементами среды и отдельными реакциями. Гораздо больше, чем телефонную станцию, наша нервная система напоминает узкие двери в каком-либо большом здании, к которым в панике устремилась многотысячная толпа; в двери могут пройти только несколько человек; прошедшие благополучно — немногие из тысячи погибших, оттесненных. Это ближе передает тот катастрофический характер борьбы, динамического и диалектического процесса между миром и человеком и внутри человека, который называется поведением.
239
Из этого естественно следуют два положения, нужные для правильной постановки вопроса о сознании как механизме поведения.
1. Мир как бы вливается в .широкое отверстие воронки тысячами раздражителей, влечений, зовов; внутри воронки идет непрестанная борьба, столкновение; все возбуждения вытекают из узкого отверстия в виде ответных реакций организма в сильно уменьшенном количестве. Осуществившееся поведение есть ничтожная доля возможного. Человек всякую минуту полон неосуществившихся возможностей. Эти неосуществившиеся возможности нашего поведения, эта разность между широким и узким отверстиями воронки есть совершеннейшая реальность, такая же, как и восторжествовавшие реакции, потому что все соответствующие им три момента реакции налицо.
Это неосуществленное поведение при сколько-нибудь сложном строении конечного общего поля и при сложных рефлексах может иметь чрезвычайно разнообразные формы. «В сложных рефлексах рефлекторные дуги иногда аллии-руются по отношению к одной части общего поля и борются друг с другом в отношении к другой его части» (Ч. Шеррингтон, 1912, с. 26). Таким образом, реакция может остаться наполовину неосуществленной или осуществленной в некоторой, всякий раз неопределенной своей части.
2. Благодаря чрезвычайно сложному равновесию, устанавливаемому в нервной системе сложнейшей борьбой рефлексов, нужна часто совершенно незначительная сила нового раздражителя, который решил бы исход борьбы. Так в сложной системе борющихся сил и ничтожная новая сила может определить собой результат и направление равнодействующей; в большой войне и маленькое государство, присоединившись к одной из сторон, может решить победу и поражение. Это значит, что легко можно себе представить, как незначительные сами по себе реакции, даже малоприметные, могут оказаться руководящими в зависимости от конъюнктуры в том «пункте коллизии», в который они вступают.
4
Самый элементарный и основной, всеобщий закон связи рефлексов может быть сформулирован так: рефлексы связываются между собой по законам условных рефлексов, причем ответная часть одного рефлекса (моторная, секреторная) может стать при соответствующих условиях условным раздражителем (или тормозом) другого рефлекса, замыкаясь по сенсорному пути связанных с ним периферических раздражений в рефлекторную дугу с новым рефлексом. Целый ряд таких связей, возможно, дан наследственно и относится к безусловным рефлексам. Остальная часть этих связей создается в процессе опыта — и не может не создаваться постоянно в организме.
И. П. Павлов называет этот механизм цепным рефлексом и прилагает его к объяснению инстинкта. В опытах Г. П. Зеленого (1923) обнаружился тот же механизм при исследовании ритмических мышечных движений, которые тоже оказались цепным рефлексом. Таким образом, механизм этот объясняет лучше всего бессознательные, автоматические соединения рефлексов. Однако он же, если принять во внимание не одну и ту же систему рефлексов, а разные и возможность передачи из одной системы в другую, и есть в основном самый механизм сознания в его объективном значении. Способность нашего тела быть раздражителем (своими актами) для самого себя (для новых актов) — такова основа сознания.
Уже сейчас можно говорить о несомненном взаимодействии отдельных систем рефлексов, об отражении одних систем на других. Собака на соляную кислоту реагирует выделением слюны (рефлекс), но сама слюна — новый раздражитель для рефлекса глотания или выбрасывания ее наружу. В свободной ассоциа-
240
ции я произношу на слово-раздражитель «роза» — «нарцисс». Это рефлекс, но он же является раздражителем для следующего слова — «левкой». Это все внутри одной системы или близких — сотрудничающих систем. Вой волка вызывает во мне как раздражитель соматические и мимические рефлексы страха; измененное дыхание, сердцебиение, дрожь, сухость в горле (рефлексы) заставляют меня сказать или подумать: «Я боюсь». Здесь передача с одних систем на другие.
Самую сознательность, или сознаваемость нами своих поступков и состояний следует, видимо, понимать прежде всего как правильно функционирующую в каждый сознательный момент систему передаточных механизмов с одних рефлексов на другие. Чем правильнее всякий внутренний рефлекс в качестве раздражителя вызывает целый ряд других рефлексов из других систем, передается на другие системы, тем более мы способны отдать отчет себе и другим в переживаемом, тем оно переживается сознательнее (чувствуется, закрепляется в слове и т. д.).
Отдать отчет и значит перевести одни рефлексы в другие. Бессознательное, психическое и означает рефлексы, не передающиеся в другие системы. Возможны бесконечно разнообразные степени сознательности, т. е. взаимодействия

систем, включенных в механизм действующего рефлекса. Сознание своих переживаний и означает не что иное, как имение их в качестве объекта (раздражителя) для других переживаний. Сознание есть переживание переживаний точно таким же образом, как переживания просто суть переживания предметов. Но именно способность рефлекса (переживания предмета) быть раздражителем (предметом переживания) для нового рефлекса — этот механизм сознательности и есть механизм передачи рефлексов из одной системы в другую. Это приблизительно то же, что В. М. Бехтерев называет подотчетными и неподотчетными рефлексами.

Проблема сознания должна быть поставлена и решена психологией в том смысле, что сознание есть взаимодействие, отражение, взаимовозбуждение различных систем рефлексов. Сознательно то, что передается в качестве раздражителя на другие системы и вызывает в них отклик. Сознание всегда эхо, ответный аппарат. Приведу три ссылки на литературу.

1. Здесь уместно напомнить, что в психологической литературе не раз указывалось на круговую реакцию как на механизм, который возвращает в организм его же собственный рефлекс при помощи возникающих при этом центростремительных токов и который лежит в основе сознания (Н. Н. Ланге, 1914). При этом выдвигалось часто биологическое значение круговой реакции: новое раздражение, посланное рефлексом, вызывает новую, вторичную реакцию, которая либо усиливает и повторяет, либо ослабляет и подавляет первую реакцию в зависимости от общего состояния организма, как бы от той оценки, которую организм дает своему же рефлексу. Таким образом, круговая реакция представляет собой не простое соединение двух рефлексов, но такое соединение, где одна реакция управляется и регулируется другой. Этим намечается новый момент в механизме сознания: его регуляторная роль по отношению к поведению.

2. Ч. Шеррингтон различает экстерорецептивное и интерорецептивное поля, как поле наружной поверхности тела и как внутреннюю поверхность некоторых органов, куда вводится некоторая часть внешней среды. Отдельно говорит он о проприорецептивном поле, возбуждаемом самим же организмом, изменениями, которые происходят в мышцах, сухожилиях, суставах, кровеносных сосудах и т. д.

«В отличие от рецепторов экстеро- и интерорецептивного полей, рецепторы проприорецептивного поля возбуждаются лишь вторично влияниями, идущими из внешней среды. Их раздражителем является деятельное состояние тех или иных органов, например сокращение мышцы, которое в свою очередь служит первичной реакцией на раздражение поверхностного рецептора факторами внеш-

ней среды. Обычно рефлексы, возникающие благодаря раздражению проприо-рецептивных органов, сочетаются с рефлексами, вызванными раздражением экстерорецептивных органов» (Ч. Шеррингтон, 1912, с. 42).

Сочетание вторичных рефлексов с первичными реакциями, эта «вторичная связь» может соединять, как показывает исследование, рефлексы как аллииро-ванного, так и антагонистического типа. Другими словами, вторичная реакция может усиливать и прекращать первичную. В этом и заключается механизм сознания.

3. Наконец, И. П. Павлов в одном месте говорит, что воспроизведение нервных явлений в субъективном мире является очень своеобразным, так сказать, многократно преломленным, так что в целом психологическое понимание нервной деятельности в высшей степени условно и приблизительно.

Едва ли здесь Павлов имел в виду что-либо большее, чем простое сравнение, но мы готовы понять его слова в буквальном и точном смысле и утверждать, что сознание и есть «многократное преломление» рефлексов.

5

Этим разрешается проблема психики без затраты энергии. Сознание всецело и без всякого остатка сводится на передаточные механизмы рефлексов, работающие по общим законам, т. е. можно допустить, что никаких других процессов, кроме реакций, в организме нет.

Открывается возможность и для решения проблемы самосознания и самонаблюдения. Внутреннее восприятие, интроспекция возможны только благодаря существованию проприорецептивного поля и связанных с ним вторичных рефлексов. Это всегда как бы эхо реакции.

Самосознание как восприятие того, что, по выражению Дж. Локка, происходит в собственной душе человека, всецело исчерпывается этим. Здесь становится ясной доступность этого опыта одному лицу — самому переживающему свой опыт. Только я сам и я один могу наблюдать и воспринимать мои вторичные реакции, потому что для меня одного мои рефлексы служат новыми раздражителями проприорецептивного поля. При этом легко объясняется и основная рас-колотость опыта: психическое потому именно и не похоже ни на что другое, что оно имеет дело с раздражителями sui generis, не встречающимися нигде больше, кроме моего тела. Движение моей руки, воспринимаемое глазом, может быть одинаково раздражителем как для моего, так и для чужого глаза, но сознательность этого движения, те проприорецептивные возбуждения, которые возникают и вызывают вторичные реакции, существуют для меня одного. Они ничего не имеют общего с первым раздражением глаза. Здесь совершенно другие нервные пути, другие механизмы, другие раздражители.

С этим теснейшим образом связан и сложнейший вопрос психологической методики: о ценности самонаблюдения. Прежняя психология считала его основным и главным источником психологического знания. Рефлексология отвергает его вовсе или вводит под контролем объективных данных как источник дополнительных сведений (В. М. Бехтерев, 1923).

Изложенное понимание вопроса позволяет понять в самых приблизительных и общих чертах то значение (объективное), какое может иметь для научного исследования словесный отчет испытуемого. Невыявленные рефлексы (немая речь), внутренние рефлексы, недоступные прямому восприятию наблюдающего, могут быть обнаружены часто косвенно, опосредованно, через доступные наблюдению рефлексы, по отношению к которым они являются раздражителями. По наличию полного рефлекса (слова) мы судим о наличии соответствующего раздражителя, который в настоящем случае играет двойную роль: раздра-

жителя по отношению к полному рефлексу и рефлекса по отношению к предыдущему раздражителю.

При той огромной и первостепенной роли, которую в системе поведения играет психика, т. е. невыявленная группа

рефлексов, было бы самоубийством для науки отказываться от обнаружения ее косвенным путем, через ее отражения на других системах рефлексов. Ведь учитываем же мы рефлексы на внутренние, скрытые от нас раздражители. Логика здесь та же и тот же ход мысли и доказательства. В таком понимании отчет испытуемого ни в какой степени не является актом самонаблюдения, который якобы примешивает свою ложку дегтя в бочку меда научно-объективного исследования. Никакого самонаблюдения. Испытуемый не ставится вовсе в положение наблюдателя, не помогает экспериментатору наблюдать скрытые от него рефлексы. Испытуемый до конца — и в самом своем отчете — остается объектом опыта, но в самый опыт вносятся последующим опросом некоторые изменения, трансформация — вводится новый раздражитель (новый опрос), новый рефлекс, позволяющий судить о невыясненных частях предыдущего. Весь опыт при этом как бы пропускается через двойной объектив.

В методику психологического исследования необходимо ввести такое пропускание опыта через вторичные реакции сознания. Поведение человека и установление у него новых условных реакций определяются не только выявленными, полными, до конца обнаруженными реакциями, но и не выявленными в своей внешней части, невидимыми простым глазом. Почему можно изучать полные речевые рефлексы, а учитывать мысли-рефлексы, оборванные на двух третях, нельзя, хотя это те же, реально существующие, несомненные реакции?

Если я произнесу вслух, так чтобы слышал экспериментатор, пришедшее мне в свободной ассоциации слово «вечер», это подлежит учету как словесная реакция, условный рефлекс. А если я его произнесу неслышно, про себя, подумаю — разве от того оно перестает быть рефлексом и меняет свою природу? И где грань между произнесенным и непроизнесенным словом? Если зашевелились губы, если я издал шепот, но все еще неслышный для экспериментатора, — как тогда? Может он просить меня повторить вслух это слово или это будет субъективный метод, допустимый только на самом себе? Если может (а с этим, вероятно, согласятся почти все), то почему не может просить произнести вслух мысленно произнесенное слово, т. е. без шевеления губ и шепота? Ведь оно все время было и теперь остается речедвигательной реакцией, условным рефлексом, без которого мысли нет. А это и есть уже опрос, высказывание испытуемого, его словесный отчет относительно невыявленных, не уловленных слухом экспериментатора (вот и вся разница между мыслями и речью), но, несомненно, объективно бывших реакций. В том, что они были, действительно со всеми признаками материального бытия, мы можем убедиться многими способами. В разработке этих способов и состоит одна из важнейших задач психологической методики. Психоанализ — один из таких способов.

Но что самое важное — это то, что они [невыявленные рефлексы] сами позаботятся о том, чтобы убедить нас в своем существовании. Они скажутся с такой силой и яркостью в дальнейшем течении реакций, что заставят экспериментатора или учесть их, или отказаться вовсе от изучения "такого течения реакций, в которое они врываются. А много ли есть таких примеров поведения, в которые не врывались бы задержанные рефлексы? Итак, или откажемся от изучения поведения человека в его существеннейших формах, или введем в наш опыт обязательный учет этих внутренних движений.

Два примера пояснят эту необходимость. Если я запоминаю что-либо, устанавливаю новый речевой рефлекс, разве безразлично, что я буду в это время думать — просто ли буду про себя повторять заданное слово, или устанавливать

логическую связь между этим словом и другим? Разве не ясно, что результаты в обоих случаях будут существенно иные?

В свободной ассоциации на слово-раздражитель «гром» я произношу «змея», но прежде еще у меня мелькает мысль: «молния». Разве не ясно, что без учета этой мысли я получу заведомо ложное представление, будто на «гром» реакция была «змея», а не «молния»?

Разумеется, здесь речь идет не о простом перенесении экспериментального самонаблюдения из традиционной психологии в новую. Скорее — о неотложной необходимости разработать новую методику для исследования заторможенных рефлексов. Здесь защищалась только принципиальная необходимость и возможность этого.

Чтобы покончить с вопросами методов, остановимся кратко на той поучительной метаморфозе, которую переживает нынче методика рефлексологического исследования в применении к человеку и о которой рассказал В. П. Протопопов в одной из своих статей.

Первоначально рефлексологами наносилось электрокожное раздражение на стопу; потом оказалось выгоднее выбрать в качестве критерия ответной реакции более совершенный аппарат, более приспособленный к ориентировочным реакциям; нога была заменена рукой (В. П. Протопопов, 1923, с. 22). Но сказавши *а,* приходится сказать и *бэ.* Человек обладает еще неизмеримо более совершенным аппаратом, при помощи которого устанавливается более широкая связь с миром, — речевым аппаратом: остается перейти к реакциям словесным.

Но самое любопытное — это те «некоторые факты», на которые исследователям пришлось натолкнуться в процессе работы. Дело в том, что дифференциров-ка рефлекса достигалась у человека крайне медленно и туго, и вот оказалось, что, воздействуя на объект соответственно подходящей речью, можно способствовать как торможению, так и возбуждению условных реакций (там же, с. 16). Другими словами, все открытие сводится к тому, что с человеком можно на словах условиться, чтобы он отдергивал руку при одном известном сигнале, а при другом — не отдергивал! И автору приходится утверждать два положения, важных для нас здесь.

1. «Несомненно, рефлексологические исследования на человеке в будущем должны вестись главным образом с помощью вторичных условных рефлексов» (там же, с. 22). Это означает не что иное, как тот факт, что сознательность врывается даже в опыты рефлексологов и существенно меняет картину поведения. Гони сознание в дверь — оно войдет в окно.

2. Включение в рефлексологическую методику этих приемов исследования сливает ее с вполне и давно установленной в экспериментальной психологии методикой исследования реакций и пр. Это отмечает и Протопопов, но считает это совпадение случайным и совпадением лишь внешней стороны. Для нас же ясно, что здесь речь идет о полнейшей капитуляции чисто рефлексологической методики, с успехом применяющейся на собаках, перед проблемами человеческого поведения.

Чрезвычайно существенно, хотя бы в двух словах, показать, что все три сферы психики, на которые распределяла ее эмпирическая психология, — сознание, чувство и воля, если взглянуть на них с точки зрения изложенной здесь

гипотезы, тоже легко обнаружат ту же природу присущей им сознательности и окажутся легко примиримыми как с этой гипотезой, так и с вытекающей из нее методикой.

1. Теория эмоций У. Джемса (1905) вполне открывает возможность такого истолкования сознательности чувств. Из трех обычных элементов: *A* — причина чувства, *B* — самое чувство, С — телесные его проявления — Джемс делает перестановку в таком виде *A — C — B.* Не стану напоминать всем известную его

244

аргументацию. Укажу только, что этим вполне вскрывается: а) рефлекторный характер чувства, чувство как система рефлексов — *A* и *B;* б) вторичный характер сознательности чувства, когда своя же реакция служит раздражителем новой, внутренней реакции — В и С. Биологическое значение чувства как быстрой оценочной реакции всего организма на его же собственное поведение, как акта заинтересованности всего организма в реакции, как внутреннего организатора всего наличного в данный момент поведения делается тоже понятным. Замечу еще, что вундтовская трехмерность чувства в сущности тоже говорит о таком оценочном характере эмоции, как бы отзвуке всего организма на свою же реакцию. Вот откуда неповторимость, единственность эмоций во всяком отдельном случае их протекания.

2. Акты познания эмпирической психологии тоже обнаруживают свою двойственную природу, поскольку они протекают сознательно. Психология явно различает в них два этажа: акты познания и сознание этих актов.

Особенно любопытны результаты утонченнейшего самонаблюдения вюрц-бургской школы, этой чистой «психологии психологов», в указанном направлении. Один из выводов этих исследований устанавливает ненаблюдаемость самого мыслительного акта, который ускользает от восприятия. Самонаблюдение здесь исчерпывает себя. Мы на самом дне сознания. Парадоксальный вывод, который напрашивается сам собой, — некоторая бессознательность актов мысли. Замечаемые при этом, находимые нами в нашем сознании элементы скорее представляют собой суррогаты мысли, нежели ее существо: это всякие обрывки, клочки, пена.

Опытным путем удалось доказать, говорит по этому поводу О. Кюльпе (1916), что наше «я» нельзя отделить от нас. Невозможно мыслить — мыслить, отдаваясь вполне мыслям и погружаясь в них, и в то же время наблюдать эти мысли. Такое разделение психики невозможно довести до конца. Это и означает, что сознание нельзя направить на себя, что оно является вторичным моментом. Нельзя мыслить свою мысль, уловить самый механизм сознательности — именно потому, что он не есть рефлекс, т. е. не может быть объектом переживания, раздражителем нового рефлекса, а есть передаточный механизм между системами рефлексов. Но как только мысль окончена, т. е. замкнулся рефлекс, можно его сознательно наблюдать: «Сначала одно, потом другое», — как говорит Кюльпе.

М. Б. Кроль по этому поводу в одной из статей (1922) говорит, что новые явления, открытые вюрцбургскими исследованиями в высших процессах сознания, удивительно напоминают павловские условные рефлексы. Самопроизвольность мысли, нахождение ее в готовом виде, сложные чувствования деятельности, поисков и пр. говорят, конечно, об этом. Невозможность ее наблюдения говорит в пользу тех механизмов, которые намечаются здесь.

3. Наконец, воля всего лучше и проще вскрывает такую именно сущность своей сознательности. Предварительное наличие в сознании двигательных представлений (т. е. вторичных реакций от движения органов) поясняет, в чем здесь дело. Всякое движение первый раз должно совершиться бессознательно. Затем его кинестезия (т. е. вторичная реакция) делается основой его сознательности (Г. Мюнстерберг, 1914; Г. Эббингауз, 1912). Сознательность воли и дает иллюзию двух моментов: я подумал, и я сделал. И здесь, действительно, в наличии две реакции, только в обратном порядке: сперва вторичная, потом основная, первая. Иногда процесс осложняется, и учение о волевом акте и его механизме, осложненном мотивами, т. е. столкновением нескольких вторичных реакций, тоже всецело согласуется с развитыми выше мыслями.

Но едва ли не самое важное, что в свете этих мыслей разъясняется развитие сознания с момента рождения, происхождение его из опыта, его вторичность и, следовательно, психологическая обусловленность средой. Бытие определяет

245

сознание — этот закон впервые здесь может при известной разработке получить точный психологический смысл и обнаружить самый механизм этой определяемое™.

6

У человека легко выделяется одна группа рефлексов, которую правильно было бы назвать обратимыми. Это рефлексы на раздражители, которые, в свою очередь, могут быть созданы человеком. Слово услышанное — раздражитель, слово произнесенное — рефлекс, создающий тот же раздражитель. Здесь рефлекс обратим, потому что раздражитель может становиться реакцией, и наоборот. Эти обратимые рефлексы, создающие основу для социального поведения, служат коллективной координации поведения. Из всей массы раздражителей для меня ясно выделяется одна группа, группа раздражителей социальных, исходящих от людей. Выделяется тем, что я сам могу воссоздать эти же раздражители; тем, что очень рано они делаются для меня обратимыми и, следовательно, иным образом определяют мое поведение, чем все прочие. Они уподобляют меня другим, делают мои акты тождественными с собой. В широком смысле слова, в речи и лежит источник социального поведения и сознания.

Чрезвычайно важно, хоть на лету, установить здесь ту мысль, что, если это действительно так, значит, механизм социального поведения и механизм сознания один и тот же. Речь и есть система «рефлексов социального контакта» (А. Б. Залкинд, 1924), с одной стороны, а с другой — система рефлексов сознания по преимуществу, т. е. аппарат отражения других систем.

Здесь же лежит корень вопроса о чужом «я», о познании чужой психики. Механизм познания себя (самосознание) и познания других один и тот же. Обычные учения о познании чужой психики либо прямо признают ее непознаваемость (А. И. Введенский, 1917), либо в тех или других гипотезах стремятся построить правдоподобный механизм, сущность которого и в теории чувствования, и в теории аналогий одна и та же: мы познаем других постольку, поскольку мы познаем себя; познавая чужой гнев, я воспроизвожу свой собственный.

На самом деле было бы правильнее сказать как раз наоборот. Мы сознаем себя, потому что мы сознаем других, и тем же самым способом, каким мы сознаем других, потому что мы сами в отношении себя являемся тем же самым, чем другие в отношении нас. Я сознаю себя только постольку, поскольку я являюсь сам для себя другим, т. е. поскольку я

собственные рефлексы могу вновь воспринимать как новые раздражители. Между тем, что я могу повторить вслух сказанное молча слово, и тем, что я могу повторить сказанное другим слово, — по существу нет никакой разницы, как нет принципиального'различия и в механизмах: и то, и другое обратимый рефлекс — раздражитель.
Поэтому следствием принятия предлагаемой гипотезы будет непосредственно из нее вытекающее социологизирование всего сознания, признание того, что социальному моменту в сознании принадлежит временное и фактическое первенство. Индивидуальный момент конструируется как производный и вторичный, на основе социального и по точному его образцу. Отсюда двойственность сознания: представление о двойнике — самое близкое к действительности представление о сознании. Это близко к тому расчленению личности на «я» и «оно», которое аналитически вскрывает 3. Фрейд. По отношению к «оно» «я» подобно всаднику, говорит он, который должен обуздать превосходящую силу лошади, с той только разницей, что всадник пытается совершить это собственными силами, «я» же — силами заимствованными. Это сравнение может быть продолжено. Как всаднику, если он не хочет расстаться с лошадью, часто остается только вести ее туда, куда ей хочется, так и «я» превращает обыкновенно

волю «оно» в действие, как будто бы это было его собственной волей (3. Фрейд, 1924).
Прекрасным подтверждением этой мысли о тождестве механизмов сознания и социального контакта и о том, что сознание есть как бы социальный контакт с самим собой, может служить выработка сознательности речи у глухонемых, отчасти развитие осязательных реакций у слепых. Речь у глухонемых обычно не развивается и застывает на стадии рефлекторного крика не потому, что у них поражены центры речи, а потому, что из-за отсутствия слуха парализуется возможность обратимости речевого рефлекса. Речь не возвращается как раздражитель на самого же говорящего. Поэтому она бессознательна и несоциальна. Обычно глухонемые ограничиваются условным языком жестов, который приобщает их к узкому кругу социального опыта других глухонемых и развивает у них сознательность благодаря тому, что через глаз эти рефлексы возвращаются на самого немого.
Воспитание глухонемого с психологической стороны в том и заключается, чтобы восстановить или компенсировать нарушенный механизм обратимости рефлексов. Немые научаются говорить, считывая с губ говорящего его произносительные движения, и научаются говорить сами, пользуясь вторичными кинестетическими раздражениями, возникающими при речедвигательных реакциях. Самое замечательное, что сознательность речи и социальный опыт возникают одновременно и совершенно параллельно. Это как бы специально оборудованный природный эксперимент, подтверждающий основной тезис нашей статьи. В отдельной работе я надеюсь показать это яснее и полнее. Глухонемой научается сознавать себя и свои движения в той же мере, в какой он научается сознавать других. Тождество обоих механизмов здесь разительно ясно и почти очевидно.
Теперь мы можем воссоединить те члены формулы человеческого поведения, которые записаны в одном из предыдущих разделов. Исторический опыт и социальный, очевидно, не представляют из себя чего-либо психологически различного, так как они в действительности не могут быть разделены и даны всегда вместе. Соединим их знаком «+». Механизм их совершенно тот же, как я стремился показать, что и механизм сознания, потому что и сознание следует рассматривать как частный случай социального опыта. Поэтому обе эти части легко обозначить тем же индексом удвоенного опыта.

7

Мне представляется чрезвычайно важным и существенным в заключение этого очерка указать на то совпадение в выводах, которое существует между развитыми здесь мыслями и тем анализом сознания, который сделан У. Джемсом. Мысли, исходящие из совершенно различных областей, шедшие совершенно разными путями, привели к тому же взгляду, который в умозрительном анализе дан Джемсом. В этом видится мне некоторое частичное подтверждение моих мыслей. Еще в «Психологии» (1911) он заявил, что существование состояний сознания как таковых не есть вполне доказанный факт, но скорее глубоко укоренившийся предрассудок. Именно данные его блестящего самонаблюдения убедили его в этом.
«Всякий раз, как я делаю попытку подметить в моем мышлении, — говорит он, — активность как таковую, я наталкиваюсь непременно на чисто физический акт, на какое-нибудь впечатление, идущее от головы, бровей, горла и носа». И в статье «Существует ли сознание» (1913) он разъяснил, что вся разница между сознанием и миром (между рефлексом на рефлекс и рефлексом на раздражитель) только в контексте явлений. В контексте раздражителей — это мир, в контексте моих рефлексов — это сознание. Сознание есть только рефлекс рефлексов.

Таким образом, сознания как определенной категории, как особого способа бытия не оказывается. Оно оказывается очень сложной структурой поведения, в частности удвоения поведения, как это и говорится применительно к труду в словах, взятых эпиграфом. «Что касается меня, то я убежден, — говорит Джемс, — что во мне поток мышления... лишь легкомысленное название для того, что при ближайшем рассмотрении оказывается в сущности потоком дыхания. «Я мыслю», которое, по Канту, должно сопровождать все мои объекты, не что иное, как «я дышу», сопровождающее их на самом деле... Мысли... сделаны из той же материи, что и вещи» (1913, с. 126).
В этом очерке только бегло и на лету намечены некоторые мысли самого предварительного характера. Однако мне кажется, что с этого именно и должна начинаться работа по изучению сознания. Наука наша находится сейчас в таком состоянии, что она еще очень далека от заключительной формулы геометрической теоремы, венчающей последний аргумент, — что и требовалось доказать. Нам сейчас еще важно наметить, что же именно требуется доказать, а потом браться за доказательство; сперва составить задачу, а потом решать ее'.
Вот этой формулировке задачи и должен посильно послужить настоящий очерк.
[1] Настоящая статья была уже в корректуре, когда я ознакомился с некоторыми работами по этому вопросу, принадлежащими психологам-бихевиористам. Проблема сознания ставится и решается этими авторами близко к развитым здесь мыслям, как проблема отношения между реакциями (ср. «вербализованное поведение»).

ПСИХИКА, СОЗНАНИЕ, БЕССОЗНАТЕЛЬНОЕ

Три слова, вынесенные в заголовок нашего очерка: психика, сознание и бессознательное, — не только означают три центральных и основных психологи- i ческих вопроса, но являются в гораздо большей степени вопросами

методологическими, т. е. вопросами о принципах построения самой психологической науки. Это превосходно выразил Т. Липпс в известном определении проблемы подсознательного, гласящем, что подсознательное не столько психологический вопрос, сколько вопрос самой психологии.

То же самое имел в виду и Г. Геффдинг (1908), когда введение понятия бессознательного в психологии приравнивал по значению к понятию потенциальной физической энергии в физике. Только с введением этого понятия становится вообще возможна психология как самостоятельная наука, которая может объединять и координировать факты опыта в известную систему, подчиненную особым закономерностям. Г. Мюнстерберг, обсуждая этот же самый вопрос, проводит аналогию между проблемой бессознательного в психологии и проблемой наличия сознания у животных. На основании одних наблюдений, говорит он, нельзя решить, которое из различных объяснений этих проблем правильно. Мы должны решить это прежде, чем приняться за изучение фактов.

Другими словами, вопрос — обладают ли животные сознанием или нет — нельзя решить опытным путем, это вопрос гносеологический. Точно так же и здесь: ни одно анормальное переживание не может само по себе служить доказательством того, что требуется психологическое, а не физиологическое объяснение. Это философский вопрос, который должен быть решен теоретически, прежде, чем мы можем приняться за объяснение специальных фактов.

Мы видим, что целые системы и психологические направления получают совершенно своеобразное развитие в зависимости от того, как они объясняют для себя три стоящих в заголовке этого очерка слова. Достаточно в качестве примера напомнить психоанализ, построенный на понятии бессознательного, и сравнить с ним традиционную эмпирическую психологию, изучающую исключительно сознательные явления.

Достаточно, далее, вспомнить объективную психологию И. П. Павлова и американских бихевиористов, совершенно исключающих психические явления из круга своего исследования, и сравнить их со сторонниками так называемой понимающей, или описательной психологии, единственная задача которой — анализ, классификация и описание феноменов психической жизни без всякого обращения к вопросам физиологии и поведения, — стоит только вспомнить все это для того, чтобы убедиться, что вопрос о психике, сознательном и бессознательном имеет определяющее методологическое значение для всякой психологической системы. В зависимости от того, как решается этот основной для нашей науки вопрос, находится и самая судьба нашей науки.

249

Для одних она перестает существовать вовсе, заменяясь настоящей физиологией головного мозга или рефлексологией, для других она превращается в эйдетическую психологию или чистую феноменологию духа, третьи, наконец, ищут путей к осуществлению синтетической психологии. Мы подойдем к этому вопросу не с исторической или критической стороны, мы не станем рассматривать во всей полноте важнейшие типы понимания всех этих проблем, мы с самого начала ограничим задачу рассмотрением значения всех трех мотивов в системе объективной научной психологии.

Возможность психологии как самостоятельной науки до самого последнего времени ставилась в зависимость от признания психики самостоятельной сферой бытия. До сих пор еще широко распространено мнение, что содержание и предмет психологической науки составляют психические явления или процессы и что, следовательно, психология как самостоятельная наука возможна только на основе идеалистического философского допущения самостоятельности и из-начальности духа наравне с материей.

Так и поступают большинство идеалистических систем психологии, которые стремятся эмансипировать психологию от ее естественной тенденции срастись с естествознанием, от «утонченного материализма» (по выражению В. Дильтея), который проникает в нее из физиологии. Э. Шпрангер, один из главнейших современных представителей понимающей психологии, или психологии как науки о духе, выдвинул в последние годы требование, которое фактически означает, что психология должна разрабатываться исключительно психологическим методом. Для него совершенно ясно, что разработка психологии психологическим методом предполагает отказ от всякого рода физиологических объяснений в психологии и переход к объяснению психических явлений из психических же.

Ту же мысль высказывают иногда и физиологи. Так, Павлов вначале, при исследовании психического слюноотделения, приходил к выводу, что психический акт, страстное желание еды, бесспорно, является раздражителем центров слюнных нервов. Как известно, в дальнейшем он отказался от этого взгляда и пришел к выводу, что при изучении поведения животных и психического слюноотделения, в частности, необходимо не ссылаться на всевозможные психические акты. Такие выражения, как «страстное желание еды», «собака вспомнила», «собака догадалась», были строго-настрого изгнаны из его лаборатории, и введен особый денежный штраф с сотрудников, которые в процессе работы прибегали к подобным психологическим выражениям для объяснения того или иного поступка животного. Ссылаясь на психические акты, по мнению Павлова, мы тем самым становимся на путь беспричинного адетерминистического мышления и сходим со строгого пути естествознания. Поэтому истинный путь к разрешению проблемы поведения и к овладению поведением лежит, по его мнению, через настоящую физиологию головного мозга, которая может исследовать нервные связи и соответствующие им связи рефлексов и других единиц поведения совершенно так, как если бы они никакими психическими явлениями не сопровождались вовсе.

И. П. Павлов доказал, и в этом заключается его огромная заслуга, что можно физиологически истолковать поведение, совершенно не пытаясь проникнуть во внутренний мир животного, и что это поведение может быть с научной точностью объяснено, подчинено известным закономерностям и даже предсказано вперед, без всякой попытки составить себе хотя бы смутное и отдаленное представление о переживаниях животного. Иначе говоря, Павлов показал, что возможно объективно-физиологическое изучение поведения, по крайней мере животного, но в принципе и людей, изучение, игнорирующее психическую жизнь.

Вместе с тем Павлов, подчиняясь той же самой логике, что и Э. Шпрангер, отдает богу богово и кесарю — кесарево, оставляя за физиологией объектив-

250

ный, а за психологией субъективный подходы к поведению. И для Павлова психологическое и психическое совершенно совпадают друг с другом. Этот вопрос совершенно неразрешим, как показала вся история нашей науки, на почве того философского основания, на котором стояла психология до сих пор. Создавалось положение, которое можно выразить суммарно, как итог всего длительного исторического развития нашей науки.

С одной стороны, полное отрицание возможностей изучать психику, игнорирование ее, ибо изучение ее ставит нас на путь беспричинного мышления. В самом деле, психическая жизнь характеризуется перерывами, отсутствием постоянной и непрерывной связи между ее элементами, исчезновением и появлением вновь этих элементов. Поэтому невозможно установить причинные отношения между отдельными элементами, и в результате — необходимость отказаться от психологии как естественнонаучной дисциплины. «С точки зрения психологии, — говорит Г. Мюнстерберг, — даже и между вполне сознательными явлениями психической жизни нет действительной связи и они не могут являться причинами или служить объяснением чему-либо. Поэтому во внутренней жизни, как ее рассматривает психология, нет прямой причинности, поэтому причинное объяснение приложимо к психическим явлениям только извне, поскольку их можно рассматривать как дополнение физиологических процессов» (1914, с. 631).

Итак, один путь приводит к полному отрицанию психики, а следовательно, и психологии. Остаются два других пути, не менее интересных и не менее ярко свидетельствующих о том тупике, в который была заведена историческим развитием наша наука.

Первый из них — это та описательная психология, о которой мы уже говорили. Она принимает психику за совершенно обособленную сферу действительности, в которой не действуют никакие законы материи и которая является чистым царством духа. В этой чисто духовной области невозможны никакие причинные отношения, здесь нужно добиваться понимания, выяснения смыслов, установления ценностей, здесь можно описывать и расчленять, классифицировать и устанавливать структуры. Эту психологию под именем описательной противопоставляют объяснительной психологии, изгоняя тем самым задачи объяснения из области науки.

Ее-то — описательную психологию — в качестве науки о духе противопоставляют естественнонаучной психологии. Таким образом, и здесь психология разбивается на две части, взаимно не связанные друг с другом. В описательной психологии господствуют совершенно другие приемы познания: здесь не может быть речи об индукции и о других приемах в установлении эмпирических законов. Здесь господствует аналитический, или феноменологический, метод, метод сущностного усмотрения, или интуиции, который позволяет анализировать непосредственные данные сознания. «В области сознания, — говорит Э. Гуссерль, — разница между явлением и бытием уничтожена» (1911, с. 25). Здесь все то, что кажется, действительно. Поэтому психология этого рода гораздо ближе напоминает геометрию, чем какую-либо естественную науку, например физику; она должна превратиться в математику духа, о которой мечтал Дильтей. Само собой разумеется, что при этом психическое отождествляется всецело с сознательным, так как интуиция предполагает непосредственное осознавание своих переживаний. Но есть еще один метод в психологии, который, как отмечает Э. Шпрангер, также следует выдвинутому им принципу: психологическое —- психологически, но только идет обратным путем. Для этого направления психическое и сознательное — не синонимы. Центральным понятием психологии является бессознательное, которое позволяет заполнить недостающие пробелы психической жизни, устано-

вить отсутствующие причинные связи, мысленно продолжить описание психических явлений в тех же терминах дальше, считая, что причина должна быть однородна со следствием или, во всяком случае, находиться с ним в одном и том же ряду.

Таким образом сохраняется возможность психологии как особой науки. Но эта попытка в высшей степени двойственная, так как заключает в себе две, по существу, разнородные тенденции. Шпрангер со всей справедливостью говорит, что Фрейд, главный представитель этой теории, молчаливо исходит из того же самого принципа, что и понимающая психология: в области психологии нужно строить познание чисто психологически, поскольку это возможно. Преждевременные или случайные экскурсы в область анатомического и физиологического, хотя и могут вскрывать психофизические связи как факты, но нисколько не помогут нам понять что-либо.

Попытка Фрейда заключается в тенденции продолжить осмысленные связи и зависимости психических явлений в область бессознательного, предположить, что за сознательными явлениями стоят обусловливающие их бессознательные, которые могут быть восстановлены путем анализа следов и толкования их проявлений. Но тот же Шпрангер делает Фрейду жесткий упрек: в этой теории он замечает своеобразное теоретическое заблуждение. Он говорит, что если у Фрейда преодолен физиологический материализм, то продолжает существовать материализм психологический, молчаливая метафизическая предпосылка, заключающаяся в том, что само собой разумеется наличие сексуального влечения, а все остальные должны быть поняты, исходя из него.

И в самом деле, попытка создать психологию при помощи понятия о бессознательном является здесь двойственной попыткой: с одной стороны, родственной идеалистической психологии, поскольку выполняется завет объяснения психических явлений из психических же, с другой — поскольку вводится идея строжайшего детерминизма всех психических проявлений, а основа их сводится к органическому, биологическому влечению, именно инстинкту продолжения рода, постольку Фрейд становится на почву материализма.

Таковы три пути: отказ от изучения психики (рефлексология), «изучение» психики через психическое же (описательная психология) и познание психики через бессознательное (Фрейд). Как видим, это три совершенно различные системы психологии, получающиеся в зависимости от того, как решается основной вопрос относительно понимания психики в каждой из них. Мы уже сказали, что историческое развитие нашей науки завело эту проблему в безвыходный тупик, из которого нет иного выхода, кроме отказа от философского основания старой психологии. Только диалектический подход к этой проблеме открывает, что в самой постановке всех решительно проблем, связанных с психикой, сознанием и бессознательным, допускалась ошибка. Это были всегда ложно поставленные проблемы, а потому и неразрешимые. То, что совершенно непреодолимо для метафизического мышления, именно глубокое отличие психических процессов от физиологических, несводимость одних к другим, не является камнем преткновения для диалектической мысли, которая привыкла рассматривать процессы развития как процессы, с одной стороны, непрерывные, а с другой — сопровождающиеся скачками, возникновением новых качеств.

Диалектическая психология исходит раньше всего из единства психических и физиологических процессов. Для диалектической психологии психика не является, по выражению Спинозы, чем-то лежащим по ту сторону природы или государством в государстве, она является частью самой природы, непосредственно связанной с функциями высшей

организованной материи нашего головного мозга. Как и вся остальная природа, она не была создана, а возникла в процессе развития. Ее

зачаточные формы заключены уже везде — там, где в живой клетке содержатся свойства изменяться под влиянием внешних воздействий и реагировать на них.

Где-то, на какой-то определенной ступени развития животных, в развитии мозговых процессов произошло качественное изменение, которое, с одной стороны, было подготовлено всем предшествующим ходом развития, а с другой — являлось скачком в процессе развития, так как знаменовало собой возникновение нового качества, не сводимого механически к более простым явлениям. Если принять эту естественную историю психики, станет понятна и вторая мысль, заключающаяся в том, что психику следует рассматривать не как особые процессы, добавочно существующие поверх и помимо мозговых процессов, где-то над или между ними, а как субъективное выражение тех же самых процессов, как особую сторону, особую качественную характеристику высших функций мозга.

Психический процесс путем абстракции искусственно выделяется или вырывается из того целостного психофизиологического процесса, внутри которого он только и приобретает свое значение и свой смысл.

Неразрешимость психической проблемы для старой психологии и заключалась в значительной степени в том, что из-за идеалистического подхода к ней психическое вырывалось из того целостного процесса, часть которого оно составляет, и ему приписывалась роль самостоятельного процесса, существующего наряду и помимо процессов физиологических.

Напротив, признание единства этого психофизиологического процесса приводит нас с необходимостью к совершенно новому методологическому требованию: мы должны изучать не отдельные, вырванные из единства психические и физиологические процессы, которые при этом становятся совершенно непонятными для нас; мы должны брать целый процесс, который характеризуется со стороны субъективной и объективной одновременно.

Однако признание единства психического и физического, выражающееся, во-первых, в допущении, что психика появилась на известной ступени развития органической материи, и, во-вторых, что психические процессы составляют неотделимую часть более сложных целых, вне которых они не существуют, а значит, и не могут изучаться, не должно привести нас к отождествлению психического и физического.

Существуют два основных вида подобного отождествления. Один из них характерен для того направления идеалистической философии, которое нашло отражение в трудах Э. Маха, а другой характерен для механистического материализма и французских материалистов XVIII в. Последний взгляд заключается в том, что психический процесс отождествляется с физиологическим нервным процессом и сводится к последнему. В результате проблема психики уничтожается вовсе, разница между высшим психическим поведением и допсихическими формами приспособления стирается. Неоспоримое свидетельство непосредственного опыта уничтожается, и мы приходим к неизбежному и непримиримому противоречию со всеми решительно данными психического опыта.

Другое отождествление, характерное для махизма, заключается в том, что психическое переживание, например ощущение, отождествляется с соответствующим ему объективным предметом. Как известно, в философии Маха такое отождествление приводит к признанию существования элементов, в которых нельзя отличить объективного от субъективного.

Диалектическая психология отказывается и от того и от другого отождествления, она не смешивает психические и физиологические процессы, она признает несводимое качественное своеобразие психики, она утверждает только, что психологические процессы едины. Мы приходим, таким образом, к признанию своеобразных психофизиологических единых процессов, представляющих высшие формы поведения человека, которые мы предлагаем называть психологи-

ческими процессами, в отличие от психических и по аналогии с тем, что называется физиологическими процессами.

Легко может возникнуть вопрос: почему процессы, психофизиологические по природе, как уже сказано, не называть этим двойным именем? Нам кажется: главный повод заключается в том, что, называя эти процессы психологическими, мы исходим из чисто методологического определения их, мы имеем в виду процессы, изучаемые психологией, и этим подчеркиваем возможность и необходимость единого и целого того предмета психологии как науки. Наряду с этим и не совпадая с ним, может существовать и психофизиологическое изучение — психологическая физиология или физиологическая психология, которая ставит своей специальной задачей установление связей и зависимостей, существующих между одним и другим родом явлений.

Здесь, однако, нередко в нашей психологии делается существенная ошибка; эта диалектическая формула единства, но не тождества психического и физиологического процессов понимается часто ложно и приводит к противопоставлению психического физиологическому, в результате чего возникает мысль о том, что диалектическая психология должна складываться из чисто физиологического изучения условных рефлексов и интроспективного анализа, которые механически объединяются друг с другом. Ничего более антидиалектического и представить себе нельзя.

Все своеобразие диалектической психологии в том и заключается что она пытается совершенно по-новому определить предмет своего изучения. Это есть целостный процесс поведения, который тем характерен, что имеет свою психическую и свою физиологическую стороны, но психология изучает его именно как единый и целостный процесс, только так стараясь найти выход из создавшегося тупика. Мы могли бы напомнить здесь предостережение, которое делал В. И. Ленин в книге «Материализм и эмпириокритицизм» (Поли. собр. соч., т. 18, с. 150) против неверного понимания этой формулы. Он говорил, что противопоставление психического и физического совершенно необходимо в узких пределах постановки гносеологических задач, но что за этими пределами такое противопоставление было бы грубой ошибкой.

В том и заключается методологическая трудность психологии, что ее точка зрения есть точка зрения реально-научная, онтологическая и в ней-то это противопоставление и было бы ошибкой. Насколько в гносеологическом анализе мы должны строго противопоставлять ощущение и объект, настолько в психологическом мы не должны противопоставлять психический процесс и физиологический.

Рассмотрим теперь с этой точки зрения, какой же выход из тупика намечается при принятии этих положений. Как известно, две основные проблемы до сих пор еще не разрешены для старой психологии: проблема биологического

значения психики и выяснения условий, при которых мозговая деятельность начинает сопровождаться психологическими явлениями. Такие антиподы, как объективист В. М. Бехтерев и субъективист К. Бюлер, одинаково признают что мы ничего не знаем о биологической функции психики, но что нельзя допустить, будто природа создает лишние приспособления и что раз психика возникла в процессе эволюции, она выполняет какую-то, хотя нам еще совершенно непонятную, функцию.

Мы думаем, что неразрешимость этих проблем заключается уже в их ложной постановке. Нелепо раньше вырвать известное качество из целостного процесса и затем спрашивать о функции этого качества, как если бы оно существовало само по себе, совершенно независимо от того целостного процесса, качеством которого оно является. Нелепо, например, отделив от солнца его теплоту, приписывать ей самостоятельное значение и спрашивать, какое значение и какое действие может оказать эта теплота.

254

Но именно так поступала психология до сих пор. Она открывала психическую сторону явлений и затем пыталась показать, что психическая сторона явлений ни на что не нужна, что сама по себе она не в состоянии произвести никаких изменений в мозговой деятельности. Уже в самой постановке этого вопроса заключается ложное предположение, что психические явления могут действовать на мозговые. Нелепо спрашивать, может ли данное качество действовать на предмет, качеством которого оно является.

Самое предположение, что между психическими и мозговыми процессами может существовать взаимоотношение, уже наперед предполагает представление о психике как об особой механической силе, которая, по мнению одних, может действовать на мозговые процессы, по мнению других, может протекать только параллельно им. Как в учении о параллелизме, так и о взаимодействии содержится эта ложная предпосылка; только монистический взгляд на психику позволяет поставить вопрос о биологическом значении психики совершенно иначе.

Повторяем еще раз: нельзя, оторвав психику от тех процессов, неотъемлемую часть которых она составляет, спрашивать, для чего она нужна, какую роль в общем процессе жизни она выполняет. На деле существует психический процесс внутри сложного целого, внутри единого процесса поведения, и, если мы хотим разгадать биологическую функцию психики, надо поставить вопрос об этом процессе в целом: какую функцию в приспособлении выполняют эти формы поведения? Иначе говоря, надо спрашивать о биологическом значении не психических, а психологических процессов, и тогда неразрешимая проблема психики, которая, с одной стороны, не может явиться эпифеноменом, лишним придатком, а с другой, — не может ни на йоту сдвинуть ни один мозговой атом, — эта проблема оказывается разрешимой.

Как говорит Коффка, психические процессы указывают вперед и далее себя на сложные психофизиологические целые, частью которых они сами являются. Эта монистическая целостная точка зрения и заключается в том, чтобы рассматривать целое явление как целое, а его части как органические части этого целого. Таким образом, вскрытие многозначительной связи между частями и целым, умение взять психический процесс как органическую связь более сложного целого процесса — в этом и заключается основная задача диалектической психологии.

В этом смысле разрешал еще Г. В. Плеханов (1956, т. I, с. 75) основной спор о том, могут ли психические процессы влиять на телесные. Во всех случаях, где рассказывается о влиянии психических процессов, вроде испуга, сильного огорчения, тягостных переживаний и т. д., на телесные процессы, факты большей частью передаются верные, но истолкование их дается неправильное. Во всех этих случаях, конечно, не само по себе переживание, не сам по себе психический акт (как говорил Павлов, «страстное желание еды») воздействуют на нервы, но соответствующий этому переживанию физиологический процесс, составляющий с ним одно целое, приводит к тому результату, о котором мы говорим.

В том же смысле А. Н. Северцов говорит о психике как о высшей форме приспособления животных, имея в виду по существу не психические, а психологические процессы в том смысле, как мы это разъяснили выше.

Ложным, таким образом, в старой точке зрения является представление о механическом действии психики на мозг. Старые психологи мыслят ее как вторую силу, существующую наряду с мозговыми процессами. Вместе с тем мы приходим к центральному пункту всей нашей проблемы.

Как мы уже указывали выше, Гуссерль за исходную точку берет положение, что в психике разница между явлением и бытием уничтожена: стоит только допустить это, и мы с логической неизбежностью приходим к феноменологии,

255

ибо тогда оказывается, что в психике нет разницы между тем, что кажется, и тем, что есть. То, что кажется, — явление, феномен — и есть истинная сущность. Нам остается только констатировать эту сущность, усматривать ее, различать и систематизировать, но науке в эмпирическом смысле здесь делать нечего.

К. Маркс по поводу аналогичной проблемы говорил: «...если бы форма проявления и сущность вещей непосредственно совпадали, то всякая наука была бы излишня» (К. Маркс, Ф. Энгельс. Соч., т. 25, ч. II, с. 384). В самом деле, если бы вещи были непосредственно тем, чем они кажутся, то не нужно было бы никакое научное исследование. Эти вещи надо было бы регистрировать, подсчитывать, но не исследовать. Сходное положение создается в психологии, когда мы отрицаем в ней разницу между явлением и бытием. Там, где бытие непосредственно совпадает с явлением, нет места для науки, а есть место только для феноменологии.

При старом понимании психики было совершенно невозможно найти выход из этого тупика. Нелепо было ставить самый вопрос о том, что и в психике следует различать между явлением и бытием. Но вместе с изменением основной точки зрения, с подстановкой психологических процессов на место психических в психологии становится возможно применение точки зрения Л. Фейербаха, который говорил: в самом мышлении не уничтожена разница между явлением и бытием; и в мышлении надо различать мышление и мышление мышления.

Если принять во внимание, что предмет психологии — целостный психофизиологический процесс Поведения, то становится совершенно понятным, что он не находит полного адекватного выражения в одной психической части, да еще преломленной через особое самовосприятие. Самонаблюдение дает нам фактически всегда данные самосознания, которые могут искажать и неизбежно искажают данные сознания. Эти же последние, в свою очередь, никогда полностью и прямо не обнаруживают свойств и тенденций всего целостного процесса, часть которого они составляют.

Отношения между данными самосознания и сознания, между данными сознания и процессом совершенно тождественны с отношениями между явлением и бытием.
Новая психология со всей решительностью утверждает, что и в мире психики явление и бытие не совпадают. Нам может казаться, что мы что-нибудь делаем по известной причине, а на самом деле причина будет другой. Мы можем со всей очевидностью непосредственного переживания полагать, что мы наделены свободной волей, и жестоко в этом обманываться. Мы приходим здесь к другой центральной проблеме психологии.
Старая психология отождествляла психику и сознание. Все психическое тем самым было уже и сознательным. Например, психологи Ф. Брентано, А. Бэн и другие утверждали, что самый вопрос о существовании бессознательных психических явлений противоречив уже в определении. Первым и непосредственным свойством психического является то, что оно нами сознается, переживается, что оно нам дано в непосредственном внутреннем опыте, и поэтому самое выражение «бессознательная психика» казалось старым авторам такой же бессмыслицей, как выражение «круглый квадрат» или «сухая вода».
Другие авторы, напротив, издавна обращали внимание на три основных момента, которые заставляли их вводить понятие бессознательного в психологию.
Первый момент заключался в том, что самая сознательность явлений имеет различные степени: мы одно переживаем более сознательно и ярко, другое — менее. Есть вещи, находящиеся почти на самой границе сознания и то входящие, то выходящие из его поля, есть смутно сознаваемые вещи, есть переживания, более или менее тесно связанные с реальной системой переживаний, например сновидение. Таким образом, утверждали они, ведь явление не становится менее психичным от того, что оно становится менее сознательным. Отсюда
256
они делали вывод, что можно допустить и бессознательные психические явления.
Другой момент заключается в том, что внутри самой психической жизни обнаруживается известная конкуренция отдельных элементов, борьба их за вступление в поле сознания, вытеснение одних элементов другими, тенденция к возобновлению, иногда навязчивое воспроизведение и т. д. И. Гербарт, сводивший всю психическую жизнь к сложной механике представлений, различал и затемненные или бессознательные представления, которые появлялись в результате вытеснения из поля ясного сознания и продолжали существовать под порогом сознания как стремление к представлению. Здесь уже заключена, с одной стороны, в зародыше теория 3. Фрейда, по которому бессознательное возникает из вытеснения, и с другой, — теория Г. Геффдинга, для которого бессознательное соответствует потенциальной энергии в физике.
Третий момент заключается в следующем. Психическая жизнь, как уже говорилось, представляет собой слишком отрывочные ряды явлений, которые естественно требуют допущения, что они продолжают существовать и тогда, когда мы их больше не сознаем. Я видел нечто, затем через некоторое время я вспоминаю это, спрашивается: что было с представлением об этом предмете в продолжение всего времени, пока я о нем не вспоминал? Что в мозгу сохранится известный динамический след, оставленный этим впечатлением, психологи никогда не сомневались, но соответствовало ли этому следу потенциальное явление? Многие думали, что да.
В связи с этим возникает очень сложный и большой вопрос о том, что нам до сих пор неизвестны все те условия, при которых мозговые процессы начинают сопровождаться сознанием. Как и в отношении биологического значения психики, так и здесь трудность проблемы заключается в ее ложной постановке. Нельзя спрашивать, при каких условиях нервный процесс начинает сопровождаться психическим, потому что нервные процессы вообще не сопровождаются психическими, а психические составляют часть более сложного целого процесса, в который тоже как органическая часть входит и нервный процесс.
В. М. Бехтерев (1926), например, предполагал, что, когда нервный ток, распространяясь в мозгу, наталкивается на препятствие, встречает затруднение, тогда только и начинает работать сознание На самом деле нужно спрашивать иначе, именно: при каких условиях возникают те сложные процессы, которые характеризуются наличием в них психической стороны? Надо искать, таким образом, определенных условий в нервной системе и в поведении в целом для возникновения психологических целостных процессов, а не внутри данных нервных процессов — для возникновения в них психических процессов.
К этому ближе подходит Павлов, когда уподобляет сознание светлому пятну, которое движется по поверхности полушарий головного мозга, соответствуя оптимальному нервному возбуждению (1951, с. 248).
Проблема о бессознательном в старой психологии ставилась так: основным вопросом было признать бессознательное психическим или признать его физиологическим. Такие авторы, как Г. Мюнстерберг, Т. Рибо и другие, не видевшие иной возможности объяснить психические явления, кроме физиологии, высказывались прямо за признание бессознательного физиологическим.
Так, Мюнстерберг (1914) утверждает, что нет ни одного такого признака, приписываемого подсознательным явлениям, на основе которого они должны быть причислены к психическим. По его мнению, даже в том случае, когда подсознательные процессы обнаруживают видимую целесообразность, даже и тогда у нас нет основания приписывать этим процессам психическую природу. Физиологическая мозговая деятельность, говорит он, не только вполне может дать разумные результаты, но одна только она и может это сделать. Психическая деятельность
257
совершенно на это неспособна, поэтому Мюнстерберг приходит к общему выводу, что бессознательное — физиологический процесс, что это объяснение не оставляет места для мистических теорий, к которым легко прийти от понятия подсознательной психической жизни. По его словам, одно из немаловажных достоинств научного физиологического объяснения в том и заключается, что оно мешает такой псевдофилософии. Однако Мюнстерберг полагает, что при исследовании бессознательного мы можем пользоваться терминологией психологии — с условием, чтобы психологические термины служили только ярлыками для крайне сложных нервных физиологических процессов. В частности, Мюнстерберг говорит, что, если бы ему пришлось писать историю женщины, у которой наблюдалось раздвоение сознания, он бы рассматривал все подсознательные процессы как физиологические, но ради удобства и ясности описывал их на языке психологии.

В одном Мюнстерберг несомненно прав. Такое физиологическое объяснение подсознательного закрывает двери для мистических теорий и, наоборот, признание, что бессознательное психично, часто приводит, как Э. Гартмана, действительно к мистической теории, допускающей, наряду с существованием сознательной личности, существование второго «я», которое построено по тому же образцу и которое, в сущности говоря, является воскрешением старой идеи о душе, но только в новой и более путаной редакции.

Для того чтобы обзор наш был полным, а оценка нового разрешения вопроса достаточно ясной, мы должны упомянуть, что существует и третий путь разъяснения проблемы бессознательного в старой психологии, именно тот путь, который избрал Фрейд. Мы уже указывали на двойственность этого пути. Фрейд не решает основного, по существу и неразрешимого вопроса, психично ли бессознательное или не психично. Он говорит, что, исследуя поведение и переживания нервных больных, он наталкивался на известные пробелы, опущенные связи, забывания, которые он путем анализа восстанавливал.

Фрейд рассказывает об одной больной, которая производила навязчивые действия, причем смысл действий оставался ей неизвестным. Анализ вскрыл предпосылки, из которых вытекали эти бессознательные действия. По словам Фрейда, она вела себя точно так, как загипнотизированный, которому И. Бернгейм внушал, чтобы 5 минут спустя после пробуждения он открыл в палате зонтик, и который выполнял это внушение в состоянии бодрствования, не умея объяснить мотива своего поступка. При таком положении вещей Фрейд говорит о существовании бессознательных душевных процессов. Фрейд готов отказаться от своего предположения об их существовании лишь в том случае, если кто-нибудь опишет эти факты более конкретным научным образом, а до того он настаивает на этом положении и с удивлением пожимает плечами, отказываясь понимать, когда ему возражают, что бессознательное не представляет собою в данном случае в научном смысле нечто реальное.

Непонятно, как это нечто нереальное оказывает в то же время такое реально ощутимое влияние, как навязчивое действие. В этом следует разобраться, так как теория Фрейда принадлежит к числу самых сложных из всех концепций бессознательного. Как видим, для Фрейда бессознательное, с одной стороны, есть нечто реальное, действительно вызывающее навязчивое действие, а не только ярлык или способ выражения. Он этим как бы прямо возражает на положение Мюнстерберга, но, с другой стороны, какова же природа этого бессознательного, Фрейд не разъясняет.

Нам кажется, что Фрейд создает здесь известное понятие, которое трудно наглядно представить, но которое существует часто и в теориях физики. Бессознательная идея, говорит он, так же невозможна фактически, как невозможен невесомый, не производящий трения эфир. Она не больше и не меньше немыслима, чем математическое понятие «-1». По мнению автора, употреблять такие

понятия можно; необходимо только ясно понимать, что мы говорим об отвлеченных понятиях, а не о фактах.

Но в этом-то как раз и заключается слабая сторона психоанализа, на которую указывал Э. Шпрангер. С одной стороны, бессознательное для Фрейда — способ описывать известные факты, т. е. система условных понятий, с другой, — он настаивает на том, что бессознательное является фактом, оказывающим такое явное влияние, как навязчивое действие. Сам Фрейд в другой книге говорит, что он с охотой все эти психологические термины заменил бы физиологическими, но современная физиология не представляет таких понятий в его распоряжение.

Как нам кажется, эту же точку зрения, не называя Фрейда, последовательно выражает Э. Дале, говоря о том, что психические связи и действия или явления должны объясняться из психических же связей и причин, хотя бы для этого приходилось вступать иногда на путь более или менее широких гипотез. Физиологические толкования и аналогия по этой причине могут иметь только вспомогательное или провизорное эвристическое значение для собственных объяснительных задач и гипотез психологии, психологические построения и гипотезы представляют собой только мысленное продолжение описания однородных явлений в одной и той же самостоятельной системе действительности.

Итак, задачи психологии как самостоятельной науки и теоретико-познавательные требования приписывают ей бороться против узурпационных попыток физиологии, не смущаться действительными или кажущимися пробелами и перерывами в картине нашей сознательной душевной жизни и искать их восполнения в таких звеньях или модификациях психического, которые не являются объектом полного, непосредственного и постоянного сознания, т. е. в элементах того, что называют подсознательным, малосознательным или бессознательным.

В диалектической психологии проблема бессознательного ставится совершенно иначе: там, где психическое принималось как оторванное и изолированное от физиологических процессов, обо всяком решительно явлении естествен был вопрос — психично ли оно или физиологично? В первом случае проблема бессознательного решалась по пути Павлова, во втором — по пути понимающей психологии. Гартман и Мюнстерберг в проблеме бессознательного соответствуют Гуссерлю и Павлову в проблеме психологии вообще.

Для нас важно поставить вопрос так: психологично ли бессознательное, может ли оно рассматриваться в ряду однородных явлений, как известный момент в процессах поведения наряду с теми целостными психологическими процессами, о которых мы говорили выше? И на этот вопрос мы уже заранее дали ответ в нашем рассмотрении психики. Мы условились рассматривать психику как составное сложного процесса, который совершенно не покрывается его сознательной частью, и потому нам представляется, что в психологии совершенно законно говорить о психологически сознательном и о психологически бессознательном: бессознательное есть потенциально-сознательное.

Нам хотелось бы только указать на отличие этой точки зрения от точки зрения Фрейда. Для него понятие бессознательного является, как мы уже говорили, с одной стороны, способом описания фактов, а с другой, — чем-то, реальным, что приводит к непосредственным действиям. Здесь и заключена вся проблема. Последний вопрос мы можем поставить так: допустим, что бессознательное психично и обладает всеми свойствами психического, кроме того, что оно не является сознательным переживанием. Но разве и сознательное психическое явление может непосредственно производить действие? Ведь, как мы говорили выше, во всех случаях, когда психическим явлениям приписывается действие, речь идет о том, что действие произвел весь психофизиологический целостный процесс, а не одна его психическая сторона. Таким образом, уже самый характер

бессознательного, заключающийся в том, что оно оказывает влияние на сознательные процессы и поведение, требует

признания его психофизиологическим явлением. Другой вопрос заключается в том, что для описания фактов мы должны брать такие понятия, которые соответствуют природе этих фактов, и преимущество диалектической точки зрения на этот вопрос и заключается в утверждении, что бессознательное не психично и не физиологично, а психофизиологично или, вернее сказать, психологично. Данное определение соответствует реальной природе и реальным особенностям самого предмета, так как все явления поведения рассматриваются нами в плане целостных процессов.

Далее мы хотели бы указать, что попытки выйти из тупика, в который старая психология была заведена неумением разрешать основные проблемы, связанные с психикой и сознанием, делались неоднократно. Например, В. Штерн пытается преодолеть этот тупик, введя понятие психофизических нейтральных функций и процессов, т. е. процессов, не являющихся ни физическими, ни психическими, но лежащими по ту сторону этого разделения.

Но ведь реально существуют только психическое и физическое, а нейтральной может быть лишь условная конструкция. Совершенно ясно, что такая условная конструкция будет нас всегда уводить от реального предмета, так как он существует действительно, и только диалектическая психология, утверждающая, что предмет психологии является не психофизически нейтральным, а психофизиологически единым целостным явлением, которое мы условно называем психологическим явлением, способна указать выход.

Все попытки, подобные попытке Штерна, знаменательны в том отношении, что они хотят разрушить созданное старой психологией мнение, будто между психическим и психологическим можно провести знак равенства, они показывают, что предметом психологии являются не психические явления, но нечто более сложное и целое, в состав которого психическое входит только как органический член и что можно было бы назвать психологическим. Только в раскрытии содержания этого понятия диалектическая психология резко расходится со всеми остальными попытками.

В заключение мы хотели бы указать, что все положительные достижения и субъективной, и объективной психологии находят свою действительную реализацию в той новой постановке вопроса, которую дает нам психология диалектическая.

Укажем сначала на один момент: уже субъективная психология обнаружила целый ряд свойств психических явлений, которые свое действительное объяснение, свою действительную оценку могут получить только в этой новой постановке вопроса. Так, старая психология отмечала в качестве особых отличительных свойств психических явлений их непосредственность, своеобразный способ их познания (самонаблюдение) или более или менее тесное отношение к личности, к «я» и т. д. Ф. Брентано выдвинул как основной признак психических явлений их интенциональное отношение к объекту, или то, что они находятся в своеобразном, только для психических явлений характерном, отношении с объектом, т. е. своеобразным способом представляют этот объект или направлены на него.

Оставляя в стороне признак непосредственности, как чисто отрицательный признак, мы видим, что в новой постановке вопроса все такие свойства, как своеобразное представление предмета в психическом явлении, особая связь психических явлений с личностью, доступность их наблюдения или переживания только субъекту, — все это немаловажная функциональная характеристика этих особых психологических процессов с их психической стороны. Все эти моменты, которые для старой психологии были просто догматами, оживают и становятся предметом исследования в новой психологии.

260

Возьмем другой момент с противоположного конца психологии, но показывающий то же самое с неменьшей ясностью. Объективная психология в лице Дж. Уотсона (1926) пыталась подойти к проблеме бессознательного. Этот автор различает вербализованное и невербализованное поведение, указывая на то, что часть процессов поведения с самого начала сопровождается словами, может быть вызываема или замещена словесными процессами. Она нам подотчетна, как говорил Бехтерев. Другая часть невербальна, не связана со словами, а потому неподотчетна. Признак связи со словами выдвигал в свое время и Фрейд, указывавший, что бессознательными являются именно представления, разъединенные со словами.

На тесную связь вербализации и сознательности тех или иных процессов указывали и некоторые критики Фрейда, которые склонны приравнивать бессознательное к асоциальному, а асоциальное к невербальному. Уотсон также видит в вербализации основное отличие сознательного. Он прямо утверждает: все то, что Фрейд называет бессознательным, является в сущности невербальным. Из этого положения Уотсон делает два в высшей степени любопытных вывода. Согласно первому, мы потому и не можем вспомнить самых ранних событий детства, что они происходили тогда, когда поведение наше было еще не вербализовано, и поэтому самая ранняя часть нашей жизни навсегда остается для нас бессознательной. Второй вывод указывает на слабое место психоанализа, которое как раз и заключается в том, что посредством беседы, т. е. словесных реакций, врач пытается воздействовать на бессознательные, т. е. на невербализованные, процессы.

Мы не хотим сказать сейчас, что эти положения Уотсона абсолютно правильны или что они должны стать исходными при анализе проблемы бессознательного, мы хотим сказать только, что то верное зерно, которое заключено в этой связи между бессознательным и бессловесным (ее отмечают и другие авторы), может получить реальное осуществление и развитие только на почве диалектической психологии.

МЫШЛЕНИЕ И РЕЧЬ

ПРЕДИСЛОВИЕ

Настоящая работа представляет собой психологическое исследование одного из труднейших, запутаннейших и сложнейших вопросов экспериментальной психологии — вопроса о мышлении и речи. Систематическая экспериментальная разработка этой проблемы, сколько нам известно, вообще не предпринималась никем из исследователей. Решение задачи, стоявшей перед нами, хотя бы с первичным приближением, могло быть осуществлено не иначе, как рядом частных экспериментальных исследований отдельных сторон интересующего нас вопроса, например исследованием экспериментально образуемых понятий, исследованием письменной речи и ее отношения к мышлению, исследованием внутренней речи и т. д.

Помимо экспериментальных исследований мы неизбежно должны были обратиться к теоретическому и критическому исследованию. С одной стороны, нам предстояло путем теоретического анализа и обобщения большого накопившегося

в психологии фактического материала, путем сопоставления, сличения данных фило- и онтогенеза наметить отправные пункты для решения нашей проблемы и развить исходные предпосылки для самостоятельного добывания научных фактов в виде общего учения о генетических корнях мышления и речи. С другой стороны, нужно было подвергнуть критическому анализу самые идейно мощные из современных теорий мышления и речи для того, чтобы оттолкнуться от них, уяснить пути собственных поисков, составить предварительные рабочие гипотезы и противопоставить с самого начала теоретический путь нашего исследования тому пути, который привел к построению господствующих в современной науке, но несостоятельных и потому нуждающихся в пересмотре и преодолении теорий.

В ходе исследования пришлось еще дважды прибегать к теоретическому анализу. Исследование мышления и речи с неизбежностью затрагивает целый ряд смежных и пограничных областей научного знания. Сопоставление данных психологии речи и лингвистики, экспериментального изучения понятий и психологической теории обучения оказалось при этом неизбежным. Эти попутно встречающиеся вопросы, нам казалось, всего удобнее разрешать в чисто теоретической постановке, без анализа самостоятельно накопленного фактического материала. Следуя этому правилу, мы ввели в контекст исследования развития научных понятий разработанную нами в другом месте и на другом материале рабочую гипотезу об обучении и развитии. И наконец, теоретическое обобщение, сведение воедино всех экспериментальных данных оказалось последней точкой приложения теоретического анализа к нашему исследованию.

Таким образом, наше исследование оказалось сложным и многообразным по составу и строению, но вместе с тем каждая частная задача, стоявшая перед

отдельными отрезками нашей работы, была настолько подчинена общей цели, настолько связана с предшествующим и последующим отрезком, что работа в целом — мы смеем надеяться на это — представляет собой в сущности единое, хотя и расчлененное на части, исследование, которое целиком, во всех своих частях направлено на решение основной и центральной задачи — генетического анализа отношений между мыслью и словом.

Сообразно с основной задачей определилась программа нашего исследования и настоящей работы. Мы начали с постановки проблемы и поисков методов исследования. Затем мы попытались в критическом исследовании подвергнуть анализу две самые законченные и сильные теории развития речи и мышления — теорию Ж. Пиаже и В. Штерна, с тем чтобы с самого начала противопоставить нашу постановку проблемы и метод исследования традиционной постановке вопроса и традиционному методу и тем самым наметить, что, собственно, следует нам искать в ходе нашей работы, к какому конечному пункту она должна нас привести. Далее, нашим двум экспериментальным исследованиям развития понятий и основных форм речевого мышления мы должны были предпослать теоретическое исследование, выясняющее генетические корни мышления и речи и тем самым намечающее отправные точки для нашей самостоятельной работы по изучению генезиса речевого мышления.

Центральную часть всей книги образуют два экспериментальных исследования, из которых одно посвящено выяснению основного пути развития значений слов в детском возрасте, а другое — сравнительному изучению развития научных и спонтанных понятий ребенка. Наконец, в заключительной главе мы пытались свести воедино данные всего исследования и представить в связном и цельном виде процесс речевого мышления, как он рисуется в свете этих данных.

Как и в отношении всякого исследования, стремящегося внести нечто новое в разрешение изучаемой проблемы, и в отношении нашей работы, естественно, возникает вопрос, что она содержит в себе нового и, следовательно, спорного, что нуждается в тщательном анализе и дальнейшей проверке. Мы можем в немногих словах перечислить то новое, что вносит наша работа в общее учение о мышлении и речи. Если не останавливаться на несколько новой постановке проблемы, которую мы допустили, и в известном смысле новом методе исследования, примененном нами, новое в нашем исследовании может быть сведено к следующим пунктам: 1) экспериментальное установление того факта, что значения слов развиваются в детском возрасте, и определение основных ступеней в их развитии; 2) раскрытие своеобразного пути развития научных понятий ребенка по сравнению с развитием его спонтанных понятий и выяснение основных законов этого развития; 3) раскрытие психологической природы письменной речи как самостоятельной функции речи и ее отношения к мышлению; 4) экспериментальное раскрытие психологической природы внутренней речи и ее отношения к мышлению. В этом перечислении новых данных, которые содержатся в нашем исследовании, мы имели в виду прежде всего то, что может внести настоящее исследование в общее учение о мышлении и речи в смысле новых, экспериментально установленных психологических фактов, а затем уже те рабочие гипотезы и теоретические обобщения, которые неизбежно должны были возникнуть в процессе истолкования, объяснения и осмысления этих фактов.

Не право и не обязанность автора, разумеется, входить в оценку значения и истинности этих фактов и этих теорий. Это дело критики и читателей.

Настоящая книга представляет собой результат почти десятилетней непрерывной работы автора и его сотрудников над исследованием мышления и речи. Когда эта работа начиналась, нам еще не были ясны не только ее конечные результаты, но и многие возникшие в процессе исследования вопросы. Поэтому в ходе работы нам неоднократно приходилось пересматривать ранее выдвинутые

положения, многое отбрасывать и отсекать как неверное, другое перестраивать и углублять, третье, наконец, разрабатывать и писать совершенно заново. Центральная линия нашего исследования все время неуклонно развивалась в одном основном, взятом с самого начала направлении, и в этой книге мы попытались развернуть explicite многое из того, что в предыдущих наших работах содержалось implicite, но вместе с тем и многое из того, что нам прежде казалось правильным, исключить из настоящей работы как прямое заблуждение.

Отдельные ее главы были использованы нами ранее в других работах и опубликованы на правах рукописи в одном из курсов заочного обучения (глава пятая). Другие главы были опубликованы в качестве докладов или предисловий к работам тех авторов, критике которых они посвящены (главы вторая и четвертая). Остальные главы, как и вся книга в целом, публикуются впервые.

Мы отлично сознаем неизбежное несовершенство того первого шага в новом направлении, который мы пытались

сделать в настоящей работе, но мы видим свое оправдание в том, что этот шаг, по нашему убеждению, продвигает нас вперед в исследовании мышления и речи по сравнению с тем состоянием этой проблемы, которое сложилось в психологии к моменту начала нашей работы, раскрывая проблему мышления и речи как узловую проблему всей психологии человека, непосредственно приводящую исследователя к новой психологической теории сознания. Впрочем, мы затрагиваем эту проблему лишь в немногих заключительных словах нашей работы и обрываем исследование у самого ее порога.

Глава первая
ПРОБЛЕМА И МЕТОД ИССЛЕДОВАНИЯ

Проблема мышления и речи принадлежит к кругу тех психологических проблем, в которых на первый план выступает вопрос об отношении различных психических функций, различных видов деятельности сознания. Центральным моментом всей этой проблемы является, конечно, вопрос об *отношении мысли к слову.* Все остальные вопросы, связанные с этой проблемой, как бы вторичны и логически подчинены этому первому и основному вопросу, без разрешения которого невозможна даже правильная постановка каждого из дальнейших и более частных вопросов. Между тем именно проблема межфункциональных связей и отношений, как это ни странно, является для современной психологии почти совершенно неразработанной и новой проблемой.

Проблема мышления и речи — столь же древняя, как и сама наука психология, — именно в этом пункте, в вопросе об отношении мысли к слову, наименее разработана и наиболее темна. Атомистический и функциональный анализ, который господствовал в научной психологии на всем протяжении последнего десятилетия, привел к тому, что отдельные психические функции рассматривались в изолированном виде, метод психологического познания разрабатывался и совершенствовался применительно к изучению этих отдельных, изолированных, обособленных процессов, в то время как проблема связи функций между собой, проблема их организации в целостной структуре сознания оставалась вне поля внимания исследователей.

Что сознание представляет собой единое целое и что отдельные функции связаны в деятельности друг с другом в неразрывное единство — эта мысль не

представляет чего-либо нового для современной психологии. Но единство сознания и связи между отдельными функциями в психологии обычно скорее постулировались, чем служили предметом исследования. Больше того, постулируя функциональное единство сознания, психология наряду с этим бесспорным допущением клала в основу своих исследований молчаливо всеми признаваемый, хотя явно не сформулированный, совершенно ложный постулат, заключающийся в признании неизменности и постоянства межфункциональных связей сознания, и предполагала, что восприятие всегда и одинаковым образом связано с вниманием, память всегда и одинаковым образом связана с восприятием, мысль — с памятью и т. д. Из этого, конечно, вытекало, что межфункциональные связи представляют собой нечто такое, что может быть вынесено за скобки в качестве общего множителя и что может не приниматься в расчет при производстве исследовательских операций над оставшимися внутри скобок отдельными и изолированными функциями. Благодаря всему этому проблема отношений является, как сказано, наименее разработанной частью во всей проблематике современной психологии.

Это не могло не сказаться самым тяжким образом и на проблеме мышления и речи. Если просмотреть историю изучения проблемы, можно легко убедиться, что от внимания исследователя все время ускользал центральный пункт об отношении мысли к слову и центр тяжести всей проблемы смещался и сдвигался в какой-либо другой пункт, переключался на какой-либо другой вопрос.

Если попытаться в кратких словах сформулировать результаты исторических работ над проблемой мышления и речи в научной психологии, можно сказать, что решение этой проблемы, которое предлагалось различными исследователями, колебалось всегда и постоянно — от самых древних времен и до наших дней — между двумя крайними полюсами — между *отождествлением,* полным *слиянием мысли и слова* и между их столь же метафизическим, столь же абсолютным, столь же полным *разрывом и разъединением.* Выражая одну из этих крайностей в чистом виде или соединяя в своих построениях обе эти крайности, занимая как бы промежуточный пункт между ними, но все время двигаясь по оси, расположенной между этими полярными точками, различные учения о мышлении и речи вращались в одном и том же заколдованном кругу, выход из которого не найден до сих пор. Начиная с древности, отождествление мышления и речи через психологическое языкознание, объявившее, что мысль — это «речь минус звук», и вплоть до современных американских психологов и рефлексологов, рассматривающих мысль как заторможенный рефлекс, не выявленный в своей двигательной части, проходит единую линию развития одной и той же идеи, отождествляющей мышление и речь. Естественно, что все учения, примыкающие к этой линии, по самой сущности своих воззрений на природу мышления и речи оказывались всегда перед невозможностью не только решить, но даже поставить вопрос об отношении мысли к слову. Если мысль и слово совпадают, если это одно и то же, никакое отношение между ними не может возникнуть и не может служить предметом исследования, как невозможно представить себе, что предметом исследования может явиться отношение вещи к самой себе. Кто сливает мысль и речь, тот закрывает сам себе дорогу к постановке вопроса об отношении между мыслью и словом и делает заранее эту проблему неразрешимой. Проблема не разрешается, но просто обходится.

С первого взгляда может показаться, что учение, ближе стоящее к противоположному полюсу и развивающее идею о независимости мышления и речи, находится в более благоприятном положении относительно интересующих нас вопросов. Те, кто смотрят на речь как на внешнее выражение мысли, как на ее одеяние, те, которые, подобно представителям вюрцбургской школы, стремятся освободить мысль от всего чувственного, в том числе и от слова, и представить связь

между мыслью и словом как чисто внешнюю связь, действительно не только ставят, но и по-своему пытаются решить проблему отношения мысли к слову. Однако подобное решение, предлагающееся самыми различными психологическими направлениями, всегда оказывается не в состоянии не только решить, но и поставить эту проблему, и если не обходит ее, подобно исследователям первой группы, то разрубает узел вместо того, чтобы развязать его.

Разлагая речевое мышление на образующие его элементы, чужеродные друг по отношению к другу — на мысль и слово, — эти исследователи пытаются затем, изучив чистые свойства мышления как такового, независимо от речи, и речь как таковую, независимо от мышления, представить себе связь между тем и другим как чисто внешнюю механическую зависимость между двумя различными процессами.

В качестве примера можно было бы указать на попытки одного из современных авторов изучить с помощью такого приема разложение речевого мышления на составные элементы, связь и взаимодействие обоих процессов. В результате этого исследования он приходит к выводу, что речедвигательные процессы играют большую роль, способствующую лучшему протеканию мышления. Они помогают процессам понимания тем, что при трудном словесном материале внутренняя речь выполняет работу, содействующую лучшему запечатлению и объединению понимаемого. Далее, эти же самые процессы выигрывают в своем протекании как известная форма активной деятельности, если к ним присоединяется внутренняя речь, которая помогает ощупывать, охватывать, отделять важное от неважного при движении мысли. Наконец, внутренняя речь играет роль способствующего фактора при переходе от мысли к громкой речи.

Мы привели этот пример только для того, чтобы показать, что, разложив речевое мышление в качестве известного единого психологического образования на составные элементы, исследователю не остается ничего другого, как установить между этими элементарными процессами чисто внешнее взаимодействие, будто речь идет о двух разнородных, внутри ничем не связанных между собой формах деятельности. Это более благоприятное положение, в котором оказываются представители второго направления, заключается в том, что для них во всяком случае становится возможной постановка вопроса об отношении между мышлением и речью. В этом их преимущество. Но их слабость заключается в том, что сама постановка этой проблемы неверна и исключает всякую возможность правильного решения вопроса, ибо применяемый ими метод разложения единого целого на отдельные элементы делает невозможным изучение внутренних отношений между мыслью и словом. Таким образом, вопрос упирается в метод исследования, и нам думается, что, если с самого начала поставить перед собой проблему отношений мышления и речи, необходимо также заранее выяснить, какие методы должны быть применимы при исследовании этой проблемы, которые могли бы обеспечить ее успешное разрешение.

Нам думается, что следует различать двоякого рода анализ, применяемый в психологии. Исследование всяких психических образований необходимо предполагает анализ. Однако этот анализ может иметь две принципиально различные формы. Из них одна, думается нам, повинна во всех тех неудачах, которые терпели исследователи при попытках разрешить эту многовековую проблему, а другая является единственно верным начальным пунктом для того, чтобы сделать хотя бы самый первый шаг по направлению к ее решению.

Первый способ психологического анализа можно назвать разложением сложных психических целых на элементы. Его можно сравнить с химическим анализом воды, разлагающим ее на водород и кислород. Существенным признаком такого анализа является то, что в результате его получаются продукты, чужеродные по отношению к анализируемому целому, — элементы, которые не содержат в себе свойств, присущих целому как таковому, и обладают рядом новых

свойств, которых это целое никогда не могло обнаружить. С исследователем, который, желая разрешить проблему мышления и речи, разлагает ее на речь и мышление, происходит совершенно то же, что произошло бы со всяким человеком, который в поисках научного объяснения каких-либо свойств воды, например, почему вода тушит огонь или почему к воде применим закон Архимеда, прибег бы к разложению воды на кислород и водород как к средству объяснения этих свойств. Он с удивлением узнал бы, что водород сам горит, а кислород поддерживает горение, и никогда не сумел бы из свойств этих элементов объяснить свойства, присущие целому. Так же точно психология, которая разлагает речевое мышление на отдельные элементы в поисках объяснения его самых существенных свойств, присущих ему именно как целому, тщетно потом будет искать эти элементы единства, присущие целому. В процессе анализа они испарились, улетучились, и ему не остается ничего другого, как искать внешнего механического взаимодействия между элементами, для того чтобы с его помощью реконструировать чисто умозрительным путем пропавшие в процессе анализа, но подлежащие объяснению свойства.

В сущности говоря, такого рода анализ, который приводит нас к продуктам, утратившим свойства, присущие целому, не является с точки зрения той проблемы, к решению которой он прилагается, анализом в собственном смысле этого слова. Скорее, мы вправе его рассматривать как метод познания, обратный по отношению к анализу и в известном смысле противоположный ему. Ведь химическая формула воды, относящаяся одинаково ко всем ее свойствам, в равной мере относится вообще ко всем ее видам, в одинаковой степени к Великому океану так же, как и к дождевой капле. Поэтому разложение воды на элементы не может быть путем, который приведет пас к объяснению ее конкретных свойств. Это, скорее, есть путь возведения к общему, чем анализ, т. е. расчленение в собственном смысле этого слова. Так же точно анализ этого рода, прилагаемый к психологическим целостным образованиям, тоже не является анализом, способным выяснить нам все конкретное многообразие, всю специфику тех отношений между словом и мыслью, с которыми мы встречаемся в повседневных наблюдениях, следя за развитием речевого мышления в детском возрасте, за функционированием речевого мышления в его самых различных формах.

Этот анализ тоже по существу дела в психологии превращается в свою противоположность и вместо того, чтобы привести нас к объяснению конкретных и специфических свойств изучаемого целого, возводит это целое к директиве более общей, к директиве такой, которая способна нам объяснить только нечто, относящееся ко всей речи и мышлению во всей их абстрактной всеобщности, вне возможности постигнуть конкретные закономерности, интересующие нас. Более того, непланомерно применяемый психологией анализ этого рода приводит к глубоким заблуждениям, игнорируя момент единства и целостности изучаемого процесса и заменяя внутренние отношения единства внешними механическими отношениями двух разнородных и чуждых друг другу процессов. Нигде результаты этого анализа не сказались с такой очевидностью, как именно в области учения о мышлении и речи. Само слово, представляющее собой живое единство звука и значения и содержащее в себе, как живая клеточка, в самом простом виде основные свойства, присущие речевому мышлению в целом, оказалось в результате такого анализа раздробленным на две части, между которыми затем исследователи пытались установить внешнюю механическую ассоциативную связь.

Звук и значение в слове никак не связаны между собой. Оба эти элемента, объединенные в знак, говорит один из важнейших представителей современной лингвистики, живут совершенно обособленно. Не удивительно поэтому, что из такого воззрения могли произойти только самые печальные результаты для изу-
267
чения фонетической и семантической сторон языка. Звук, оторванный от мысли, потерял бы все специфические свойства, которые только и сделали его звуком человеческой речи и выделили из всего остального царства звуков, существующих в природе. Поэтому в обессмысленном звуке стали изучать только его физические и психические свойства, т. е. то, что является для этого звука не специфическим, а общим со всеми остальными звуками, существующими в природе, и, следовательно, такое изучение не могло объяснить нам, почему звук, обладающий такими-то и такими-то физическими и психическими свойствами, является звуком человеческой речи и что его делает таковым. Так же точно значение, оторванное от звуковой стороны слова, превратилось бы в чистое представление, в чистый акт мысли, который стал изучаться отдельно в качестве понятия, развивающегося и живущего независимо от своего материального носителя. Бесплодность классической семантики и фонетики в значительной степени обусловлена именно этим разрывом между звуком и значением, этим разложением слова на отдельные элементы.
Так же точно и в психологии развитие детской речи изучалось с точки зрения разложения ее на развитие звуковой, фонетической стороны речи и ее смысловой стороны. До деталей тщательно изученная история детской фонетики, с одной стороны, оказалась совершенно не в состоянии объединить, хотя бы в самом элементарном виде, проблему относящихся сюда явлений. С другой стороны, изучение значения детского слова привело исследователей к автономной и самостоятельной истории детской мысли, между которой не было никакой связи с фонетической историей детского языка.
Нам думается, что решительным и поворотным моментом во всем учении о мышлении и речи, далее, является переход от этого анализа к анализу другого рода. Этот последний мы могли бы обозначить как анализ, расчленяющий сложное единое целое на единицы. Под единицей мы подразумеваем такой продукт анализа, который в отличие от элементов обладает *всеми основными свойствами, присущими целому,* и который является далее неразложимыми живыми частями этого единства. Не химическая формула воды, но изучение молекул и молекулярного движения является ключом к объяснению отдельных свойств воды. Так же точно живая клетка, сохраняющая все основные свойства жизни, присущие живому организму, является настоящей единицей биологического анализа.
Психологии, желающей изучить сложные единства, необходимо понять это. Она должна заменить методы разложения на элементы методами анализа, расчленяющего на единицы. Она должна найти эти неразложимые, сохраняющие свойства, присущие данному целому как единству, единицы, в которых в противоположном виде представлены эти свойства, и с помощью такого анализа пытаться разрешить встающие конкретные вопросы.
Что же является такой единицей, которая далее неразложима и в которой содержатся свойства, присущие речевому мышлению как целому? Нам думается, что такая единица может быть найдена во внутренней стороне слова — в его значении.
Эта внутренняя сторона слова до сих пор почти не подвергалась специальным исследованиям. Значение слова так же растворялось в море всех прочих представлений нашего сознания или всех прочих актов нашей мысли, как звук, оторванный от значения, растворялся в море всех остальных существующих в природе звуков. Поэтому так же точно, как в отношении звука человеческой речи, современная психология ничего не может сказать такого, что было бы специфическим для звука человеческой речи как такового, так же точно в области изучения словесного значения психология не может сказать ничего, кроме того, что характеризует в одинаковой мере словесное значение, как и все прочие представления и мысли нашего сознания.
268
s Так обстояло дело в ассоциативной психологии, так же принципиально обстоит оно в современной структурной психологии. В слове мы всегда знали лишь одну его внешнюю, обращенную к нам сторону. Другая, его внутренняя сторона — его значение, как другая сторона Луны, оставалась всегда и остается до сих пор неизученной и неизвестной. Между тем в этой, другой стороне и скрыта как раз возможность разрешения интересующих нас проблем об отношении мышления и речи, ибо именно в значении слова завязан узел того единства, которое мы называем речевым мышлением. Для того чтобы выяснить это, нужно остановиться в нескольких словах на теоретическом понимании психологической природы значения слова. Ни ассоциативная, ни структурная психология не дают, как мы увидим в ходе нашего исследования, сколько-нибудь удовлетворительного ответа на вопрос о природе значения слова. Между тем экспериментальное исследование, излагаемое ниже, и теоретический анализ показывают, что самое существенное, самое определяющее внутреннюю природу словесного значения лежит не там, где его обычно искали.
Слово всегда относится не к одному какому-нибудь отдельному предмету, но к *целой группе или к целому классу предметов.* В силу этого каждое слово представляет собой скрытое обобщение, всякое слово уже обобщает, и с психологической точки зрения значение слова прежде всего представляет собой обобщение. Но обобщение, как это легко видеть, есть чрезвычайный *словесный акт мысли,* отражающий действительность совершенно иначе, чем она отражается в непосредственных ощущениях и восприятиях.
Когда говорят, что диалектический скачок является не только переходом от немыслящей материи к ощущению, но и переходом от ощущения к мысли, то этим хотят сказать, что мышление отражает действительность в сознании качественно иначе, чем непосредственное ощущение. По-видимому, есть все основания допустить, что это качественное отличие единицы в основном и главном есть *обобщенное отражение действительности. В* силу этого мы можем заключить, что значение слова, которое мы только что пытались раскрыть с психологической стороны, его обобщение представляет собой акт мышления в собственном смысле слова. Но вместе с тем значение представляет собой неотъемлемую часть слова как такового, оно принадлежит царству речи в такой же мере, как и царству мысли. Слово без значения есть не слово, но звук пустой. Слово, лишенное значения, уже не относится более к царству речи. Поэтому значение в равной мере может рассматриваться и как явление, речевое по своей природе, и как явление, относящееся к области мышления. О значении слова нельзя сказать так, как мы это раньше свободно говорили по отношению к элементам слова, взятым порознь. Что оно представляет собой? Речь или мышление? Оно есть речь и

мышление в одно и то же время, потому что оно есть *единица речевого мышления.* Если это так, то очевидно, что метод исследования интересующей нас проблемы не может быть иным, чем метод семантического анализа, метод анализа смысловой стороны речи, *метод изучения словесного* значения. На этом пути мы вправе ожидать прямого ответа на интересующие нас вопросы об отношении мышления и речи, ибо само это отношение содержится в избранной нами единице, и, изучая развитие, функционирование, строение, вообще движение этой единицы, мы можем познать многое из того, что разрешит нам выяснить вопрос об отношении мышления и речи, вопрос о природе речевого мышления. Методы, которые мы намерены применить к изучению отношений между мышлением и речью, обладают тем преимуществом, что они позволяют соединить все достоинства, присущие анализу, с возможностью синтетического изучения свойств, присущих какому-либо сложному единству как таковому. Мы можем легко убедиться в этом на примере еще одной стороны интересующей нас про-

блемы, которая также всегда оставалась в тени. Первоначальная функция речи коммуникативная. Речь есть прежде всего *средство социального* общения, средство высказывания и понимания. Эта функция речи обычно также в анализе, разлагающем на элементы, отрывалась от интеллектуальной функции, и обе функции приписывались речи как бы параллельно и независимо друг от друга. Речь как бы совмещала в себе и функцию общения, и функцию мышления, но в каком отношении стоят эти обе функции друг к другу, что обусловило наличие обеих функций в речи, как происходит их развитие и как обе структурно объединены между собой — все это оставалось и остается до сих пор неисследованным.

Между тем значение слова представляет в такой же мере единицу этих обеих функций речи, как и *единицу мышления.* Что непосредственное общение душ невозможно — это является, конечно, аксиомой для научной психологии. Известно и то, что общение, не опосредованное речью или другой какой-либо системой знаков или средств общения, как оно наблюдается в животном мире, возможно только самого примитивного типа и в самых ограниченных размерах. В сущности это общение с помощью выразительных движений не заслуживает названия общения, а, скорее, должно быть названо *заражением.* Испуганный гусак, видящий опасность и криком поднимающий всю стаю, не столько сообщает ей о том, что он видел, сколько заражает ее своим испугом.

Общение, основанное на разумном понимании и на намеренной передаче мысли и переживаний, непременно требует известной *системы средств,* прототипом которой была, есть и всегда останется *человеческая речь,* возникшая из потребности общаться в процессе труда. Но до самого последнего времени дело представлено сообразно с господствовавшим в психологии взглядом в чрезвычайно упрощенном виде. Полагали, что средством общения является знак, слово, звук. Между тем это заблуждение проистекало только из неправильно применяемого к решению всей проблемы речи анализа, разлагающего на элементы.

Слово в общении главным образом только внешняя сторона речи, причем предполагалось, что звук сам по себе способен ассоциироваться с любым переживанием, с любым содержанием психической жизни и в силу этого передавать или сообщать это содержание или это переживание другому человеку.

Между тем более тонкое изучение проблемы общения, процессов понимания и развития их в детском возрасте привело исследователей к совершенно другому выводу. Оказалось, что так же, как невозможно общение без знаков, оно невозможно и без значения. Для того чтобы передать какое-либо переживание или содержание сознания другому человеку, нет другого пути, кроме отнесения передаваемого содержания к известному классу, к известной группе явлений, а это, как мы уже знаем, непременно требует *обобщения.* Таким образом, оказывается, что *общение необходимо предполагает обобщение* и *развитие словесного значения,* т. е. обобщение становится возможным при развитии общения. Итак, высшие, присущие человеку формы психического общения возможны только благодаря тому, что человек с помощью мышления обобщенно отражает действительность.

В самом деле, стоит обратиться к любому примеру, для того чтобы убедиться в этой связи общения и обобщения — этих двух основных функций речи. Я хочу сообщить кому-либо, что мне холодно. Я могу дать ему понять это с помощью ряда выразительных движений, но действительное понимание и сообщение будет иметь место только тогда, когда я сумею обобщить и назвать то, что я переживаю, т. е. отнести переживаемое мною чувство холода к известному классу состояний, знакомых моему собеседнику. Вот почему целая вещь является несообщаемой для детей, которые не имеют еще известного обобщения.

Дело тут не в недостатке соответствующих слов и звуков, а в недостатке соответствующих понятий и обобщений, без которых понимание невозможно. Как

говорит Л. Н. Толстой, почти всегда непонятно не само слово, а то понятие, которое выражается словом (1903, с. 143). Слово почти всегда готово, когда готово понятие. Поэтому есть все основания рассматривать значение слова не только как *единство мышления и речи,* но и как *единство обобщения и общения,* коммуникации и мышления.

Принципиальное значение такой постановки вопроса для всех генетических проблем мышления и речи совершенно неизмеримо. Оно заключается прежде всего в том, что только с этим допущением становится впервые возможным *каузально-генетический анализ мышления и речи.* Мы начинаем понимать действительную связь, существующую между развитием детского мышления и социальным развитием ребенка только тогда, когда научаемся видеть единство общения и обобщения. Обе эти проблемы, отношение мысли к слову и отношение обобщения к общению, и должны явиться центральным вопросом, разрешению которого посвящены наши исследования.

Мы, однако, хотели бы, для того чтобы расширить перспективы нашего исследования, указать еще на некоторые моменты в проблеме мышления и речи, которые не могли, к сожалению, явиться предметом непосредственного и прямого исследования в настоящей работе, но которые, естественно, раскрываются вслед за ней и тем самым придают ей ее истинное значение.

На первом месте мы хотели бы поставить здесь вопрос, отставляемый нами почти на всем протяжении исследования в сторону, по который сам собой напрашивается, когда речь идет о проблематике всего учения о мышлении и речи,— именно об отношении *звуковой стороны, слова к его значению.* Нам думается, что тот сдвиг в этой области, который мы наблюдаем в языкознании, непосредственно связан с интересующим нас вопросом об изменении методов анализа в

психологии речи. Поэтому мы кратко остановимся на этом вопросе, так как он позволит нам, с одной стороны, лучше выяснить защищаемые нами методы анализа, а с другой — раскрыть одну из важнейших перспектив для дальнейшего исследования.

Традиционное языкознание рассматривало, как уже упомянуто, звуковую сторону речи в качестве совершенно самостоятельного элемента, не зависящего от смысловой стороны речи. Из объединения этих двух элементов затем складывалась речь. В зависимости от этого единицей звуковой стороны речи считался отдельный звук; но звук, оторванный от мысли, теряет вместе с этой операцией и все то, что делает его звуком человеческой речи и включает в ряды всех остальных звуков. Вот почему традиционная фонетика была ориентирована преимущественно на акустику и физиологию, но не на психологию языка, и поэтому психология языка была совершенно бессильна перед разрешением этой стороны вопроса.

Что является самым существенным для звуков человеческой речи, что отличает эти звуки от всех остальных звуков в природе?

Как правильно указывает современное фонологическое направление в лингвистике, которое нашло самый живой отклик в психологии, существенным признаком звуков человеческой речи является то, что звук, носящий определенную функцию знака, связан с известным значением, но сам по себе звук как таковой, незначащий звук, не является действительно единицей, связующей стороны речи. Таким образом, единицей речи оказывается в звуке новое понимание не отдельного звука, но *фонемы,* т. е. далее неразложимой фонологической единицы, которая сохраняет основные свойства всей звуковой стороны речи в функции означения. Как только звук перестает быть значащим звуком и отрывается от знаковой стороны речи, так сейчас же он лишается всех свойств, присущих человеческой речи. Поэтому плодотворным и в лингвистическом и в психологическом отношении может явиться только такое изучение звуковой стороны речи,

271

которое будет пользоваться методом расчленения ее на единицы, сохраняющие свойства, присущие речи, как свойства звуковой и смысловой сторон.

Мы не станем здесь излагать те конкретные достижения, которых добились лингвистика и психология, применяя этот метод. Скажем только, что эти достижения являются в наших глазах лучшим доказательством благотворности того метода, который по своей природе совершенно идентичен с методом, применяемым настоящим исследованием и противопоставленным нами анализу, разлагающему на элементы.

Плодотворность этого метода может быть испытана и показана еще на целом ряде вопросов, прямо или косвенно относящихся к проблеме мышления и речи, входящих в ее круг или пограничных с ней. Мы называем только в самом суммарном виде общий круг этих вопросов, так как он, как уже сказано, позволяет раскрыть перспективы, стоящие перед нашим исследованием в дальнейшем, и, следовательно, выяснить его значение в контексте всей проблемы. Речь идет о сложных отношениях речи и мышления, о сознании в целом и его отдельных сторонах.

Если для старой психологии вся проблема межфункциональных отношений и связей была совершенно недоступной для исследования областью, то сейчас она становится открытой для исследователя, который хочет применить метод единицы и заменить им метод элементов.

Первый вопрос, который возникает, когда мы говорим об отношении мышления и речи к остальным сторонам сознания, это вопрос о связи между *интеллектом и аффектом.* Как известно, отрыв интеллектуальной стороны нашего сознания от его аффективной, волевой стороны представляет один из основных и коренных пороков всей традиционной психологии. Мышление при этом неизбежно превращается в автономное течение себя мыслящих мыслей, оно отрывается от всей полноты живой жизни, от живых побуждений, интересов, влечений мыслящего человека и либо оказывается совершенно ненужным эпифеноменом, который ничего не может изменить в жизни и поведении человека, либо превращается в какую-то самобытную и автономную древнюю силу, которая, вмешиваясь в жизнь сознания и в жизнь личности, непонятным образом оказывает на нее влияние.

Кто оторвал мышление с самого начала от аффекта, тот навсегда закрыл себе дорогу к объяснению причин самого мышления, потому что детерминистский анализ мышления необходимо предполагает вскрытие движущих мотивов мысли, потребностей и интересов, побуждений и тенденций, которые направляют движение мысли в ту или другую сторону. Так же точно, кто оторвал мышление от аффекта, тот заранее сделал невозможным изучение обратного влияния мышления на аффективную, волевую сторону психической жизни, ибо детерминистское рассмотрение психической жизни исключает как приписывание мышлению магической силы определить поведение человека одной своей собственной системой, так и превращение мысли в ненужный придаток поведения, в его бессильную и бесполезную тень.

Анализ, расчленяющий сложное целое на единицы, снова указывает путь для разрешения этого жизненно важного для всех рассматриваемых нами учений вопроса. Он показывает, что существует динамическая смысловая система, представляющая собой *единство аффективных и интеллектуальных процессов.* Он показывает, что во всякой идее содержится в переработанном виде аффективное отношение человека к действительности, представленной в этой идее. Он позволяет раскрыть прямое движение от потребности побуждений человека к известному направлению его мышления и обратное движение от динамики мысли к динамике поведения и конкретной деятельности личности.

Мы не будем останавливаться на других проблемах, так как они, с одной стороны, не могли войти в качестве непосредственного предмета исследования

272

в нашу работу, а с другой — будут затронуты нами в заключительной главе настоящей работы при обсуждении открывающихся перед ней перспектив. Скажем лишь, что применяемый нами метод позволяет не только раскрыть внутреннее единство мышления и речи, но и плодотворно исследовать отношение речевого мышления ко всей жизни сознания в целом и к его отдельным важнейшим функциям.

Нам остается еще только в заключение этой главы наметить в самых кратких чертах программу нашего исследования. Наша работа представляет собой единое психологическое исследование чрезвычайно сложной проблемы, которая необходимо должна была составиться из ряда частных исследований экспериментально-критического и

теоретического характера. Мы начинаем нашу работу с критического исследования той теории речи и мышления, которая знаменует собой вершину психологической мысли в этом вопросе и которая вместе с тем является полярно противоположной избранному нами пути теоретического рассмотрения этой проблемы. Это первое исследование должно привести нас к постановке всех основных конкретных вопросов современной психологии мышления и речи и ввести их в контекст живого современного психологического значения.

Исследовать такую проблему, как мышление и речь, для современной психологии означает в то же время вести идейную борьбу с противостоящими ей теоретическими воззрениями и взглядами.

Вторая часть нашего исследования посвящена теоретическому анализу основных данных о развитии мышления и речи в филогенетическом и онтогенетическом плане. Мы должны наметить с самого начала отправную точку в развитии мышления и речи, так как неправильное представление о генетических корнях мышления и речи является наиболее частой причиной ошибочной теории в этом вопросе. Центр нашего исследования занимает экспериментальное изучение развития понятий в детском возрасте. Исследование распадается на две части: в первой — мы рассматриваем развитие экспериментально образованных, искусственных понятий, во второй — пытаемся изучить развитие реальных понятий ребенка.

Наконец, в заключительной части нашей работы мы пытаемся подвергнуть анализу на основе теоретических и экспериментальных исследований строение и функционирование процесса речевого мышления в целом.

Объединяющим моментом всех этих отдельных исследований является *идея развития,* которую мы пытались применить в первую очередь к анализу и изучению значения слова как единства речи и мышления.

Глава вторая

ПРОБЛЕМА РЕЧИ И МЫШЛЕНИЯ РЕБЕНКА В УЧЕНИИ Ж. ПИАЖЕ

Исследования Ж. Пиаже составили целую эпоху в развитии учения о речи и мышлении ребенка, о его логике и мировоззрении. Они отмечены историческим значением.

Ж. Пиаже впервые с помощью разработанного и введенного им в науку клинического метода исследования детской речи и мышления с необычайной смелостью, глубиной и широтой подверг систематическому исследованию особенности детской логики в совершенно новом разрезе. Сам Пиаже, заканчивая второй том своих работ, точно и ясно, путем простого сравнения отмечает значение сделанного им поворота в изучении старых проблем.

273

Мы можем не останавливаться сейчас подробно на выяснении того, в чем именно заключается поворот, сделанный Пиаже в его исследованиях, — поворот, открывший новые пути и новые перспективы в изучении речи и мышления ребенка. Это превосходно сделано в предисловии Э. Клапареда к французскому изданию книги. «В то время, — говорит он, — как из проблемы детского мышления сделали проблему количественного порядка, Пиаже поставил ее как проблему качественную. В то время как в прогрессе детского ума раньше видели результат известного числа сложений и вычитаний (обогащение новыми данными опыта и исключение некоторых ошибок, объяснение чего наука и считала своей задачей), нам теперь показывают, что этот прогресс зависит прежде всего от того, что ум ребенка понемногу меняет самый свой характер» (1932, с. 60).

Эта новая постановка проблемы детского мышления как качественной проблемы привела Пиаже к тому, что можно было бы назвать в противоположность господствовавшей прежде тенденции позитивной характеристикой детского ума. В то время как в традиционной психологии детское мышление получало обычно негативную характеристику, составляющуюся из перечня тех изъянов, недостатков, минусов детского мышления, которые отличают его от взрослого мышления, Пиаже попытался раскрыть качественное своеобразие детского мышления с его положительной стороны. Прежде интересовались *тем, чего у ребенка нет,* чего ему недостает по сравнению со взрослым, и определяли особенности детского мышления тем, что ребенок не способен к абстрактному мышлению, к образованию понятий, к связи суждений, к умозаключению и пр. и пр.

В новых исследованиях в центр внимания было поставлено то, *что у ребенка есть,* чем обладает его мышление в качестве отличительных своих особенностей и свойств.

В сущности, то, что сделал Пиаже нового и великого, настолько обыденно и просто, как, впрочем, многие великие вещи, что может быть выражено и охарактеризовано с помощью старого и банального положения, которое приводит и сам Пиаже в своей книге со слов Ж.-Ж. Руссо и которое гласит, что ребенок вовсе не маленький взрослый человек и ум его вовсе не маленький ум взрослого. За этой простой истиной, которую в приложении к детскому мышлению раскрыл и обосновал фактами Пиаже, скрывается тоже простая в сущности идея — идея развития. Эта простая идея освещает великим светом все многочисленные и содержательные страницы исследований Пиаже.

Но глубочайший кризис, переживаемый современной психологической мыслью, не мог не сказаться и на новом направлении в исследовании проблем детской логики. Он наложил печать двойственности на эти исследования, как на все выдающиеся и действительно прокладывающие новые пути психологические произведения эпохи кризиса. В этом смысле книги Пиаже тоже могут быть с полным основанием сравнены с работами З. Фрейда, Ш. Блонделя и Л. Леви-Брюля. Как те, так и эти — детище кризиса, охватившего самые основы нашей науки, знаменующего превращение психологии в науку в точном и истинном значении этого слова и проистекающего из того, что фактический материал науки и ее методологические основания находятся в резком противоречии.

Кризис в психологии есть прежде всего кризис методологических основ этой науки. Корнями своими он уходит в ее историю. Сущность его заключается в борьбе материалистических и идеалистических тенденций, которые столкнулись в этой области знания с такой остротой и силой, с какой они сейчас не сталкиваются, кажется, ни в какой другой науке. Историческое состояние нашей науки таково, что, говоря словами Ф. Брен-тано, существует много психологии, но не существует единой психологии. Мы могли бы сказать, что именно потому и возникает много психологии, что нет общей, единой психологии. Это значит, что отсутствие единой научной систе-

274

мы, которая охватывала бы и объединяла все современное психологическое знание, приводит к тому, что каждое новое фактическое открытие в любой области психологии, выходящее за пределы простого накопления деталей, *вынуждено* создавать свою собственную теорию, свою систему для объяснения и понимания вновь найденных *фактов* и

зависимостей, вынуждено создавать свою психологию — одну из многих психологии.
Так создали свою психологию Фрейд, Леви-Брюль, Блондель. Противоречие между фактической основой их учений и теоретическими конструкциями, возведенными на этой основе, идеалистический характер этих систем, принимающий глубоко своеобразное выражение у каждого из авторов, метафизический привкус в целом ряде их теоретических построений — это все — неизбежное и роковое обнаружение той двойственности, о которой мы говорили выше как о печати кризиса. Эта двойственность проистекает из того, что наука, делая шаг вперед в области накопления фактического материала, делает два шага назад в его теоретическом истолковании и освещении. Современная психология почти на каждом шагу являет печальнейшее зрелище того, как новейшие и важнейшие открытия, составляющие гордость и последнее слово науки, положительно вязнут в донаучных представлениях, в которые обволакивают их ad hoc созданные полуметафизические теории и системы.
Ж. Пиаже стремится избежать этой роковой двойственности очень простым способом: он хочет замкнуться в узком кругу фактов. Кроме фактов, он ничего не хочет знать. Он сознательно избегает обобщений, тем более выхода за собственные пределы психологических проблем в смежные области — логики, теории познания, истории философии. Самой надежной кажется ему почва чистой эмпирики. «Эти исследования, — говорит Пиаже о своих работах, — являются прежде всего собранием фактов и материалов. Не определенная система изложения, а единый метод сообщает единство различным главам нашей работы» (1932, с.64).
Это самое ценное в интересующих нас сейчас работах. Добывание новых фактов, научная культура психологического факта, его тщательный анализ, классификация материалов, умение *слушать,* что они говорят, по выражению Э. Клапареда, — все это составляет, несомненно, сильнейшую сторону в исследованиях Пиаже.
Морс новых фактов, круяных и мелких, первой и второй величины, открывающих новое и дополняющих известное раньше, хлынуло в детскую психологию со страниц Пиаже.
Добыванием новых фактов, их золотой россыпи Пиаже обязан в первую очередь новому методу, который он ввел, — *клиническому методу,* сила и своеобразие которого выдвигают его на одно из первых мест в методике психологического исследования и делают незаменимым средством при изучении сложных, целостных образований детского мышления в их изменении и развитии. Этот метод придает действительное единство всем разнообразнейшим фактическим исследованиям Пиаже, сведенным в связные, жизненно полноценные клинические картины детского мышления.
Новые факты и новый метод их добывания и анализа рождают множество новых проблем, из которых значительная часть вообще впервые поставлена перед научной психологией, а другая часть поставлена если не вновь, то в новом виде. Стоит назвать для примера проблему грамматики и логики в детской речи, проблему развития детской интроспекции и ее функционального значения в развитии логических операций, проблему понимания вербальной мысли между детьми и многие другие.
Но Пиаже не удалось избежать, как и всем остальным исследователям, той роковой двойственности, на которую обрекает современный кризис психологической науки даже лучших ее представителей. *Он* пытался укрыться от кризиса

за надежной, высокой стеной фактов. Но факты ему изменили и предали его. Они привели к проблемам. Проблемы — к теории, пусть неразвитой и неразвернутой, но тем не менее подлинной теории, которой так стремился избегнуть Пиаже. Да, в его книгах есть теория. Это неизбежно, это — судьба.
«Мы просто старались, — рассказывает Пиаже, — следить шаг за шагом за фактами в том их виде, в каком их нам преподнес эксперимент. Мы, конечно, знаем, что эксперимент всегда определяется породившими его гипотезами, но пока мы ограничили себя только лишь рассмотрением фактов» (там же). Но кто *рассматривает факты, неизбежно рассматривает их в свете той или иной теории.*
Факты неразрывно переплетены с философией, особенно те факты развития детского мышления, которые открывает, сообщает и анализирует Пиаже. И кто хочет найти ключ к этому богатому собранию новых фактов, должен раньше всего вскрыть *философию факта,* его добывания и осмысливания. Без этого факты останутся немы и мертвы.
Мы поэтому не станем в настоящей главе, посвященной критическому рассмотрению исследований Пиаже, останавливаться на отдельных проблемах. Надо попытаться свести к единству, обобщить все эти разнообразные проблемы детского мышления, нащупать их общий корень, выделить в них основное, главное, определяющее. Но тем самым наш путь должен проходить в направлении к критике теории и методологической системы, лежащих в основе тех исследований, ключ к пониманию и оценке которых мы ищем. Фактическое должно нас занимать лишь постольку, поскольку оно поддерживает теорию или конкретизирует методологию исследования.
Таков должен быть путь нашего критического исследования проблемы речи и мышления ребенка в работах Пиаже. Для читателя, который хотел бы охватить единым взглядом все сложное построение, лежащее в основе многочисленных и содержательных исследований Пиаже, непригоден тот путь, которым ведет его автор, излагая ход и результаты своих исследований. Пиаже сознательно и намеренно избегает системы в своем изложении. Он не боится упреков в недостаточной связности своего материала, который для него является чистым изучением фактов. Он предо-, стерегает от преждевременной попытки охватить единой системой все изложенное многообразие конкретных фактических особенностей детского мышления. Он принципиально, по собственным словам, воздерживается от слишком систематического изложения и тем более от всяких обобщений, выходящих за пределы психологии ребенка. Он убежден, что для педагогов и всех тех, чья деятельность требует точного знания ребенка, анализ фактов важнее теории. Лишь в самом конце целого ряда своих исследований Пиаже обещает попытаться дать синтез, который без этого был бы постоянно стесняем изложением фактов и постоянно стремился бы, в свою очередь, к искажению этих последних.
Таким образом, попытка строго отделить теорию от анализа фактов, синтез всего материала в целом от изложения конкретных исследований и стремление следить шаг за шагом за фактами, как их преподносит эксперимент, отличают этот путь, избранный Пиаже.
Как уже сказано, мы не можем последовать по этому пути за автором, если хотим охватить единым взглядом все его

построение в целом и понять определяющие его принципы — краеугольные камни здания. Мы должны попытаться найти центральное звено в этой цепи фактов, от которого протягиваются соединительные связи к остальным звеньям и которое поддерживает все это построение, взятое в целом. В этом отношении нам помогает сам автор. В заключении своей книги, в кратком резюме ее содержания, он пытается сделать такой общий обзор всех исследований в целом, привести их к известной системе, наме-

тить связь между отдельными найденными в исследовании фактическими результатами и свести это сложное многообразие фактов к единству.

Первый вопрос, который возникает здесь, — это вопрос относительно *объективной связи всех тех особенностей детского мышления,* которые устанавливаются исследованиями Пиаже.

Представляют ли собой все эти особенности отдельные, независимые друг от друга явления, несводимые к общей причине, или они представляют собой известную структуру, известное связное целое, в основе которого лежит некоторый центральный факт, обусловливающий единство всех этих особенностей? В этих исследованиях затрагивается целый ряд особенностей детского мышления, например эгоцентризм речи и мышления ребенка, интеллектуальный реализм, синкретизм, непонимание отношений, трудность осознания, неспособность к самонаблюдению в детском возрасте и т. д. Вопрос и заключается в том, «составляют ли эти явления некоторое бессвязное целое, т. е. обязаны ли они своим существованием ряду случайных и отрывочных причин, не имеющих связи между собой, или они образуют связное целое и таким образом представляют собой особую логику» (Ж. Пиаже, 1932, с. 370). Положительный ответ на этот вопрос, который дает автор, естественно заставляет его перейти из области анализа фактов в область теории и обнаруживает, в какой мере сам анализ фактов (хотя в изложении автора он предшествует формулировке теории) на самом деле определяется этой теорией.

В чем же заключается это центральное звено, позволяющее свести к единству все отдельные особенности детского мышления? Оно заключается, с точки зрения основной теории Пиаже, в эгоцентризме детского мышления. Это — основной нерв всей его системы, это — краеугольный камень всего его построения. «Мы старались, — говорит он, — свести к эгоцентризму большую часть характерных черт детской логики» (там же, с. 371). Все эти черты образуют комплекс, определяющий логику ребенка, а в основе этого комплекса лежит эгоцентрический характер детского мышления и детской деятельности. Остальные особенности детского мышления вытекают из этой основной особенности, и вместе с ее утверждением или отрицанием укрепляются или падают и все остальные нити, с помощью которых теоретическое обобщение пытается осмыслить и осознать, связать в единое целое отдельные черты детской логики. Например, автор прямо говорит относительно одной из центральных особенностей детского мышления, относительно синкретизма, что он является прямым результатом детского эгоцентризма.

Таким образом, и нам предстоит раньше всего посмотреть, в чем заключается этот эгоцентрический характер детского мышления и в какой связи он стоит со всеми остальными особенностями, составляющими в совокупности качественное своеобразие детской мысли по сравнению с мыслью взрослого человека. Пиаже определяет эгоцентрическую мысль как переходную, промежуточную форму мышления, располагающуюся с генетической, функциональной и структурной точек зрения между аутистической мыслью и направленным разумным мышлением. Это, таким образом, переходная ступень, связующее генетическое звено, промежуточное образование в истории развития мышления.

Это различение разумной, или направленной, мысли и мысли ненаправленной, которую Э. Блейлер предложил назвать аутистической мыслью, Пиаже заимствует из теории психоанализа. «Мысль направленная, — говорит он, — сознательная, т. е. она преследует цели, которые ясно представляются уму того, кто думает. Она разумна, т. е. приспособлена к действительности и стремится воздействовать на нее. Она заключает истину или заблуждение, она выражается речью.

Аутистическая мысль подсознательна, т. е. цели, которые она преследует, или задачи, которые она себе ставит, не представляются сознанию. Она не приспо-

собляется к внешней действительности, а создает сама себе воображаемую действительность, или действительность сновидения. Она стремится не к установлению истины, а к удовлетворению желания и остается чисто индивидуальной. Как таковая она не может быть выражена непосредственно речью, она выявляется прежде всего в образах, а для того чтобы быть сообщенной, должна прибегать к косвенным приемам, вызывая посредством символов и мифов чувства, которые ее направляют» (там же, с. 95).

Первая форма мышления социальна. Она по мере развития все больше и больше подчиняется законам опыта и чистой логики. Мысль же аутистическая, как показывает само ее название, индивидуальна и подчиняется сумме специальных законов, точно определять которые здесь нет нужды.

Между этими двумя крайними формами мысли «есть много разновидностей в отношении степени их сообщаемости. Эти промежуточные разновидности должны подчиняться специальной логике, которая, в свою очередь, является промежуточной между логикой аутизма и логикой разума. Мы предлагаем назвать *мыслью эгоцентрической* главнейшую из этих промежуточных форм, т. е. мысль, которая, так же как и мысль наших детей, старается приспособиться к действительности, не будучи сообщаема как таковая» (там же, с. 96).

Еще яснее это положение относительно промежуточного характера эгоцентрической детской мысли Пиаже формулирует в другом месте, говоря: «Всякая эгоцентрическая мысль по своей структуре занимает промежуточное место между аутистической мыслью (которая не направлена, т. е. витает по прихоти, как мечта) и направленным пониманием» (там же, с. 229).

Не только структура, но и функция этой формы мышления заставляет поместить ее в генетическом ряду между аутистическим и реальным мышлением. Как сказано выше, функция этого мышления заключается не столько в приспособлении к действительности, сколько в удовлетворении собственных потребностей.

Это мышление не столько направлено на действительность, сколько на удовлетворение желания. Это роднит эгоцентрическую мысль с аутистической, но вместе с тем есть существенные черты, которые их разделяют. Сюда

относятся новые функциональные моменты, которые сближают эгоцентрическую мысль с направленной на действительность реальной мыслью взрослого человека и выдвигают ее далеко вперед по сравнению с логикой сновидения, мечты или грезы.
«Мы назвали мысль ребенка *эгоцентрической,* — говорит Пиаже, — желая этим сказать, что эта мысль остается еще аутистической по своей структуре, но что ее интересы уже не направлены исключительно на удовлетворение органических потребностей или потребностей игры, как при чистом аутизме, но направлены также и на умственное приспособление, подобно мысли взрослого» (там же, с. 374).
Таким образом, и со стороны функциональной намечаются моменты, как сближающие, так и разделяющие эгоцентрическую мысль от других двух крайних форм мышления. Рассмотрение этих моментов снова приводит к тому выводу, который составляет основную гипотезу Пиаже, что «мысль ребенка более эгоцентрична, чем наша, и что она представляет собой средину между аутизмом в строгом смысле слова и социализированной мыслью» (там же, с. 376).
Может быть, следует с самого начала заметить, что в этой двойственной характеристике эгоцентрической мысли Пиаже подчеркивает все время моменты, скорее сближающие эгоцентрическую мысль с аутизмом, чем разделяющие их. В одном из заключительных параграфов книги он со всей решительностью напоминает ту истину, что «для эгоцентрической мысли игра в общем является верховным законом» (там же, с. 401).
Особенно заметно проявляется это подчеркивание сближающих, а не разделяющих моментов в характеристике одного из основных проявлений эгоцентрической мысли — синкретизма. Пиаже рассматривает синкретизм и другие черты

детской логики как прямой результат детского эгоцентризма. Вот что говорит он об этой едва ли не центральной особенности детской логики: «При чтении результатов наших работ можно, пожалуй, подумать, что эгоцентрическая мысль, производящая явления синкретизма, ближе к аутистической мысли и к сновидению, чем к логической мысли. Факты, которые мы только что описали, действительно представляют различные аспекты, роднящие их со сновидением или с мечтами» (там же, с. 173).
Однако и здесь Пиаже склонен рассматривать механизм синкретической мысли как посредующий момент между логической мыслью и тем, что психоаналитики назвали смелым словом — «символизм» сновидений. З. Фрейд, как известно, показал, что в сновидении действуют две основные функции, управляющие возникновением образов сновидения: сгущение, которое заставляет сливаться несколько различных образов в один, и перемещение, которое переносит с одного предмета на другой принадлежащие первому признаки.
Ж. Пиаже, следуя за К. Д. Ларсоном, полагает, что «между этими функциями сгущения и перемещения и функциями обобщения (которое является видом сгущения) должны иметься промежуточные звенья. Синкретизм как раз и является самым существенным из этих звеньев» (там же, с. 174). Мы видим, таким образом, что не только эгоцентризм как основа детской логики, но и его главнейшие проявления, как синкретизм, рассматриваются в теории Пиаже в качестве промежуточных переходных форм между логикой сновидения и логикой мышления.
Синкретизм, говорит он в другом месте, по самому своему механизму является промежуточным звеном между аутистической мыслью и логической, как, впрочем, и все другие проявления эгоцентрической мысли. Ради этого последнего сравнения мы и остановились на примере синкретизма. Как видим, то, что Пиаже утверждает в отношении синкретизма, он распространяет и на все прочие особенности, на все другие проявления детской эгоцентрической мысли.
Для выяснения центральной для всей теории Пиаже идеи об эгоцентрическом характере детского мышления остается обрисовать третий и основной момент, именно генетические отношения, в которых стоит эгоцентрическая мысль к логике сновидения, к чистому аутизму, с одной стороны, и к логике разумного мышления, с другой. Мы видели уже, что в структурном и функциональном отношениях эгоцентрическая мысль рассматривается Пиаже как промежуточное соединительное звено между этими двумя крайними ступенями в развитии мышления. Так же точно решает Пиаже вопрос и относительно генетических связей и отношений, объединяющих эти три группы в развитии мышления.
Исходной, основной идеей всей его концепции развития мышления в целом и источником генетического определения детского эгоцентризма является положение, заимствуемое им из теории психоанализа, именно положение о том, что первичной, обусловленной самой психологической природой ребенка формой мышления является аутистическая форма; реалистическое же мышление является поздним продуктом, как бы навязываемым ребенку извне с помощью длительного и систематического принуждения, которое оказывает на ребенка окружающая его социальная среда.
«Умственная деятельность, — исходит из этого Пиаже, — не является всецело деятельностью логической. Можно быть умным и в то же время не очень логичным» (там же, с. 372). Различные функции ума вовсе не связаны друг с другом необходимо таким образом, чтобы одна не могла встречаться без другой или раньше другой. «Логическая деятельность — это доказывание, это искание истины, нахождение же решения зависит от воображения, но самая нужда, самая потребность в логической деятельности возникает довольно поздно» (там же). «Это — запаздывание, — говорит Пиаже, — объясняется двумя причинами: во-первых, мысль идет на службу непосредственному удовлетворе-

нию потребностей гораздо раньше, чем принуждает себя искать истину. Наиболее произвольно возникающее мышление — это игра или, по крайней мере, некое миражное воображение, которое позволяет принимать едва родившееся желание за осуществимое. Это наблюдали все авторы, изучавшие детские игры, детские показания и детскую мысль.
То же самое с убедительностью повторил и Фрейд, установив, что принцип наслаждения предшествует принципу реальности.
А ведь мысль ребенка до 7—8-летнего возраста проникнута тенденциями игры, иначе говоря — до этого возраста чрезвычайно трудно отличить выдумку от мысли, принимаемой за правду» (там же).
Таким образом, аутистическое мышление представляется с генетической точки зрения ранней, первичной формой мышления, логика возникает относительно поздно, и эгоцентрическая мысль занимает с генетической точки зрения среднее место, образует переходную ступень в развитии мышления от аутизма к логике.
Для того чтобы выяснить во всей полноте эту концепцию эгоцентризма детской мысли, нигде, к сожалению, не

сформулированную автором в связном, систематическом виде, но являющуюся определяющим фактором всего его построения, мы должны остановиться еще на одном моменте, именно на вопросе о происхождении этого эгоцентрического характера детского мышления и на его, если можно так выразиться, объеме или охвате, т. е. на границах, на пределах этого явления в различных сферах детского мышления. Корни эгоцентризма Пиаже видит в двух обстоятельствах. Во-первых, вслед за психоанализом, в асоциальное™ ребенка и, во-вторых, в своеобразном характере его практической деятельности.

Ж. Пиаже много раз говорит, что его основное положение относительно срединного характера эгоцентрической мысли является гипотетическим. Но эта гипотеза так явно близка к здравому смыслу, представляется столь очевидной, что факт детского эгоцентризма представляется ему едва ли оспоримым. Весь вопрос, которому посвящена теоретическая часть этой книги, заключается в том, чтобы определить, эгоцентризм ли влечет за собой те трудности выражения и те логические явления, которые рассматриваются Пиаже, или дело происходит наоборот.

«Однако ясно, что с точки зрения генетической, — считает Пиаже, — необходимо отправляться от деятельности ребенка для того, чтобы объяснить его мысль. А эта деятельность, вне всякого сомнения, эгоцентрична и эгоистична. Социальный инстинкт развивается в ясных формах поздно. Первый критический период в этом отношении следует отнести к 7—8 годам» (там же, с. 377). К этому же возрасту Пиаже относит и приурочивает первый период логического размышления, а также первые усилия, которые делает ребенок, чтобы избегнуть последствий эгоцентризма.

В сущности говоря, эта попытка вывести эгоцентризм из позднего развития социального инстинкта и из биологического эгоизма детской натуры содержится уже в самом определении эгоцентрической мысли, которая рассматривается как индивидуальная мысль в противоположность социализированной мысли, которая для Пиаже совпадает с мыслью разумной, или реалистической.

Что касается второго вопроса относительно объема или охвата сферы влияния эгоцентризма, то надо сказать, что Пиаже склонен придавать универсальное значение, абсолютизировать это явление, считая его не только основным, первичным, коренным для всего детского мышления и поведения, но и всеобщим. Так, мы видели, что все решительно проявления детской логики во всем их богатстве и многообразии, Пиаже рассматривает как прямые или отдаленные проявления детского эгоцентризма. Но этого мало — влияние эгоцентризма распространяется не

только вверх, по линии следствий, вытекающих из этого факта, но и вниз, по линии причин, которые обусловили его возникновение.

Пиаже, как уже сказано, эгоцентрический характер мышления ставит в связь с эгоистическим характером деятельности ребенка, а эту последнюю — с асоциальным характером всего развития ребенка до 8-летнего возраста.

В отношении отдельных, наиболее центральных проявлений детского эгоцентризма, например в отношении синкретизма детской мысли, Пиаже прямо и недвусмысленно говорит, что перед нами особенности, отличающие не ту или иную сферу детского мышления, но определяющие собой мышление ребенка в целом. «Синкретизм, — говорит он, — пронизывает, таким образом, всю мысль ребенка» (там же, с. 390). «Детский эгоцентризм, — говорит он в другом месте, — представляется нам значительным до возраста 7—8 лет, когда начинают устанавливаться навыки социализированной мысли. Но до 7,5 лет следствия эгоцентризма, и в частности синкретизм, пронизывают всю мысль ребенка, как чисто словесную (словесное понимание), так и направленную на непосредственное наблюдение (понимание восприятий). После 7—8 лет эти черты эгоцентризма не исчезают мгновенно, но остаются кристаллизованными в наиболее отвлеченной части мысли, которую очень трудно оперировать, а именно в плане чисто словесной мысли» (там же, с. 153).

Последнее не оставляет сомнений в том, что сфера влияния эгоцентризма, по Пиаже, до 8 лет совпадает непосредственно со всей областью детского мышления и восприятия в целом. Своеобразие того перелома, который проделывает развитие детского мышления после 8 лет, заключается как раз в том, что этот эгоцентрический характер мысли сохраняется лишь в известной части детского мышления, лишь в сфере отвлеченного рассуждения. Между 8 и 12 годами влияние эгоцентризма ограничено одной сферой мысли, одним ее участком. До 8 лет оно безгранично и занимает всю территорию детской мысли в целом.

Таковы в общих чертах основные моменты, характеризующие концепцию эгоцентрической мысли в теории Пиаже, концепцию, имеющую, как уже сказано, центральное, определяющее значение для всех его исследований, являющуюся ключом к пониманию анализа фактических материалов, содержащихся в книге.

Естественным выводом из этой концепции является положение Пиаже, гласящее, что эгоцентрический характер мысли настолько необходимо внутренне связан с самой психологической природой ребенка, что он проявляется всегда закономерно, неизбежно, устойчиво, независимо от детского опыта. «Даже опыт, — говорит Пиаже, — не в силах вывести из заблуждения настроенные таким образом детские умы; виноваты вещи, дети же — никогда. Дикарь, призывающий дождь магическим обрядом, объясняет свой неуспех влиянием злого духа. Согласно меткому выражению, он непроницаем для опыта. Опыт разуверяет его лишь в отдельных, весьма специальных технических случаях (земледелие, охота, производство), но этот мимолетный частичный контакт с действительностью нисколько не влияет на общее направление его мысли. И не то ли бывает у детей и еще с большим основанием, ибо все их материальные нужды предупреждены заботой родителей, так что, пожалуй, только в ручных играх ребенок знакомится с сопротивляемостью вещей?» (там же, с.372-373).

Эта непроницаемость ребенка для опыта связывается для Пиаже с его основной идеей, заключающейся в том, что «детскую мысль нельзя изолировать от факторов воспитания и от всех тех влияний, которым взрослый подвергает ребенка, но эти влияния не отпечатываются на ребенке, как на фотографической пленке, они ассимилируются, т. е. деформируются живым существом, которое им подвергается, и внедряются в его собственную субстанцию. Вот эту-то пси-

хологическую субстанцию ребенка, иначе говоря, эту структуру и функционирование, свойственное детской мысли, мы и старались описать и в известной мере объяснить» (там же, с. 408).

В этих словах раскрывается основная методологическая установка всего исследования Пиаже, пытающегося изучить

психологическую субстанцию ребенка, которая ассимилирует влияния социальной среды и деформирует их согласно своим собственным законам. Этот эгоцентризм детской мысли и рассматривает Пиаже, коротко говоря, как результат деформации социальных форм мышления, внедряющихся в психологическую субстанцию ребенка, — деформации, совершающейся по законам, по которым живет и развивается эта субстанция.

Мы подошли вплотную, затронув эту последнюю и как бы вскользь брошенную автором формулировку, к вскрытию философии всего исследования Пиаже, к проблеме социальных и биологических закономерностей в психическом развитии ребенка, к вопросу о природе детского развития в целом.

Об этой методологически наиболее сложной стороне дела, остающейся в высшей степени мало раскрытой в изложении автора, мы будем говорить особо и дальше. Нас прежде должны интересовать рассмотрение и критика изложенной концепции детского эгоцентризма по существу, с точки зрения теоретической и фактической состоятельности этой концепции.

2

Но аутистическое мышление, рассматриваемое с точки зрения филогенетического и онтогенетического развития, не является первичной ступенью в умственном развитии ребенка и человечества. Оно вовсе не является примитивной функцией, исходной точкой всего процесса развития, начальной и основной формой, из которой берут начало все остальные.

Даже рассматриваемое с точки зрения биологической эволюции и с точки зрения биологического анализа поведения младенца, аутистическое мышление не оправдывает основного положения, выдвинутого Фрейдом и принятого Пиаже, — положения, гласящего, что аутизм является первичной и основной ступенью, над которой надстраиваются все дальнейшие ступени в развитии мышления, что наиболее рано возникающее мышление, это, говоря словами Пиаже, некое миражное воображение, что принцип удовольствия, управляющий аутистическим мышлением, предшествует принципу реальности, управляющему логикой разумного мышления. И самое замечательное, что к этому выводу приходят как раз биологически ориентированные психологи, и в частности автор учения об аутистическом мышлении Э. Блейлер.

Совсем недавно он указал на то, что самый термин «аутистическое мышление» дал повод для очень многих недоразумений. В это понятие стали вкладывать содержание, сближающее аутистическое мышление с шизофреническим аутизмом, его стали отождествлять с эгоистическим мышлением и т. д. Поэтому Блейлер предложил сейчас называть аутистическое мышление ирреалистическим, противополагая его реалистическому, рациональному мышлению. Уже за этой вынужденной переменой наименования скрывается в высшей степени важное изменение содержания самого понятия, которое обозначается этим именем.

Это изменение прекрасно выразил сам Блейлер в исследовании, посвященном аутистическому мышлению (1927). В этом исследовании он со всей прямотой ставит вопрос о генетическом соотношении аутистического и разумного мышления. Он указывает на то, что обычно аутистическое мышление принято помещать на генетически более ранней ступени, чем мышление рациональное. «Так как реалистическое мышление, функция реальности, удовлетворение сложных потребностей действительности нарушаются под влиянием болезни гораздо

легче, нежели аутистическое мышление, которое выдвигается вследствие болезненного процесса на первый план, то французские психологи во главе с П, Жанэ предполагают, что реальная функция является наиболее высокой, наиболее сложной. Однако ясную позицию занимает в этом отношении только Фрейд. Он прямо говорит, что в ходе развития механизмы удовольствия являются первичными. Он может представить себе такой случай, что грудной ребенок, реальные потребности которого полностью удовлетворяются матерью без его помощи, и развивающийся в яйце цыпленок, отделенной скорлупой от внешнего мира, живут еще аутистической жизнью. Ребенок «галлюцинирует», по всей вероятности, об удовлетворении его внутренних потребностей и обнаруживает свое неудовольствие при нарастающем раздражении и отсутствии удовлетворения моторной реакцией в форме крика и барахтанья, затем переживает галлюцинаторное удовлетворение» (там же, с. 55—56).

Как видим, Блейлер формулирует здесь то же самое основное положение из психоаналитической теории детского развития, на которое опирается и Пиаже, определяя эгоцентрическое детское мышление как переходную ступень между этим первичным, изначальным аутизмом (который Пиаже в другом исследовании, посвященном психологии младенческого возраста, называет совершенно последовательно эгоцентризмом), доведенным до логического предела, т. е. солипсизмом, и рациональным мышлением.

Против этого положения Блейлер выдвигает, нам думается, несокрушимые с генетической точки зрения аргументы. «С этим, — говорит он, — я не могу согласиться. Я не вижу галлюцинаторного удовлетворения у младенца, я вижу удовлетворение лишь после действительного приема пищи, и я должен констатировать, что цыпленок в яйце пробивает себе дорогу не с помощью представлений, а с помощью физически и химически воспринимаемой пищи.

Наблюдая более взрослого ребенка, я также не вижу, чтобы он предпочитал воображаемое яблоко действительному. Имбецил и дикарь являются настоящими, реальными политиками, а последний (точно так же, как и мы, стоящие на вершине мыслительной способности) делает свои аутистические глупости лишь в тех случаях, когда его разум и его опыт оказываются недостаточными: в его представлениях о космосе, о явлениях природы, в его понимании болезней и других ударов судьбы, в защитных мероприятиях от них и других сложных для него соотношениях.

У имбецила аутистическое мышление упрощено так же, как и реалистическое. Я нигде не могу найти жизнеспособное существо или даже представить себе такое существо, которое не реагировало бы в первую очередь на действительность, которое не действовало бы совершенно независимо от того, на какой бы низкой ступени развития оно ни стояло; и я не могу себе представить также, чтобы ниже определенной ступени организации могли существовать аутистические функции. Для этого необходимы сложные способности к воспоминанию. Таким образом, психология животных (за исключением немногих наблюдений над высокостоящими животными) знает только реальную функцию.

Однако это противоречие легко разрешимо: *аутистическая функция не является столь примитивной, как простые формы реальной функции, но в некотором смысле она более примитивна, нем высшие формы последней в том виде, в каком они развиты у человека.* Низшие животные обладают лишь реальной функцией. Нет такого существа, которое

мыслило бы исключительно аутистически; начиная с определенной ступени развития, к реалистической функции присоединяется аутистическая и с этих пор развивается вместе с ней» (там же, с. 57—58).
Действительно, стоит только от общих положений о примате принципа удовольствия, логики мечты и сновидения над реалистической функцией мышления обратиться к рассмотрению реального хода развития мышления в процессе био-
283
логической эволюции, чтобы убедиться в том, что первичной формой интеллектуальной деятельности является действенное, практическое мышление, направленное на действительность и представляющее одну из основных форм приспособления к новым условиям, к изменяющимся ситуациям внешней среды.
Допустить, что функция мечты, логика сновидения первичны с точки зрения биологической эволюции, что мышление возникло в биологическом ряду и развивалось при переходе от низших, животных форм к высшим и от высших к человеку как функция самоудовлетворения, как процесс, подчиненный принципу удовольствия, является нонсенсом именно с биологической точки зрения. Допустить изначальность принципа удовольствия в развитии мышления — значит сделать биологически необъяснимым процесс возникновения той новой психической функции, которую мы называем интеллектом или мышлением.
Но и в онтогенетическом ряду допустить галлюцинаторное удовлетворение потребностей в качестве первичной формы детского мышления — значит игнорировать тот неоспоримый факт, что, говоря словами Блейлера, удовлетворение наступает лишь после действительного приема пищи; игнорировать то, что и более взрослый ребенок не предпочитает воображаемое яблоко действительному.
Правда, основная генетическая формула Блейлера, как мы постараемся показать ниже, не разрешает вопроса относительно генетических связей, существующих между аутистическим и реалистическим мышлением, со всей полнотой, но в двух моментах она нам кажется бесспорной. Во-первых, в указании на относительно позднее возникновение аутистической функции и, во-вторых, в указании на биологическую несостоятельность представления о первичности и изначальное™ аутизма.
Мы не станем проводить дальше той схемы филогенетического развития, в которой Блейлер пытается наметить и связать главнейшие этапы в процессе возникновения этих двух форм мышления. Скажем только, что возникновение аутистической функции он относит лишь к четвертому этапу развития мышления, когда понятия комбинируются вне стимулирующего действия внешнего мира, соответственно накопленному опыту в логические функции и выводы, распространяющиеся с уже пережитого на еще неизвестное, с прошедшего на будущее, когда становится возможной не только оценка различных случайностей, не только свобода действия, но и связное мышление, состоящее исключительно из картин воспоминания, без связи со случайными раздражениями органов чувств и с потребностями.
«Лишь здесь, — говорит он, — может присоединиться аутистическая функция. *Лишь здесь могут существовать представления, которые связаны с интенсивным чувством удовольствия, которые создают желания, удовлетворяются их фантастическим осуществлением и преобразовывают внешний мир в представлении человека благодаря тому, что он не мыслит себе (отщепляет) неприятное, лежащее во внешнем мире, присоединяя к своему представлению о последнем приятное, изобретенное им самим.* Следовательно, ирреальная функция не может быть примитивнее, чем начатки реального мышления, она должна развиваться параллельно с последним[1].
Чем более сложным и более дифференцированным становится образование понятий и логическое мышление, тем, с одной стороны, более точным становится их приспособление к реальности и тем большей становится возможность освобождения от влияния аффективности. Зато, с другой стороны, в такой же мере повышается возможность влияния эмоционально окрашенных энграмм из прошлого и эмоциональных представлений, относящихся к будущему.
[1] Мы считали бы неправильным и не соответствующим действительной сложности процессов развития этих двух видов мышления обозначение их как параллельно протекающих процессов.
284
Многочисленные мыслительные комбинации делают возможным бесконечное разнообразие фантазий, в то время как существование бесчисленных эмоциональных воспоминаний из прошедшего и столь же аффективных представлений о будущем прямо-таки вынуждает к фантазированию.
С развитием их разница между обоими видами мышления становится все более резкой; последние становятся в конце концов прямо противоположными друг другу, что может привести к все более и более тяжелым конфликтам; и если обе крайности не сохраняют в индивиде приблизительного равновесия, то возникает, с одной стороны, тип мечтателя, который занят исключительно фантастическими комбинациями, который не считается с действительностью и не проявляет активности, и с другой — тип трезвого, реального человека, который в силу ясного, реального мышления живет только данным моментом, не заглядывая вперед. Однако, несмотря на этот параллелизм в филогенетическом развитии, реалистическое мышление оказывается по многим основаниям более развитым, и при общем нарушении психики реальная функция поражается обычно гораздо сильнее» (там же, с. 60—62).
Э. Блейлер задается вопросом, каким образом столь юная в филогенетическом отношении функция, как аутистическая, могла получить такое большое распространение и силу, что аутистическое мышление уже у многих детей в возрасте после двух лет управляет большей частью их психической функцией (грезы наяву, игры).
Ответ на этот вопрос Блейлера мы находим, между прочим, в том, что развитие речи создает, с одной стороны, в высшей степени благоприятные условия для аутистического мышления, с другой, как отмечает сам Блейлер, аутизм представляет благодарную почву для упражнения мыслительной способности. В фантазиях ребенка его комбинаторные способности повышаются настолько же, насколько его физическая ловкость в подвижных *играх.* «Когда ребенок играет в солдаты или маму, то он упражняет необходимые комплексы представлений и эмоций, аналогично тому, как котенок подготовляет себя к охоте за животными» (там же, с. 76).
Но если так выясняется вопрос в отношении генетической природы аутисти-ческой функции, то и в отношении ее функциональных и структурных моментов новое понимание ее природы выдвигает необходимость пересмотра.
Центральным с этой точки зрения нам представляется вопрос относительно бессознательности аутистического мышления. «Аутистическая мысль подсознательна» — из этого определения исходят одинаково и Фрейд и Пиаже. Эгоцентрическая мысль, утверждал Пиаже, также не вполне еще сознательна, и в этом отношении она занимает

промежуточное место между сознательным рассуждением взрослого человека и бессознательной деятельностью сновидения.
«Поскольку ребенок мыслит для себя, — говорит Пиаже, — он не имеет никакой нужды осознавать механизм собственного рассуждения» (1932, с. 379). Пиаже, правда, избегает выражения «бессознательное рассуждение», считая его весьма скользким, и поэтому предпочитает говорить о том, что в мышлении ребенка господствует логика действия, но нет еще логики мысли. Это возникает оттого, что эгоцентрическая мысль бессознательна. «Большинство явлений детской логики, — говорит Пиаже, — может быть сведено к этим общим причинам. Корни этой логики и причины ее лежат в эгоцентризме мысли ребенка до 7—8 лет и в бессознательности, которую порождает этот эгоцентризм» (там же, с. 381). Пиаже подробно останавливается на недостаточной способности ребенка к интроспекции, на трудности осознания и устанавливает, что обычный взгляд, согласно которому эгоцентричные по своей манере мыслить люди осознают себя лучше, чем другие, что эгоцентризм ведет к правильному самонаблюдению, является неправильным. «Понятие аутизма в психоанализе, — говорит он, —
285
проливает яркий свет на то, как несообщаемое™ мысли влечет за собой известную несознаваемость» (там же, с. 377). Поэтому эгоцентризм ребенка сопровождается известной бессознательностью, которая, в свою очередь, могла бы выяснить некоторые черты детской логики. Экспериментальное исследование Пиаже, посвященное выяснению того, насколько ребенок способен к интроспекции, приводит его к подтверждению этого положения.
Строго говоря, представление о бессознательном характере аутистической и эгоцентрической мысли лежит в самой основе концепции Пиаже, ибо, по его основному определению, эгоцентрическая мысль — это мысль, не сознающая своих целей и задач, мысль, удовлетворяющая неосознанные стремления. Но и это положение о бессознательности аутистического мышления оказывается поколебленным в новом исследовании. «У Фрейда, — говорит Блейлер, — аутистическое мышление стоит в таком близком отношении к бессознательному, что для неопытного человека оба эти понятия легко сливаются друг с другом» (1927, с.43).
Между тем Блейлер приходит к выводу, что оба эти понятия нужно строго разделить. «Аутистическое мышление может в принципе быть столь же сознательным, как и бессознательным», — говорит он, приводя конкретный пример того, как аутистическое мышление принимает обе эти различные формы (там же).
Наконец, последнее представление относительно того, что аутистическое мышление и эгоцентрическая форма его не направлены на действительность, также оказывается поколебленным в новых исследованиях. «Соответственно той почве, на которой вырастает аутистическое мышление, мы находим две разновидности его, касающиеся степени ухода из реальности, которые хотя и не резко отличаются друг от друга, но в своей типической форме все же обнаруживают довольно большие отличия» (там же, с. 26—27). Одна форма отличается от другой своей большей или меньшей близостью к действительности. «Аутизм нормального бодрствующего человека связан с действительностью и оперирует почти исключительно с нормально образованными и прочно установленными понятиями» (там же, с. 27). Мы бы сказали, забегая несколько вперед и предвосхищая дальнейшее изложение наших собственных исследований, что это положение особенно верно в приложении к ребенку. Его аутистическое мышление теснейшим, неразрывней-шим образом связано с действительностью и оперирует почти исключительно тем, что окружает ребенка и с чем он сталкивается. Другая форма аутистического мышления, находящая свое проявление в сновидении, может создавать абсолютную бессмыслицу в силу своей оторванности от действительности. Но сновидение и болезнь — на то сновидение и болезнь, чтобы искажать действительность.
Мы видим, таким образом, что аутистическое мышление в генетическом, структурном и функциональном отношении не является той первичной ступенью, той основой, из которой вырастают все дальнейшие формы мышления, а следовательно, и взгляд, рассматривающий эгоцентризм детского мышления как промежуточную, переходную ступень между этой первичной, основной и высшими формами мышления, по-видимому, нуждается в пересмотре.

3

Итак, концепция детского эгоцентризма занимает в теории Ж. Пиаже как бы место центрального фокуса, в котором перекрещиваются и собираются в одной точке нити, идущие от всех пунктов. С помощью этих нитей Пиаже сводит к единству все многообразие отдельных черт, характеризующих логику ребенка, и превращает их из бессвязного, неупорядоченного, хаотического множества в
286
строго связанный структурный комплекс явлений, обусловленных единой причиной. Поэтому стоит только пошатнуться этой основной концепции, на которой держится вся остальная теория, как тем самым ставится под сомнение и все теоретическое построение в целом, в основе которого лежит понятие детского эгоцентризма.
Но для того чтобы испробовать крепость и надежность этой основной концепции, необходимо спросить себя, на каком фактическом фундаменте она покоится, какие факты заставили исследователя принять ее в виде гипотезы, которую сам автор склонен считать почти неоспоримой. Выше мы пытались рассмотреть критически эту концепцию в свете теоретических соображений, основанных на данных эволюционной психологии и исторической психологии человека. Но окончательное суждение об этой концепции мы могли бы вынести не раньше, нежели сумели бы испытать и проверить ее фактическое основание. Фактическое же основание проверяется с помощью фактического исследования. Здесь теоретическая критика должна уступить место критике экспериментальной, война доводов и возражений, мотивов и контрмотивов должна смениться борьбой сомкнутого строя нового ряда фактов против тех фактов, которые положены в основу оспариваемой теории.
Раньше всего попытаемся выяснить мысль самого Пиаже, определить по возможности точно, в чем автор видит фактическое основание своей концепции. Таким основанием теории Пиаже является первое его исследование, посвященное выяснению функций речи у детей. В этом исследовании Пиаже приходит к выводу, что все разговоры детей можно подразделить на две большие группы, которые можно назвать эгоцентрической и социализированной речью. Под именем эгоцентрической речи Пиаже разумеет речь, отличающуюся прежде всего своей функцией. «Эта речь эгоцентрична, — говорит Пиаже, — прежде всего потому, что ребенок говорит лишь о себе, и главным образом потому, что он не пытается стать на точку зрения собеседника» (1932, с. 72). Он не интересуется тем, слушают

ли его, не ожидает ответа, он не испытывает желания воздействовать на собеседника или действительно сообщить ему что-нибудь. Это монолог, напоминающий монолог в драме, сущность которого может быть выражена в одной формуле: «Ребенок говорит сам с собой так, как если бы он громко думал. Он ни к кому не обращается» (там же, с. 73). Во время занятий ребенок сопровождает действия отдельными высказываниями, и вот этот словесный аккомпанемент детской деятельности Пиаже и отличает под именем эгоцентрической речи от социализированной детской речи, функция которой совершенно иная. Здесь ребенок действительно обменивается мыслями с другими; он просит, приказывает, угрожает, сообщает, критикует, задает вопросы.

Ж. Пиаже принадлежит бесспорная и огромная заслуга тщательного клинического выделения и описания эгоцентрической детской речи, ее измерения и прослеживания ее судьбы. И вот в факте эгоцентрической речи Пиаже видит первое, основное и прямое доказательство эгоцентризма детской мысли. Его измерения показали, что в раннем возрасте коэффициент эгоцентрической речи чрезвычайно велик. Можно сказать, опираясь на эти измерения, что большая половина высказываний ребенка до 6—7 лет эгоцентрична.

«Если считать, — говорит Пиаже, заключая изложение своего первого исследования, — что установленные нами три первые категории речи ребенка (повторение, монолог и коллективный монолог) эгоцентричны, то и мышление ребенка в 6,5 лет, когда оно выражено словами, также еще эгоцентрично в размерах от 44 до 47%» (там же, с. 99). Но эту цифру надо значительно увеличить, если говорить о ребенке более раннего возраста, и даже по отношению к 6—7-летнему ребенку. Увеличение этой цифры вызывается тем, что, как показали дальнейшие

исследования, не только в эгоцентрической, но и социализированной речи ребенка проявляется его эгоцентрическое мышление.

Для упрощения, по мнению Пиаже, можно сказать, что взрослый думает социализированно, когда он один, а ребенок моложе 7 лет мыслит и говорит эгоцентрично даже тогда, когда он в обществе. Если к этому прибавить еще одно обстоятельство, заключающееся в том, что кроме выраженных в словах мыслей у ребенка есть огромное количество невысказанных эгоцентрических мыслей, то станет ясно, что коэффициент эгоцентрического мышления значительно превышает коэффициент эгоцентрической речи.

«Сначала, — говорит Пиаже, рассказывая, как был установлен эгоцентрический характер детской мысли, — записывая язык нескольких детей, взятых наудачу, в течение приблизительно месяца, мы заметили, что еще между 5 и 7 годами от 44 до 47% детских речей остаются эгоцентрическими, хотя эти дети могли работать, играть и говорить, как им было угодно. Между 3 и 5 годами мы получили от 54 до 60% эгоцентрической речи.

...Функция этого эгоцентрического языка состоит в том, чтобы скандировать свою мысль или свою индивидуальную деятельность. В этих речах остается немного от того крика, сопровождающего действие, о котором вспоминает Жанэ в своих этюдах о языке. Этот характер, свойственный значительной части детского языка, свидетельствует, таким образом, об известном эгоцентризме самой мысли, тем более что, кроме слов, которыми ребенок ритмизирует свою собственную деятельность, он, несомненно, хранит про себя огромное количество невысказанных мыслей. А эти мысли потому и не высказываются, что ребенок не имеет для этого средств; средства эти развиваются лишь под влиянием необходимости общаться с другими и становиться на их точку зрения» (там же, с. 374-375).

Мы видим, таким образом, что коэффициент эгоцентрической мысли, по Пиаже, значительно превышает коэффициент эгоцентрической речи. Но все же эгоцентрическая речь ребенка является основным фактическим, документальным доказательством, лежащим в основе всей концепции детского эгоцентризма.

Подводя итог своему первому исследованию, в котором была выделена эгоцентрическая речь, Пиаже задается вопросом: «Какой вывод можно сделать на основании этого исследования? По-видимому, такой: до 6—7 лет дети думают и действуют более эгоцентрично, чем взрослые, и менее сообщают друг другу свои интеллектуальные искания, чем мы» (там же, с. 91).

Причины этого, по мнению Пиаже, двойственны. «Они зависят, с одной стороны, от отсутствиялтрочно установившейся социальной жизни среди детей моложе 7—8 лет, с другой — от того, что настоящий общественный язык ребенка, т. е. язык, употребляемый в основной деятельности ребенка — игре, есть язык жестов, движений и мимики столько же, сколько и слов» (там же, с. 93). «Действительно, — говорит он, — среди детей до 7—8 лет нет общественной жизни как таковой» (там же). По наблюдениям Пиаже, сделанным над общественной жизнью в доме малюток в Женеве, только в 7—8 лет у детей проявляется потребность работать сообща,

«Итак, мы думаем, — говорит он, — что именно в этом возрасте эгоцентрические высказывания теряют свою силу». «С другой стороны, если разговор ребенка так мало социализирован к 6,5 годам и если эгоцентрические формы играют в нем такую значительную роль сравнительно с информацией, диалогом и пр., то это потому, что в действительности речь ребенка заключает в себе две совершенно отдельные разновидности: одну — состоящую из жестов, движений, мимики и т. д., которая сопровождает и даже совершенно заменяет слово, другую — состоящую исключительно из слов» (там же, с. 94—95).

На основании этого исследования, на основании установленного факта преобладания эгоцентрической формы речи в раннем возрасте Пиаже и строит свою основную рабочую гипотезу, которую мы изложили выше и которая заключается в том, что эгоцентрическая мысль ребенка рассматривается как переходная форма между аутистической и реалистической формами мышления.

Для понимания внутренней структуры всей системы Пиаже и логической зависимости и взаимосвязи между отдельными составляющими ее элементами чрезвычайно важно то обстоятельство, что Пиаже формулирует свою главную рабочую гипотезу, лежащую в основе всей его теории, сразу же на основании исследования эгоцентрической речи ребенка. Это продиктовано не техническими соображениями композиции материала или последовательности изложения, а внутренней логикой всей системы, в основе которой лежит непосредственная связь между фактом наличия эгоцентрической речи в детском возрасте и гипотезой Пиаже о природе детского эгоцентризма.

Нам предстоит поэтому, если мы хотим действительно глубоко всмотреться в самую основу этой теории, остановиться на ее фактических предпосылках, на учении об эгоцентрической речи ребенка.

Нас в данном случае интересует эта глава в исследованиях Пиаже не сама по себе. В наши задачи не может входить разбор всех отдельных исследований, составляющих богатейшее содержание книги Пиаже, или даже главнейших из них, хотя бы в самых сжатых чертах.

Задачи этой главы существенно иные. Они состоят в том, чтобы охватить единым взглядом систему в целом, вскрыть и критически осмыслить не везде ясно видные нити, теоретически связывающие эти отдельные исследования в единое целое, короче говоря — вскрыть философию этого исследования.

С этой только точки зрения, с точки зрения фактического обоснования этой философии, с точки зрения центрального значения данного пункта для связей, идущих во все стороны, мы и должны подвергнуть данную частную проблему специальному рассмотрению. Как уже сказано, это критическое рассмотрение не может быть иным, как фактическим, т. е. в конечном счете оно должно опираться также на клинические и экспериментальные исследования.

4

Основное содержание учения Пиаже об эгоцентрической речи, если оставить в стороне чисто фактическую часть вопроса, достаточно ясно изложенную в его книге, и сосредоточить внимание на теоретическом освещении, заключается в следующем. Речь ребенка раннего возраста в большей своей части эгоцентрична. Она не служит целям сообщения, не выполняет коммуникативных функций, она только скандирует, ритмизирует, сопровождает деятельность и переживания ребенка, как аккомпанемент сопровождает основную мелодию. При этом она ничего существенно не изменяет ни в деятельности ребенка, ни в его переживаниях, как аккомпанемент, по существу дела, не вмешивается в ход и строй основной мелодии, которую он сопровождает. Между тем и другим есть скорее некоторая согласованность, чем внутренняя связь.

Эгоцентрическая речь ребенка в описаниях Пиаже предстает перед нами как некоторый побочный продукт детской активности, как обнаружение эгоцентрического характера его мышления. Для ребенка в эту пору верховным законом является игра; изначальной формой его мышления, как говорит Пиаже, является некое миражное воображение, и оно находит свое выражение в эгоцентрической речи.

Итак, первое положение, которое кажется нам чрезвычайно существенным с точки зрения всего дальнейшего хода нашего рассуждения, заключается в том,

что эгоцентрическая речь не выполняет никакой объективно полезной, нужной функции в поведении ребенка. Это речь для себя, для собственного удовлетворения, которой могло бы и не быть, в результате чего ничто существенно не изменилось бы в детской деятельности. Можно сказать, что эта подчиненная всецело эгоцентрическим мотивам детская речь, почти непонятная окружающим, является как бы вербальным сновидением ребенка или, во всяком случае, продуктом его психики, стоящим ближе к логике мечты и сновидения, чем к логике реалистического мышления.

С вопросом о функции детской эгоцентрической речи непосредственно связано второе положение этого учения, именно положение о судьбе детской эгоцентрической речи. Если эгоцентрическая речь является выражением детской сновидной мысли, если она ни для чего не нужна, не выполняет никакой функции в поведении ребенка, является побочным продуктом детской активности, сопровождает его деятельность и переживания, как аккомпанемент, то естественно признать в ней симптом слабости, незрелости детского мышления и естественно ожидать, что в процессе детского развития этот симптом будет исчезать.

Функционально бесполезный, непосредственно не связанный со структурой деятельности ребенка, этот аккомпанемент постепенно будет звучать все глуше и глуше, пока, наконец, не исчезнет вовсе из обихода детской речи. Фактические исследования Пиаже действительно показывают, что коэффициент эгоцентрической речи падает по мере роста ребенка. К 7—8 годам коэффициент приближается к нулю, и это знаменует собой тот факт, что эгоцентрическая речь не свойственна ребенку, перешедшему за порог школьного возраста. Правда, Пиаже полагает, что, отбросив эгоцентрическую речь, ребенок не расстается со своим эгоцентризмом как с определяющим фактором мышления, но этот фактор как бы смещается, переносится в другую плоскость, начинает господствовать в сфере отвлеченного словесного мышления, обнаруживая себя уже в новых симптомах, непосредственно не похожих на эгоцентрические высказывания ребенка. В полном согласии с утверждением о том, что эгоцентрическая речь ребенка не выполняет никакой функции в его поведении, Пиаже утверждает дальше, что эгоцентрическая речь просто отмирает, свертывается, исчезает на пороге школьного возраста. Этот вопрос о функции и судьбе эгоцентрической речи непосредственно связан с учением в целом и составляет как бы живой нерв всей теории эгоцентрической речи, развиваемой Пиаже.

Нами был подвергнут экспериментальному и клиническому исследованию вопрос о судьбе и функции эгоцентрической речи в детском возрасте[1]. Эти исследования привели нас к установлению некоторых чрезвычайно существенных моментов, характеризующих интересующий нас процесс, и к иному пониманию психологической природы эгоцентрической речи ребенка, нежели то, которое развивает Пиаже.

Основное содержание, ход и результаты исследования мы не станем излагать: это изложено в другом месте и сейчас не вызывает интереса само по себе. Нас сейчас должно интересовать только то, что мы можем почерпнуть из него для фактического подтверждения или опровержения основных выдвинутых Пиаже положений, на которых, напомним это, держится все учение о детском эгоцентризме.

Наши исследования привели нас к выводу, что эгоцентрическая речь ребенка очень рано начинает выполнять в его деятельности чрезвычайно своеобразную роль. Мы постарались проследить в своих опытах, в общем сходных с опы-

[1] Эти исследования были проведены нами в теснейшем сотрудничестве с А. Р. Лурия, А. Н. Леонтьевым, Р. Е. Левиной и другими. См. Краткий отчет в трудах IX Международного конгресса по психологии в Нью-Хэвене (1929).

тами Пиаже, чем вызывается эгоцентрическая речь ребенка, какие причины порождают ее.

Для этого мы организовали поведение ребенка таким же образом, как и Пиаже, с той только разницей, что мы ввели целый ряд затрудняющих поведение ребенка моментов. Например, при свободном рисовании детей мы затрудняли обстановку: в нужную минуту у ребенка не оказывалось под рукой необходимого ему цветного карандаша, бумаги, краски и т. д. Короче говоря, мы экспериментально вызывали нарушения и затруднения в свободном течении детской деятельности.

Наши исследования показали, что коэффициент эгоцентрической детской речи, подсчитанный только для этих случаев затруднений, быстро возрастает почти вдвое по сравнению с нормальным коэффициентом Пиаже и с коэффициентом, вычисленным для тех же детей в ситуации без затруднений. Наши дети показали, таким образом, нарастание эгоцентрической речи во всех тех случаях, где они встречались с затруднениями. Ребенок, натолкнувшись на затруднение, пытался осмыслить положение: «Где карандаш, теперь мне нужен синий карандаш; ничего, я вместо этого нарисую красным и смочу водой, это потемнеет и будет как синее». Все это рассуждения с самим собой.

При подсчете тех же самых случаев, но без экспериментально вызванных нарушений деятельности мы получили даже несколько более низкий коэффициент, чем у Пиаже. Таким образом, мы приобретаем право полагать, что затруднения или нарушения гладко текущей деятельности являются одним из главных факторов, вызывающих к жизни эгоцентрическую речь.

Читатель книги Пиаже легко увидит, что сам по себе найденный нами факт может быть легко теоретически сопоставлен с двумя мыслями, с двумя теоретическими положениями, неоднократно развиваемыми Пиаже на протяжении его изложения.

Это, во-первых, закон осознания, формулировка которого принадлежит Э. Кла-пареду и который гласит, что затруднения и нарушения в автоматически текущей деятельности приводят к осознанию этой деятельности, затем положение о том, что появление речи всегда свидетельствует об этом процессе осознания. Нечто подобное могли мы наблюдать у наших детей: у них эгоцентрическая речь, т. е. попытка в словах осмыслить ситуацию, наметить выход, спланировать ближайшее действие, возникла в ответ на трудности в том же положении, только более сложного порядка.

Ребенок старшего возраста вел себя несколько иначе: он всматривался, обдумывал (о чем мы судим по значительным паузам), затем находил выход. На вопрос, о чем он думал, он всегда давал ответы, которые в значительной степени можно сблизить с мышлением вслух дошкольника. Мы, таким образом, предполагаем, что та же операция, которая у дошкольника совершается в открытой речи, совершается у школьника уже в речи внутренней, беззвучной.

Но об этом мы скажем дальше. Возвращаясь к вопросу об эгоцентрической речи, мы должны сказать, что, видимо, эгоцентрическая речь, помимо чисто экспрессивной функции и функции разряда, помимо того, что она просто сопровождает детскую активность, очень легко становится средством мышления в собственном смысле, т. е. начинает выполнять функцию образования плана разрешения задачи, возникающей в поведении. Для иллюстрации ограничимся одним примером. Ребенок (5,2 лет) рисует — в наших опытах — трамвай: обводя карандашом линию, которая должна изображать одно из колес, ребенок с силой нажимает на карандаш. Графит ломается. Ребенок пытается все же, с силой нажимая карандашом на бумагу, замкнуть круг, но на бумаге не остается ничего, кроме вогнутого следа от сломанного карандаша. Ребенок произносит тихо, как будто про себя: «Оно сломанное» — и начинает красками, отложив карандаш, рисовать

поломанный, находящийся после катастрофы в ремонте вагон, продолжая говорить время от времени сам с собой по поводу изменившегося сюжета рисунка. Это случайно возникшее эгоцентрическое высказывание ребенка настолько ясно связано со всем ходом его деятельности, настолько очевидно образует поворотный пункт всего его рисования, настолько недвусмысленно говорит об осознании ситуации и затруднения, о поисках выхода и создания плана нового намерения, которые определили весь путь дальнейшего поведения, — короче, настолько неотличимо по всей своей функции от типического процесса мышления, что принять его за простой аккомпанемент, не вмешивающийся в течение основной мелодии, за побочный продукт детской активности просто невозможно.

Мы не хотим вовсе сказать, что эгоцентрическая речь ребенка проявляется всегда только в этой функции. Мы не хотим утверждать далее, что эта интеллектуальная функция эгоцентрической речи возникает у ребенка сразу. В наших опытах мы могли проследить достаточно подробно чрезвычайно сложные структурные изменения и сдвиги во взаимном сплетении эгоцентрической речи ребенка и его деятельности.

Мы могли наблюдать, как ребенок в эгоцентрических высказываниях, сопровождающих его практическую деятельность, отражает и фиксирует конечный результат или главные поворотные моменты своей практической операции; как эта речь по мере развития деятельности ребенка сдвигается все более и более к середине, а затем к началу самой операции, приобретая функции планирования и направления будущего действия. Мы наблюдали, как слово, выражающее итог действия, неразрывно сплеталось с этим действием, и именно в силу того, что оно запечатлевало и отражало в себе главнейшие структурные моменты практической интеллектуальной операции, само начинало освещать и направлять действие ребенка, подчиняя его намерению и плану, поднимая его на ступень целесообразной деятельности.

Здесь происходило нечто, близко напоминающее давно сделанные фактические наблюдения в отношении сдвига слова и рисунка в первоначальной изобразительной деятельности ребенка. Как известно, ребенок, берущий впервые в руки карандаш, сначала рисует, а затем называет то, что у него получилось. Постепенно, по мере развития его деятельности, называние темы рисунка сдвигается к середине процесса, а затем идет наперед, определяя цель будущего действия и намерение того, кто его выполняет.

Нечто подобное происходит и с эгоцентрической речью ребенка вообще, и мы склонны в этом сдвиге называния в процессе детского рисования видеть частный случай более общего закона, о котором мы говорили. Но в наши задачи сейчас не входит ни более близкое определение удельного веса данной функции в ряду других функций, выполняемых эгоцентрической речью, ни более близкое рассмотрение всей динамики структурных и функциональных сдвигов в развитии эгоцентрической речи ребенка — об этом в другом месте.

Нас же интересует существенно иное: функция и судьба эгоцентрической речи. В зависимости от пересмотра вопроса о функции эгоцентрической речи стоит и вопрос об истолковании того факта, что эгоцентрическая речь исчезает на пороге школьного возраста. Здесь прямое экспериментальное исследование самой сути вопроса чрезвычайно затруднено. В эксперименте мы находим только косвенные данные, которые служат поводом для построения намеченной нами гипотезы, заключающейся в том, что в эгоцентрической речи мы склонны видеть переходную стадию в развитии речи от внешней к внутренней.

Сам Пиаже, разумеется, не дает для этого никакого основания и нигде не указывает на то, что эгоцентрическую речь следует рассматривать в качестве переходного этапа. Напротив, Пиаже считает, что судьба эгоцентрической речи — отмирание, вопрос же о развитии внутренней речи ребенка остается во всем его
292
исследовании вообще наиболее темным из всех вопросов детской речи, и возникает представление, что внутренняя речь, если понимать под этим внутреннюю в психологическом смысле слова речь, т. е. исполняющую внутренние функции, аналогичные эгоцентрической внешней речи, предшествует внешней, или социализированной, речи.
Как ни чудовищно это положение с точки зрения генетической, мы думаем, что именно к такому выводу должен был бы прийти Пиаже, если бы он последовательно и до конца развил свой тезис о том, что социализированная речь возникает позже эгоцентрической и утверждается только после ее отмирания.
Однако, несмотря на теоретические взгляды самого Пиаже, целый ряд объективных данных в его исследовании, отчасти и собственные наши исследования говорят в пользу того предположения, которое мы сделали выше и которое, конечно, является только гипотезой, но с точки зрения всего того, что мы знаем сейчас о развитии детской речи, гипотезой, наиболее состоятельной в научном отношении.
В самом деле, стоит только сравнить количественно эгоцентрическую речь ребенка с эгоцентрической речью взрослого, для того чтобы заметить, что у взрослого эгоцентрическая речь гораздо богаче, ибо все, что мы обдумываем молча, является с точки зрения функциональной психологии такой эгоцентрической, а не социальной речью. Д. Уотсон сказал бы, что она является речью, служащей для индивидуального, а не социального приспособления.
Таким образом, первое, что роднит внутреннюю речь взрослого человека с эгоцентрической речью дошкольника, — это общность функции: и та и другая есть речь для себя, отделившаяся от речи социальной, выполняющей задачи сообщения и связи с окружающими. Стоит только прибегнуть в психологическом эксперименте к способу, предложенному Уотсоном, и заставить решать человека какую-нибудь мыслительную задачу вслух, т. е. вызвать обнаружение его внутренней речи, и мы сейчас же увидим глубокое сходство, существующее между этим мышлением вслух взрослого человека и эгоцентрической речью ребенка.
Второе, что роднит внутреннюю речь взрослого человека с эгоцентрической речью ребенка, — это их структурные особенности. В самом деле, Пиаже уже удалось показать, что эгоцентрическая речь обладает следующим свойством: она непонятна окружающим, если ее записать просто в протокол, т. е. оторвать от того конкретного действия, от той ситуации, в которой она родилась. Она понятна только для себя, она сокращена, она обнаруживает тенденцию к пропускам или коротким замыканиям, она опускает то, что находится перед глазами, и, таким образом, она претерпевает сложные структурные изменения.
Достаточно простейшего анализа для того, чтобы показать, что эти структурные изменения имеют тенденцию, совершенно сходную с той, которую можно признать как основную структурную тенденцию внутренней речи, именно тенденцию к сокращению. Наконец, устанавливаемый Пиаже факт быстрого отмирания эгоцентрической речи в школьном возрасте позволяет предположить, что в данном случае происходит не отмирание эгоцентрической речи, а ее превращение во внутреннюю речь, или уход ее внутрь.
К этим теоретическим соображениям мы хотели бы прибавить еще соображение, продиктованное экспериментальным исследованием, которое показывает, как в одной и той же ситуации у дошкольника и у школьника возникает то эгоцентрическая речь, то молчаливое обдумывание, т. е. процессы внутренней речи. Это исследование показало нам, что критическое сравнение в переходном по отношению к эгоцентрической речи возрасте одинаковых экспериментальных ситуаций приводит к установлению того несомненного факта, что процессы молчаливого обдумывания могут быть с функциональной стороны эквивалентны процессам эгоцентрической речи.
293
♦Л[1]
Если бы наше предположение сколько-нибудь оправдалось в ходе дальнейших исследований, мы могли бы сделать вывод, что процессы внутренней речи образуются и складываются у ребенка примерно в первом школьном возрасте, и это дает основание быстрому падению коэффициента эгоцентрической речи.
В пользу этого говорят наблюдения А. Леметра и других авторов над внутренней речью в школьном возрасте. Наблюдения показали, что тип внутренней речи у школьника является еще в высшей степени лабильным, неустановившимся. Это говорит в пользу того, что перед нами генетически молодые, недостаточно оформившиеся и неопределившиеся процессы.
Таким образом, если бы мы хотели суммировать основные результаты, к которым приводит нас фактическое исследование, мы могли бы сказать, что как функция, так и судьба эгоцентрической речи в свете новых фактических данных отнюдь не подтверждают приведенного выше положения Пиаже, рассматривающего эгоцентрическую речь ребенка как прямое выражение эгоцентризма его мысли.
Приведенные нами выше соображения не говорят в пользу того, что до 6—7 лет дети думают и действуют более эгоцентрично, чем взрослые. Во всяком случае эгоцентрическая речь в рассмотренном нами разрезе не может явиться подтверждением этого.
Интеллектуальная функция эгоцентрической речи, стоящая, по-видимому, в непосредственной связи с развитием внутренней речи и ее функциональных особенностей, ни в какой мере не является прямым отражением эгоцентризма детской мысли, но показывает, что эгоцентрическая речь очень рано при соответствующих условиях становится средством реалистического мышления ребенка.
Поэтому основной вывод, который делает Пиаже из своего исследования и который позволяет ему перейти от наличия эгоцентрической речи в детском возрасте к гипотезе об эгоцентрическом характере детского мышления, снова не подтверждается фактами. Пиаже полагает, что если речь ребенка в 6,2 лет на 44—47% эгоцентрична, то и мышление ребенка в 6,2 лет также еще эгоцентрично в пределах от 44 до 47%. Но наши опыты показали, что между эгоцентрической речью и эгоцентрическим характером мышления может не существовать никакой связи.
В этом главный интерес наших исследований в том разрезе, который определяется задачами этой главы. Перед нами несомненный, экспериментально установленный факт, который остается в силе независимо от того, насколько

состоятельной или несостоятельной окажется связываемая нами с этим фактом гипотеза. Повторяем, это факт, что эгоцентрическая речь ребенка может не только не являться выражением эгоцентрического мышления, но и выполнять функцию, прямо противоположную эгоцентрическому мышлению, функцию реалистического мышления, сближаясь не с логикой мечты и сновидения, а с логикой разумного, целесообразного действия и мышления.
Таким образом, прямая связь между фактом эгоцентрической речи и вытекающим из этого факта признанием эгоцентрического характера детского мышления не выдерживает экспериментальной критики.
Это — главное и основное, это — центральное, а вместе с этой связью падает и главное фактическое основание, на котором построена концепция детского эгоцентризма. Несостоятельность концепции с теоретической стороны, с точки зрения общего учения о развитии мышления мы пытались раскрыть в предшествующей главе.
Правда, Пиаже указывает и в ходе своего исследования, и в заключающем его резюме, что эгоцентрический характер детской мысли был установлен не одним рассмотренным нами, но тремя специальными исследованиями. Однако, как мы указывали уже выше, первое исследование, посвященное эгоцентриче-

ской речи, является основным и наиболее прямым из всех фактических доказательств, приводимых Пиаже; именно оно позволяет Пиаже непосредственно перейти от результатов исследования к формулировке главной гипотезы; два остальных служат как бы проверкой первого исследования. Они служат скорее для распространения силы доказательства, заключенного в первом, чем существенно новыми фактическими основаниями, поддерживающими главную концепцию. Так, второе исследование показало, что даже в социализированной части детского языка замечаются эгоцентрические формы речи, и, наконец, третье исследование, по признанию самого Пиаже, послужило приемом проверки первых двух и позволило точнее выяснить причины детского эгоцентризма.
Само собой разумеется, что в ходе дальнейшего исследования тех проблем, которые пытается объяснить теория Пиаже, и эти два основания должны подвергнуться тщательной экспериментальной разработке. Но задачи настоящей главы заставляют нас оставить в стороне оба этих фактических исследования как не вносящие по существу ничего принципиально нового в основной ход доказательства и рассуждения, приводящий Пиаже к теории детского эгоцентризма.

5

Нас должны интересовать сейчас в соответствии с целями нашей работы гораздо больше те общие принципиальные выводы положительного характера, которые могут быть сделаны на основании экспериментальной критики первого из трех китов, на которых покоится детский эгоцентризм у Пиаже, а эти выводы немаловажны для правильной оценки теории Пиаже в целом. Они снова возвращают нас к теоретическому рассмотрению вопроса и подводят вплотную к некоторым итогам, намеченным, но не сформулированным в предшествующих главах.
Дело в том, что мы решили привести некоторые скудные результаты собственных исследований и сформулировать построенную на них гипотезу не только из-за того, что с их помощью нам удалось перерезать связь между фактическим основанием и теоретическим выводом в теории детского эгоцентризма Пиаже, но и потому, что они позволяют наметить с точки зрения развития детского мышления гораздо более широкую перспективу, определяющую направление и сплетение основных линий в развитии детского мышления и речи.
Эта лейтлиния в развитии детского мышления, с точки зрения теории Пиаже, проходит в общем по основному тракту: от аутизма к социализированной речи, от миражного воображения к логике отношений. Пользуясь выражением самого Пиаже, уже приведенным выше, можно сказать, что он стремится проследить, как ассимилируются, т. е. деформируются психологической субстанцией ребенка, социальные влияния, оказываемые на него речью и мышлением окружающих его взрослых людей. История детской мысли для Пиаже — это история постепенной социализации глубоко интимных, внутренних, личных, аутисти-ческих моментов, определяющих детскую психику. Социальное лежит в конце развития, даже социальная речь не предшествует эгоцентрической, но следует за ней в истории развития.
С точки зрения развитой нами гипотезы основные линии развития детского мышления располагаются в ином направлении и только что изложенная нами точка зрения представляет важнейшие генетические отношения в этом процессе развития в извращенном виде. Нам думается, что помимо приведенных выше сравнительно ограниченных фактических данных в пользу этого говорит множество фактов, известных нам о развитии детской речи, все без исключения, что мы знаем об этом недостаточно еще изученном процессе.

Мы будем для ясности и связности мысли отправляться от развитой выше гипотезы.
Если наша гипотеза не обманывает нас, то ход развития, который приводит к тому пункту, где исследователь отмечает богатый расцвет эгоцентрической речи ребенка, должен быть представлен в совершенно ином виде, чем это обрисовано нами выше при изложении взгляда Пиаже. Больше того, в известном смысле путь, приводящий к возникновению эгоцентрической речи, является прямо противоположным тому, который обрисован в исследованиях Пиаже. Если мы сумеем предположительно определить направление движения развития на небольшом отрезке — от момента возникновения и до момента исчезновения эгоцентрической речи, — то мы сумеем тем самым сделать наши предположения доступными проверке с точки зрения того, что нам известно о направлении процесса развития в целом. Иными словами, мы сумеем проверить закономерности, найденные нами для данного отрезка, вставив их в контекст тех закономерностей, которым подчинен весь путь развития в целом. Таков будет метод нашей проверки.
Попытаемся теперь в кратких словах описать этот путь развития на интересующем нас отрезке. Схематически рассуждая, можно сказать, что наша гипотеза обязывает нас представить весь ход развития в следующем виде.
Первоначальной функцией речи является функция сообщения, социальной связи, воздействия на окружающих как со стороны взрослых, так и со стороны ребенка. Таким образом, первоначальная речь ребенка чисто социальная; социализированной ее было бы назвать неправильно, поскольку с этим словом связывается представление о чем-то изначально несоциальном, что становится таковым лишь в процессе своего изменения и развития.
Лишь далее, в процессе роста, социальная речь ребенка, которая является многофункциональной, развивается по

принципу дифференциации отдельных функций и в известном возрасте довольно резко дифференцируется на эгоцентрическую и коммуникативную речь. Мы предпочитаем так назвать ту форму речи, которую Пиаже называет социализированной, как по тем соображениям, которые нами уже высказаны выше, так и потому, что, как увидим ниже, обе эти формы речи являются с точки зрения нашей гипотезы одинаково социальными, но разно направленными функциями речи. Таким образом, эгоцентрическая речь, согласно этой гипотезе, возникает на основе социальной путем перенесения ребенком социальных форм поведения, форм коллективного сотрудничества в сферу личных психических функций.

Эта тенденция ребенка применять по отношению к себе те же формы поведения, которые прежде являлись социальными формами поведения, прекрасно известна Пиаже и хорошо им использована в настоящей книге при объяснении возникновения детского размышления из спора. Пиаже показал, что детское размышление возникает после того, как в детском коллективе возникает спор в истинном смысле этого слова, как только в споре, в дискуссии проявляются те функциональные моменты, которые дают начало развитию размышления.

Нечто подобное происходит, по нашему мнению, и тогда, когда ребенок начинает разговаривать сам с собой совершенно так же, как он прежде разговаривал с другими, когда он начинает, разговаривая сам с собой, думать вслух там, где ситуация вынуждает его к тому.

На основе эгоцентрической речи, отщепившейся от социальной, возникает затем внутренняя речь ребенка, являющаяся основой его мышления, как аути-стического, так и логического. Следовательно, в эгоцентризме детской речи, описанном Пиаже, мы склонны видеть важнейший в генетическом отношении момент перехода от внешней речи к внутренней. Если мы внимательно проанализируем фактический материал, приводимый Пиаже, мы увидим, что, сам

того не сознавая, Пиаже наглядно показал, каким образом речь внешняя переходит в речь внутреннюю.

Он показал, что эгоцентрическая речь является внутренней речью по своей психической функции и внешней речью по своей физиологической природе. Речь, таким образом, становится психически внутренней раньше, чем она становится действительно внутренней. Это позволяет нам выяснить, как происходит процесс образования внутренней речи. Он совершается путем разделения функций речи, путем обособления эгоцентрической речи, путем ее постепенного сокращения и, наконец, путем ее превращения во внутреннюю речь.

Эгоцентрическая речь и есть переходная форма от речи внешней к речи внутренней; вот почему она представляет такой огромный теоретический интерес.

Вся схема в целом принимает, следовательно, такой вид: социальная речь — эгоцентрическая речь — внутренняя речь. Эту схему с точки зрения последовательности образующих ее моментов мы можем противопоставить, с одной стороны, традиционной теории образования внутренней речи, которая намечает такую последовательность моментов: внешняя речь — шепот — внутренняя речь, а с другой — схеме Пиаже, которая намечает следующую генетическую последовательность основных моментов в развитии речевого логического мышления: внеречевое аутистическое мышление — эгоцентрическая речь и эгоцентрическое мышление — социализированная речь и логическое мышление. Первую из этих схем мы привели только для того, чтобы показать, что, в сущности говоря, она методологически оказывается в высшей степени родственной схеме Пиаже при всей чуждости фактического содержания этих обеих формул. Подобно тому как автор этой формулы Д. Уотсон предполагает, что переход от внешней речи к внутренней должен совершаться путем промежуточной ступени, через шепот, так Пиаже намечает переход от аутистической формы мысли к логической путем промежуточной ступени — через эгоцентрическую речь и эгоцентрическое мышление.

Таким образом, один и тот же пункт в развитии мышления ребенка, обозначаемый нами как эгоцентрическая речь ребенка, представляется с точки зрения этих схем лежащим на двух совершенно различных трактах детского развития. Для Пиаже это переходная ступень от аутизма к логике, от интимно-индивидуального к социальному, для нас это переходная форма от внешней речи к внутренней, от социальной речи к индивидуальной, в том числе и к аутистичес-кому речевому мышлению.

Итак, мы видим, до какой степени различной рисуется картина развития в зависимости от различного понимания того пункта, исходя из которого мы пытаемся восстановить всю картину в целом.

Мы можем сформулировать основной вопрос, перед которым мы очутились в ходе нашего рассуждения, следующим образом. Как идет процесс развития детского мышления: от аутизма, от миражного воображения, от логики сновидения к социализированной речи и логическому мышлению, переваливая в своем критическом пункте через эгоцентрическую речь, или процесс развития идет обратным путем: от социальной речи ребенка через перевал его эгоцентрической речи к его внутренней речи и мышлению (в том числе и аутистическому)?

Достаточно выразить вопрос в этой форме, чтобы увидеть, что мы по существу вернулись к тому самому вопросу, который теоретически пытались атаковать выше. В самом деле, мы занимались рассмотрением вопроса о теоретической самостоятельности, с точки зрения учения о развитии в целом, основного положения, заимствованного Пиаже из психоанализа и гласящего, что первичной ступенью в истории развития мысли является аутистическое мышление.

Подобно тому как там мы вынуждены были прийти к признанию несостоятельности этого положения, так точно сейчас, описав полный круг, критически

исследовав само основание этой идеи, мы приходим снова к тому же самому выводу: перспектива и основное направление развития детского мышления представлены в интересующей нас концепции в неправильном виде. Действительное движение процесса развития детского мышления совершается не от индивидуального к социализированному, а от социального к индивидуальному — таков основной итог как теоретического, так и экспериментального исследования интересующей нас проблемы.

6

Мы можем подвести итоги нашему несколько затянувшемуся рассмотрению концепции детского эгоцентризма в теории Пиаже.

Мы старались показать, что, рассматривая эту концепцию с точки зрения филогенетического и онтогенетического развития, мы неизбежно приходим к следующему выводу: в самой основе этой концепции лежит превратное представление относительно генетической полярности аутистического и реалистического мышления. В частности, мы старались развить ту мысль, что с точки зрения биологической эволюции несостоятельно допущение, будто аутистичес-кая форма мышления является первичной, изначальной в истории психического развития.

Далее мы пытались рассмотреть фактические основы этой концепции, т. е. учения об эгоцентрической речи, в которой автор видит прямое проявление и обнаружение детского эгоцентризма. Мы снова должны были прийти к выводу на основании анализа развития детской речи, что представление об эгоцентрической речи как о прямом обнаружении эгоцентризма детского мышления не встречает фактически подтверждения ни с функциональной, ни со структурной стороны.

Мы видели далее, что связь между эгоцентризмом мышления и речью для себя отнюдь не оказывается постоянной и необходимой величиной, определяющей характер детской речи.

Наконец, мы стремились показать, что эгоцентрическая речь ребенка не является побочным продуктом его активности, как бы внешним проявлением его внутреннего эгоцентризма, который изживается к 7—8 годам. Напротив: эгоцентрическая речь предстала перед нами в свете приведенных выше данных как переходная ступень в развитии речи от внешней к внутренней.

Таким образом, и фактическое основание интересующей нас концепции оказывается поколебленным, а вместе с ним падает и вся концепция в целом.

Нам остается обобщить те результаты, к которым мы пришли. Первое и основное положение, которое мы могли бы выдвинуть в качестве руководящей идеи всей нашей критики, сформулируем следующим образом: сама постановка вопроса относительно двух различных форм мышления в психоанализе и в теории Пиаже является неверной. Нельзя противопоставлять удовлетворение потребностей приспособлению к действительности; нельзя спрашивать: что движет мышлением ребенка — стремление ли удовлетворить свои внутренние потребности, или стремление приспособиться к объективной действительности, ибо само понятие потребности, если раскрыть его содержание с точки зрения теории развития, само понятие это включает в себя представление о том, что потребность удовлетворяется путем известного приспособления к действительности.

Э. Блейлер в приведенном выше отрывке достаточно убедительно показал, что младенец достигает удовлетворения своей потребности не потому, что он галлюцинирует о наслаждении, — удовлетворение его потребности наступает лишь после действительного приема пищи. Точно так же если ребенок более старшего возраста предпочитает действительное яблоко воображаемому, то он

делает это не потому, что он забывает о своих потребностях во имя приспособления к действительности, а именно потому, что мышлением и деятельностью движут его потребности.

Дело в том, что приспособления к объективной действительности ради самого приспособления, независимо от потребностей организма или личности, не существует. Все приспособление к действительности направляется потребностями. Это достаточно банально, это трюизм, который каким-то непонятным образом упускается из виду в рассматриваемой нами теории.

Потребность в пище, тепле, движении — все эти основные потребности не являются движущими, направляющими силами, определяющими весь процесс приспособления к действительности, почему противоположение одной формы мышления, которая выполняет функции удовлетворения внутренних потребностей, другой форме, которая выполняет функции приспособления к действительности, само по себе лишено всякого смысла. Потребность и приспособление необходимо рассматривать в их единстве. Тот же отрыв от действительности, который наблюдается в развитом аутистическом мышлении, стремящемся в воображении получить удовлетворение не удовлетворенных в жизни стремлений, является продуктом позднего развития. Аутисти-ческое мышление обязано своим происхождением развитию реалистического мышления и основного его следствия — мышления в понятиях. Но Пиаже заимствует у Фрейда не только его положение, что принцип удовольствия предшествует принци-лу реальности (Ж. Пиаже, 1932, с. 372), но вместе с ним и всю метафизику принципа удовольствия, который превращается из служебного и биологически подчиненного момента в какое-то самостоятельное витальное начало, в primum movens — в перво-двигателя всего психического развития.

«Одной из заслуг психоанализа, — говорит Пиаже, — является то, что он показал, что аутизм не знает приспособления к действительности, ибо для «я» удовольствие является единственной пружиной. Единственная функция аутисти-ческой мысли — это стремление дать нуждам и интересам немедленное (бесконтрольное) удовлетворение, деформация действительности для того, чтобы пригнать ее к «я» (там же, с. 401). С логической неизбежностью, оторвав удовольствие и потребности от приспособления к действительности и введя их в сан метафизического начала, Пиаже вынужден другой вид мышления — реалистическое мышление — представить как совершенно отсеченное от реальных потребностей, интересов и желаний, как *чистое мышление*. Но такого мышления нет в природе, как нет потребностей без приспособления, почему нельзя их разрывать и противопоставлять друг другу, — так точно нет у ребенка мышления ради чистой истины, оторванного от всего земного: от потребностей, желаний, интересов.

«Она стремится не к установлению истины, а к удовлетворению желания» (там же, с. 95), — говорит Пиаже, характеризуя аутистическую мысль в отличие от реалистической. Но разве всякое желание исключает всегда действительность или разве есть такая мысль (напомним: речь идет о детской мысли), которая абсолютно независимо от практических потребностей стремилась бы только к установлению истины ради самой истины. Только лишенные всякого реального содержания пустые абстракции, только логические функции, только метафизические ипостаси мысли могут быть разграничены подобным образом, но ни в коем случае не живые, реальные пути детского мышления.

В замечании по поводу аристотелевской критики пифагорова учения о числах и учения Платона об идеях, отдельных от чувственных вещей, В. И. Ленин говорит следующее: «Идеализм первобытный: общее (понятие, идея) есть *отдельное существо*. Это кажется диким, чудовищно (вернее: ребячески) нелепым. Но разве не в том же роде *(совершенно в* том же роде) современный идеализм, Кант, Гегель, идея бога? Столы, стулья и *идеи* стола и стула; мир и идея мира (бог);

вещь и «нумен», непознаваемая «вещь в себе»; связь земли и солнца, природы
299
вообще — и закон, *Хоуоа,* бог. Раздвоение познания человека и *возможность* идеализма (= религии) *даны* уже **в первой, элементарной** абстракции...
Подход ума (человека) к отдельной вещи, снятие слепка (= понятия) с нее *не есть* простой, непосредственный, зеркально-мертвый акт, а сложный, раздвоенный, зигзагообразный, *включающий в себя* возможность отлета фантазии от жизни; мало того: возможность *превращения* (и притом незаметного, несознаваемого человеком превращения) абстрактного понятия, идеи в *фантазию* (in letzter Instanz=6ora). Ибо и в самом простом обобщении, в элементарнейшей общей идее («стол» вообще) *есть* известный кусочек **фантазии»** (т. 29, с. 329—330).
Нельзя яснее и глубже выразить ту мысль, что воображение и мышление в развитии своем являются противоположностями, единство которых заключено уже в самом первичном обобщении и самом первом понятии, которое образует человек.
Это указание на единство противоположностей и их раздвоение, на зигзагообразное развитие мышления и фантазии, состоящее в том, что всякое обобщение есть, с одной стороны, отлет от жизни, а с другой — более глубокое и верное отражение этой самой жизни, в том, что есть известный кусочек фантазии во всяком общем понятии, — это указание открывает перед исследованием действительный путь изучения реалистического и аутистического мышления.
Если идти по этому пути, едва ли может остаться сомнение в том, что аутизм должен быть помещен не в начале развития детского мышления, что он представляет позднее образование, что он поляризуется как одна из противоположностей, включенных в развитие мысли.
В наших опытах мы можем отметить еще один чрезвычайно важный момент, новый с точки зрения этой теории, которую мы все время изучаем. Мы видели, что эгоцентрическая речь ребенка представляет собой не оторванную от действительности, от практической деятельности ребенка, от его реального приспособления, висящую в воздухе речь. Мы видели, что эта речь входит необходимым составным моментом в разумную деятельность ребенка, сама интеллек-туализируется, занимая ум у этих первичных целесообразных действий, и начинает служить средством образования намерения и плана в более сложной деятельности ребенка.
Деятельность, практика — вот те новые моменты, которые позволяют раскрыть функции эгоцентрической речи с новой стороны, во всей их полноте и наметить совершенно новую сторону в развитии детского мышления, которая, как другая сторона Луны, остается обычно вне поля зрения наблюдателей.
Ж. Пиаже утверждает, что вещи не обрабатывают ум ребенка. Но мы видели, что в реальной ситуации, там, где эгоцентрическая речь ребенка связана с его практической деятельностью, там, где она связана с мышлением ребенка, вещи действительно обрабатывают его ум. Вещи — значит действительность, но действительность, не пассивно отражаемая в восприятии ребенка, не познаваемая им с отвлеченной точки зрения, а действительность, с которой он сталкивается в процессе своей практики.
Этот новый момент, эта проблема действительности и практики и их роли в развитии детского мышления существенно изменяют всю картину в целом, но мы должны будем вернуться к ним ниже, при рассмотрении и методологической критике основных линий теории Пиаже.

7

Если мы обратимся к современной психологии в целом, и в частности к детской психологии, мы сумеем легко открыть в ней новую тенденцию, которая определяет развитие психологии в последнее время. Эту тенденцию очень хоро-
300
шо выразил в итоге непосредственного впечатления от современного психологического эксперимента один из испытуемых немецкого психолога Н. Аха. Он по окончании опыта, к удовлетворению экспериментатора, который рассказывает об этом в предисловии к своему исследованию, сказал: «Но ведь это же экспериментальная философия».
Это сближение психологических исследований с философскими проблемами, попытка в процессе психологического исследования непосредственно развить вопросы, имеющие первостепенное значение для ряда философских проблем и — обратно — сами зависящие в своей постановке и разрешении от философского понимания, пронизывают все современное исследование.
Мы не станем приводить примеры, иллюстрирующие это положение. Укажем только на то, что рассматриваемое нами сейчас исследование Пиаже все время протекает на этой грани философского и психологического исследования. Пиаже сам говорит, что логика ребенка — область настолько бесконечно сложная, что здесь на каждом шагу наталкиваешься на подводные камни, на проблемы логики и даже часто — теории познания.
Сохранить в этом лабиринте определенное направление и избегнуть проблем, чуждых психологии, — вещь не всегда легкая.
Наибольшей опасностью представляется Пиаже преждевременное обобщение результатов опыта и риск очутиться во власти предвзятых идей, во власти предубеждений логической системы. Поэтому, как мы уже говорили, автор принципиально воздерживается от слишком систематического изложения и тем более от всяких обобщений, выходящих за пределы психологии ребенка. Его намерение — ограничиться исключительно анализом фактов и не вдаваться в философию этих фактов. Однако он должен признать, что логика, история философии и теория познания суть области, которые больше, чем это может казаться, связаны с развитием логики ребенка. А потому, хочет он того или не хочет, он волей-неволей затрагивает целый ряд проблем из этих сложных областей, хотя с удивительной последовательностью обрывает ход своей мысли всякий раз, когда она подходит вплотную к роковой грани — философии.
Э. Клапаред в предисловии к книге Пиаже указывает, что автор счастливо сочетает в себе природного биолога-натуралиста, сменившего охоту за моллюсками на охоту за психологическими фактами, человека, усвоившего все принципы естественнонаучного мышления, человека, обладающего способностью заставить свои материалы говорить, вернее, способностью слушать, что они говорят, и одного из ученых, наиболее осведомленного в философских вопросах. «Ему известен всякий самый темный уголок, всякая ловушка старой логики, логики учебников. Он целиком за новую логику, он в курсе самых тонких проблем теории познания, но превосходное знание этих

различных областей не только не наталкивает его на рискованные рассуждения, а, наоборот, позволяет ему четко обозначить границу, отделяющую психологию от философии, и оставаться строго по сю сторону рокового рубежа. Труд его чисто научный» (Ж. Пиаже, 1932, с. 62).

В этом последнем утверждении мы не можем согласиться с Клапаредом, ибо, как мы постараемся показать ниже, Пиаже не удалось, да и по существу дела не могло удастся избегнуть философских построений, ибо само отсутствие философии есть совершенно определенная философия. Попытка остаться всецело в пределах чистого эмпиризма характерна для исследования Пиаже. Боязнь связать себя с какой-нибудь предвзятой философской системой сама по себе является симптомом определенного философского мировоззрения, которое мы попытаемся сейчас раскрыть в его главнейших и основных чертах.

Мы рассматривали выше концепцию детского эгоцентризма, который покоится у Пиаже на основе учения об эгоцентрической детской речи и к которому

301

Пиаже сводит все черты, характеризующие логику ребенка. Это рассмотрение привело нас к выводу о видимой несостоятельности, теоретической и фактической, этой основной концепции, к выводу относительно того, что ход детского развития представлен в извращенном виде в этой теории.

Было бы невозможно с точки зрения задачи настоящей главы говорить о всех следствиях детского эгоцентризма. Это значило бы рассматривать шаг за шагом все те главы, из которых составлено исследование Пиаже, и в конечном счете превратить критическую главу в другую работу, повторяющую темы Пиаже, но в ином разрезе. Мы думаем, что задача наша существенно иная. Она заключается в том, чтобы облегчить читателю критическое усвоение того богатейшего материала и тех первичных обобщений, которые содержатся в книге Пиаже. А для этого нам необходимо рассмотреть методологическую сторону исследований Пиаже и критически ее взвесить.

Мы могли бы начать с основного и центрального момента, который является определяющим для логики научного мышления Пиаже. Мы имеем в виду проблему причинности. Пиаже заканчивает книгу сжатой и выразительной главой, посвященной проблеме предпричинности у ребенка. Конечным выводом из анализа логики ребенка является для Пиаже вывод о том, что ребенку чуждо еще понятие причинности и что та стадия, на которой находится мышление ребенка, обращающегося к этой проблеме, могла бы быть правильнее всего названа стадией предпричинности.

Эта проблема занимает такое видное место во всей теории Пиаже, что он посвятил особый, четвертый том своего исследования выяснению понятия о физической причинности у ребенка. Это новое социальное исследование опять привело его к выводу об отсутствии причинности, в собственном смысле слова, в представлениях ребенка о мире, в объяснениях движения, в понимании машин и автоматов, — короче, во всем мышлении ребенка о внешней действительности.

Но, как это ни странно, и сам Пиаже в своих исследованиях сознательно и намеренно хочет задержать и остановить свою мысль на стадии предпричинности в этом смысле. Он сам говорит, что с ребенком происходит то же, что с наукой (там же, с. 368).

Правда, Пиаже склонен, вероятно, рассматривать свой отказ от причинности как стадию сверхпричинности, т. е. как выражение наиболее утонченного научного мышления, для которого понятие причинности является уже пройденной ступенью. Но на самом деле всякий, кто отказывается от идеи причинности, волей-неволей скатывается назад — к стадии предпричинности, которую так хорошо описал Пиаже, анализируя мышление ребенка.

Что же противопоставляет Пиаже принципу причинности? Пиаже заменяет причинное рассмотрение исследуемых им явлений генетической точкой зрения. Принцип причинности является для него отмененным и снятым более высоким принципом развития. «Что значит объяснить психическое явление? — спрашивает он. — Без генетического метода, как это показал своим тонким анализом Д. Болдуин в психологии, не только нельзя быть уверенным, что не принимаешь следствия за причины, но даже невозможно поставить самый вопрос об объяснении. Надо, стало быть, заменить отношение между причиной и следствием отношением генетического развития, каковое отношение присоединяет к понятию о предшествующем и последующем понятие функциональной зависимости в математическом смысле.

Мы можем, стало быть, сказать по поводу двух явлений *А* и *Б,* что *А* есть функция *Б,* как *Б* есть функция *А,* оставляя за собой право расположить наши описания, отправляясь от первых наблюдаемых нами явлений, наиболее объясняющих в генетическом смысле» (там же, с. 371).

302

Таким образом, отношения развития и функциональной зависимости заменяют для Пиаже отношения причинности. Он упускает здесь из виду тот получивший блестящую формулировку у И. Гете принцип, что восхождение от действия к причине есть простое историческое познание. Он забывает известное положение Ф. Бэкона, что истинное знание есть знание, восходящее к причинам; он пытается заменить причинное понимание развития функциональным пониманием и тем самым незаметно для себя лишает всякого содержания и само понятие развития. Все оказывается условным в этом развитии. Явление *А* может рассматриваться как функция явления *Б,* но и наоборот: явление *Б* может рассматриваться как функция *А*.

В результате такого рассмотрения для автора снимается вопрос о причинах, о факторах развития. За ним сохраняется только право выбирать первые наблюдаемые явления, которые являются наиболее объясняющими в генетическом смысле.

В зависимости от этого основания проблема факторов развития детского мышления остается в исследовании Пиаже разрешенной таким же точно образом, как и проблема причинности. «Но что же это такое, эти «объясняющие явления»? — спрашивает Пиаже. — В этом отношении психология мысли всегда наталкивается на два основных фактора, связь между которыми она обязана объяснить, — фактор биологический и фактор социальный. Если попробовать описать эволюцию мысли с биологической точки зрения или, как теперь становится модным, только с социологической точки зрения, то рискуешь оставить в тени половину действительности. Значит, не надо терять из вида оба полюса, ничем не надо пренебрегать.

Но, чтобы начать, необходимо остановить свой выбор на одном из языков в ущерб другому. Мы выбрали язык социологический, но мы настаиваем на том, что в этом нет исключительности — мы оставляем за собой право

вернуться к биологическому объяснению детского мышления и свести к нему то описание, которое мы попытаемся здесь дать.
Расположить наше описание с точки зрения социальной психологии, отправляясь от самого характерного в этом смысле явления — эгоцентризма детской мысли, — вот все, что мы попытались сделать для начала. Мы старались свести к эгоцентризму большую часть характерных черт детской логики» (там же).
Получается парадоксальный вывод, заключающийся в том, что то описание, которое дано на социологическом языке здесь, может быть с таким же успехом сведено к биологическому описанию в другой книге. Расположить описание с точки зрения социальной психологии — это простой вопрос выбора автора, который волен выбирать любой из нравящихся ему языков в ущерб другому. Это центральное и решающее для всей методологии Пиаже утверждение, которое проливает свет на само понятие социального фактора в развитии детского мышления, как он рассматривается Пиаже.
Как известно, вся книга Пиаже проникнута той мыслью, что в истории мышления ребенка выдвигается на первый план влияние социальных факторов на структуру и функционирование мысли.
В предисловии к русскому изданию Пиаже прямо пишет, что это составляет основную идею его работы. «Идея, доминирующая в публикуемой работе, — говорит он, — как мне кажется, — это идея о том, что мышление ребенка не может быть выведено только из врожденных психобиологических факторов и из влияния физической среды, но должно быть понято также и преимущественно из тех отношений, которые устанавливаются между ребенком и окружающей его социальной средой. Я не хочу этим просто сказать, что ребенок отражает мнения и идеи окружающих, — это Было бы банально. От социальной среды зависит самая структура мышления индивида. Когда индивид думает только для самого себя, думает эгоцентрически, что составляет как раз случай, типичный
303
для ребенка, то его мысль находится во власти его фантазии, его желаний, его личности. Тогда он представляет ряд особенностей, совершенно отличных от тех особенностей, которые характеризуют рациональное мышление. Когда же индивид испытывает систематическое воздействие со стороны определенной социальной среды (как, например, ребенок, испытывающий влияние авторитета взрослых), тогда его мысль складывается по известным внешним правилам... По мере того как индивиды сообща сотрудничают друг с другом, развиваются и правила этого сотрудничества, сообщающие мышлению дисциплину, которая и образует разум в обоих его аспектах — теоретическом и практическом.
Эгоцентризм, принуждение, сотрудничество — таковы три направления, между которыми.беспрестанно колеблется развивающееся мышление ребенка и с которыми в той или иной мере связано мышление взрослого, в зависимости от того, остается ли оно аутистическим или врастает в тот или иной тип организации общества» (там же, с. 55—56).
Такова доминирующая идея Пиаже. Казалось бы, здесь, в этой схеме, как и во всей книге, содержится чрезвычайно четкое и ясное признание социального фактора как определяющей силы в развитии детского мышления. Между тем мы видели из только что приведенной цитаты, что признание вытекает из того, что автор избрал для описания язык социологический, но с таким же успехом те же самые факты можно было бы подвергнуть и биологическому объяснению. Поэтому рассмотрение того, как относятся социальный и биологический факторы развития детского мышления в теории Пиаже, и составляет нашу ближайшую задачу.
Существенным для этой проблемы в теории Пиаже является разрыв между биологическим и социальным. Биологическое мыслится как изначальное, первичное, заключенное в самом ребенке, образующее его психологическую субстанцию. Социальное действует посредством принуждения как внешняя, чуждая по отношению к ребенку сила, вытесняющая свойственные ребенку и соответствующие его внутренней природе способы мышления и заменяющая их чуждыми ребенку схемами мысли, которые навязываются ему извне.
Не удивительно поэтому, что даже в своей новой схеме Пиаже соединяет два крайних пункта — эгоцентризм и сотрудничество — посредством третьего члена — принуждения. Вот истинное слово, которое выражает представление Пиаже о том механизме, с помощью которого социальная среда направляет развитие детского мышления.
В сущности это представление является общим для Пиаже и психоанализа, в котором тоже внешняя среда рассматривается как нечто внешнее по отношению к личности, оказывающее давление на эту личность и заставляющее ее ограничивать свои влечения, изменять их, направлять их по обходным путям. Принуждение и давление — вот те два слова, которые не сходят со страниц этой книги, когда нужно выразить влияние социальной среды на развитие ребенка.
Мы уже видели, что Пиаже уподобляет процесс этих влияний ассимиляции и изучает, как эти влияния ассимилируются, т. е. деформируются живым существом и внедряются в его собственную субстанцию. Но эта собственная психическая субстанция ребенка, эта структура и функционирование, свойственные детской мысли, составляющие ее качественное своеобразие по сравнению с мышлением взрослого человека, определяются аутизмом, т. е. биологическими свойствами детской природы. Ребенок не рассматривается как часть социального целого, как субъект общественных отношений, с самых первых дней участвующий в общественной жизни того целого, к которому он принадлежит. Социальное рассматривается как нечто, стоящее вне ребенка, как чуждая и далекая от него сила, оказывающая на него давление и вытесняющая свойственные ему приемы мышления.
304
Очень хорошо выражает эту заветную для Пиаже идею в своем предисловии Э. Клапаред. Он говорит, что исследования Пиаже представляют ум ребенка в совершенно новом виде. «Он показывает, что ум ребенка, так сказать, ткет одновременно на двух различных станках, расположенных как бы один над другим.
Работа, производимая в нижней плоскости в первые годы жизни, гораздо важнее. Это — дело самого ребенка, который беспорядочно привлекает к себе и кристаллизует вокруг своих потребностей все, что способно его удовлетворить. Это плоскость субъективности, желаний, игры, капризов, Lustprinzip, как сказал бы Фрейд.
Верхняя плоскость, наоборот, воздвигается понемногу социальной средой, давление которой все более и более чувствуется ребенком. Это плоскость объективности, речи, логических концепций, — одним словом, реальность. Этот верхний план сначала очень хрупок. Как только его перегружают, он сгибается, трескается, обрушивается; элементы, из которых он состоит, падают на нижнюю тюверхность, смешиваясь с элементами, принадлежащими к этой последней;

некоторые кусочки остаются на полпути между небом и землей. Понятно, что наблюдатель, который не видел этих двух поверхностей и который думал, что игра велась на одной плоскости, получил впечатление крайней запутанности, ибо каждая из этих поверхностей имеет свою собственную логику и каждая вопиет, когда ее соединяют с логикой другой плоскости» (Ж. Пиаже, 1932, с. 59-60).

Как видим, своеобразие мышления ребенка заключается, по теории Пиаже, в том, что его ум ткет на двух станках и что первый станок, который ткет в плоскости субъективности, желаний и капризов, наиболее важен, так как он является делом самого ребенка. Если бы даже сами Пиаже и Клапаред не упоминали Фрейда и его принцип удовольствия, ни у кого не могло бы остаться сомнений в том, что перед нами чисто биологическая концепция, пытающаяся вывести своеобразие детского мышления из биологических особенностей его природы.

Что это действительно так, что биологическое и социальное в развитии ребенка представлены у Пиаже как две внешние и механически действующие друг на друга силы, можно видеть из тех выводов, к которым приводит его исследование. Центральным выводом, который ложится в основу дальнейших двух томов исследований Пиаже, является вывод относительно того, что ребенок живет в двойной действительности. Один мир для него составляется на основе его собственного, свойственного его природе мышления, другой — на основе навязанного ему окружающими его людьми логического мышления.

С логической необходимостью отсюда следует, что для ребенка, по представлению Пиаже, в результате такой раздвоенности его мысли должна возникать и раздвоенная действительность. Два различных станка — две различные ткани: два способа мышления — две действительности. Эта раздвоенность должна оказаться тем более резкой и сильной, что каждая из двух поверхностей, в которых ткет мысль ребенка, имеет свою собственную логику и — по словам авторитетнейшего свидетеля — *вопиет,* когда ее соединяют с логикой другой плоскости. Очевидно, уделом детской мысли должна явиться не только раздвоенная, расколотая действительность, но и составленная из несоединимых, абсолютно разнородных и принципиально враждебных кусков ткани, которые вопиют, когда их хотят объединить. Ведь аутистическая мысль, по Пиаже, создает сама себе воображаемую действительность, или действительность сновидения.

С той же логической неизбежностью возникает вопрос: какой из двух станков, на которых ткет мысль ребенка, важнее, какой из двух тканей его мысли

принадлежит первенство? Клапаред ясно отвечает на первую часть нашего вопроса, как мы видели выше: работа, производимая на нижней плоскости, в первые годы жизни, гораздо важнее. Сам Пиаже, как увидим ниже, столь же категорически ответит на второй вопрос утверждением, что настоящая реальность гораздо менее настояща для ребенка, чем для нас.

После этого, следуя той же логике этого неотразимо последовательного рассуждения, остается признать, что мысль ребенка бьется, говоря словами поэта-мистика, на пороге как бы двойного бытия, что его душа — жилище двух миров. Поэтому в связи с вопросом о детском эгоцентризме Пиаже ставит другой вопрос: «Не существует ли для ребенка особой действительности, являющейся пробным камнем для всех других, или в зависимости от состояния эгоцентризма или социализации ребенок будет находиться в присутствии двух миров, одинаково реальных, из которых ни одному не удается вытеснить другой? Очевидно, что эта вторая гипотеза более вероятна» (там же, с. 401). Пиаже полагает, что остается недоказанным, будто ребенок страдает от этой двуполярности реального мира. И он допускает мысль, что у ребенка имеется две или несколько реальностей и что эти реальности действительны поочередно, вместо того чтобы находиться в иерархическом отношении, как у нас.

В частности, в первой стадии, которая длится, по мысли Пиаже, до 2—3 лет, реальное — это попросту то, что желательно. «Закон удовольствия», о котором говорит Фрейд, деформирует и обрабатывает мир по-своему. Вторая стадия отмечается появлением двух разнородных действительностей, одинаково реальных: мир игры и мир наблюдения» (там же, с. 402). «Следует, таким образом, признать за детской игрой значение автономной реальности, понимая под этим, что настоящая реальность, которой она противополагается, гораздо менее настоящая для ребенка, чем для нас» (там же, с. 403).

Эта мысль не является исключительной собственностью Пиаже. Все теории детской психологии, исходящие из тех же принципиальных позиций, что и теория Пиаже, проникнуты этой идеей. Ребенок живет в двух мирах. Все социальное является чуждым для ребенка, навязанным ему извне. В последнее время В. Элиас-берг выразил эту идею наиболее ясно, говоря об автономной детской речи. Рассматривая представление о мире, усваиваемое ребенком через речь, он приходит к выводу, что все это не соответствует детской природе, что оно противоположно той целостности, которую мы видим в игре и рисунках ребенка. Вместе с речью взрослого, говорит он, ребенок усваивает и категориальные формы, разделение субъективного и объективного, я и ты, здесь и там, теперь и после — das ailes vollig unkindgemass. И, повторяя известный стих Гете, автор говорит, что две души живут в ребенке: первоначальная — полная связей детская душа и вторая, возникающая под влиянием взрослых, переживающая мир в категориях. Две души: два мира, две реальности. Этот вывод является неизбежным логическим следствием из основного положения относительно социального и биологического, действующих как два внешние по отношению друг к другу и чуждые начала.

8

В результате получается чрезвычайно своеобразное понимание самого процесса социализации, который в теории Пиаже занимает центральное место. Мы выше пытались доказать, что это представление не выдерживает критики с точки зрения теории развития. И в самом деле, что представляет собой процесс социализации детской мысли, как его рисует Пиаже? Мы уже видели, что это есть нечто внешнее, чуждое для ребенка. Теперь укажем еще на один существенный момент: Пиаже видит в социализации единственный источник развития

логического мышления. Но в чем реально заключается самый процесс социализации? Это, как известно, процесс преодоления детского эгоцентризма. Он заключается в том, что ребенок начинает думать не для себя, но начинает приспосабливать свое мышление к мышлению других. Предоставленный самому себе, ребенок никогда не пришел бы к необходимости логического мышления. Он действует исключительно с помощью фантазии, ибо, по мнению Пиаже,

«не вещи приводят ум к необходимости логической проверки: сами вещи обрабатываются умом» (1932, с. 373). Сказать так — значит признать, что вещи, т. е. внешняя объективная действительность, не играют решающей роли в развитии детского мышления. Только столкновение нашей мысли с чужой мыслью вызывает в нас сомнение и потребность в доказательстве. «Без наличия других сознаний неудача опыта привела бы нас к еще большему развитию фантазии и к бреду. В нашем мозгу постоянно возникает множество ложных идей, странностей, утопий, мистических объяснений, подозрений, преувеличенных представлений о силах нашего «я». Но все это рассеивается при соприкосновении с подобными нам. Нужда в проверке имеет своим источником социальную нужду — усвоить мысль других людей, сообщить им наши собственные мысли, убедить их. Доказательства рождаются в споре. Впрочем, это общее место в современной психологии» (там же, с. 373).

Нельзя яснее высказать ту мысль, что потребность в логическом мышлении и само познание истины возникают из общения сознания ребенка с другими сознаниями. Как это близко по своей философской природе к социологическому учению Э. Дюркгейма и других социологов, выводящих из общественной жизни человека и пространство, и время, и всю объективную действительность в целом! Как это близко к положению А. А. Богданова, гласящему, что объективность физического ряда — это есть общезначимость, что объективность физического тела, с которой мы встречаемся в своем опыте, устанавливается в конечном счете на основе взаимной проверки и согласования высказываний различных людей, что вообще физический мир — это социально согласованный, социально гармонизированный, социально организованный опыт.

Что Пиаже сближается здесь с Э. Махом — в этом едва ли можно сомневаться, если вспомнить его концепцию причинности, о которой мы говорили выше. Говоря о развитии причинности у ребенка, Пиаже устанавливает следующий чрезвычайно интересный факт: он показывает, опираясь на закон сознания, установленный Клапаредом, что осознание следует за действием и возникает тогда, когда автоматическое приспособление наталкивается на трудности. Пиаже полагает, что если мы спросим себя: как возникает представление о причине, цели и т. д., то «эта проблема происхождения сводится к тому, чтобы узнать, каким образом мало-помалу индивид стал интересоваться причиной, целью, пространством. Мы вправе думать, что интерес к этим категориям возник только тогда, когда оказалось невозможным осуществить действие в отношении одной из них. *Потребность создает сознание,* а сознание причины блеснет в уме тогда, когда человек испытывает потребность в том, чтобы приспособиться в отношении причины» (там же, с. 223). При автоматическом, инстинктивном приспособлении ум не отдает себе отчета в категориях. Исполнение автоматического акта не задает нашему уму никакой задачи. Нет затруднения — значит нет потребности, а следовательно, нет и сознания.

Излагая эту мысль Клапареда, Пиаже говорит, что в одном отношении он пошел еще дальше, по пути функциональной психологии, полагая, что факт сознания категории преобразовывает ее в самой природе. «Так, — говорит он, — мы приняли формулу: ребенок сам становится причиной гораздо раньше, чем он получает понятие о причине» (там же, с. 224).

Казалось бы, нельзя яснее выразить ту мысль, что объективная причинность в деятельности ребенка существует независимо от его сознания и до всякого понятия о ней, но Пиаже, сам понимая, что факт говорит в данном случае за материалистическое, а не за идеалистическое понимание причинности, делает оговорку при этом, заключающуюся в следующем: «Одно лишь удобство выражения (которое, если мы не будем остерегаться, увлечет нас целиком к реалистической теории познания, т. е. за пределы психологии) может позволить нам говорить о причинности как об отношении, совершенно независимом от сознания. В действительной жизни существует столько видов причинности, сколько видов или ступеней сознания. Когда ребенок есть причина или действует, как если бы он знал, что одно явление есть причина другого, то несмотря на то, что он не отдает себе отчета в причинности, это все же первый вид причинного отношения и, если угодно, функциональный эквивалент причинности. Затем, когда тот же ребенок начинает относиться к вопросу сознательно, это осознание, уже благодаря тому, что оно зависит от потребностей и интересов момента, может принимать различный характер: антимистической причинности, артифициалистической (связанной с представлением, что все сделано искусственно руками человека), целевой, механической (посредством контакта), динамической (силы) и т. д. Последовательность этих типов причинностей никогда не может быть рассматриваема как законченная, и виды отношений, которые сейчас употребляются взрослыми и учеными, вероятно, лишь временные, как и все те, которыми пользовался ребенок или первобытный человек» (там же).

То, что Пиаже утверждает относительно причинности, т. е. отрицание ее объективности, он распространяет на все остальные категории, становясь на идеалистическую точку зрения психологизма и утверждая, что «генетику важно отметить появление и применение этих категорий во всех стадиях, проходимых детским пониманием, и привести эти факты к функциональным законам мысли» (там же).

Опровергая схоластический реализм и кантовский априоризм в учении о логических категориях, Пиаже сам становится на точку зрения прагматического эмпиризма, которую «можно без преувеличения охарактеризовать как заботу о психологии, потому что эта теория поставила своей задачей определить категории их генезисом в истории мышления и их постепенно развивающимся применением в истории наук» (там же).

Мы видим не только то, что Пиаже становится этим самым на позицию субъективного идеализма, но что он вступает в резкое противоречие с добытыми им же фактами, которые, как он говорит сам, если довериться им, могут привести к реалистической теории познания.

Не удивительно поэтому, что, делая дальнейшие выводы из своих исследований, Пиаже приходит в третьем томе (J. Piaget, 1926), посвященном выяснению того, какие представления существуют у ребенка о мире, к следующему выводу: реализм мышления, анимизм и артифициализм являются тремя доминирующими чертами детского мировоззрения. И этот вывод основной для исследователя, который в качестве отправного положения берет утверждение Маха, пытавшегося показать, что разграничение внутреннего, или психического, мира и мира внешнего, или физического, не является врожденным. «Но эта точка зрения была еще чисто теоретической. Гипотеза Маха не опирается на генетическую психологию в истинном смысле этого слова, а «генетическая логика» Д. Болдуина — скорее субъективное, чем экспериментальное произведение» (там же, с. 5). И вот Пиаже как бы задается целью доказать это

исходное положение Маха с точки зрения развития детской логики. При этом он снова впадает в противоречие, заключающееся в том, что изначальный характер детской мысли обрисован им же самим как реалистический. Иными словами, наивный реализм, кото-
308
рый приписывается ребенку, указывает, очевидно: с самого начала самой природой сознания обусловлено то, что оно отражает объективную действительность.
Развивая эту идею дальше, Пиаже в заключение всех четырех томов ставит вопрос об отношении логики к реальности. «Опыт, — говорит он, — формирует разум, и разум формирует опыт. Между реальным и разумным есть взаимная зависимость. Эта проблема об отношении логики к реальности прежде всего принадлежит к теории познания, но с генетической точки зрения она существует и внутри психологии или, во всяком случае, существует проблема, близкая к ней, которую можно формулировать в следующем виде: эволюция логики определяет реальные категории причинности и т. д. или наоборот» (Ж. Пиаже, 1932, с. 337).
Ж. Пиаже ограничивается указанием на то, что между развитием реальных категорий и категорий формальной логики существует сходство и даже известный параллелизм. По его мнению, существует не только логический эгоцентризм, но и онтологический эгоцентризм — логические и онтологические категории ребенка эволюционируют параллельно. Мы не станем прослеживать этот параллелизм хотя бы схематически. Обратимся прямо к конечному выводу Пиаже. «Установив этот параллелизм, — говорит он, — мы должны себя спросить, каков механизм тех фактов, которые его определяют: содержание ли реальной мысли определяет логические формы или наоборот?
В такой форме вопрос не имеет никакого смысла, но если вопрос о логических формах заменить вопросом о формах психических, то вопрос приобретает возможность положительного решения, однако остережемся, — заключает Пиаже, — предсказать это решение» (там же, с. 342).
Таким образом, Пиаже сознательно остается на грани идеализма и материализма, желая сохранить позицию агностика, на деле же отрицая объективное значение логических категорий и разделяя точку зрения Маха.
Если бы мы хотели в заключение обобщить то центральное и основное, что определяет всю концепцию Пиаже, мы должны были бы сказать, что это те два момента, отсутствие которых дало уже себя почувствовать при рассмотрении узкого вопроса относительно эгоцентрической речи. Отсутствие действительности и отношение ребенка к этой действительности, т. е. отсутствие практической деятельности ребенка, — вот что является в данном случае основным. Самая социализация детского мышления рассматривается Пиаже вне практики, в отрыве от действительности как чистое общение душ, которое приводит к развитию мысли. Познание истины и логические формы, с помощью которых становится возможным это познание, возникают не в процессе практического овладения действительностью, но в процессе приспособления одних мыслей к другим. Истина есть социально организованный опыт, как бы повторяет Пиаже богдановское положение, ибо вещи, действительность не толкают ум ребенка по пути развития. Они сами обрабатываются умом. Предоставленный самому себе, ребенок пришел бы к развитию бреда. Действительность его никогда не научила бы логике.
Вот эта попытка вывести логическое мышление ребенка и его развитие из чистого общения сознаний в полном отрыве от действительности, без всякого учета общественной практики ребенка, направленной на овладение действительностью, и составляет центральный пункт всего построения Пиаже.
В замечаниях к «Логике» Гегеля В. И. Ленин говорит по поводу аналогичного, широко распространенного в идеалистической философии и психологии взгляда следующее:
«Когда Гегель старается — иногда даже: тщится и пыжится — подвести целесообразную деятельность человека под категории логики, говоря, что эта дея-
309
тельность есть «заключение» (Schluss), что субъект (человек) играет роль такого-то «члена» в логической «фигуре» «заключения» и т. п., — то это не только натяжка, не только игра. Тут есть очень глубокое содержание, чисто материалистическое. Надо перевернуть: практическая деятельность человека миллиарды раз должна была приводить сознание человека к повторению разных логических фигур, дабы эти фигуры могли получить значение аксиом...» (т. 29, с. 172). «...Практика человека, миллиарды раз повторяясь, закрепляется в сознании человека фигурами логики. Фигуры эти имеют прочность предрассудка, аксиоматический характер именно (и только) в силу этого миллиардного повторения» (там же, с. 198).
Не удивительно поэтому, что Пиаже устанавливает факт, заключающийся в том, что отвлеченная вербальная мысль непонятна ребенку. Разговор без действия непонятен. Дети не понимают друг друга. К этому приходит Пиаже. «Конечно, — говорит он, — когда дети играют, когда они вместе перебирают руками какой-нибудь материал, они понимают друг друга, ибо, хотя их язык и эллиптичен, он сопровождается жестами, мимикой, представляющей начало действия и служащей наглядным примером для собеседника. Но можно спросить себя: понимают ли дети вербальную мысль и самый язык друг друга? Иначе говоря: понимают ли друг друга дети, когда говорят, не действуя? Это капитальная проблема, ибо как раз в этой словесной плоскости ребенок осуществляет свое главное усилие приспособиться к мысли взрослого и все свое обучение логической мысли» (1932, с. 376). Пиаже дает отрицательный ответ на этот вопрос: дети, утверждает он, опираясь на специальные исследования, не понимают вербальную мысль и самый язык друг друга.
Вот это представление, что все обучение логической мысли возникает из чистого понимания вербальной мысли, независимой от действия, и лежит в основе открытого Пиаже факта детского непонимания. Казалось бы, сам Пиаже красноречиво показал в своей книге, что логика действия предшествует логике мышления. Однако мышление все же рассматривается им как совершенно оторванная от действительности деятельность. Но так как основной функцией мышления является познание и отражение действительности, то, естественно, рассматриваемое вне действительности, это мышление становится движением фантомов, парадом мертвенных бредовых фигур, хороводом теней, но не реальным, содержательным мышлением ребенка.
Вот почему в исследовании Пиаже, которое пытается заменить законы причинности законами развития, исчезает само понятие о развитии. Пиаже не ставит особенности детского мышления в такую связь с логическим мышлением (к нему

ребенок приходит позднее), из которой было бы видно, как возникает и развивается логическая мысль из детской мысли. Напротив: Пиаже показывает, как логическая мысль вытесняет особенности детского мышления, как она извне внедряется в психическую субстанцию ребенка и деформируется ею. Не удивительно поэтому, что на вопрос о том, образуют ли все особенности детского мышления бессвязное целое или свою особую логику, Пиаже отвечает: «Очевидно, что истина посредине: ребенок обнаруживает свою оригинальную умственную организацию, но развитие ее подчинено случайным обстоятельствам» (там же, с. 370). Нельзя проще и прямее выразить ту мысль, что оригинальность умственной организации заложена в самом существе ребенка, а не возникает в процессе развития. Развитие же есть не самодвижение, а логика случайных обстоятельств. Там, где нет самодвижения, там нет места и для развития — в глубоком и истинном смысле этого слова: там одно вытесняет другое, но не возникает из этого другого. Мы могли бы это пояснить простым примером. Пиаже, останавливаясь на особенностях детского мышления, стремится показать его слабость, несостоя-

тельность, иррациональность, его алогичность по сравнению с мышлением взрослого человека.

Возникает тот самый вопрос, который в свое время задавали Л. Леви-Брюлю по поводу его теории примитивного мышления. Ведь если ребенок мыслит исключительно синкретически, если синкретизм пронизывает все детское мышление, то становится непонятным, как возможно реальное приспособление ребенка.

Очевидно, во все фактические положения Пиаже нужно внести две существенные поправки. Первая из них состоит в том, что нужно ограничить самую сферу влияния тех особенностей, о которых говорит Пиаже. Нам думается, и собственный наш опыт подтвердил это, что синкретически мыслит ребенок там, где он не способен еще мыслить связно и логично. Когда ребенка спрашивают, почему Солнце не падает, то он, разумеется, дает синкретический ответ. Эти ответы служат важным симптомом для распознавания тех тенденций, которые руководят детской мыслью, когда она движется в сфере, оторванной от опыта. Но если спросить ребенка относительно вещей, доступных его опыту, доступных его практической проверке, а круг этих вещей находится в зависимости от воспитания, то трудно ожидать от ребенка синкретического ответа. На вопрос, например, почему он упал, споткнувшись о камень, даже самый маленький ребенок едва ли стал бы отвечать так, как отвечали дети у Пиаже, когда их спрашивали, почему Луна не падает на Землю.

Таким образом, круг детского синкретизма определяется строго детским опытом, а в зависимости от этого в самом синкретизме нужно найти прообраз, прототип, зародыш будущих причинных связей, о которых мимоходом говорит и сам Пиаже.

Действительно, не следует недооценивать мышления при помощи синкретических схем, ведущих ребенка, несмотря, на все перипетии, к постепенному приспособлению. Рано или поздно они подвергнутся строгому отбору и взаимному сокращению, что их заострит, сделает из них прекрасный инструмент исследования в тех областях, где гипотезы полезны.

Наряду с этим ограничением сферы влияния синкретизма мы должны внести и еще одну существенную поправку. Для Пиаже все же основной догмой остается положение, что ребенок непроницаем для опыта. Но здесь же следует чрезвычайно интересное пояснение. Опыт разуверяет примитивного человека, говорит Пиаже, лишь в отдельных, весьма специальных, технических случаях, и в качестве таких редких случаев называет земледелие, охоту, производство, о которых говорит: «Но этот мимолетный, частичный контакт с действительностью нисколько не влияет на общее направление его мысли. И не то же ли бывает у детей?» (там же, с. 373).

Но ведь производство, охота, земледелие составляют не мимолетный контакт с действительностью, но самую основу существования примитивного человека. И в применении к ребенку Пиаже сам со всей ясностью вскрывает корень и источник всех тех особенностей, которые он устанавливает в своем исследовании. «Ребенок, — говорит он, — никогда на самом деле не входит в настоящий контакт с вещами, ибо он не трудится. Он играет с вещами или верит, не исследуя их» (там же). Здесь, действительно, мы находим центральный пункт теории Пиаже, рассмотрением которого можем заключить весь очерк.

Те закономерности, которые Пиаже установил, те факты, которые он нашел, имеют не всеобщее, но ограниченное значение. Они действительны hinc et nunc, *здесь и теперь,* в данной и определенной социальной среде. Так развивается не мышление ребенка вообще, но мышление того ребенка, которого изучал Пиаже. Что закономерности, найденные Пиаже, суть не вечные законы природы, но исторические и социальные законы — это настолько очевидно, что отме-

чается и такими критиками Пиаже, как В. Штерн. По мысли Штерна, Пиаже заходит слишком далеко, когда утверждает, что на протяжении всего раннего детства, до 7 лет, ребенок говорит больше эгоцентрически, чем социально, и что только по ту сторону этой возрастной границы начинает преобладать социальная функция речи. Эта ошибка основана на том, что Пиаже недостаточно принимает во внимание значение социальной ситуации. Говорит ли ребенок более эгоцентрически или социально — зависит не только от его возраста, но и от условий, в которых он находится. Условия семейной жизни, условия воспитания являются здесь определяющими. Его наблюдения относятся к детям, которые играют в детском саду, один подле другого. Эти законы и коэффициенты действительны только для специальной детской среды, которую наблюдал Пиаже, и не могут быть обобщены. Там, где дети заняты исключительно игровой деятельностью, естественно, что монологическое сопровождение игры приобретает очень широкое распространение. М. Мухова в Гамбурге нашла, что своеобразная структура детского сада имеет здесь решающее значение. В Женеве, где дети, как и в садах М. Монтессори, просто индивидуально играют рядом друг с другом, коэффициент эгоцентрической речи оказывается выше, чем в немецких садах, где существует более тесное социальное общение в группах играющих детей.

Еще своеобразнее поведение ребенка в домашней среде, где уже самый процесс обучения речи насквозь социален (заметим, кстати, что здесь Штерн также устанавливает первичность социальной функции речи, проявляющуюся уже в момент самого усвоения языка). Тут у ребенка возникает столько практических и духовных потребностей, он должен о стольком просить, запрашивать и выслушивать, что стремление к пониманию и к тому, чтобы быть понятым, т. е. к социализированной речи, начинает играть огромную роль уже в очень ранние годы (C. W. Stern, 1928, с. 148-49).

В подтверждение этого Штерн отсылает к фактической части своей книги, в которой собран огромный материал, характеризующий речевое развитие ребенка в ранние годы.
Нас интересует в данном случае не только фактическая поправка, которую увтанавливает Штерн, — дело не в количестве эгоцентрической речи, дело в природе тех закономерностей, которые устанавливает Пиаже. Эти закономерности, «как уже сказано, действительны для той социальной среды, которую изучал Пиаже. В Германии при относительно незначительном различии эти закономерности принимают уже другой вид. Как серьезно должны были бы они расходиться, если бы мы обратились к изучению тех явлений и процессов в совершенно другой социальной среде, которая окружает ребенка в нашей стране. Пиаже в предисловии к русскому изданию прямо говорит: «Когда работают так, как вынужден был работать я, внутри одной лишь социальной среды, такой, какова социальная среда детей в Женеве, то точно установить роли индивидуального и социального в мышлении ребенка невозможно. Для того чтобы этого достигнуть, совершенно необходимо изучать детей в самой различной и возможно более разнообразной социальной среде» (1932, с. 56).
Вот почему Пиаже отмечает как положительный факт сотрудничество с советскими психологами, которые изучают детей в социальной среде, весьма отличной от той, которую изучает он сам. «Ничего, — отмечает он, — не может быть полезнее для науки, чем это сближение русских психологов с работами, сделанными в других странах» (там же).
Мы тоже полагаем, что исследование развития мышления ребенка в совершенно иной социальной среде, в частности ребенка, который, в отличие от детей Пиаже, трудится, приводит к установлению чрезвычайно важных закономерностей. Они позволят устанавливать не только законы, имеющие значение
312
здесь и теперь, но и позволят обобщать. Но для этого детской психологии необходимо коренным образом изменить свое основное методологическое направление.
Как известно, у Гете в заключении «Фауста» хор воспел вечно женственное, которое тянет нас ввысь. В последнее время детская психология устами Г. Фоль-кельта воспела «примитивные целостности, выделяющие нормальную психическую жизнь ребенка среди других человеческих типов и составляющие самую сущность и ценность вечно детского» (1930, с. 138). Фолькельт выразил здесь не только свою индивидуальную мысль, но основное устремление всей современной детской психологии, проникнутой желанием раскрыть вечно детское. Но задача психологии как раз заключается в том, чтобы раскрыть не вечно детское, но исторически детское, или, пользуясь поэтическим словом Гете, преходяще детское. Камень, который презрели строители, должен стать во главу угла.

Глава третья
ПРОБЛЕМА РАЗВИТИЯ РЕЧИ В УЧЕНИИ В. ШТЕРНА

То, что осталось наиболее неизменным в системе В. Штерна и даже укрепилось и упрочилось, получив дальнейшее развитие, — это *чисто интеллекту али-стическое воззрение на детскую речь и ее развитие.* И нигде ограниченность, внутренняя противоречивость и научная несостоятельность философского и психологического персонализма Штерна, его идеалистическая сущность не выступают с такой самоочевидностью, как именно в этом пункте.
В. Штерн сам называет свою руководящую точку зрения *персоналистически-генетической.* Мы далее напомним читателю основную идею персонализма. Выясним сначала, как осуществляется генетическая точка зрения в этой теории, которая, скажем заранее, как всякая интеллектуалистическая теория, по самому своему существу антигенетична.
Штерн различает три корня (Wurzeln) речи: экспрессивную тенденцию, социальную тенденцию к сообщению и *«интенционалъную».* Оба первых корня не составляют отличительного признака человеческой речи, они присущи и зачаткам «речи» у животных. Но третий момент полностью отсутствует в «речи» животных и является специфическим признаком человеческой речи. Интенцию Штерн определяет как направленность на известный *смысл.* «Человек, — говорил он, — на известной стадии своего духовного развития приобретает способность, произнося звуки, «иметь нечто в виду» («etwas zu meinen»), обозначать «нечто объективное» (C. W. Stern, 1928, с. 126), будь то какая-нибудь называемая вещь, содержание, факт, проблема и т. п. Эти интенциональные акты являются в сущности актами мышления (Denkleistungen), и появление интенции поэтому означает интеллектуализацию и объективирование речи. Поэтому-то новые представители психологии мышления, как К. Бюлер и особенно Реймут, опирающийся на Э. Гуссерля, подчеркивают значение логического фактора в детской речи. Правда, Штерн полагает, что они заходят слишком далеко в логизировании детской речи, но сама по себе эта идея находит в нем своего сторонника. Он в полном согласии с этой идеей точно указывает тот пункт в речевом развитии, где «прорывается этот интенциональный момент и сообщает речи ее специфически человеческий характер» (там же, с. 127).
Казалось бы, что можно возразить против того, что человеческая речь в ее развитом виде осмысленна и обладает объективным значением, что поэтому
313
она непременно предполагает известную ступень в развитии мышления как свою необходимую предпосылку, что, наконец, необходимо иметь в виду связь, существующую между речью и логическим мышлением. Но В. Штерн подставляет на место генетического объяснения интеллектуалистическое, когда в этих признаках развитой человеческой речи, нуждающихся в генетическом объяснении (как они возникли в процессе развития), он видит *корень* и движущую силу речевого развития, первичную тенденцию, почти влечение, во всяком случае нечто *изначальное,* что можно по генетической функции поставить в один ряд с экспрессивной и коммуникативной тенденциями, стоящими действительно в *начале* развития речи, и что, наконец, сам Штерн называет «die intentionale» Triebfeler des Sprachdranges (там же, с. 126).
В том и заключается основная ошибка всякой интеллектуалистической теории, и этой в частности, что она при объяснении пытается исходить из того, что в сущности и подлежит объяснению. В этом ее антигенетичность (признаки, отличающие высшие формы развития речи, относятся к ее началу); в этом ее внутренняя несостоятельность, пустота и бессодержательность, ибо она ничего не объясняет и описывает порочный логический круг, когда на вопрос, из каких корней и какими путями возникает осмысленность человеческой речи, отвечает: из интенциональной тенденции, т. е. из тенденции к осмысленности. Такое объяснение всегда будет напоминать классическое объяснение мольеровского

врача, который усыпительное действие опия объясняет его усыпительной способностью. Штерн прямо и говорит: «На определенной стадии своего духовного созревания человек приобретает способность (Fahigkeit), произнося звуки, иметь нечто в виду, обозначать нечто объективное» (там же). Чем же это не объяснение мольеровского врача — разве что переход от латинской терминологии к немецкой делает еще более заметным чисто словесный характер подобных объяснений, голую подстановку одних слов вместо других, когда в объяснении другими словами выражено то же самое, что нуждалось в объяснении?

К чему приводит подобное логизирование детской речи, легко видеть из генетического описания этого же момента, описания, которое сделалось классическим и вошло во все курсы детской психологии. Ребенок в эту пору (примерно между 1,6 и 2,0) делает одно из величайших открытий всей своей жизни — он открывает, что «каждому предмету соответствует постоянно символизирующий его, служащий для обозначения и сообщения звуковой комплекс, т. е. *всякая вещь имеет свое имя»* (там же, с. 190). Штерн приписывает, таким образом, ребенку на втором году жизни «пробуждение сознания символов и потребности в них» (там же). Как совершенно последовательно развивает ту же идею Штерн в другой своей книге, это открытие символической функции слов является уже мыслительной деятельностью ребенка в собственном смысле слова. Понимание отношения между знаком и значением, утверждает Штерн, которое проявляется здесь у ребенка, есть нечто принципиально иное, чем простое пользование звуковыми образами, представлениями предметов и их ассоциациями. А требование, чтобы *каждому* предмету какого бы то ни было рода принадлежало свое имя, можно считать действительным, — быть может, первым — *общим понятием ребенка.*

Итак, если мы примем это вслед за Штерном, нам придется вместе с ним допустить у ребенка в полтора-два года понимание отношения между знаком и значением, осознание символической функции речи, «сознание значения языка и волю завоевать его» (C. W. Stern, 1928, с. 150), наконец, «сознание общего правила, наличие общей мысли», т. е. общего понятия, как Штерн прежде называл эту «общую мысль». Есть ли фактические и теоретические основания для подобного допущения? Нам думается, что все двадцатилетнее развитие этой

проблемы приводит нас с неизбежностью к отрицательному ответу на этот вопрос.

Все, что мы знаем об умственном облике ребенка полутора-двух лет, чрезвычайно плохо вяжется с допущением у него в высшей степени сложной интеллектуальной операции — «сознания значения языка». Более того, многие экспериментальные исследования и наблюдения прямо указывают на то, что схватывание отношения между знаком и значением, функциональное употребление знака появляются у ребенка значительно позже и оказываются совершенно недоступными ребенку этого возраста. Развитие употребления знака и переход к знаковым операциям (сигнификативным функциям) никогда, как показали систематические экспериментальные исследования, не являются простым результатом однократного открытия или изобретения ребенка, никогда не совершаются сразу, в один прием; ребенок не открывает значения речи сразу на всю жизнь, как полагает Штерн, выискивая доказательства в пользу того, что ребенок только «один раз на одном роде слов открывает принципиальную сущность символа» (там же, с. 194). Напротив, оно является сложнейшим генетическим процессом, имеющим свою «естественную историю знаков», т. е. естественные корни и переходные формы в более примитивных пластах поведения (например, так называемое иллюзорное значение предметов в игре, еще раньше — указательный жест и т. д.), и свою «культурную историю знаков», распадающуюся на ряд собственных фаз и этапов, обладающую своими количественными и качественными и функциональными изменениями, ростом и метаморфозой, своей динамикой, своими закономерностями.

Весь этот сложнейший путь, приводящий к действительному вызреванию сигнификативной функции, по сути дела игнорируется Штерном, и само представление о процессе развития речи *бесконечно упрощается.* Но такова судьба всякой интеллектуалистической теории, которая на место учета реального генетического пути во всей его сложности подставляет логизированное объяснение. На вопрос о том, как развивается осмысленность детской речи, подобная теория отвечает: ребенок открывает, что речь имеет смысл. Такое объяснение вполне достойно, а по своей природе и должно стать рядом с подобными же знаменитыми интеллектуалистическими теориями изобретения языка, рационалистической теорией общественного договора и т. д. Самая большая беда заключается в том, что такое объяснение, как мы уже говорили выше, в сущности ничего не объясняет.

Но и чисто фактически эта теория оказывается мало состоятельной. Наблюдения А. Баллона, К. Коффки, Ж. Пиаже, К. Делакруа и многих других над нормальным ребенком и специальные наблюдения К. Бюлера над глухонемыми детьми (на которые ссылается В. Штерн) показали: 1) связь между словом и вещью, «открываемая» ребенком, не является той символической функциональной связью, которая отличает высокоразвитое речевое мышление и которую путем логического анализа Штерн выделил и отнес на генетически самую раннюю ступень; слово долгое время является для ребенка скорее атрибутом (Баллон), свойством (Коффка) вещи наряду с ее другими свойствами, чем символом или знаком; ребенок в эту пору овладевает скорее чисто внешней структурой вещь — слово, чем внутренним отношением знак — значение, и 2) такого «открытия», секунду которого можно было бы с точностью отметить, не происходит, а происходит, напротив, ряд «молекулярных» изменений, длительных и сложных, приводящих к этому переломному в развитии речи моменту.

Следует оговориться, что фактическая сторона наблюдения Штерна в общем даже в этом пункте нашла бесспорное подтверждение в течение 20 лет, протекших со времени первого опубликования. Переломный и решающий для всего

I

речевого, культурного и умственного развития ребенка момент, несомненно, открыт Штерном верно, но объяснен интеллектуалистически, т. е. ложно. Штерн указал два объективных симптома, которые позволяют судить о наличии этого переломного момента и значение которых в развитии речи трудно преувеличить: 1) возникающие тотчас же по наступлении этого момента так называемые вопросы о названиях и 2) резкое скачкообразное увеличение словаря ребенка.

Активное расширение словаря, проявляющееся в том, что ребенок *сам ищет слово,* спрашивает о недостающих ему названиях предметов, действительно не имеет себе аналогии в развитии «речи» у животных и указывает на совершенно

новую, принципиально отличную от прежней фазу в развитии ребенка: от сигнальной функции речи ребенок переходит к сигнификативной, от пользования звуковыми сигналами — к созданию и активному употреблению звуков. Правда, некоторые исследователи (Валлон, Делакруа и др.) склонны отрицать всеобщее значение этого симптома, пытаясь по-иному истолковать его, с одной стороны, а с другой — стереть резкую грань этого периода вопросов о названиях от второго «возраста вопросов».

Но два положения остаются непоколебленными: 1) в эту именно пору «грандиозная сигналистика речи» (по выражению И. П. Павлова) выделяется для ребенка из всей остальной массы сигнальных стимулов, приобретая совершенно особую функцию в поведении — функцию знака; 2) об этом непререкаемо свидетельствуют совершенно объективные симптомы. В установлении того и другого — огромная заслуга Штерна.

Но тем разительнее зияет дыра в объяснении этих фактов. Стоит только сравнить это объяснение, сводящееся к признанию «интенциональной тенденции» изначальным корнем речи, некоей способностью, с тем, что нам известно о двух других корнях речи, для того чтобы окончательно убедиться в интеллектуалистической природе этого объяснения. В самом деле, когда мы говорим об экспрессивной тенденции, речь идет о совершенно ясной, генетически очень древней системе выразительных движений, корнями уходящей в инстинкты и безусловные рефлексы, системе, длительно изменявшейся, перестраивавшейся и усложнявшейся в процессе развития; тот же генетический характер носит и второй корень речи — коммуникативная функция, развитие которой прослежено от самых низших общественных животных до человекоподобных обезьян и человека.

Корни, пути и обусловливающие факторы развития той или другой функции ясны и известны; за этими названиями стоит реальный процесс развития. Не то с интенциональной тенденцией. Она появляется из ничего, не имеет истории, ничем не обусловлена, она, по Штерну, изначальна, первична, возникает «раз навсегда», сама собой. Ребенок в силу этой тенденции открывает путем чисто логической операции значение языка.

Конечно, Штерн нигде так не говорит прямо. Напротив, он сам упрекает, как мы уже говорили, Реймута в излишнем логизировании; тот же упрек делает он В. К. Аменту, полагая, что его работа была завершением интеллектуалистической эпохи в исследовании детской речи (1928, с. 5). Но сам Штерн в борьбе с антиинтеллектуалистическими теориями речи (В. Вундт, Э. Мейман, Г. Идель-бергер и др.), сводящими начатки детской речи к аффективно-волевым процессам и отрицающими всякое участие интеллектуального фактора в возникновении детской речи, *фактически* становится на ту же, чисто логическую, антигенетическую точку зрения, на которой стоят Амент, Реймут и другие; он полагает, что он является более умеренным выразителем этой точки зрения, но на деле идет гораздо дальше Амента по этому же пути: если у Амента его интеллектуализм носил чисто эмпирический, позитивный характер, то у Штерна он явно перерастает в метафизическую и идеалистическую концепцию; Амент просто

наивно преувеличивал по аналогии со взрослым способность ребенка логически мыслить; Штерн не повторяет этой ошибки, но делает более горькую — возводит к изначальности интеллектуальный момент, принимает мышление за первичное, за корень, за первопричину осмысленной речи.

Может показаться парадоксом, что наиболее несостоятельным и бессильным интеллектуализм оказывается как раз в учении... о мышлении. Казалось бы, здесь-то и есть его законная сфера приложения, но, по правильному замечанию В. Келера, интеллектуализм оказывается несостоятельным именно в учении об интеллекте, и Келер доказал это своими исследованиями совершенно убедительно. Прекрасное доказательство этого же мы находим в книге Штерна. Самая слабая и внутренне противоречивая ее сторона — это проблема мышления и речи в их взаимоотношениях. Казалось бы, что при подобном сведении центральной проблемы речи — ее осмысленности — к интенциональной тенденции и к интеллектуальной операции эта сторона вопроса — связь и взаимодействие речи и мышления — должна получить самое полное освещение.

На деле же именно подобный подход к вопросу, предполагающий заранее уже сформировавшийся интеллект, не позволяет выяснить сложнейшего диалектического взаимодействия интеллекта и речи.

Больше того, такие проблемы, как проблема внутренней речи, ее возникновения и связи с мышлением и др., почти вовсе отсутствуют в этой книге, долженствующей стать, по мысли автора, на высоту современной науки о ребенке. Автор излагает результаты исследований эгоцентрической речи, проведенных Пиаже, но трактует эти результаты исключительно с точки зрения детского разговора, не касаясь ни функций, ни структуры, ни генетического значения этой формы речи (там же, с 146—149), которая — по высказанному нами предположению — может рассматриваться как переходная генетическая форма, составляющая переход от внешней к внутренней речи.

Вообще автор нигде не прослеживает сложных функциональных и структурных изменений мышления в связи с развитием речи. Нигде это обстоятельство не видно с такой отчетливостью, как на переводе первых слов ребенка на язык взрослых. Вопрос этот вообще является пробным камнем для всякой теории детской речи; поэтому-то эта проблема является сейчас фокусом, в котором скрестились все основные направления в современном учении о развитии детской речи, и можно без преувеличения сказать, что перевод первых слов ребенка совершенно перестраивает все учение о детской речи.

В. Штерн не видит возможности истолковать первые слова ребенка ни чисто интеллектуалистически, ни чисто аффективно-волютивно. Как известно, Мей-ман (в этом видит Штерн — и вполне обоснованно — его огромную заслугу), в противовес интеллектуалистическому толкованию первых слов ребенка как обозначений предметов утверждает, что «вначале активная речь ребенка *не вызывает и не обозначает никакого предмета и никакого процесса* из окружающего, значение этих слов *исключительно эмоционального и волевого характера»* (E. Meuman, 1928, с. 182). С совершенной бесспорностью Штерн, в противоположность Мейману, показывает, анализируя первые детские слова, что в них часто «перевешивает указание на объект» по сравнению с «умеренным эмоциональным тоном» (C. W. Stern, 1928, с. 183). Это последнее чрезвычайно важно отметить. Итак, указание на объект (Hindenten auf das Objekt), как неопровержимо показывают факты и как признает сам Штерн, появляется в самых ранних «предстадиях» (Ein primitivieren Entwicklungsstadien) детской речи до всякого появления интенции, открытия и т. п. Казалось бы, одно это обстоятельство достаточно убедительно говорит против допущения изначальности интенциональной тенденции.

Об этом же говорит, казалось бы, и целый ряд других фактов, излагаемых самим же Штерном: например, опосредующая роль жестов, в частности указа-
317
тельного жеста, при установлении значения первых слов (там же, с. 166); опыты Штерна, показавшие прямую связь между перевесом объективного значения первых слов над аффективным, с одной стороны, и указательной функцией первых слов («указание на нечто объективное»), с другой (там же, с. 166 и ел.); аналогичные наблюдения других авторов и самого Штерна и т. д. и т. д.

Но Штерн отклоняет этот генетический, следовательно, единственно возможный с научной точки зрения путь объяснения того, как возникает в процессе развития интенция, осмысленность речи, как «направленность на известный смысл» возникает из направленности указательного знака (жеста, первого слова) на какой-нибудь предмет, в конечном счете, следовательно, из аффективной направленности на объект. Он, как уже сказано, предпочитает упрощенный короткий путь интеллектуалистического объяснения (осмысленность возникает из тенденции к осмысленности) длинному сложному диалектическому пути генетического объяснения.

Вот как переводит Штерн первые слова детской речи. «Детское *мама,* — говорит он, — в переводе на развитую речь означает не слово «мать», но предложение: «мама, иди сюда», «мама, дай», «мама, посади меня на стул», «мама, помоги мне» и т. д. (там же, с. 180). Если снова обратиться к фактам, легко заметить, что в сущности не само по себе слово мама должно быть переведено на язык взрослых, например «мама, посади меня на стул», а *все поведение ребенка в данный момент* (он тянется к стулу, пытается схватиться за него ручками и т. п.). В подобной ситуации «аффективно-волютивная» направленность на предмет (если говорить языком Меймана) еще абсолютно неотделима от «интенцио-нальной направленности» речи на известный смысл: то и другое еще слито в нерасчлененном единстве, и единственно правильный перевод детского мама и вообще первых детских слов — это указательный жест, эквивалентом, условным заместителем которого они вначале являются.

Мы умышленно остановились на этом центральном для всей методологической и теоретической системы Штерна пункте и лишь для иллюстрации привели некоторые моменты из конкретных объяснений Штерном отдельных этапов речевого развития ребенка. Здесь мы не можем затронуть сколько-нибудь полно и подробно всего богатейшего содержания его книги или хотя бы ее главнейших вопросов. Скажем только, что тот же интеллектуалистический характер, тот же антигенетический уклон всех объяснений обнаруживает и трактовка остальных важнейших проблем: проблемы развития понятия, основных стадий в развитии речи и мышления и т. д. Указав на эту черту, мы тем самым указали на основной нерв всей психологической теории Штерна, больше того — всей его психологической системы.

В заключение мы хотели бы показать, что эта черта не случайна, что она неизбежно вытекает из философских предпосылок персонализма, т. е. всей методологической системы Штерна, и всецело обусловлена ими.

В. Штерн пытается в учении о детской речи — как и вообще в теории детского развития — подняться над крайностями эмпиризма и нативизма. Он противопоставляет свою точку зрения о развитии речи, с одной стороны, В. Вун-дту, для которого детская речь есть продукт «окружающей ребенка среды, по отношению к которой сам ребенок, по существу, участвует лишь пассивно», а с другой — Аменту, для которого вся первичная детская речь (ономатопоэтика и так называемая Ammensprache) есть изобретение бесчисленного количества детей за тысячи лет. Штерн пытается учесть и роль подражания, и спонтанную деятельность ребенка в развитии речи. «Мы должны здесь применить, — говорит он, — понятие конвергенции: лишь в постоянном взаимодействии внутренних задатков, в которых заложено влечение к речи, и внешних условий в виде речи окружающих ребенка людей, которая дает этим задаткам точку при-
318
ложения и материал для их реализации, совершается завоевание речи ребенком» (там же, с. 129).

Конвергенция не является для Штерна только способом объяснения развития речи — это общий принцип для каузального объяснения человеческого поведения. Здесь этот общий принцип применен к частному случаю усвоения речи ребенком. Вот еще один пример того, что, говоря словами Гете, «в словах науки скрыта суть». Звучное слово «конвергенция», выражающее на этот раз совершенно бесспорный методологический принцип (именно требование изучать развитие как процесс), обусловленный взаимодействием организма и среды, на деле *освобождает* автора от анализа социальных, средовых факторов в развитии речи. Правда, Штерн заявляет решительно, что социальная среда является главным фактором речевого развития ребенка (там же, с. 291), но на деле ограничивает роль этого фактора чисто количественным влиянием на запаздывание или ускорение процессов развития, которые в своем течении подчиняются внутренней, имманентной закономерности. Это приводит автора к колоссальной переоценке внутренних факторов, как мы старались показать на примере объяснения осмысленности речи. Эта переоценка вытекает из основной идеи Штерна.

Основная идея Штерна — идея персонализма: личность — как психофизически нейтральное единство. «Мы рассматриваем детскую речь, — говорит он, — прежде всего как процесс, коренящийся в целостности личности» (там же, с. 121). Под личностью же Штерн разумеет «такое реально существующее, которое, несмотря на множество частей, образует реальное, своеобразное и самоценное единство и как таковое, несмотря на множество частичных функций, обнаруживает единую целестремительную самодеятельность» (W. Stern, 1905, с. 16).

Совершенно понятно, что подобная по существу метафизически-идеалистическая концепция («монадология») личности не может не привести автора к *персоналистической* теории речи, т. е. теории, выводящей речь, ее истоки и ее функции из «целостности целестремительно развивающейся личности». Отсюда — интеллектуализм и антигенетичность. Нигде этот метафизический подход к личности — монаде — не сказывается так отчетливо, как при подходе к проблемам развития; нигде этот крайний персонализм, не знающий социальной природы личности, не приводит к таким абсурдам, как в учении о речи — этом социальном механизме поведения. Метафизическая концепция личности, выводящая все процессы развития из ее самоценной целестремительности, ставит на голову реальное генетическое отношение личности и речи: *вместо истории развития самой личности, в которой не последнюю роль играет речь, создается метафизика личности, которая порождает из себя, из своей целестремительности — речь.*

Глава четвертая
ГЕНЕТИЧЕСКИЕ КОРНИ МЫШЛЕНИЯ И РЕЧИ

1

Основной факт, с которым мы сталкиваемся при генетическом рассмотрении мышления и речи, состоит в том, что *отношение* между этими процессами не постоянная, неизменная на всем протяжении развития величина, а величина переменная. Отношение между мышлением и речью изменяется в процессе раз-

319

вития и в своем количественном и в качественном значении. Иначе говоря, развитие речи и мышления совершается непараллельно и неравномерно. Кривые их развития многократно сходятся и расходятся, пересекаются, выравниваются в отдельные периоды и идут параллельно, даже сливаются в отдельных своих частях, затем снова разветвляются.

Это верно как в отношении филогенеза, так и онтогенеза. Дальше мы попытаемся установить, что в процессах разложения, инволюции и патологического изменения *отношение* между мышлением и речью не является постоянным для всех случаев нарушения, задержки, обратного развития, патологического изменения интеллекта или речи, но принимает всякий раз специфическую форму, характерную именно для данного типа патологического процесса, для данной картины нарушений и задержек.

Возвращаясь к развитию, следует сказать прежде всего, что мышление и речь имеют генетически совершенно различные корни. Этот факт можно считать прочно установленным целым рядом исследований в области психологии животных. Развитие той и другой функции не только имеет различные корни, но и идет на протяжении всего животного царства по различным линиям.

Решающее значение для установления этого первостепенной важности факта имеют новейшие исследования интеллекта и речи человекоподобных обезьян, в особенности исследования В. Келера (W. Kohler, 1921a) и Р. Иеркса (R. Yerkes, E. Learned, 1925).

В опытах Келера мы имеем совершенно ясное доказательство того, что зачатки интеллекта, т. е. мышления в собственном смысле слова, появляются у животных независимо от развития речи и вовсе не в связи с ее успехами. «Изобретения» обезьян, выражающиеся в изготовлении и употреблении орудий и в применении обходных путей при разрешении задач, составляют, совершенно несомненно, первичную фазу в развитии мышления, но фазу *доречевую.* Основным выводом из всех своих исследований сам Келер считает установление того факта, что шимпанзе обнаруживает зачатки интеллектуального поведения того же типа и рода, что и человек (W. Kohler, 1921a, с. 191). Отсутствие речи и ограниченность следовых стимулов, так называемых представлений, являются основными причинами того, что между антропоидом и самым наипримитивнейшим человеком существует величайшее различие. Келер говорит: «Отсутствие этого бесконечно ценного технического вспомогательного средства (языка) и принципиальная ограниченность важнейшего интеллектуального материала, так называемых представлений, являются поэтому причинами того, что для шимпанзе невозможны даже малейшие начатки культурного развития» (там же, с. 192).

Наличие человекоподобного интеллекта при отсутствии сколько-нибудь человекоподобной в этом отношении речи и независимость интеллектуальных операций от «речи» антропоида — так можно было бы сжато сформулировать основной вывод в отношении интересующей нас проблемы из исследований Келера.

Как известно, исследования Келера вызвали много критических возражений; литература этого вопроса уже сейчас чрезвычайно разрослась как по количеству критических работ, так и по разнообразию тех теоретических воззрений и принципиальных точек зрения, которые представлены в них. Между психологами различных направлений и школ нет единодушия по вопросу о том, какое теоретическое объяснение следует дать сообщенным Келером фактам.

Сам Келер ограничивает свою задачу. Он не развивает никакой теории интеллектуального поведения (там же, с. 134), ограничиваясь анализом фактических наблюдений и касаясь теоретических объяснений лишь постольку, поскольку это вызывается необходимостью показать специфическое своеобразие интеллектуальных реакций по сравнению с реакциями, возникающими путем

320

случайных проб и ошибок, отбора удачных случаев и механического объединения отдельных движений.

Отвергая теорию случайности при объяснении происхождения интеллектуальных реакций шимпанзе, Келер ограничивается этой *чисто отрицательной* теоретической позицией. Столь же решительно, но опять чисто негативным образом Келер отмежевывается от идеалистических биологических концепций Э. Гартмана с его учением о бессознательном, А. Бергсона с его концепцией «жизненного порыва» (elan vital), неовиталистов и психовиталистов с их признанием «целестремительных сил» в живой материи. Все эти теории, открыто или скрыто прибегающие для объяснения к сверхчувственным агентам или к прямому чуду, лежат для него по ту сторону научного знания (там же, с. 152— 153). «Я должен подчеркнуть со всей настойчивостью, — говорит он, — что вовсе не существует альтернативы: случайность или сверхчувственные агенты» (Agenten jenseits der Erfahrung) (там же, с. 153).

Таким образом, ни в среде психологов различных направлений, ни даже у самого автора мы не находим сколько-нибудь законченной и научно убедительной теории интеллекта. Напротив, и последовательные сторонники биологической психологии (Э. Торндайк, В. А. Вагнер, В. М. Боровский), и психологи-субъективисты (К. Бюлер, П. Линдворский, Э. Иенш) каждый со своей точки зрения оспаривают основное положение Келера о несводимости интеллекта шимпанзе к хорошо изученному методу проб и ошибок, с одной стороны, и о родственности интеллекта шимпанзе и человека, о человекоподобности мышления антропоидов, с другой.

Тем примечательнее то обстоятельство, что как психологи, не усматривающие в действиях шимпанзе ничего сверх того, что заключено уже в механизме инстинкта и механизме «проб и ошибок», «ничего, кроме знакомого нам процесса образования навыков» (В. М. Боровский, 1927, с. 179), так и психологи, боящиеся низвести корни интеллекта до степени хотя бы и высшего поведения обезьяны, одинаково признают, во-первых, фактическую сторону наблюдений Келера и, во-вторых, то, что для нас особенно важно, — независимость действий шимпанзе от речи.

Так, Бюлер со всей справедливостью говорит: «Действия шимпанзе *совершенно независимы от речи,* и в позднейшей жизни человека техническое, инструментальное мышление (Werkzeugdenken) гораздо менее связано с речью и понятиями, чем другие формы мышления» (1930, с. 48). Дальше мы должны будем еще возвратиться к этому указанию

Бюлера. Действительно все, чем мы располагаем по этому вопросу из области экспериментальных исследований и клинических наблюдений, говорит за то, что в мышлении взрослого человека отношение интеллекта и речи не является постоянным и одинаковым для всех функций, для всех форм интеллектуальной и речевой деятельности.

В. М. Боровский, оспаривая мнение Л. Гобхауза, приписывающего животным «практическое суждение», мнение Р. Иеркса, находящего у высших обезьян процессы «идеации», также задается вопросом: «Имеется ли у животных что-нибудь подобное речевым навыкам человека?.. Мне кажется, — отвечает он на этот вопрос, — всего правильнее будет сказать, что при современном уровне наших знаний нет достаточного повода приписывать речевые навыки ни обезьянам, ни каким-либо другим животным, кроме человека» (1927, с.189).

Но дело решалось бы чрезвычайно просто, если бы у обезьян мы действительно не находили никаких зачатков речи, ничего, что находилось бы с ней в генетическом родстве. На самом же деле мы находим у шимпанзе, как показывают новые исследования, относительно высоко развитую «речь», в некоторых отношениях (раньше всего в фонетическом) и до некоторой степени человекоподобную. И самым замечательным является то, что речь шимпанзе и его интеллект функционируют независимо друг от друга. .„^,JJt

321

Келер пишет о «речи» шимпанзе, которых он наблюдал в течение многих лет на антропоидной станции на о. Тенерифе: «Их фонетические проявления без всякого исключения выражают только их стремления и субъективные состояния; следовательно, это — эмоциональные выражения, но никогда не знак чего-то «объективного» (W. Kohler, 1921a, с. 27). Однако в фонетике шимпанзе мы находим такое большое количество звуковых элементов, сходных с человеческой фонетикой, что можно с уверенностью предположить, что отсутствие «человекоподобного» языка у шимпанзе объясняется не периферическими причинами. Совершенно основательно К. Делакруа, считающий абсолютно правильным вывод Келера о языке шимпанзе, указывает на то, что жесты и мимика обезьян — уж, конечно, не по причинам периферическим — не обнаруживают ни малейшего следа того, чтобы они выражали (вернее, означали) нечто объективное, т. е. *выполняли функцию знака* (K. Delacroix, 1924, с. 77).

Шимпанзе в высшей степени общественное животное, его поведение можно по-настоящему понять только тогда, когда он находится вместе с другими животными. Келер описал чрезвычайно разнообразные формы «речевого общения» между шимпанзе. На первом месте должны быть поставлены эмоционально-выразительные движения, очень яркие и богатые у шимпанзе (мимика и жесты, звуковые реакции). Далее идут выразительные движения социальных эмоций (жесты при приветствии и т. п.). Но и жесты их, говорит Келер, как и их экспрессивные звуки, никогда не обозначают и не описывают чего-либо объективного.

Животные прекрасно понимают мимику и жесты друг друга. При помощи жестов они выражают не только свои эмоциональные состояния, говорит Келер, но и желания и побуждения, направленные на других обезьян или на другие предметы. Самый распространенный способ в таких случаях состоит в том, что шимпанзе *начинает* то движение или действие, которое он хочет произвести или к которому хочет побудить другое животное (подталкивание другого животного и начальные движения ходьбы, когда шимпанзе зовет его идти с собой; хватательные движения, когда обезьяна хочет у другого получить бананы, и т. д.). Все это жесты, непосредственно связанные с самим действием.

В общем эти наблюдения вполне подтверждают мысль В. Вундта, что указательные жесты, составляющие самую примитивную ступень в развитии человеческого языка, не встречаются еще у животных, у обезьян же этот жест находится на *переходной ступени* между хватательным и указательным движениями. Во всяком случае мы склонны видеть в этом переходном жесте весьма важный в генетическом отношении шаг от чисто эмоциональной речи к объективной.

В. Келер в другом месте указывает, как при помощи подобных жестов устанавливается в опыте примитивное объяснение, заменяющее словесную инструкцию. Этот жест стоит ближе к человеческой речи, чем прямое выполнение обезьянами словесных приказаний испанских сторожей, которое, в сущности, ничем не отличается от того же выполнения у собаки (come — ешь, entra — войди и т. п.).

Шимпанзе, которых наблюдал Келер, играя, «рисовали» цветной глиной, пользуясь сперва губами и языком, как кистью, а после и настоящей кистью (W. Kohler, 1921a, с. 70), но никогда эти животные, которые всегда, как правило, переносили в игру приемы поведения (употребление орудий), выработанные ими в серьезных ситуациях (в экспериментах), и обратно, игровые приемы — в жизнь, — никогда они не обнаружили ни малейшего следа создания знака при рисовании. «Насколько мы знаем, — говорит Бюлер, — совершенно невероятно, чтобы шимпанзе когда-либо видели графический знак в пятне» (1930, с. 320).

322

Это же обстоятельство, как говорит автор в другом месте, имеет общее значение для правильной оценки «человекоподобности» поведения шимпанзе. «Есть факты, предостерегающие от переоценки действий шимпанзе. Известно, что еще никогда ни один путешественник не принял горилл или шимпанзе за людей, что у них никто не находил традиционных орудий или методов, различных у разных народов и указывающих на передачу от поколения к поколению раз сделанных открытий. Никаких царапин на песчанике и глине, которые можно было бы принять за *изображающий что-то рисунок* или даже в игре нацарапанный орнамент. Никакого изображающего *языка,* т. е. звуков, равноценных названиям. Все это вместе должно иметь свои внутренние основания» (там же, с. 42—43). Р. Иеркс, кажется, единственный из новых исследователей человекоподобных обезьян, который видит причину отсутствия человекоподобного языка у шимпанзе не во «внутренних основаниях». Его исследования интеллекта оранга привели его в общем к результатам, очень сходным с данными Келера. В толковании этих результатов он, однако, пошел гораздо дальше Келера. Он принимает, что у оранга можно констатировать «высшую идеацию», правда, не превосходящую мышления трехлетнего ребенка (R. Yerkes, 1916, с. 132).

Но критический анализ теории Иеркса легко вскрывает основной порок его мысли: нет никаких объективных доказательств того, что орангутанг решает стоящие перед ним задачи при помощи процессов «высшей идеации», т. е. представлений или следовых стимулов. В конечном счете аналогия, основанная на внешнем сходстве поведения оранга и человека, имеет для Иеркса решающее значение при определении «идеации» в поведении.

Но это, очевидно, недостаточно убедительная научная операция. Мы не хотим сказать, что она не может быть вообще

применена при исследовании поведения животного высшего типа; Келер прекрасно показал, как можно в границах научной объективности пользоваться ею, и мы будем иметь случай в дальнейшем вернуться к этому. Но основывать на подобной аналогии весь вывод нет никаких научных данных.
Напротив, Келер с точностью экспериментального анализа показал, что именно влияние наличной оптически-актуальной ситуации является определяющим для поведения шимпанзе. Достаточно было (особенно в начале опытов) отнести палку, которую шимпанзе применяли в качестве орудия для доставания плода, лежащего за решеткой, чуть дальше, так, чтобы палка (орудие) и плод (цель) лежали не в одном оптическом поле, и решение задачи сильно затруднялось, а часто становилось вовсе невозможным.
Достаточно было двум палкам (которые шимпанзе вдвигал одну в отверстие другой, для того чтобы с помощью этого удлиненного орудия достать отдаленную цель) занять крестообразное положение в руках шимпанзе, наподобие *X,* и знакомая уже и много раз примененная операция удлинения орудия становилась невозможной для животного.
Можно было бы привести еще десятки экспериментальных данных, говорящих в пользу того же самого, но достаточно вспомнить: 1) что наличие оптически-актуальной и примитивной ситуации Келер считает общим, основным и непременным методическим условием всяких исследований интеллекта шимпанзе, условием, без которого интеллект шимпанзе вообще невозможно заставить функционировать, и 2) что именно принципиальная ограниченность представлений («идеации») является, по выводам Келера, основной и общей чертой, характеризующей интеллектуальное поведение шимпанзе; достаточно вспомнить эти два положения, для того чтобы считать вывод Иеркса более чем сомнительным.
Добавим, оба эти положения являются не общими соображениями или убеждениями, неизвестно как сложившимися, а единственным логическим выводом из всех экспериментов, проделанных Келером.
323
В связи с допущением «идеационного поведения» у человекоподобных обезьян стоят и новейшие исследования Иеркса над интеллектом и языком шимпанзе. В отношении интеллекта новые результаты скорее подтверждают то, что установлено прежними исследованиями самого автора и других психологов, чем расширяют, углубляют или, более точно, отграничивают эти данные. Но в отношении исследования речи эти эксперименты и наблюдения дают и новый фактический материал, и новую чрезвычайно смелую попытку объяснить отсутствие человекоподобной речи у шимпанзе.
«Голосовые реакции, — говорит Иеркс, — весьма часты и разнообразны у молодых шимпанзе, но речь в человеческом смысле слова отсутствует» (R. Yerkes a. E. Learned, 1925, с. 53). Их голосовой аппарат развит и функционирует не хуже человеческого, но у них отсутствует тенденция имитировать звуки. Их подражание ограничено почти исключительно областью зрительных стимулов; они подражают действиям, но не звукам. Они не способны сделать то, что с таким успехом делает попугай. «Если бы имитационная тенденция попугая соединилась с интеллектом того качества, который свойствен шимпанзе, последний, несомненно, обладал бы речью, ибо он обладает голосовым механизмом, который можно сравнить с человеческим, а также тем типом и той степенью интеллекта, с помощью которого он был бы вполне способен действительно использовать звуки для целей речи» (там же).
Р. Иеркс экспериментально использовал четыре метода, для того чтобы обучить шимпанзе человеческому употреблению звуков, или, как он говорит сам, речи. Все эти эксперименты привели к отрицательному результату. Конечно, сами по себе отрицательные результаты никогда не могут иметь решающего значения для принципиальной проблемы: возможно или невозможно привить речь шимпанзе. В. Келер показал, что отрицательные результаты в смысле наличия интеллекта у шимпанзе, к которым приходили прежние экспериментаторы, обусловлены прежде всего неправильной постановкой опытов, незнанием «зоны трудности», в границах которой только и может проявиться интеллект шимпанзе, незнанием основного свойства этого интеллекта — его связи с оптически-актуальной ситуацией и т. д. Причина отрицательных результатов может лежать гораздо чаще в самом исследователе, чем в исследуемом явлении. Из того, что животное не решило данных задач при данных условиях, вовсе не следует, что оно вообще не способно решать никаких задач ни при каких условиях. «Исследования умственной одаренности, — остроумно замечает Келер по этому поводу, — испытывают с необходимостью, кроме испытуемого, еще и самого экспериментатора» (1921a, с.191).
Однако, не придавая никакого принципиального значения отрицательным результатам опытов Иеркса самим по себе, мы имеем все основания поставить их в связь с тем, что нам известно из других источников о языке обезьян, а в связи с этим его опыты еще с одной стороны показывают, что человекоподобной речи и даже зачатков ее у шимпанзе нет и — можно предположить — не может быть (следует, конечно, отличать отсутствие речи от невозможности искусственно привить ее в экспериментально созданных для этого условиях).
Каковы же причины этого? Недоразвитие голосового аппарата, бедность фонетики, как показывают эксперименты и наблюдения сотрудницы Иеркса Э. В. Лернед, исключаются. Иеркс видит причину в отсутствии или слабости слуховой имитации. Иеркс, конечно, прав в том, что отсутствие слухового подражания могло явиться ближайшей причиной неудачи его опытов, но едва ли прав в том, что видит в этом основную причину отсутствия у обезьян речи. Все, что мы знаем об интеллекте шимпанзе, говорит не в пользу такого предположения, которое Иеркс высказывает со всей категоричностью как объективно установленное положение.
324
Где основания (объективные) для утверждения, что интеллект шимпанзе есть интеллект того типа и той степени, которые необходимы для создания человекоподобной речи? У Иеркса был превосходный экспериментальный способ проверить и доказать свое положение, способ, которым он почему-то не воспользовался и к которому мы прибегли бы с величайшей готовностью для экспериментального решения вопроса, если бы к тому представилась внешняя возможность.
Способ этот заключается в том, чтобы исключить влияние слухового подражания в эксперименте с обучением шимпанзе речи. Речь вовсе не встречается исключительно в звуковой форме. Глухонемые создали и пользуются зрительной речью, так же обучают глухонемых детей понимать нашу речь, считывая с губ (т. е. по движениям). В языке примитивных народов, как показывает Л. Леви-Брюль (L. Levy-Bruhll, 1922), речь жестов существует наряду со

звуковой речью и играет существенную роль. Наконец, принципиально речь вовсе не необходимо связана с материалом (ср. письменную речь). Быть может, замечает и сам Иеркс, можно шимпанзе научить употреблять пальцы, как это делают глухонемые, т. е. научить их языку знаков.

Если верно, что интеллект шимпанзе способен овладеть человеческой речью и что вся беда только в том, что он не обладает звуковой подражательностью попугая, он, несомненно, должен был овладеть в эксперименте условным жестом, который по психологической функции совершенно соответствовал бы условному звуку. Вместо звуков ва-ва или па-па, которые применял Иеркс, речевая реакция шимпанзе состояла бы в известных движениях руки, которые, скажем, в ручной азбуке глухонемых означают те же звуки, или в любых других движениях. Суть дела ведь заключается вовсе не в звуках, а в *функциональном употреблении знака,* соответствующего человеческой речи.

Такие эксперименты не были проделаны, и мы не можем с уверенностью предсказать, к чему бы они привели. Но все, что мы знаем о поведении шимпанзе, в том числе и из опытов Иеркса, не дает ни малейшего основания ожидать, что шимпанзе действительно овладеет речью в функциональном смысле. Мы полагаем так просто потому, что мы не знаем ни одного намека на употребление знака у шимпанзе. Единственное, что мы знаем об интеллекте шимпанзе с объективной достоверностью, это не наличие «идеации», а тот факт, что при известных условиях шимпанзе способен к употреблению и изготовлению простейших орудий и применению обходных путей.

Мы не хотим вовсе сказать этим, что наличие «идеации» является необходимым условием для возникновения речи. Это вопрос дальнейший. Но для Иеркса, несомненно, существует связь между допущением «идеации» как основной формы интеллектуальной деятельности антропоидов и утверждением о доступности человеческой речи для них. Связь эта столь очевидна и столь важна, что стоит рухнуть теории «идеации», т. е. стоит принять другую теорию интеллектуального поведения шимпанзе, как вместе с ней рушится и тезис о доступности шимпанзе человекоподобной речи. В самом деле, если именно «идеация» лежит в основе интеллектуальной деятельности шимпанзе, то почему нельзя допустить, что он так же человекоподобно решит задачу, представляемую речью, знаком вообще, как он решает задачу с применением орудия (правда, и тогда это остается не больше чем предположением, а отнюдь не установленным фактом)?

Нам нет надобности критически проверять сейчас, насколько верна психологическая аналогия между задачей применения орудия и задачей осмысленного употребления речи. Мы будем иметь случай сделать это при рассмотрении онтогенетического развития речи. Сейчас совершенно достаточно напомнить то, что уже сказано нами об «идеации», для того чтобы вскрыть всю шаткость, всю безосновательность, всю фактическую беспочвенность теории речи шимпанзе, которую развивает Иеркс.

325

Вспомним, действительно, что именно отсутствие «идеации», т. е. оперирования следами неактуальных, отсутствующих, стимулов, является характерным для интеллекта шимпанзе. Наличие оптически-актуальной, легко обозримой, до конца наглядной ситуации является необходимым условием для того, чтобы обезьяна прибегла к верному употреблению орудия. Есть ли эти условия (мы намеренно говорим пока лишь *об одном,* и притом *чисто психологическом, условии,* потому что имеем все время в виду экспериментальную ситуацию Иеркса) при той ситуации, в которой шимпанзе должен открыть функциональное употребление знака, употребление речи?

Не надо никакого специального анализа для того, чтобы дать на этот вопрос отрицательный ответ. Даже больше: употребление речи не может ни при какой ситуации стать функцией от оптической структуры зрительного поля. Оно требует интеллектуальной операции другого рода — *не того типа и не той степени,* которые установлены у шимпанзе. Ничто из того, что нам известно из поведения шимпанзе, не свидетельствует о наличии у него подобной операции; напротив, как показано выше, именно отсутствие этой операции принимается большинством исследователей за самую существенную черту отличия интеллекта шимпанзе от человеческого.

Два положения могут считаться несомненными во всяком случае. Первое: разумное употребление речи есть интеллектуальная функция, ни при каких условиях не определяемая непосредственно оптической структурой. Второе: во всех задачах, которые затрагивали не оптически-актуальные структуры, а структуры другого рода (механические, например), шимпанзе переходили от интеллектуального типа поведения к чистому методу проб и ошибок. Например, такая простая с точки зрения человека операция, как поставить один ящик на другой и соблюсти при этом равновесие или снять кольцо с гвоздя, оказывается почти недоступной для «наивной статики» и механики шимпанзе (W. Kohler, 1921a, с. 106 и 177). Это же относится и ко всем всеобще неоптическим структурам. Из этих двух положений с логической неизбежностью вытекает вывод, что предположение о возможности для шимпанзе овладеть употреблением человеческой речи является с психологической стороны в высшей степени маловероятным.

Любопытно, что Келер для обозначения интеллектуальных операций шимпанзе вводит термин Einsicht (буквально — усматривание, в обычном значении — разум). Г. Кафка справедливо указывает, что под этим термином Келер разумеет прежде всего чисто оптическое усматривание в буквальном смысле слова вообще, в противоположность слепому образу действия.

Правда, Келер никогда не дает ни определения этого термина, ни теории этого «усматривания». Верно и то, что благодаря отсутствию теории описываемого поведения термин этот приобретает в фактических описаниях двусмысленное значение: то им обозначается типическое своеобразие самой операции, производимой шимпанзе, структура его действий, то внутренний, подготовляющий эти действия и предшествующий им психофизиологический процесс, по отношению к которому действия шимпанзе являются просто выполнением внутреннего плана операции. К. Бюлер особенно настаивает на внутреннем характере этого процесса (1930, с. 33). Также и В. М. Боровский полагает, что если обезьяна «видимых проб не производит (рук не протягивает), то она «примеривается» какими-нибудь мускулами» (1927, с. 184).

Мы оставляем сейчас в стороне этот в высшей степени важный сам по себе вопрос. Нас не может сейчас занимать рассмотрение его во всем его объеме, да едва ли есть сейчас уже достаточные фактические данные для его решения; во всяком случае то, что высказывается по этому поводу, опирается скорее на об-

326

щетеоретические рассуждения и на аналогии с выше и ниже стоящими формами поведения (методом проб и ошибок у

животных и мышлением человека), чем на фактические экспериментальные данные.
Надо прямо признать, что эксперименты Келера (тем более других, менее объективно последовательных психологов) не позволяют ответить на этот вопрос сколько-нибудь определенным образом. Каков механизм интеллектуальной реакции — на это опыты Келера не дают никакого определенного, хотя бы и гипотетического, ответа. Несомненно, однако, что, как бы ни представлять себе действие этого механизма и где бы ни локализовать интеллект — в самих действиях шимпанзе или в подготовительном внутреннем (психофизиологическом мозговом или мускульно-иннервационном) процессе, все равно положение об актуальной, а не следовой определяемости этой реакции остается в силе, ибо вне оптически-актуальной ситуации интеллект шимпанзе не функционирует. Сейчас нас интересует именно это и только это.
«Лучшее орудие, — говорит по этому поводу Келер, — легко теряет все свое значение для данной ситуации, если оно не может быть воспринято глазом си-мультанно, или quasi-симультанно с областью цели» (W. Kohler, 1921a, с. 39). Под quasi-симультанным восприятием Келер имеет в виду те случаи, когда отдельные элементы ситуации не воспринимаются глазом непосредственно и одновременно с целью, но либо воспринимаются в непосредственной временной близости с целью, либо уже неоднократно прежде пускались в ход в такой же ситуации, т. е. по своей психологической функции являются как бы симультанными.
Итак, этот несколько затянувшийся анализ приводит нас, & отличие от Иер-кса, вновь и вновь к совершенно противоположному выводу относительно возможности человекоподобной речи у шимпанзе: даже в том случае, если бы шимпанзе при своем интеллекте обладал слуховой имитационной тенденцией и способностью попугая, в высшей степени маловероятно предположение, что он овладел бы речью.
И все же — и это самое важное во всей проблеме — у шимпанзе есть своя богатая и в некоторых других отношениях весьма человекоподобная речь, но эта относительно высокоразвитая речь не имеет еще непосредственно много общего с его тоже относительно высокоразвитым интеллектом.
Э. В. Лернед составила словарь языка шимпанзе из 32 элементов «речи», или «слов», которые не только близко напоминают элементы человеческой речи в фонетическом отношении, но которые имеют известное значение в том смысле, что они характерны для определенных ситуаций, например ситуаций или объектов, которые вызывают желание или удовольствие, неудовольствие или злобу, стремление избежать опасности или страх и т. д. (R. Yerkes, E. Learned, 1925, с. 54). Эти «слова» собраны и записаны во время ожидания пищи, во время еды, в присутствии человека, во время пребывания шимпанзе вдвоем.
Легко заметить, что это словарь эмоциональных значений. Это эмоционально-звуковые реакции, более или менее дифференцированные и более или менее вступившие в условнорефлекторную связь с рядом стимулов, группирующихся вокруг еды, и т. п. Мы видим в сущности в этом словаре то же самое, что высказано Келером относительно речи шимпанзе вообще: это эмоциональная речь.
Нас сейчас может интересовать установление трех моментов в связи с этой характеристикой речи шимпанзе. Первый: это связь речи с выразительными эмоциональными движениями, становящаяся особенно ясной в моменты сильного аффективного возбуждения шимпанзе, не представляет какой-либо специфической особенности человекоподобных обезьян. Напротив, это, скорее, чрезвычайно общая черта для животных, обладающих голосовым аппаратом. И эта же форма выразительных голосовых реакций, несомненно, лежит в основе возникновения

и развития человеческой речи. Второй: эмоциональные состояния, и особенно аффективные, представляют у шимпанзе сферу поведения, богатую речевыми проявлениями и крайне неблагоприятную для функционирования интеллектуальных реакций. Келер много раз отмечает, как эмоциональная и особенно аффективная реакция совершенно разрушают интеллектуальную операцию шимпанзе.
И третий: эмоциональной стороной не исчерпывается функция речи у шимпанзе, и это также не представляет исключительного свойства речи человекоподобных обезьян, также роднит их речь с языком многих других животных видов и также составляет несомненный генетический корень соответствующей функции человеческой речи. Речь не только выразительно-эмоциональная реакция, но и средство психологического контакта с себе подобными[1]. Как обезьяны, наблюдавшиеся Келером, так и шимпанзе Иеркса и Лернед с совершенной несомненностью обнаруживают эту функцию речи. Однако и эта функция контакта нисколько не связана с интеллектуальной реакцией, т. е. с мышлением животного. Это все та же эмоциональная реакция, составляющая явную и несомненную часть всего эмоционального симптомокомплекса в целом, но часть, выполняющая и с биологической точки зрения, и с точки зрения психологической иную функцию, чем прочие аффективные реакции. Менее всего эта реакция может напомнить намеренное, осмысленное сообщение чего-нибудь или такое же воздействие. По существу это инстинктивная реакция или нечто чрезвычайно близкое к ней.
Едва ли можно сомневаться в том, что эта функция речи принадлежит к числу биологически древнейших форм поведения и находится в генетическом родстве с оптическими и слуховыми сигналами, подаваемыми вожаками в животных сообществах. В последнее время К. Фриш в исследовании *языка пчел* описал чрезвычайно интересные и теоретически в высшей степени важные формы поведения, выполняющие функцию связи или контакта (К. Frish, 1928); при всем своеобразии этих форм и при несомненном инстинктивном их происхождении в них нельзя не признать родственное по природе поведение с речевой связью шимпанзе (ср.: W. КоЬIег, 1921a, с. 44). Едва ли после этого можно усомниться в совершенной независимости этой речевой связи от интеллекта.
Мы можем подвести некоторые итоги. Нас интересовало отношение между мышлением и речью в филогенетическом развитии той и другой функции. Для выяснения этого мы прибегли к анализу экспериментальных исследований и наблюдений над языком и интеллектом человекоподобных обезьян. Можем кратко сформулировать основные выводы, к которым мы пришли и которые нужны нам для дальнейшего анализа проблемы.
1. Мышление и речь имеют различные генетические корни.
2. Развитие мышления и речи идет по различным линиям и независимо друг от друга.
3. Отношение между мышлением и речью не является сколько-нибудь постоянной величиной на всем протяжении филогенетического развития.

4. Антропоиды обнаруживают человекоподобный интеллект в одних отношениях (зачатки употребления орудий) и человекоподобную речь — совершенно в других (фонетика речи, эмоциональная функция и зачатки социальной функции речи).
5. Антропоиды не обнаруживают характерного для человека отношения — тесной связи между мышлением и речью. Одно и другое не является сколько-нибудь непосредственно связанным у шимпанзе.
' Ф.Хемпельман признает только экспрессивную функцию языка животных, хотя не отрицает и того, что предупреждающие голосовые сигналы и т. п. выполняют объективно функцию сообщения (1926, с. 530).
328
6. В филогенезе мышления и речи мы можем с несомненностью констатировать доречевую фазу в развитии интеллекта и доинтеллектуальную фазу в развитии речи.

2

В онтогенезе отношение обеих линий развития — мышления и речи — гораздо более смутно и спутанно. Однако и здесь, совершенно оставляя в стороне вопрос о параллельности онто- и филогенеза или об ином, более сложном отношении между ними, мы можем установить и различные генетические корни, и различные линии в развитии мышления и речи.

Только в самое последнее время мы получили объективные экспериментальные доказательства того, что мышление ребенка в своем развитии проходит доречевую стадию. На ребенка, не владеющего еще речью, были перенесены с соответствующими модификациями опыты Келера над шимпанзе. Келер сам неоднократно привлекал к эксперименту для сравнения ребенка. К. Бюлер систематически исследовал в этом отношении ребенка. «Это были действия, — рассказывает он о своих опытах, — совершенно похожие на действия шимпанзе, и поэтому эту фазу детской жизни можно довольно удачно назвать шимпанзеподобным возрастом; у данного ребенка последний охватывал 10, 11 и 12-й месяцы... В шимпан-зеподобном возрасте ребенок делает свои первые изобретения, конечно, крайне примитивные, но в духовном смысле чрезвычайно важные» (1930, с. 97).

Что теоретически имеет наибольшее значение в этих опытах, как в опытах над шимпанзе, — это независимость зачатков интеллектуальных реакций от речи. Отмечая это, Бюлер пишет: «Говорили, что в начале становления человека (Menschwerden) стоит речь; может быть, но до нее есть еще инструментальное мышление (Werkzeugdenken), т. е. понимание механических соединений и придумывание механических средств для механических конечных целей, или, можно сказать еще короче, еще до речи действие становится субъективно осмысленным, т. е. все равно, что сознательно-целесообразным» (там же, с. 48).

Доинтеллектуальные корни речи в развитии ребенка были установлены очень давно. Крик, лепет и даже первые слова ребенка совершенно явные стадии в развитии речи, но стадии доинтеллектуальные. Они не имеют ничего общего с развитием мышления.

Общепринятый взгляд рассматривал детскую речь на этой ступени ее развития как эмоциональную форму поведения по преимуществу. Новейшие исследования (Ш. Бюлер и др. — первых форм социального поведения ребенка и инвентаря его реакций в первый год — и ее сотрудниц Г. Гетцер и Тудер-Гарт — ранних реакций ребенка на человеческий голос) показали, что в первый год жизни ребенка, т. е. именно на доинтеллектуальной ступени развития его речи, мы находим богатое развитие социальной функции речи.

Относительно сложный и богатый социальный контакт ребенка приводит к чрезвычайно раннему развитию средств связи. С несомненностью удалось установить однозначные специфические реакции на человеческий голос у ребенка уже на третьей неделе жизни (предсоциальные реакции) и первую социальную реакцию на человеческий голос на втором месяце (Sen. Buhler, 1927, с. 124). Равным образом смех, лепет, показывание, жесты в первые же месяцы жизни ребенка выступают в роли средств социального контакта. Мы находим, таким образом, у ребенка первого года жизни уже ясно выраженными те две функции речи, которые знакомы нам по филогенезу.

Но самое важное, что мы знаем о развитии мышления и речи у ребенка, заключается в следующем: в известный момент, приходящийся на ранний возраст (около двух лет), линии развития мышления и речи, которые шли до сих

329

пор раздельно, пересекаются, совпадают и дают начало совершенно новой форме поведения, столь характерной для человека.

В. Штерн лучше и раньше других описал это важнейшее в психическом развитии ребенка событие. Он показал, как у ребенка пробуждается темное сознание значения языка и воля к его завоеванию. Ребенок в эту пору, как говорит Штерн, делает величайшее открытие в своей жизни. Он открывает, что «каждая вещь имеет свое имя» (1922, с.92).

Этот переломный момент, начиная с которого речь становится интеллектуальной, а мышление — речевым, характеризуется двумя совершенно несомненными и объективными признаками, по которым *мы* можем с достоверностью судить о том, произошел *этот* перелом в развитии речи или нет еще, а также — в случаях ненормального и задержанного развития — на сколько этот момент сдвинулся во времени по сравнению с развитием нормального ребенка. Оба эти момента тесно связаны между собой.

Первый заключается в том, что ребенок, у которого произошел этот перелом, начинает *активно расширять свой словарь,* свой запас слов, спрашивая о каждой новой вещи, как она называется. Второй момент заключается в чрезвычайно быстром, скачкообразном увеличении запаса слов, возникающем на основе активного расширения словаря ребенка.

Как известно, животное может усвоить отдельные слова человеческой речи и применять их в соответствующих ситуациях. Ребенок до наступления этого периода также усваивает отдельные слова, которые являются для него условными стимулами или заместителями отдельных предметов, людей, действий, состояний, желаний. Однако на этой стадии ребенок знает столько слов, сколько ему дано окружающими его людьми.

Сейчас положение становится принципиально совершенно иным. Ребенок, видя новый предмет, спрашивает, как это называется. Ребенок сам нуждается в слове и активно стремится овладеть знаком, принадлежащим предмету, знаком, который служит для называния и сообщения. Если первая стадия в развитии детской речи, как справедливо показал Э. Мейман, является по своему психологическому значению аффективно-волевой, то, начиная со второго момента, речь

вступает в интеллектуальную фазу развития. Ребенок как бы открывает символическую функцию речи.
«Только что описанный процесс, — говорит Штерн, — можно уже вне всяких сомнений определить как мыслительную деятельность ребенка в собственном смысле слова; понимание отношения между знаком и значением, которое проявляется здесь у ребенка, есть нечто принципиально иное, чем простое пользование представлениями и их ассоциациями, а требование, чтобы каждому предмету какого бы то ни было рода принадлежало свое название, можно считать действительно, быть может, первым общим понятием ребенка» (там же, с. 93).
На этом следует остановиться, ибо здесь в генетическом пункте пересечения мышления и речи впервые завязывается тот узел, который называется проблемой мышления и речи. Что же представляет собой этот момент, это «величайшее открытие в жизни ребенка», и верно ли толкование Штерна?
К. Бюлер сравнивает это открытие с изобретениями шимпанзе. «Можно толковать и поворачивать это обстоятельство как угодно, — говорит он, — но всегда в решающем пункте обнаружится психологическая параллель с изобретениями шимпанзе» (K. Buhler, 1923, с. 55). Ту же мысль развивает и К. Коффка.
«Функция называния (Namengebung), — говорит, он, — есть открытие, изобретение ребенка, обнаруживающее полную параллель с изобретениями шимпанзе. Мы видели, что эти последние являются структурным действием, следовательно, мы можем видеть и в названии структурное действие. Мы сказали бы, что слово входит в структуру вещи так, как палка — в ситуацию желания овла-
330
деть плодом» (K. Koffka, 1925, с. 243). Так это или не так, насколько и до какой степени верна аналогия между открытием сигнификативной функции слова у ребенка и открытием функционального значения орудия в палке у шимпанзе, в чем обе эти операции различаются — обо всем этом мы будем говорить особо при выяснении функционального неструктурного отношения между мышлением и речью. Здесь нам нужно отметить только один принципиально важный момент: лишь на известной, относительно высокой стадии развития мышления и речи становится возможным «величайшее открытие в жизни ребенка». Для того чтобы «открыть» речь, надо мыслить.
Мы можем кратко сформулировать наши выводы.
1. В онтогенетическом развитии мышления и речи мы также находим различные корни того и другого процесса.
2. В развитии речи ребенка мы с несомненностью можем констатировать «до-интеллектуальную стадию», так же как и в развитии мышления — «доречевую стадию».
3. До известного момента то и другое развитие идет по различным линиям, независимо одно от другого.
4. В известном пункте обе линии пересекаются, после чего мышление становится речевым, а речь — интеллектуальной.

3

Как ни решать сложный и все еще спорный теоретический вопрос об отношении мышления и речи, нельзя не признать исключительного значения процессов внутренней речи для развития мышления. Значение внутренней речи для всего нашего мышления так велико, что многие психологи даже отождествляют внутреннюю речь и мышление. С их точки зрения, мышление есть не что иное, как заторможенная, задержанная, беззвучная речь. Однако в психологии не выяснено ни то, каким образом происходит превращение внешней речи во внутреннюю, ни то, в каком примерно возрасте совершается это важнейшее изменение, как оно протекает, чем вызывается и какова вообще его генетическая характеристика.
Д. Уотсон, отождествляющий мышление с внутренней речью, со всей справедливостью констатирует, что мы не знаем, «на какой точке организации своей речи дети совершают переход от открытой речи к шепоту и потом к скрытой речи», так как этот вопрос «исследовался лишь случайно» (1926, с. 293). Но нам представляется (в свете наших экспериментов и наблюдений, а также из того, что мы знаем о развитии речи ребенка вообще) самая постановка вопроса Уот-соном в корне неправильной.
Нет никаких веских оснований допускать, что развитие внутренней речи совершается чисто механическим путем, путем постепенного уменьшения звучности речи, что переход от внешней (открытой) к внутренней (скрытой) речи совершается через шепот, т. е. полутихую речь. Едва ли дело происходит так, что ребенок начинает постепенно говорить все тише и тише и в результате этого процесса приходит в конце концов к беззвучной речи. Другими словами, мы склонны отрицать, что в генезисе детской речи имеется следующая последовательность этапов: громкая речь — шепот — внутренняя речь.
Не спасает дело и другое, фактически столь же мало обоснованное предположение Уотсона. «Может быть, — говорит он далее, — с самого начала все три вида подвигаются совместно» (там же). Нет никаких решительно объективных данных, которые говорили бы в пользу этого «может быть». Наоборот, признаваемое всеми, в том числе и Уотсоном, глубокое функциональное и структурное различие открытой и внутренней речи говорит против этого.
331

«Они действительно мыслят вслух», — говорит Уотсон о детях раннего возраста. И причину этого видит с полным основанием в том, что «их среда не требует быстрого превращения речи, проявляющейся вовне, в скрытую» (там же).
«Даже если бы мы могли развернуть все скрытые процессы и записать их на чувствительной пластинке, — развивается дальше та же мысль, — или на цилиндре фонографа, все же в них имелось бы так много сокращений, коротких замыканий и экономии, что они были бы неузнаваемы, если только не проследить их образования от исходного пункта, где они совершенны и социальны по характеру, до их конечной стадии, где они будут служить для индивидуальных, но не для социальных приспособлений» (там же, с. 294).
Где же основания предполагать, что два процесса, столь различные функционально (социальные и индивидуальные приспособления) и структурно (изменение речевого процесса до неузнаваемости вследствие сокращений, коротких замыканий и экономии), как процессы внешней и внутренней речи, окажутся *генетически* параллельными, продвигающимися совместно, т. е. одновременными или связанными между собой последовательно через третий, переходный процесс (шепот), который чисто механически, формально, по внешнему количественному признаку, т. е. чисто фенотипически, занимает это среднее место между двумя другими процессами, но не является в функциональном и структурном отношении, т. е. генотипически, ни в какой степени переходным.

Это последнее утверждение мы имели возможность проверить экспериментально, изучая речь шепотом у детей раннего возраста. Наше исследование показало, что: 1) в структурном отношении речь шепотом не обнаруживает сколько-нибудь значительных изменений и уклонений от громкой речи, а главное — изменений, характерных по тенденции для внутренней речи; 2) в функциональном отношении речь шепотом также глубоко отличается от внутренней речи и не обнаруживает даже в тенденции сходных черт; 3) в генетическом отношении, наконец, речь шепотом может быть вызвана очень рано, но сама не развивается спонтанно сколько-нибудь заметным образом до самого школьного возраста. Единственное, что подтверждает тезис Уотсона, следующее: уже в трехлетнем возрасте под давлением социальных требований ребенок переходит, правда с трудом и на короткое время, к речи с пониженным голосом и к шепоту.

Мы остановились на мнении Уотсона не только потому, что оно чрезвычайно распространенное и типичное для той теории мышления и речи, представителем которой является этот автор, и не потому, что оно позволяет со всей наглядностью противопоставить фенотипическому генотипическое рассмотрение вопроса, но главным образом по мотивам положительного порядка. В той постановке вопроса, которую принимает Уотсон, мы склонны видеть правильное методическое указание к разрешению всей проблемы.

Этот методический путь заключается в необходимости найти среднее звено, соединяющее процессы внешней и внутренней речи, звено, которое являлось бы переходным между одними и другими процессами. Мы стремились показать выше, что мнение Уотсона, будто этим средним соединяющим звеном является шепот, не встречает объективных подтверждений. Напротив, все, что мы знаем о шепоте ребенка, говорит не в пользу того предположения, будто шепот — переходный процесс между внешней и внутренней речью. Однако попытка найти это среднее, недостающее в большинстве психологических исследований звено является совершенно правильным указанием Уотсона. Мы склонны видеть этот переходный процесс от внешней к внутренней речи в так называемой эгоцентрической детской речи, описанной швейцарским психологом Пиаже (см. главу первую настоящей книги). В пользу этого говорят и наблюдения А. Леметра и других авторов над внутренней речью в школьном возрасте. Эти наблюдения показали, что внутренняя речь школьника еще в высшей степени лабильная,

неустановившаяся, это говорит, конечно, о том, что перед нами еще генетически молодые, недостаточно оформившиеся и определившиеся процессы.

Мы должны сказать, что, видимо, эгоцентрическая речь помимо чисто экспрессивной функции и функции разряда, помимо того, что она просто сопровождает детскую активность, очень легко *становится мышлением в собственном смысле этого слова,* т. е. принимает на себя функцию планирующей операции, решения новой задачи, возникающей в поведении.

Если бы это предположение оправдалось в процессе дальнейшего исследования, мы могли бы сделать вывод чрезвычайной теоретической важности. Мы увидели бы, что речь становится психологически внутренней раньше, чем она становится физиологически внутренней. Эгоцентрическая речь — это речь внутренняя по своей функции, это речь для себя, находящаяся на пути к уходу внутрь, речь уже наполовину непонятная для окружающих, речь уже глубоко внутренне проросшая в поведение ребенка и вместе с тем физиологически это еще речь внешняя, которая не обнаруживает ни малейшей тенденции превращаться в шепот или в какую-нибудь другую полубеззвучную речь.

Мы получили бы тогда ответ и на другой теоретический вопрос: *почему* речь становится внутренней? Ответ этот гласил бы, что речь становится внутренней в силу того, что изменяется ее функция. Последовательность в развитии речи тогда наметилась бы не такая, какую указывает Уотсон. Вместо трех этапов — громкая речь, шепот, беззвучная речь — мы получили бы другие три этапа: внешняя речь, эгоцентрическая речь, внутренняя речь. Вместе с тем мы приобрели бы в высшей степени важный в методическом отношении прием исследования внутренней речи, ее структурных и функциональных особенностей в живом виде, в становлении, и вместе с тем прием объективный, поскольку все эти особенности были бы уже налицо в речи внешней, над которой можно экспериментировать и которая допускает измерение. Наши исследования показывают, что речь в этом отношении не представляет какого-нибудь исключения из общего правила, которому подчинено развитие всяких психических операций, опирающихся на использование знаков, — все равно, будет ли то мнемотехническое запоминание, процессы счета или какая-либо другая интеллектуальная операция, употребления знака. Исследуя экспериментально подобного рода операции самого различного характера, мы имели возможность констатировать, что это развитие проходит, вообще говоря, через четыре основные стадии. Первая стадия — так называемая примитивная, натуральная стадия, когда та или иная операция встречается в том виде, как она сложилась на примитивных ступенях поведения.

Этой стадии развития соответствовала бы доинтеллектуальная речь и дореч-вое мышление, о которых говорилось выше. Затем следует стадия, которую мы условно называем стадией «наивной психологии» по аналогии с тем, что исследователи в области практического интеллекта называют «наивной физикой». Этими словами они называют наивный опыт животного или ребенка в области физических свойств собственного тела и окружающих его предметов, объектов и орудий, наивный опыт, который определяет в основном употребление орудий у ребенка и первые операции его практического ума.

Нечто подобное наблюдаем мы и в сфере развития поведения ребенка. Здесь также складывается основной наивный психический опыт относительно свойств важнейших психических операций, с которыми приходится иметь дело ребенку. Однако как и в сфере развития практических действий, так и здесь этот наивный опыт ребенка оказывается обычно недостаточным, несовершенным, наивным в собственном смысле этого слова и потому приводящим к неадекватному использованию психических свойств, стимулов и реакций.

В области развития речи эта стадия чрезвычайно ясно намечена во всем речевом развитии ребенка и выражается в том, что овладение грамматически-

ми структурами и формами идет у ребенка впереди овладения логическими структурами и операциями, соответствующими данным формам. Ребенок овладевает придаточным предложением, такими формами речи, как «потому что», «так как», «если бы», «когда», «напротив» или «но», задолго до того, как он овладевает причинными,

временными, условными отношениями, противопоставлениями и т. д. Ребенок овладевает синтаксисом речи раньше, чем он овладевает синтаксисом мысли. Исследования Пиаже показали с несомненностью, что грамматическое развитие ребенка идет впереди его логического развития и что ребенок сравнительно поздно приходит к овладению логическими операциями, соответствующими тем грамматическим структурам, которые им усвоены уже давно.
Вслед за этим, с постепенным нарастанием наивного психического опыта, следует стадия внешнего знака, внешней операции, при помощи которых ребенок решает какую-нибудь внутреннюю психическую задачу. Это хорошо нам знакомая стадия счета на пальцах в арифметическом развитии ребенка, стадия внешних мнемотехнических знаков в процессе запоминания. В развитии речи ей соответствует эгоцентрическая речь ребенка. За этой третьей наступает четвертая стадия, которую мы образно называем стадией «вращивания», потому что она характеризуется прежде всего тем, что внешняя операция уходит внутрь, становится внутренней операцией и в связи с этим претерпевает глубокие изменения. Это счет в уме или немая арифметика в развитии ребенка, это так называемая логическая память, пользующаяся внутренними соотношениями в виде внутренних знаков.
В области речи этому соответствует внутренняя, или беззвучная, речь. Наиболее замечательно в этом отношении то, что между внешними к внутренними операциями в данном случае существует постоянное взаимодействие, операции постоянно переходят из одной формы в другую. И это мы видим с наибольшей отчетливостью в области внутренней речи, которая, как установил К. Делакруа, тем ближе подходит к внешней речи, чем теснее с ней связана в поведении, и может принять совершенно тождественную с ней форму тогда, когда является подготовкой к внешней речи (например, обдумыванием предстоящей речи, лекции и т. д.). В этом смысле в поведении действительно нет резких метафизических границ между внешним и внутренним, одно легко переходит в другое, одно развивается под воздействием другого.
Если мы теперь от генезиса внутренней речи перейдем к вопросу о том, как функционирует внутренняя речь у взрослого человека, мы столкнемся раньше всего с тем же вопросом, который ставили в отношении животных и в отношении ребенка: с необходимостью ли связаны мышление и речь в поведении взрослого человека, можно ли отождествлять оба эти процесса? Все, что мы знаем по этому поводу, заставляет нас дать отрицательный ответ. Отношение мышления и речи в этом случае можно было бы схематически обозначить двумя пересекающимися окружностями, которые показали бы, что известная часть процессов речи и мышления совпадает. Это так называемая сфера речевого мышления. Но речевое мышление не исчерпывает ни всех форм мысли, ни всех форм речи. Есть большая область мышления, которая не будет иметь непосредственного отношения к речевому мышлению. Сюда следует отнести раньше всего, как уже указывал Бюлер, инструментальное и техническое мышление и вообще всю область так называемого практического интеллекта, который только в последнее время становится предметом усиленных исследований.
Далее, как известно, психологи вюрцбургской школы в своих исследованиях установили, что мышление может совершаться без всякого констатируемого самонаблюдением участия речевых образов и движений. Новейшие экспериментальные работы .также показали, что активность и форма внутренней речи не

стоят в какой-либо непосредственной объективной связи с движениями языка или гортани, совершаемыми испытуемым.
Равным образом нет никаких психологических оснований к тому, чтобы относить все виды речевой активности человека к мышлению. Когда я, например, воспроизвожу в процессе внутренней речи какое-нибудь стихотворение, заученное наизусть, или повторяю какую-нибудь заданную экспериментальную фразу, во всех этих случаях нет никаких данных для того, чтобы относить эти операции к области мышления. Эту ошибку и делает Уотсон, который, отождествляя мышление и речь, должен уже с необходимостью все процессы речи признать интеллектуальными. В результате ему приходится отнести к мышлению и процессы простого восстановления в памяти словесного текста. Равным образом речь, имеющая эмоционально-экспрессивную функцию, речь лирически окрашенная, обладая всеми признаками речи тем не менее, едва ли может быть отнесена к интеллектуальной деятельности в собственном смысле этого слова.
Мы, таким образом, приходим к выводу, что и у взрослого человека слияние мышления и речи есть частичное явление, имеющее силу и значение только в приложении к области речевого мышления, в то время как другие области неречевого мышления и неинтеллектуальной речи остаются только под отдаленным, не непосредственным влиянием этого слияния и прямо не стоят с ним ни в какой причинной связи.

4

Мы можем суммировать результаты, к которым приводит нас наше рассмотрение. Мы пытались прежде всего проследить генетические корни мышления и речи по данным сравнительной психологии. При современном состоянии знания в этой области, как мы видели, проследить сколько-нибудь полно генетический путь дочеловеческого мышления и речи представляется невозможным. Спорным до сих пор остается основной вопрос: можно ли констатировать с несомненностью наличие интеллекта того же типа и рода, что и человеческий, у высших обезьян. Келер решает этот вопрос в положительном, другие авторы — в отрицательном смысле. Но независимо от того, как решится этот спор в свете новых и пока недостающих данных, одно ясно уже сейчас: *путь* к человеческому интеллекту и путь к человеческой речи не совпадают в животном мире, генетические корни мышления и речи различны.
Ведь даже те, кто склонны отрицать наличие интеллекта у шимпанзе Келера, не отрицают, да и не могут отрицать, того, что это путь к интеллекту, корни его, т. е. высший тип выработки навыков[1]. Даже Э. Торндайк, задолго до Келера занимавшийся тем же вопросом и решивший его в отрицательном смысле, находит, что по типу поведения обезьяне принадлежит высшее место в мире животных (1901). Другие авторы, как В. М. Боровский, склонны не только у животных, но и у человека отрицать этот высший этаж поведения, надстраивающийся над навыками и заслуживающий особого имени — интеллект. Для них, следовательно, самый вопрос о человекоподобности интеллекта обезьян должен быть поставлен иначе.

[1] Э. Торндайк в опытах с низшими обезьянами (мартышками) наблюдал процесс *внезапного* приобретения новых, подходящих для достижения цели движений, и быстрое, нередко моментальное .оставление непригодных; быстрота

этого процесса, говорит он, может выдержать сравнение с соответствующими явлениями у человека. Этот тип решения отличается от решений кошек, собак и кур, которые обнаруживают процесс постепенного устранения: не ведущих к цели движений.

335

Для нас ясно, что высший тип поведения шимпанзе, чем бы его ни считать, в *том* отношении является корнем человеческого, что он характеризуется употреблением орудий. Для марксизма не является сколько-нибудь неожиданным открытие Келера. Маркс говорит об этом: «Употребление и создание средств труда, хотя и свойственны в зародышевой форме некоторым видам животных, составляют специфически характерную черту человеческого процесса труда...» (К. Маркс, Ф. Энгельс. Соч., т. 23, с. 190-191).

В этом же смысле говорит и Г. В. Плеханов: «Как бы там ни было, но зоология передает истории homo (человека), уже обладающим способностями изобретать и употреблять наиболее примитивнейшие орудия» (1956, т. 2, с. 153).

Таким образом, та высшая глава зоологической психологии, которая создается на наших глазах, *теоретически* не является абсолютно новой для марксизма. Любопытно отметить, что Плеханов ясно говорит не об инстинктивной деятельности вроде построек бобров, но о способности изобретать и употреблять орудия, т. е. об операции интеллектуальной[1].

Не является для марксизма и сколько-нибудь новым то положение, что в животном мире заложены корни человеческого интеллекта. Так, Энгельс, разъясняя смысл гегелевского различения между рассудком и разумом, пишет: «Нам общи с животными все виды рассудочной деятельности: *индукция, дедукция,* следовательно, также *абстрагирование* (родовые понятия у Дидо: четвероногие и двуногие), *анализ* незнакомых предметов (уже разбивание ореха есть начало анализа), *синтез* (в случае хитрых проделок у животных) и, в качестве соединения обоих, *эксперимент* (в случае новых препятствий и при затруднительных положениях). По типу все эти методы — стало быть, все признаваемые обычной логикой средства научного исследования — совершенно одинаковы у человека и у высших животных. Только по степени (по развитию соответственного метода) они различны»[2] (К. Маркс, Ф. Энгельс. Соч., т. 20, с. 537).

Столь же решительно высказывается Энгельс относительно корней речи у животных: «Но в пределах своего круга представлений он может научиться также и понимать то, что он говорит», и дальше Энгельс приводит совершенно *объективный* критерий этого «понимания»: «Научите попугая бранным словам так, чтобы он получил представление о их значении (одно из главных развлечений возвращающихся из жарких стран матросов), попробуйте его затем дразнить, и вы скоро откроете, что он умеет так же правильно применять свои бранные слова, как берлинская торговка зеленью. Точно так же обстоит дело при выклянчивании лакомств»[3] (там же, с. 490).

[1] Разумеется, у шимпанзе мы встречаем не инстинктивное .употребление орудий, а зачатки их разумного применения. «Ясно как день, — говорит далее Плеханов, — что применение орудий, как бы они ни были совершенны, предполагает относительно огромное развитие умственных способностей» (1956, т. 2, с. 138).

[2] В другом месте Энгельс говорит: «Впрочем, само собой разумеется, что мы не думаем отрицать у животных способность к планомерным, преднамеренным действиям» (т. е. к действиям того типа, которые находит у шимпанзе Келер). Энгельс говорит о том, что «планомерный образ действий существует в зародыше уже везде, где протоплазма, живой белок существует и реагирует», но эта способность «достигает у млекопитающих уже достаточно высокой ступени» (К. Маркс, Ф. Энгельс. Соч., т.20, с. 495).

[3] В другом месте Энгельс говорит по этому же поводу: «То немногое, что эти последние, даже наиболее развитые из них, имеют сообщить друг другу, может быть сообщено и без помощи членораздельной речи» (там же, с 489). Домашние животные, по Энгельсу, могут иметь *потребность* в речи. «К сожалению, их голосовые органы настолько специализированы в определенном направлении, что этому их горю уже никак нельзя помочь. Там, однако, где имеется подходящий орган, эта неспособность, в известных границах, может исчезнуть» (там же). Например, у попугая.

336

Мы совсем не намерены приписывать Энгельсу и менее всего сами собираемся защищать ту мысль, что у животных мы находим человеческие или хотя бы человекоподобные речь и мышление. Мы ниже постараемся выяснить *законные границы* этих утверждений Энгельса и их истинный смысл. Сейчас для нас важно установить только одно: во всяком случае нет оснований отрицать наличие генетических корней мышления и речи в животном царстве, и эти корни, как показывают все данные, различны для мышления и речи. Нет оснований отрицать наличие в животном мире генетических путей к интеллекту и речи человека, и эти пути оказываются опять-таки различными для обеих интересующих нас форм поведения.

Большая способность к изучению речи, например у попугая, не стоит ни в какой прямой связи с более высоким развитием у него зачатков мышления, и обратно: высшее развитие этих зачатков в животном мире не стоит ни в какой видимой связи с успехами речи. То и другое идет своими особыми путями, то и другое имеет различные линии развития[1].

Совершенно безотносительно к тому, как смотреть на вопрос об отношении онто- и филогенеза, мы могли констатировать на основании новых экспериментальных исследований, что и в развитии ребенка генетические корни и пути интеллекта и речи различны.

До известного пункта мы можем проследить доинтеллектуальное вызревание речи и независимое от него доречевое вызревание интеллекта ребенка. В известном пункте, как утверждает В. Штерн, глубокий наблюдатель развития детской речи, происходит *пересечение* той и другой линий развития, их встреча. Речь *становится* интеллектуальной, мышление становится речевым, *мы* знаем, что Штерн видит в этом *величайшее открытие ребенка.*

Некоторые исследователи, как Делакруа, склонны отрицать это. Эти авторы склонны отрицать всеобщую значимость за первым возрастом детских вопросов (как это называется?) в отличие от второго возраста вопросов (4 года спустя вопрос: почему?), и во всяком случае отрицать за ним там, где это явление имеет место, значение, приписываемое ему Штерном, значение симптома, указывающего на то, что ребенок открыл, что «каждая вещь имеет свое имя» (H. S. Delacroix, 1924, с. 286). А. Валлон полагает, что для ребенка имя является некоторое время скорее атрибутом, чем субститутом предмета. «Когда ребенок 1,5 года спрашивает об имени всякого предмета, он обнаруживает вновь

открытую им связь, но ничто не указывает, что он в одном не видит простой атрибут другого. Только систематическая генерализация вопросов может свидетельствовать о том, что дело идет не о случайной и пассивной связи, но тенденции, предшествующей функции подыскания символического знака для всех реальных вещей» (H. S. Delacroix, с. 287). К. Коффка, как мы видели, занимает среднее положение между одним и другим мнением. С одной стороны, он подчеркивает вслед за Бюлером аналогию между изобретением, открытием номинативной функции языка у ребенка и изобретениями орудий у шимпанзе. С другой стороны, он ограничивает эту аналогию тем, что слово входит в структуру вещи, однако не обязательно в функциональном значении знака. Слово входит в структуру вещи, как ее прочие члены и наряду с ними. Оно становится для ребенка на некоторое время свойством вещи наряду с ее другими свойствами.

Но это свойство вещи — ее имя — отделимо от нее (verschiedbar); можно видеть вещи, не слыша их имени, так же как, например, глаза являются прочным, но отделимым признаком матери, который не виден, когда мать отвора-

[1] Б. Шмидт отмечает, что развитие речи не является прямым показателем развития психики и поведения в животном мире. Так, *слон* и лошадь в этом отношении стоят позади свиньи и курицы (1923, с. 46).

чивает лицо. «И у нас, наивных людей, дело обстоит совершенно так же: голубое платье остается голубым, даже когда в темноте мы не видим его цвета. Но имя — свойство всех предметов, и ребенок дополняет все структуры по этому правилу» (K. Koffka, 1925, с. 244).

К. Бюлер также указывает на то, что всякий новый предмет представляет для ребенка ситуацию-задачу, которую он решает по общей структурной схеме — называнием слова. Там, где ему недостает слова для обозначения нового предмета, он требует его у взрослых (K. Buhler, 1923, с. 54).

Мы думаем, что это мнение наиболее близко к истине и прекрасно устраняет затруднения, возникающие при споре Штерн—Делакруа. Данные этнической психологии и особенно психологии детской речи (см.: J. Piaget, 1923) говорят о том, что слово долгое время является для ребенка *скорее свойством, чем символом вещи,* ребенок, как вы видели, *раньше* овладевает *внешней структурой,* чем *внутренней. Он* овладевает *внешней* структурой: слово — вещь, которая уже после *становится* структурой символической.

Однако мы стоим опять, как в случае с опытами Келера, перед вопросом, фактическое решение которого еще не достигнуто наукой. Перед нами ряд гипотез. Мы можем выбрать только наиболее вероятную. Такой наиболее вероятной и является «среднее мнение».

Что говорит в его пользу? Во-первых, мы легко отказываемся от того, чтобы приписывать ребенку в 1,5 года открытие символической функции речи, сознательную и в высшей степени сложную интеллектуальную операцию, что, вообще говоря, плохо вяжется с общим умственным уровнем ребенка в 1,5 года. Во-вторых, наши выводы вполне совпадают с другими экспериментальными данными, которые все показывают, что функциональное употребление знака, даже более простого, чем слово, появляется значительно позже и совершенно недоступно для ребенка этого возраста. В-третьих, мы согласуем наши выводы при этом с общими данными из психологии детской речи, говорящими, что еще долго ребенок не приходит к осознанию символического значения речи и пользуется словом как одним из свойств вещи. В-четвертых, наблюдения над аномальными детьми (и особенно Е. Келлер), на которые ссылается Штерн, показывают, по словам Бюлера, проследившего, как происходит этот момент у глухонемых детей при обучении их речи, что такого «открытия», секунду которого можно было бы с точностью отметить, не происходит, а происходит, напротив, ряд «молекулярных» изменений, приводящих к этому (K. Buhler, 1923). Наконец, в-пятых, это вполне совпадает с тем общим путем овладения знаком, который мы наметили на основании экспериментальных исследований в предыдущей главе. Мы никогда не могли наблюдать у ребенка даже школьного возраста прямого открытия, сразу приводящего к функциональному употреблению знака. Всегда этому предшествует стадия «наивной психологии», стадия овладения чисто *внешней структурой знака,* которая только впоследствии, в процессе оперирования знаком, приводит ребенка к правильному функциональному употреблению знака. Ребенок, рассматривающий слово как свойство вещи в ряду ее других свойств, находится именно в этой стадии речевого развития.

Все это говорит в пользу положения Штерна, который был, несомненно, введен в заблуждение внешним, т. е. *фенотипическим,* сходством и толкованием вопросов ребенка. Падает ли, однако, при этом и основной вывод, который можно было сделать на основании нарисованной нами схемы онтогенетического развития мышления и речи: именно, что и в отногенезе мышление и речь до известного пункта идут по различным генетическим путям и только после известного пункта их линии пересекаются? Ни в каком случае. Этот вывод остается верным независимо от того, падает или нет положение Штерна и какое другое будет выдвинуто на его место. Все согласные с тем, что первоначальные формы

интеллектуальных реакций ребенка, установленные экспериментально после опытов Келера им самим и другими, так же независимы от речи, как и действия шимпанзе (H. S. Delacroix, 1924, с. 283). Далее, все согласны и с тем, что начальные стадии в развитии речи ребенка являются стадиями доинтеллектуальными.

Если это очевидно и несомненно в отношении лепета ребенка, то в последнее время это можно считать установленным и в отношении первых слов ребенка. Положение Э. Меймана о том, что первые слова ребенка носят всецело аффективно-волевой характер, что это знаки «желания или чувства», чуждые еще объективного значения и исчерпывающиеся чисто субъективной реакцией, как и язык животных (E. Meuman, 1928), правда, оспаривается в последнее время рядом авторов. Штерн склонен думать, что элементы объективного не разделены еще в этих первых словах (W. Stern, 1928). Делакруа видит прямую связь первых слов с объективной ситуацией (H. S. Delacroix, 1924), но оба автора все же согласны в том, что слово не имеет никакого постоянного и прочного объективного значения, оно похоже по объективному характеру на брань ученого попугая; поскольку сами желания и чувства, сами эмоциональные реакции вступают в связь с объективной ситуацией, постольку и слова связываются с ней, но это нисколько не отвергает в корне общего положения Меймана (там же, с. 280).

Мы можем резюмировать, что дало нам это рассмотрение онтогенеза речи и мышления. Генетические корни и пути развития мышления и речи и здесь оказываются до *известного пункта* различными. Новым является *пересечение обоих*

путей развития, не оспариваемое никем. Происходит ли оно в одном пункте или в ряде пунктов, совершается ли сразу, катастрофически или нарастает медленно и постепенно и только после прорывается, является ли оно результатом открытия или простого структурного действия и длительного функционального изменения, приурочено ли оно к двухлетнему возрасту или к школьному — независимо от этих все еще спорных вопросов основной факт остается несомненным, именно факт пересечения обеих линий развития.

Остается еще суммировать то, что нам дало рассмотрение внутренней речи. Оно опять наталкивается на ряд гипотез. Происходит ли развитие внутренней речи через шепот или через эгоцентрическую речь, совершается ли оно одновременно с развитием внешней речи или возникает на сравнительно высокой ее ступени, может ли внутренняя речь и связанное с ней мышление рассматриваться как определенная стадия в развитии всякой культурной формы поведения — независимо от того, как решаются в процессе фактического исследования эти в высшей степени важные сами по себе вопросы, основной вывод остается тем же. Этот вывод гласит, что внутренняя речь развивается путем накопления длительных функциональных и структурных изменений, что она ответвляется от внешней речи ребенка вместе с дифференцированием социальной и эгоцентрической функций речи, что, наконец, речевые структуры, усваиваемые ребенком, становятся основными структурами его мышления.

Вместе с этим обнаруживается основной, несомненный и решающий факт — зависимость развития мышления от речи, от *средств мышления* и от социально-культурного опыта ребенка. Развитие внутренней речи определяется в основном извне, развитие логики ребенка, как показали исследования Пиаже, есть прямая функция его социализированной речи. Мышление ребенка — так можно было бы сформулировать это положение — развивается в зависимости от овладения социальными средствами мышления, т. е. в зависимости от речи.

Вместе с этим мы подходим к формулировке основного положения всей нашей работы, положения, имеющего в высшей степени важное методологическое значение для всей постановки проблемы. Этот вывод вытекает из *сопоставления* развития внутренней речи и речевого мышления с развитием речи и интеллекта, как оно шло в животном мире и в самом раннем детстве по особым,

339

раздельным линиям. Сопоставление это показывает, что одно развитие является не просто прямым продолжением другого, но что изменился и самый вид развития — с биологического на общественно-исторический. Нам думается, предыдущие главы с достаточной ясностью показали, что речевое мышление представляет собой не природную, натуральную форму поведения, а форму общественно-историческую и потому отличающуюся в основном целым рядом *специфических свойств* и *закономерностей,* которые не могут быть открыты в натуральных формах мышления и речи. Но главное заключается в том, что с признанием исторического характера речевого мышления мы должны распространить на эту форму поведения все те методологические положения, которые исторический материализм устанавливает по отношению ко всем историческим явлениям в человеческом обществе. Наконец, мы должны ожидать заранее, что в основных чертах самый тип исторического развития поведения окажется в прямой зависимости от общих законов исторического развития человеческого общества.

Но этим самым проблема мышления и печи перерастает методологические границы естествознания и превращается в центральную проблему исторической психологии человека, т. е. социальной психологии; меняется вместе с тем и методологическая постановка проблемы. Не касаясь этой проблемы во всей ее полноте, мы сочли нужным остановиться на *узловых пунктах* этой проблемы, пунктах, наиболее трудных в методологическом отношении, но наиболее центральных и важных при анализе поведения человека, строящемся на основании диалектического и исторического материализма.

Сама же эта вторая проблема мышления и речи, как затронутые нами попутно многие частные моменты функционального и структурного анализа отношения обоих процессов, должна составить предмет особого исследования.

Глава пятая

ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ РАЗВИТИЯ ПОНЯТИЙ

Главнейшим затруднением в области исследования понятий являлась до последнего времени неразработанность экспериментальной методики, с помощью которой можно было бы проникнуть в глубь процесса образования понятий и исследовать его психологическую природу. Все традиционные методы исследования понятий распадаются на две основные группы. Типичный представитель первой группы этих методов — так называемый метод определения и все его косвенные вариации. Основным для этого метода является исследование уже готовых, уже образовавшихся понятий у ребенка с помощью словесного определения их содержания. Несмотря на широкую распространенность, он страдает двумя существенными недостатками, которые не позволяют опираться на него при действительно глубоком исследовании этого процесса.

1. Пользуясь этим методом, мы имеем дело с результатом уже законченного процесса образования понятий, с готовым продуктом, не улавливая самую динамику процесса, его развитие, течение, его начало и конец. Это скорее исследование продукта, чем процесса, приводящего к образованию данного продукта. В зависимости от этого'при определении готовых понятий мы очень часто имеем дело не столько с мышлением ребенка, сколько с репродукцией готовых знаний, готовых воспринятых определений. Изучая определения, даваемые ребенком тому или иному понятию, мы изучаем в гораздо большей мере знание,

340

опыт ребенка, степень его речевого развития, чем мышление в собственном смысле слова.

2. Метод определения оперирует почти исключительно словом, забывая, что понятие, особенно для ребенка, связано с тем чувственным материалом, из восприятия и переработки которого оно рождается; чувственный материал и слово — необходимые моменты процесса образования понятий, и слово, оторванное от этого материала, переводит весь процесс определения понятия в чисто вербальный план, не свойственный ребенку. Поэтому с помощью этого метода почти никогда не удается установить отношения, существующего между значением, придаваемым ребенком слову при чисто вербальном определении, и действительным реальным значением, соответствующим слову в процессе его живого соотнесения с обозначаемой им объективной действительностью.

Самое существенное для понятия — отношение его к действительности — остается при этом неизученным; к значению слова мы стараемся подойти через другое слово, и то, что мы вскрываем с помощью этой операции, скорее должно быть отнесено к отношениям, существующим между отдельными усвоенными словесными гнездами, чем к действительному отображению детских понятий.

Вторая группа методов — это методы исследования абстракции, которые пытаются преодолеть недостатки чисто словесного метода определения и изучить психические функции и процессы, лежащие в основе образования понятий, в основе переработки того наглядного опыта, из которого рождается понятие. Все они ставят ребенка перед задачей выделить какую-либо общую черту в ряде конкретных впечатлений, отвлечь или абстрагировать эту черту или этот признак от ряда других, слитых с ним в процессе восприятия, обобщить этот признак.

Недостаток второй группы методов тот, что они подставляют на место сложного синтетического процесса элементарный процесс, составляющий его часть, и игнорируют роль слова, роль знака в процессе образования понятий, чем бесконечно упрощают самый процесс абстракции, беря его вне того специфического, характерного именно для образования понятий отношения со словом, которое является центральным отличительным признаком процесса в целом. Таким образом, традиционные методы исследования понятий одинаково характеризуются отрывом слова от объективного материала, оперируют либо словами без объективного материала, либо объективным материалом без слов.

Огромным шагом вперед в изучении понятий было создание такой экспериментальной методики, которая могла бы адекватно отобразить процесс образования понятий, включающий в себя оба эти момента: материал, на основе которого вырабатывается понятие, и слово, с помощью которого оно возникает.

Мы не будем сейчас останавливаться на сложной истории развития этого нового метода исследования понятий; скажем только, что вместе с его введением перед исследователями открылся совершенно новый план: они стали изучать не готовые понятия, а самый процесс их образования. В частности, метод в том виде, как его использовал Н. Ах, с полной справедливостью называется синтетически-генетическим методом, так как он изучает процесс построения понятия, синтезирования ряда признаков, образующих понятие, процесс развития понятия.

Основным принципом этого метода является введение в эксперимент искусственных, вначале бессмысленных для испытуемого слов, которые не связаны с прежним опытом ребенка, и искусственных понятий, которые составлены специально в экспериментальных целях путем соединения ряда признаков, в таком сочетании не встречающихся в мире наших обычных понятий, обозначаемых с помощью речи. Например, в опытах Аха слово «гацун», вначале бессмысленное для испытуемого, в процессе опыта осмысливается, приобретает значение, ста-

новится носителем понятия, обозначая нечто большое и тяжелое; или слово «фаль» начинает означать маленькое и легкое. В процессе опыта перед исследователем развертывается весь процесс осмысливания бессмысленного слова, приобретения словом значения и выработки понятия. Благодаря такому введению искусственных слов и искусственных понятий этот метод освобождается от одного наиболее существенного недостатка ряда методов, именно: он для решения задачи, стоящей перед испытуемым в эксперименте, не предполагает никакого прежнего опыта, никаких прежних знаний, уравнивает в этом отношении ребенка раннего возраста и взрослого. Ах применял свой метод одинаково и к пятилетнему ребенку, и к взрослому человеку, уравнивая того и другого в отношении знаний. Таким образом, его метод потенциирован в возрастном отношении, он допускает исследование процесса образования понятий в чистом виде.

Одним из главнейших недостатков метода определения является то обстоятельство, что там понятие вырывается из его естественной связи, берется в застывшем, статическом виде вне связи с теми реальными процессами мышления, в которых оно встречается, рождается и живет. Экспериментатор берет изолированное слово, ребенок должен его определить, но это определение вырванного, изолированного слова, взятого в застывшем виде, ни в малой степени не говорит нам о том, каково это понятие в действии, как ребенок им оперирует в живом процессе решения задачи, как он им пользуется, когда в этом возникает живая потребность.

Игнорирование функционального момента есть в сущности, как говорит об этом Ах, непринятие в расчет того, что понятие не живет изолированной жизнью и что оно не представляет собой застывшего, неподвижного образования, а, напротив, всегда встречается в живом, более или менее сложном процессе мышления, всегда выполняет ту или иную функцию сообщения, осмысливания, понимания, решения какой-нибудь задачи.

Этого недостатка лишен новый метод, в котором в центр исследования выдвигаются именно *функциональные условия возникновения понятия*. Понятие берется в связи с той или иной задачей или потребностью, возникающей в мышлении, в связи с пониманием или сообщением, в связи с выполнением того или иного задания, той или иной инструкции, осуществление которой невозможно без образования понятия. Все это взятое вместе делает новый метод исследования чрезвычайно ценным орудием при изучении развития понятий. И хотя сам Ах не посвятил особого исследования образованию понятий в переходном возрасте, тем не менее, опираясь на результаты своего исследования, он не мог не отметить того двойственного — охватывающего и содержание и форму мышления — переворота, который происходит в интеллектуальном развитии подростка и знаменуется переходом к мышлению в понятиях.

Ф. Римат посвятил специальное, очень обстоятельное исследование процессу образования понятий у подростков, который он изучал с помощью несколько переработанного метода Аха. Основной вывод исследования заключается в том, что образование понятий возникает лишь с наступлением переходного возраста и оказывается недоступным ребенку до наступления этого периода. «Мы можем твердо установить, — говорит Римат, — что лишь по окончании 12-го года жизни обнаруживается резкое повышение способности самостоятельного образования общих объективных представлений. Мне кажется, чрезвычайно важно обратить внимание на этот факт. Мышление в понятиях, отрешенное от наглядных моментов, предъявляет к ребенку требования, которые превосходят его психические возможности до 12-го года жизни» (F. Rimbt, 1925, c. 112).

Мы не будем останавливаться ни на способе приведения этого исследования, ни на других теоретических выводах и результатах, к которым оно приводит автора. Мы ограничимся лишь подчеркиванием того основного результата,

ш __
что вопреки утверждению некоторых психологов, отрицающих возникновение какой-либо новой интеллектуальной функции в переходном возрасте и утверждающих, что каждый ребенок 3 лет обладает всеми интеллектуальными операциями, из которых складывается мышление подростка, — вопреки этому утверждению специальные исследования показывают, что лишь после 12 лет, т. е. с началом переходного возраста, по завершении первого школьного возраста, у ребенка начинают развиваться процессы, приводящие к образованию понятий и абстрактному мышлению.
Одним из основных выводов, к которым приводят нас исследования Аха и Римата, является опровержение ассоциативной точки зрения на процесс образования понятий. Исследование Аха показало, что, как бы многочисленны и прочны ни были ассоциативные связи между теми или иными словесными знаками, теми или иными предметами, одного этого факта совершенно недостаточно для образования понятий. Таким образом, старое представление о том, что понятие возникает чисто ассоциативным путем благодаря наибольшему подкреплению одних ассоциативных связей, соответствующих признакам, общим целому ряду предметов, и ослаблению других связей, соответствующих признакам, в которых эти предметы различаются, не нашло экспериментального подтверждения. Опыты Аха показали, что процесс образования понятий носит всегда продуктивный, а не репродуктивный характер, что понятие возникает и образуется в процессе сложной операции, направленной на решение какой-либо задачи, и что одного наличия внешних условий и механического установления связи между словом и предметами недостаточно для его возникновения.
Наряду с установлением неассоциативного и продуктивного характера процесса образования понятий эти опыты привели и к другому, не менее важному выводу, именно к установлению основного фактора, определяющего течение процесса в делом. По мнению Аха таким фактором является так называемая *детерминирующая тенденция.* Этими словами Ах обозначает тенденцию, регулирующую течение наших представлений и действий и исходящую из представления о цели, к достижению которой направлено это течение, из задачи, на разрешение которой направлена данная деятельность. До Аха психологи различали две основные тенденции, которым подчинено течение наших представлений: репродуктивную, или ассоциативную, тенденцию и персеверативную тенденцию. Первая из них означает тенденцию вызвать в течении представлений те из них, которые в прежнем опыте были ассоциативно связаны с данным; вторая указывает на тенденцию каждого представления возвращаться и снова проникать в течение представлений.
Н. Ах в более ранних исследованиях показал, что обе тенденции недостаточны для объяснения сознательно регулируемых актов мышления, направленных на решение какой-либр задачи, и что эти последние регулируются не столько актами репродукции представлений по ассоциативной связи и тенденцией каждого представления вновь проникать в сознание, а особой детерминирующей тенденцией, исходящей из представления о цели. В исследовании понятий Ах снова показывает, что центральным моментом, без которого никогда не возникает новое понятие, является регулирующее действие детерминирующей тенденции, исходящей из поставленной перед испытуемым задачи.
Таким образом, по схеме Аха образование понятий строится не по типу ассоциативной цепи, где одно звено вызывает и влечет за собой другое, ассоциативно с ним связанное, а по типу целенаправленного процесса, состоящего из ряда операций, играющих роль средств для разрешения основной задачи. Само по себе заучивание слов и связывание их с предметами не приводят к образованию понятия; нужно, чтобы перед испытуемым возникла задача, которая не может быть решена иначе, как с помощью образования понятий, для того чтобы возник и этот процесс.
343
Мы уже говорили, что Ах сделал огромный шаг вперед по сравнению с прежними исследованиями: он включил процессы образования понятий в структуру разрешения определенной задачи и исследовал функциональное значение и роль этого момента. Однако этого мало, ибо сама по себе поставленная цель, задача, конечно, совершенно необходимый момент для того, чтобы функционально связанный с ее разрешением процесс мог возникнуть; но ведь есть цель и у дошкольников, есть и у ребенка раннего возраста, между тем ни ребенок раннего возраста ни дошкольник, ни вообще, как мы уже говорили, ребенок раньше 12 лет, вполне способный осознать стоящую перед ним задачу, не способен еще, однако, выработать новое понятие. Ведь сам Ах в исследованиях показал, что дети дошкольного возраста при решении задачи отличаются от взрослых и от подростков не тем, что хуже, или менее полно, или менее верно представляют себе цель, но тем, что дошкольники совершенно по-иному развертывают весь процесс решения задачи. Д. Н. Узнадзе в сложном экспериментальном исследовании образования понятий у дошкольников, на котором мы остановимся ниже, показал, что дошкольник в функциональном отношении сталкивается с задачами совершенно так же, как и взрослый, когда он оперирует понятием, но только решает эти задачи совершенно по-иному. Ребенок так же, как и взрослый, пользуется словом как средством; для него, следовательно, слово так же связано с функцией сообщения, осмысливания, понимания, как и для взрослого.
Таким образом, не задача, не цель и не исходящая из нее детерминирующая тенденция, но другие, не привлеченные этими исследователями факторы, очевидно, обусловливают существенное генетическое различие между мышлением в понятиях взрослого человека и иными формами мышления, отличающими ребенка раннего возраста. В частности, Узнадзе обратил внимание на один из функциональных моментов, выдвинутых исследованием Аха на первый план, — на момент сообщения, взаимного понимания людей с помощью речи. «Но слово, разумеется, является орудием человеческого взаимопонимания. При выработке понятий это играет решающую роль. В процессе взаимопонимания комплекс определенных звуков приобретает определенное значение: следовательно, он превращается в слово или понятие. Если бы не было этого функционального момента — взаимопонимания, — то ни один комплекс звуков не мог бы сделаться носителем значения, и, таким образом, не возникло бы ни одного понятия» (Д. Н. Узнадзе, 1966, с. 76).
Известно, что контакт между ребенком и окружающим его миром взрослых устанавливается чрезвычайно рано. Ребенок с самого начала растет в атмосфере говорящего окружения и сам начинает применять механизм речи уже со второго года жизни. «Бесспорно, он пользуется не комплексами бессмысленных звуков, а подлинными словами и с течением времени наделяет их все более дифференцированными значениями» (там же, с. 77). Вместе с тем можно считать установленным, что ребенок относительно поздно достигает той ступени социализации своего мышления, которая необходима для выработки вполне развитых понятий.

«Таким образом, с одной стороны, мы видим, что полноценное понятие, которое знаменует высшую ступень социализации мышления, развивается лишь в поздний период, а с другой — что дети весьма рано начинают пользоваться словами и хорошо понимают себя и взрослых. Отсюда ясно, что слово, прежде чем оно достигнет ступени полноценного понятия, может принять на себя функцию этого последнего и служить людям в качестве орудия взаимопонимания. Специальное исследование соответствующего возраста должно показать, как развиваются те формы мышления, которые должны считаться не понятиями, а всего лишь их функциональными эквивалентами, и как они достигают той ступени, которая характеризует полностью развитое мышление» (там же).

344

Все исследование Узнадзе показывает, что эти формы мышления, являющиеся функциональными эквивалентами мышления в понятиях, качественно и структурно глубоко отличаются от более развитого мышления подростка и взрослого человека. Вместе с тем это отличие не сможет быть обосновано тем фактором, который выдвигает Ах, ибо именно в функциональном отношении, в смысле решения определенных задач, в смысле детерминирующих тенденций, исходящих из целевых представлений, эти формы являются, как показал Узнадзе, эквивалентными понятиями.

Мы имеем, таким образом, следующее положение: задача и исходящие из нее целевые представления, оказывается, доступны ребенку на относительно ранних ступенях его развития; именно благодаря принципиальному тождеству задачи понимания и сообщения у ребенка и взрослого у детей чрезвычайно рано развиваются функциональные эквиваленты понятий, но при тождестве задачи, при эквивалентности функционального момента самые формы мышления, функционирующие в процессе решения этой задачи, у ребенка и взрослого глубоко различны по своему составу, строению, способу деятельности. Очевидно, что не задача и заключающиеся в ней целевые представления сами по себе определяют и регулируют все течение процесса, а некоторый новый фактор, оставленный Ахом без внимания. Очевидно, далее, что задача и связанные с ней детерминирующие тенденции не в состоянии объяснить нам того генетического и структурного различия, которое мы наблюдаем в функционально-эквивалентных формах мышления ребенка и взрослого.

Цель вообще не есть объяснение. Без существования цели невозможно, конечно, никакое целесообразное действие, но наличие этой цели никоим образом не объясняет нам еще всего процесса ее достижения в его развитии и в его строении. Цель и исходящие от нее детерминирующие тенденции, как говорит сам Ах по поводу более старых методов, пускают в ход процесс, но не регулируют его. Наличие цели, наличие задачи является необходимым, но недостаточным моментом для возникновения целесообразной деятельности. Не может возникнуть никакой целесообразной деятельности без наличия цели и задачи, пускающей в ход этот процесс, дающей ему направление. Но наличие цели и задачи еще не гарантирует того, что к жизни будет вызвана действительно целесообразная деятельность, и во всяком случае не обладает волшебной силой определять и регулировать течение и строение этой деятельности. Опыт ребенка и опыт взрослого полны случаев, когда не решенные, не разрешимые на данной ступени развития или плохо разрешенные задачи, не достигнутые или недостижимые цели возникают перед человеком без того, однако, чтобы их возникновение гарантировало успех. Очевидно, в объяснении природы психического процесса, приводящего к разрешению задачи, мы должны исходить из цели, но не можем ограничиться ею.

Цель, как уже сказано, не есть объяснение процесса. Главной и основной проблемой, связанной с процессом образования понятия и процессом целесообразной деятельности вообще, является проблема средств, с помощью которых выполняется та или иная психическая операция, совершается та или иная целесообразная деятельность. Так же точно труд как целесообразную деятельность человека мы не можем удовлетворительно объяснить, сказав, что вызывается к жизни теми целями, теми задачами, которые стоят перед человеком, а должны объяснить с помощью употребления орудий, применения своеобразных средств, без которых труд не мог бы возникнуть; таким же образом центральной проблемой при объяснении высших форм поведения является проблема средств, с помощью которых человек овладевает процессом собственного поведения.

Как показывают исследования, на которых мы не будем здесь останавливаться, все высшие психические функции объединяет тот общий признак, что они

345

являются опосредованными процессами, т. е. включают в свою структуру как центральную и основную часть всего процесса в целом употребление знака основного средства направления и овладения психическими процессами.

В интересующей нас проблеме образования понятий таким знаком является слово, выступающее в роли средства образования понятий и становящееся позже его символом. Только изучение функционального употребления слова и развития его многообразных, качественно различных на каждой возрастной ступени, но генетически связанных друг с другом форм применения может послужить ключом к изучению образования понятий.

Главнейший недостаток методики Аха тот, что с ее помощью мы не выясняем генетический процесс образования понятий, но только констатируем наличие или отсутствие этого процесса. Уже организация опыта предполагает, что средства, с помощью которых образуется понятие, т. е. экспериментальные слова, играющие роль знаков, даны с самого начала, являются постоянной величиной, не изменяющейся в течение всего опыта, больше того, способ их применения заранее предусмотрен в инструкции. Однако слова не выступают с самого начала в роли знаков, они принципиально ничем не отличаются от другого ряда стимулов, выступающих в опыте, от предметов, с которыми они связываются. В критических, полемических целях, стремясь доказать, что одной ассоциативной связи между словами и предметами недостаточно для возникновения значения, что значение слова или понятие не равно ассоциативной связи между звуковым комплексом и рядом объектов, Ах всецело сохраняет традиционный ход процесса образования понятий, подчиненный известной схеме, которую можно выразить словами: снизу вверх, от отдельных конкретных предметов к немногим охватывающим их понятиям.

Но, как устанавливает и сам Ах, такой ход эксперимента находится в резком противоречии с действительным процессом образования понятий и, как мы увидим ниже, отнюдь не строится на основе ряда ассоциативных цепей. Этот процесс, употребляя ставшие уже известными слова М. Фогеля, не сводится к подниманию вверх по пирамиде понятий, к переходу от конкретного ко все более и более абстрактному. В этом и заключается один из основных результатов, к которым привели исследования Аха и Римата, разоблачившие неправильность ассоциативной точки зрения на процесс

образования понятия, указавшие на продуктивный творческий характер понятия, выяснившие существенную роль функционального момента в возникновении понятия, подчеркнувшие тот факт, что только при возникновении известной потребности, надобности в понятии, только в процессе какой-то осмысленной целесообразной деятельности, направленной на достижение известной цели или решение определенной задачи, может возникнуть и оформиться понятие. Эти исследования, покончившие раз и навсегда с механистическим представлением об образовании понятий, тем не менее не раскрыли действительной генетической, функциональной и структурной природы этого процесса и сбились на путь чисто телеологического объяснения высших функций, сводящегося по существу к утверждению, что цель сама создает соответствующую и целесообразную деятельность с помощью детерминирующих тенденций, что задача сама заключает в себе свое решение.

Помимо общей философской и методологической несостоятельности этого взгляда, мы говорили уже, что и в фактическом отношении такого рода объяснение приводит к неразрешимым противоречиям, к невозможности объяснить, почему при функциональном тождестве задач или целей формы мышления, с помощью которых ребенок разрешает эти задачи, глубоко отличны друг от друга на каждой возрастной ступени.

С этой точки зрения вообще непонятен тот факт, что формы мышления развиваются. Поэтому исследования Аха и Римата, начавшие, несомненно, новую

эпоху в изучении понятий, тем не менее оставили совершенно открытой проблему с точки зрения ее каузально-динамического объяснения, и экспериментальному исследованию предстояло изучить процесс образования понятий в его развитии, в его каузально-динамической обусловленности.

2

В разрешении этой задачи мы опирались на специальную методику экспериментального исследования, которую мы могли бы обозначить как функциональную методику двойной стимуляции.

Сущность этой методики заключается в том, что она исследует развитие и деятельность высших психических функций с помощью двух рядов стимулов, из которых каждый выполняет различную роль по отношению к поведению испытуемого. Один ряд стимулов выполняет функцию объекта, на который направлена деятельность испытуемого, а другой — функцию знаков, с помощью которых эта деятельность организуется.

Мы не станем описывать сейчас в подробностях применение этой методики к исследованию процесса образования понятий, так как она была разработана нашим сотрудником Л. С. Сахаровым (1930). Мы ограничимся только общими указаниями относительно основных моментов, которые могут иметь принципиальное значение в связи со сказанным выше. Перед данным исследованием стояла задача раскрыть роль слова и характер его функционального употребления в процессе образования понятия, и поэтому весь эксперимент строился в известном смысле противоположным образом по сравнению с экспериментом Аха.

У Аха начало опыта образует период заучивания, когда испытуемый, не получивший еще никакой задачи от экспериментатора, но получивший все необходимые для решения задачи средства (слова), заучивает, поднимая и разглядывая каждый предмет, названия выставленных перед ним объектов. Таким образом, задача не дана с самого начала, она вводится впоследствии, образуя повторный момент в течении эксперимента. Средства (слова), напротив, даны с самого начала, но даны в прямой ассоциативной связи со стимулами-объектами.

В методике двойной стимуляции оба эти момента разрешены обратным образом. Задача развернута полностью с первого момента опыта перед испытуемым и остается в продолжение каждого этапа опыта одной и той же. Поступая так, мы исходили из того соображения, что постановка задачи, возникновение цели является необходимой предпосылкой для формирования процесса в целом, но средства вводятся постепенно, с каждой новой попыткой испытуемого решить задачу при недостаточности прежде данных слов. Период заучивания отсутствует вовсе.

Превращая, таким образом, средства решения задачи, т. е. стимулы-знаки, или слова, в переменную величину, а задачу сделав постоянной величиной, мы получили возможность исследовать, как испытуемый применяет знаки в качестве средств направления своих интеллектуальных операций и как в зависимости от способа употребления слова, от его функционального применения протекает и развивается процесс образования понятия в целом.

Чрезвычайно существенным и принципиально важным во всем исследовании представляется момент, о котором подробно нам придется говорить ниже и который состоит в том, что при такой организации эксперимента пирамида понятий оказывается опрокинутой на голову. Ход решения задачи в эксперименте соответствует реальному образованию понятий, который, как мы увидим, не строится механически, суммарно, подобно коллективной фотографии Ф. Гальтона, путем постепенного перехода от конкретного к абстрактному, но для которого движение сверху вниз, от общего к частному, от вершины пира-

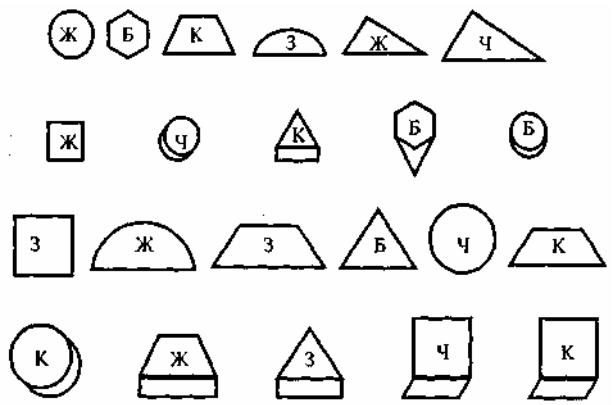


Рис. 1. *Исследование образования понятий. Методика Л. С. Сахарова.*

миды к ее основанию является столь же характерным, как и обратный процесс восхождения к вершинам абстрактного мышления.

Наконец, существенно важным является функциональный момент, о котором говорил Ах: понятие взято не в его статическом и изолированном виде, а в живых процессах мышления, решения задачи, так что все исследование распадается на ряд отдельных этапов и каждый включает в себя понятие в действии, в том или ином его функциональном применении в процессах мышления. Вначале следует процесс выработки понятия, затем процесс перенесения выработанного понятия на новые объекты, затем пользование понятием в процессе свободного ассоциирования, наконец, применение понятия в образовании суждений и определение вновь выработанных понятий.

Весь эксперимент протекал следующим образом: перед испытуемым на особой доске, разделенной на отдельные поля, беспорядочно выставлялись ряды фигур различного цвета, формы и размеров.

Эти фигуры изображены на рис. 1. Перед испытуемым открывается одна из этих фигур, на оборотной стороне которой он прочитывает бессмысленное слово.

Испытуемому предлагается выставить на другое поле доски все фигуры, на которых, по его предположению, написано то же слово. После каждой попытки испытуемого решить задачу экспериментатор, проверяя его, раскрывает новую фигуру, которая или носит тождественное название с уже открытой прежде, будучи отличной от нее одними признаками и сходной другими, или обозначена иным знаком, походя на прежде открытую фигуру в одних отношениях и отличаясь от нее в других.

Таким образом, после каждой новой попытки увеличивается количество раскрытых фигур, а вместе с тем и количество означающих их знаков, и экспериментатор приобретает возможность следить, как в зависимости от этого основного фактора изменяется характер решения задачи, остающейся на всех этапах опыта одной и той же. Одно и то же слово помещено на фигурах, относящихся к одному общему экспериментальному понятию, обозначаемому данным словом.

3

В нашей лаборатории Л. С. Сахаровым был начат, а нами в сотрудничестве с Ю. В. Котеловой и Е. И. Пашковской продолжен и закончен ряд исследований процесса образования понятий. Эти исследования охватывают в общей сложности больше 300 лиц — здоровых детей, подростков и взрослых, а также страдающих патологическими нарушениями интеллектуальной и речевой деятельности.

Основной вывод исследования имеет непосредственное отношение к интересующей нас сейчас теме. Прослеживая генетический ход образования понятий на различных возрастных ступенях, сравнивая и оценивая этот процесс, протекающий в одинаковых условиях у ребенка, подростка и взрослого, мы имели

возможность выяснить на основании экспериментального исследования основные закономерности, управляющие развитием этого процесса.

Основной вывод нашего исследования в генетическом разрезе может быть сформулирован в виде общего закона, гласящего, что *развитие процессов, приводящих впоследствии к образованию понятий, уходит своими корнями глубоко в детство, но только в переходном возрасте вызревают, складываются и развиваются те интеллектуальные функции, которые в своеобразном сочетании образуют психическую основу процесса образования понятий.*

Только при превращении ребенка в подростка становится возможным решительный переход к мышлению в понятиях. До этого возраста мы имеем своеобразные интеллектуальные образования, которые по внешнему виду сходны с истинным понятием и которые вследствие этого внешнего сходства при поверхностном исследовании могут быть приняты за симптомы, указывающие на наличие подлинных понятий уже в очень раннем возрасте. Эти интеллектуальные образования действительно эквивалентны в функциональном отношении вызревающим значительно позже настоящим понятиям. Это значит, что они выполняют сходную с понятиями функцию при решении сходных задач, но экспериментальный анализ показывает, что по своей психологической природе, составу, строению и по способу деятельности эквиваленты понятий так же точно относятся к этим последним, как зародыш относится к зрелому организму. Отождествлять то и другое — значит игнорировать длительный процесс развития, ставить знак равенства между его начальной и конечной стадиями.

Не будет никаким преувеличением, если мы скажем, что отождествлять интеллектуальные операции, появляющиеся в переходном возрасте, с мышлением трехлетнего ребенка, как это делают многие психологи, столь же мало основательно, как отрицать, что второй школьный возраст является эпохой полового созревания на том только основании, что элементы будущей сексуальности, частичные составные части будущего влечения обнаруживают себя уже в грудном возрасте.

В дальнейшем мы будем иметь возможность останавливаться более подробно на сравнении истинных понятий,

возникающих в переходном возрасте, и эквивалентных им образований, встречаемых в мышлении дошкольника и школьника. Путем этого сравнения мы сумеем установить то действительно новое, что возникает в мышлении в переходном возрасте и что выдвигает образование понятий в центр психических перемен, составляющих содержание кризиса созревания. Сейчас мы остановимся в самых общих чертах на выяснении психической природы процесса образования понятий и на раскрытии того, почему только подросток приходит к овладению этим процессом.
Экспериментальное исследование процесса образования понятий показало, что функциональное употребление слова или другого знака в качестве средства активного направления внимания, расчленения и выделения признаков, их абстрагирования и синтеза — основная и необходимая часть процесса в целом. Образование понятия или приобретение словом значения является результатом сложной активной деятельности (оперирование словом или знаком), в которой участвуют все основные интеллектуальные функции в своеобразном сочетании.
В таком виде мы могли бы сформулировать основное положение, к которому приводит нас исследование. Оно показывает, что образование понятии — особый, своеобразный способ мышления и ближайший фактор, определяющий развитие этого нового способа мышления, не ассоциация, как полагают многие авторы, не внимание, как устанавливает Г. Мюллер, не суждение и представление, взаимно сотрудничающие, как вытекает из теории образования понятий К. Бюлера, не детерминирующая тенденция, как на то указывает Ах, — все эти моменты, все эти процессы участвуют в образовании понятий, но ни один из

них не является определяющим и существенным моментом, который мог бы адекватно объяснить возникновение новой формы мышления, качественно своеобразной и несводимой к другим элементарным интеллектуальным операциям.
Ни один из этих процессов не претерпевает в переходном возрасте сколько-нибудь заметного изменения, потому что, повторяем, ни одна из элементарных интеллектуальных функций не появляется впервые и не является действительно новым приобретением переходного возраста. В отношении элементарных функций совершенно справедливо приведенное выше мнение психологов: в интеллекте подростка не проявляется ничего принципиально нового по сравнению с тем, что имеет место уже у ребенка, мы имеем продолжающееся равномерное развитие тех самых функций, которые определились и вызрели значительно раньше.
Процесс образования понятий не сводим к ассоциациям, вниманию, представлению, суждению, детерминирующим тенденциям, хотя все эти функции -непременные участники того сложного синтеза, каким на деле является процесс образования понятий.
Центральным для этого процесса, как показывает исследование, является функциональное употребление знака или слова в качестве средства, с помощью которого подросток подчиняет своей власти собственные психические операции, с помощью которого он овладевает течением собственных психических процессов и направляет их деятельность на разрешение стоящей перед ним задачи.
Все указываемые обычно элементарные психические функции участвуют в процессе образования понятий, но в совершенно ином виде в качестве процессов, не самостоятельно развивающихся сообразно логике собственных закономерностей, а процессов, опосредованных с помощью знака или слова, процессов, направленных на решение известной задачи и приведенных в новое сочетание, новый синтез, внутри которого каждый из частичных процессов только и приобретает свое истинное функциональное значение.
В применении к проблеме развития понятий это означает, что ни накопление ассоциаций, ни развитие объема и устойчивости внимания, ни накопление групп представлений, ни детерминирующие тенденции — ни один из этих процессов сам по себе, как бы далеко он ни зашел в своем развитии, не может привести к образованию понятий, а следовательно, ни один из этих процессов не может рассматриваться как генетический фактор, определяющий в основном и существенном развитие понятий. Понятие невозможно без слов, мышление в понятиях невозможно вне речевого мышления, новым, существенным, центральным моментом всего этого процесса, имеющим все основания рассматриваться как производящая причина созревания понятий, является *специфическое употребление слова,* функциональное применение знака в качестве средства образования понятий.
Мы*уже говорили, когда обсуждали методику наших исследований, что постановка задачи и возникновение потребности в образовании понятия не могут рассматриваться как причины этого процесса, ибо они в состоянии лишь пустить в ход процесс решения задачи, но не обеспечить его осуществление. Ссылка на цель как на действующую силу, играющую решающую роль в процессе образования понятий, так же мало объясняет нам реальные каузально-динамические и генетические отношения и связи, составляющие основу этого сложного процесса, как объяснение полета пушечного ядра из конечной цели, в которую попадает это ядро. Эта конечная цель, поскольку она учитывается наперед тем, кто наводит пушку, участвует, безусловно, в общей совокупности моментов, определяющих реальную траекторию ядра. Так точно и характер задачи, цель, стоящая перед подростком и достигаемая им с помощью образования понятий, несомненно, является одним из функциональных моментов, без учета которых мы не сумеем полностью научно объяснить процесс образования понятия в це-

лом. Именно с помощью выдвигаемых задач, с помощью возникающей и стимулирующей потребности, с помощью расставляемых перед подростком целей окружающая его социальная среда побуждает и вынуждает его сделать этот решительный шаг в развитии своего мышления.
В отличие от созревания инстинктов и врожденных влечений побуждающая сила, определяющая начало процесса, пускающая в ход какой-либо созревающий механизм поведения и толкающая его вперед по пути дальнейшего развития, заложена не внутри, а вне подростка, и в этом смысле выдвигаемые социальной средой перед созревающим подростком задачи, связанные с врастанием его в культурную, профессиональную и общественную жизнь взрослых, действительно крайне существенный функциональный момент, указывающий снова и снова на взаимную обусловленность, на органическую связанность и внутреннее единство моментов содержания и формы в развитии мышления.
Ниже, говоря о факторах культурного развития подростка в целом, мы должны будем остановиться на давно установленном научным наблюдением факте: там, где среда не создает соответствующих задач, не выдвигает новых требований, не побуждает и не стимулирует с помощью новых целей развитие интеллекта, там мышление подростка не

развивает всех действительно заложенных в нем возможностей, не доходит до высших форм или достигает их с крайним запозданием. Поэтому было бы неправильно игнорировать вовсе или сколько-нибудь приуменьшать значение функционального момента жизненной задачи как одного из реальных и мощных факторов, питающих и направляющих весь процесс интеллектуального развития в переходном возрасте. Но столь же ошибочно и ложно было бы усматривать в этом функциональном моменте каузально-динамическое развитие, вскрытие самого механизма развития, генетический ключ к проблеме развития понятий.

Перед исследователем стоит задача понять внутреннюю связь обоих этих моментов и раскрыть образование понятий, генетически связанное с переходным возрастом, как функцию социально-культурного развития, охватывающего как содержание, так и способы мышления подростка. Новое сигнификативное употребление слова, т. е. употребление его в качестве средства образования понятий, — вот что является ближайшей психологической причиной того интеллектуального переворота, который совершается на рубеже детского и переходного возрастов.

Если в этот период не появляется никакой новой, принципиально отличной от прежних, элементарной функции, отсюда было бы неправильно заключить, что с существующими элементарными функциями не происходит никаких перемен. Они включаются в новую структуру, вступают в новый синтез, входят в качестве подчиненной инстанции в новое сложное целое, закономерности которого определяют и судьбу каждой отдельной части. Процесс образования понятий предполагает в качестве основной и центральной части овладение течением собственных психических процессов с помощью функционального употребления слова или знака. Это овладение процессами собственного поведения с помощью вспомогательных средств и развивается в окончательном виде только у подростка.

Эксперимент показывает, что образование понятий не идентично выработке какого-либо, хотя бы и чрезвычайно сложного, навыка. Экспериментальное исследование образования понятий у взрослых, выяснение процесса их развития в детском возрасте и изучение их распада при патологических нарушениях интеллектуальной деятельности позволяют сделать вывод, что гипотеза относительно тождества психической природы высших интеллектуальных процессов с элементарными, чисто ассоциативными процессами образования связи или навыков, выдвинутая Э. Торндайком, находится в резком противоречии с фактическими данными относительно состава, функциональной структуры и генезиса процесса образования понятий.

351

Эти исследования согласно показывают, что процесс образования понятий, как и всякая высшая форма интеллектуальной деятельности, не есть исключительно количественно усложненная низшая форма, что этот процесс отличается от чисто ассоциативной деятельности не количеством связей, а представляет собой принципиально новый, качественно несводимый к любому количеству ассоциативных связей тип деятельности, основное отличие которого заключается *в переходе от непосредственных интеллектуальных процессов к опосредованным с помощью знаков операциям.*

Сигнификативная структура (связанная с активным употреблением знаков), являющаяся общим законом построения высших форм поведения, не идентична ассоциативной структуре элементарных процессов. Само по себе накопление ассоциативных связей никогда не приводит к появлению высшей формы интеллектуальной деятельности. С помощью количественного изменения связей нельзя объяснить действительного отличия высших форм мышления.

Э. Торндайк в учении о природе интеллекта утверждает, что высшие формы интеллектуальных операций являются идентичными чисто ассоциативной деятельности или образованию связи и зависят от физиологических связей того же самого рода, но требуют их в значительно большем количестве. С этой точки зрения разница между интеллектом подростка и интеллектом ребенка сводится исключительно к количеству связей. Как отмечает Торндайк, лицо, интеллект которого является большим, или высшим, или лучшим, чем у другого, отличается от этого последнего в конечном счете не тем, что обладает физиологическим процессом нового рода, но просто большим количеством связей самого обыкновенного сорта.

Эта гипотеза не встречает, как уже сказано, подтверждения ни в экспериментальном анализе процесса образования понятий, ни в изучении их развития, ни в картине их распада. Положение Торндайка, гласящее, что как филогенез, так и онтогенез интеллекта, по-видимому, показывают, что отбор, анализ, абстракция, обобщение и размышление возникают как прямое следствие нарастания количества связей, — это положение не находит себе подтверждения в экспериментально организованном и прослеженном онтогенезе понятий ребенка и подростка. Исследование онтогенеза понятий показывает, что развитие от низшего к высшему не идет путем количественного нарастания связей, но совершается путем качественных новообразований: в частности, речь, являющаяся одним из основных моментов в построении высших форм интеллектуальной деятельности, включается не ассоциативно — как параллельно протекающая функция, а функционально — как разумно используемое средство.

Сама речь не основана на чисто ассоциативных связях, а требует принципиально иного, именно характерного для высших интеллектуальных процессов, отношения между знаком и структурой интеллектуальной операции в целом.

Филогенез интеллекта, сколько можно предполагать на основании изучения психики примитивного человека и его мышления, также не обнаруживает, во всяком случае в исторической его части, ожидаемого Торндайком пути развития от низших к высшим формам через количественное увеличение ассоциаций. После известных исследований В. Келера, Р. Иеркса и других нет оснований ожидать, что и биологическая эволюция интеллекта подтвердит идентичность мышления и ассоциации.

Наше исследование, если попытаться схематически раскрыть его генетические выводы, показывает, что в основном путь развития понятий складывается из трех основных ступеней, из которых каждая снова распадается на несколько отдельных этапов, или фаз.

Первая ступень в образовании понятия, наиболее часто проявляющаяся в поведении ребенка раннего возраста, — образование неоформленного и не-

352

упорядоченного множества, выделение кучи каких-либо предметов тогда, когда ребенок стоит перед задачей, которую мы, взрослые, разрешаем обычно с помощью образования нового понятия. Эта выделяемая ребенком куча предметов, объединяемая без достаточного внутреннего основания, без достаточного внутреннего родства и отношения между

образующими ее частями, предполагает диффузное, ненаправленное распространение значения слова или заменяющего его знака на ряд внешне связанных во впечатлении ребенка, но внутренне не объединенных между собой элементов.
Значением слова на этой стадии развития является не определенное до конца, неоформленное синкретическое сцепление отдельных предметов, так или иначе связавшихся друг с другом в представлении и восприятии ребенка в один слитный образ. В его формировании решающую роль играет синкретизм детского восприятия или действия, поэтому образ крайне неустойчив.
Как известно, ребенок и в восприятии, и в мышлении, и в действии обнаруживает тенденцию связывать на основании единого впечатления самые разные и не имеющие внутренней связи элементы, приводя их в нерасчлененный, слитный образ. Эту тенденцию Э. Клапаред назвал синкретизмом детского восприятия, П. П. Блонский — бессвязной связностью детского мышления. Мы описали то же явление в другом месте как тенденцию ребенка замещать недостаток объективных связей переизбытком субъективных связей и принимать связь впечатлений и мыслей за связь вещей. Это перепроизводство субъективных связей имеет, конечно, огромное значение как фактор дальнейшего развития детского мышления, так как оно — основа для дальнейшего процесса отбора соответствующих действительности и проверяемых практикой связей. Значение какого-либо слова у ребенка, находящегося на данной ступени развития понятий, по внешнему виду может действительно напоминать значение слова у взрослого человека. С помощью слов, обладающих значением, ребенок устанавливает общение со взрослыми; в этом обилии синкретических связей, этих образуемых с помощью слов неупорядоченных синкретических кучах предметов отражены в значительной степени и объективные связи постольку, поскольку они совпадают со связью впечатлений и восприятий ребенка. Поэтому значения детских слов могут во многих случаях, особенно тогда, когда они относятся к конкретным предметам окружающей ребенка действительности, совпадать со значениями тех же слов, устанавливаемыми в речи взрослых.
Ребенок, таким образом, часто встречается в значениях своих слов со взрослым, или, правильнее сказать, значение одного и того же слова у ребенка и взрослого часто пересекается на одном и том же конкретном предмете, и этого достаточно для взаимного понимания взрослых и детей. Однако психический путь, которым приходит к точке пересечения мышление взрослого и мышление ребенка, совершенно различен, и даже там, где значение детского слова частично совпадает со значением речи взрослых, оно вытекает психологически из совершенно отличных, своеобразных операций, является продуктом того синкретического смешения образов, которое стоит за детским словом.
Эта ступень, в свою очередь, распадается на три этапа, которые мы имели возможность проследить со всеми подробностями в процессе образования понятий ребенка.
Первый этап образования синкретического образа, или кучи предметов, соответствующей значению слова, вполне совпадает с периодом проб и ошибок в детском мышлении. Группа новых предметов берется ребенком наугад с помощью отдельных проб, которые сменяют друг друга тогда, когда обнаруживается их ошибочность.
На втором этапе пространственное расположение фигур в искусственных условиях нашего эксперимента, т. е. опять-таки чисто синкретические законы вос-

приятия зрительного поля и организация детского восприятия, играет решающую роль. Синкретический образ, или куча предметов, образуется на основе пространственных и временных встреч отдельных элементов, непосредственного контакта или другого, более сложного отношения, возникающего между ними в процессе непосредственного восприятия. Существенным для данного периода остается то, что ребенок руководится не объективными связями, открываемыми им в вещах, но субъективными связями, подсказываемыми ему собственным восприятием. Предметы сближаются в один ряд и подводятся под общее значение не из-за общих, присущих им и выделенных ребенком признаков, но из-за родства, устанавливаемого между ними во впечатлении ребенка.
Наконец, третьим и высшим этапом всей этой ступени, знаменующим ее завершение и переход ко второй ступени в образовании понятий, является этап, на котором синкретический образ, эквивалентный понятию, образуется на более сложной основе и опирается на приведение к одному значению представителей различных, прежде уже объединенных в восприятии ребенка групп.
Таким образом, каждый из отдельных элементов нового синкретического ряда, или кучи, является представителем какой-то прежде объединенной в восприятии ребенка группы предметов, но все они, вместе взятые, ничем внутренне не связаны между собой и представляют такую же бессвязную связность кучи, как и эквиваленты понятий на двух предшествующих этапах.
Вся разница, все усложнение заключается только в том, что связи, которые ребенок кладет в основу значения нового слова, являются результатом не единичного восприятия, а как бы двухстепенной обработки синкретических связей: сперва образуются синкретические группы, из которых затем выделяются и снова синкретически объединяются отдельные представители. За значением детского слова теперь раскрывается уже не плоскость, а перспектива, двойной ряд связей, двойное построение групп, но этот двойной ряд и это двойное построение все же не поднимаются еще над образованием неупорядоченного множества, или, выражаясь обычно, кучи.
Ребенок, достигший этого третьего этапа, завершает тем самым всю первую ступень в развитии своих понятий, расстается с кучей как с основной формой значения слов и поднимается на вторую ступень, которую мы условно называем ступенью образования комплексов.

5

Вторая большая ступень в развитии понятий охватывает много разнообразных в функциональном, структурном и генетическом отношении типов одного и того же по своей природе способа мышления. Этот способ мышления так же, как и все остальные, ведет к образованию связей, установлению отношений между различными конкретными впечатлениями, к объединению и обобщению отдельных предметов, к упорядочению и систематизации всего опыта ребенка.
Но способ объединения различных конкретных предметов в общие группы, характер устанавливаемых при этом связей,

структура возникающих на основе такого мышления единств, характеризующаяся отношением каждого отдельного предмета, входящего в состав группы, ко всей группе в целом, — все это глубоко отличается по типу и по способу деятельности от мышления в понятиях, развивающихся только в эпоху полового созревания.
Мы не могли бы лучше обозначить своеобразие этого способа мышления, чем назвав его *мышлением в комплексах. Это* значит, что обобщения, создаваемые с помощью этого способа мышления, представляют по своему строению комплексы отдельных конкретных пред-
354
метов, или вещей, объединенных уже не на основании только субъективных связей, устанавливаемых во впечатлении ребенка, но на основе объективных связей, действительно существующих между этими предметами.
Если первая ступень в развитии мышления характеризуется, как мы говорили, построением синкретических образов, которые являются у ребенка эквивалентами наших понятий, то вторая ступень характеризуется построением комплексов, имеющих такое же функциональное значение. Это новый шаг по пути к овладению понятием, новая ступень в развитии мышления ребенка, высоко поднимающаяся над предшествующей. Это несомненный и очень значительный прогресс в жизни ребенка. Переход к высшему типу мышления состоит в том, что вместо «бессвязной связности», лежащей в основе синкретического образа, ребенок начинает объединять однородные предметы в общую группу, комплекси-ровать их по законам объективных связей, открываемых им в вещах.
Ребенок, переходящий к этому типу мышления, преодолевает в известной степени свой эгоцентризм и перестает принимать связь собственных впечатлений за связь вещей, он совершает решительный шаг по пути отказа от синкретизма и по пути завоевания объективного мышления. Комплексное мышление есть уже связное мышление и одновременно объективное мышление. Это те две новые существенные черты, которые поднимают его над предыдущей ступенью. Вместе с тем и эта связность, и эта объективность еще не являются той связностью, характерной для мышления в понятиях, к которому приходит подросток.
Отличие второй ступени развития понятий от третьей и последней, завершающей весь онтогенез понятий, заключается в том, что образованные на этой ступени комплексы построены по совершенно другим законам мышления, чем понятия. В них, как уже сказано, отражены объективные связи, но они отражены другим способом и как бы иным образом, чем в понятиях. Остатками комплексного мышления полна и речь взрослого человека. Наилучший пример, позволяющий вскрыть основной закон построения того или иного мыслительного комплекса в нашей речи, — фамильное имя. Всякое фамильное имя, например «Петровы», охватывает такой комплекс единичных предметов, который ближе всего подходит к комплексному характеру детского мышления. В известном смысле мы могли бы сказать, что ребенок, находящийся на этой ступени развития, мыслит как бы фамильными именами, или, иначе говоря, мир единичных предметов объединяется и организуется для него, группируясь по отдельным, связанным между собой фамилиям. Эту же самую мысль выразим иначе, сказав, что значения слов на этой стадии развития ближе всего могут быть определены как фамильные имена объединенных в комплексы или группы предметов.
Самое существенное для построения комплекса то, что в основе его лежит не абстрактная и логическая, но конкретная и фактическая связь между отдельными элементами, входящими в его состав. Так, мы никогда не можем решить, относится ли данное лицо к фамилии Петровых и может ли оно быть так названо, основываясь лишь на логическом отношении его к другим носителям той же фамилии. Этот вопрос решается на основании фактической принадлежности или фактического родства между людьми.
В основе комплекса лежат фактические связи, открываемые в непосредственном опыте. Поэтому такой комплекс представляет собой прежде всего конкретное объединение группы предметов на основании их фактической близости друг с другом. Отсюда проистекают и все остальные особенности этого способа мышления. Главнейшие из них заключаются в следующем. Подобный комплекс лежит не в плане абстрактно-логического, а в плане конкретно-фактического мышления, поэтому он не отличается единством связей, которые лежат в его основе и устанавливаются с его помощью.
355
Комплекс, как и понятие, является обобщением или объединением конкретных разнородных предметов. Но связь, с помощью которой построено это обобщение, может быть самого различного типа. *Любая* связь может повести к включению данного элемента в комплекс, лишь бы она фактически была в наличии, и в этом заключается самая характерная особенность построения комплекса. В то время как в основе понятия лежат связи единого типа, логически тождественные между собой, в основе комплекса лежат самые разнообразные фактические связи, часто не имеющие друг с другом ничего общего. В понятии предметы обобщены по одному признаку, в комплексе — по различным фактическим основаниям. Поэтому в понятии отражается существенная, единообразная связь и отношение предметов, а в комплексе — фактическая, случайная, конкретная.
Многообразие связей, лежащих в основе комплекса, составляет главнейшую, отличающую его черту от понятия, для которого характерно единообразие лежащих в основе связей. Это значит, что каждый отдельный предмет, охватываемый обобщенным понятием, включается в это обобщение совершенно на тождественном основании со всеми другими предметами. Все элементы связаны с целым, выраженным в понятии и через него между собой *единым образом, связью одного и того же типа*. В отличие от этого каждый элемент комплекса может быть связан с целым, выраженным в комплексе, и с отдельными элементами, входящими в его состав, самыми различными связями. В понятии эти связи в основном являются отношением общего к частному и частного к частному через общее. В комплексе эти связи могут быть столь же многообразны, как многообразно фактическое соприкосновение и фактическое родство самых различных предметов, находящихся в любом конкретном отношении друг к другу.
Наши исследования намечают следующие пять основных форм комплексной системы, лежащих в основе обобщений, возникающих в мышлении ребенка на этой ступени развития.
Первый тип комплекса мы называем ассоциативным, так как в его основе лежит любая ассоциативная связь с любым из признаков, замечаемых ребенком в том предмете, который в эксперименте является ядром будущего комплекса. Ребенок может вокруг этого ядра построить целый комплекс, включая в него самые различные предметы: одни — на основании того, что они имеют тождественный с данным предметом цвет, другие — форму, третьи — размер,

четвертые — еще какой-нибудь отличительный признак, бросающийся в глаза ребенку. *Любое* конкретное отношение, открываемое ребенком, *любая* ассоциативная связь между ядром и элементом комплекса оказывается достаточным поводом для отнесения предмета к подбираемой ребенком группе и для обозначения этого предмета общим фамильным именем.

Элементы могут быть вовсе не объединены между собой. Единственным принципом их обобщения является их фактическое родство с основным ядром комплекса. Связь, объединяющая их с этим последним, может быть любой ассоциативной связью. Один элемент может оказаться родственным ядру будущего комплекса по цвету, другой — по форме и т. д.- Если принять во внимание, что эта связь может быть различной не только по признаку, лежащему в ее основе, но и по характеру отношения между двумя предметами, нам станет ясно, до какой степени пестра, не упорядочена, мало систематизирована, не приведена к единству, хотя и основана на объективных связях, смена множества конкретных признаков, вскрываемых всякий раз за комплексным мышлением. В основе этого множества может лежать не только прямое тождество признаков, но и их сходство или контраст, их ассоциативная связь по смежности и т. д., однако всегда и непременно *конкретная связь.*

Для ребенка, находящегося в этой фазе развития, слова уже перестают быть обозначением отдельных предметов, именами собственными. Они становятся для

356

него фамильными именами. Сказать слово для ребенка в эту пору означает указать на фамилию вещей, родственно связанных между собой по самым различным линиям родства. Назвать данный предмет соответствующим именем значит для ребенка отнести его к тому или иному конкретному комплексу, с которым он связан. Назвать предмет для ребенка в эту пору означает назвать его фамилию.

6

Вторую фазу в развитии комплексного мышления образует объединение предметов и конкретных образов вещей в особые группы, которые больше всего напоминают то, что принято называть коллекциями. Здесь различные конкретные предметы объединяются на основе взаимного дополнения по какому-либо одному признаку и образуют единое целое, состоящее из разнородных, взаимно дополняющих друг друга частей. Именно *разнородность состава, взаимное дополнение и объединение на основе коллекции* характеризуют эту ступень в развитии мышления.

В экспериментальных условиях ребенок подбирает к данному образцу другие фигуры, которые отличаются от образца по цвету, форме, величине или какому-либо другому признаку. Однако ребенок подбирает их не хаотически и не случайно, а по признаку их различия и дополнения к признаку, заключенному в образце и принятому за основу объединения. Возникающая на основе такого построения коллекция образует собрание различных по цвету или форме предметов, представляя собой набор основных цветов или основных форм, встречающихся в экспериментальном материале.

Существенное отличие этой формы комплексного мышления от ассоциативного комплекса то, что в коллекцию не включаются дважды предметы, обладающие одним и тем же признаком. От каждой группы предметов отбираются единичные экземпляры в качестве представителей всей группы. Вместо ассоциации по сходству здесь действуют, скорее, ассоциации по контрасту. Правда, эта форма мышления часто соединяется с описанной выше ассоциативной формой. Тогда получается коллекция, составленная на основе различных признаков. В процессе формирования коллекции ребенок не выдерживает последовательного принципа, положенного в основу образования комплекса, а ассоциативно объединяет различные признаки, хотя каждый признак кладет в основу коллекции.

Эта длительная и стойкая фаза в развитии детского мышления имеет очень глубокие корни в конкретном, наглядном и практическом опыте ребенка. В наглядном и практическом мышлении ребенок всегда имеет дело с коллекциями вещей, взаимно дополняющих друг друга, как с известным целым. Вхождение отдельных предметов в коллекцию, практически важный, целый и единый в функциональном отношении набор взаимно дополняющих предметов — самая частая форма обобщения конкретных впечатлений, которой учит ребенка его наглядный опыт. Стакан, блюдце и ложка; обеденный прибор, состоящий из вилки, ножа, ложки и тарелки; одежда — все это образцы комплексов-коллекций, с которыми встречается ребенок в повседневной жизни.

Отсюда естественно и понятно, что и в словесном мышлении ребенок приходит к построению таких комплексов-коллекций, подбирая предметы в конкретные группы по признаку функционального дополнения. Мы увидим дальше, что и в мышлении взрослого человека, а особенно в мышлении нервно- и душевнобольных, такие формы комплексных образований, строящихся по типу коллекции, играют чрезвычайно важную роль. Очень часто в конкретной речи, когда взрослый человек говорит о посуде или об одежде, он имеет в виду не столько соответствующее абстрактное понятие, сколько соответствующие наборы конкретных вещей, образующих коллекцию.

357

Если в основе синкретических образов лежат главным образом эмоциональные субъективные связи между впечатлениями, принимаемыми ребенком за связи вещей, если в основе ассоциативного комплекса лежит возвращающееся и навязчивое сходство признаков отдельных предметов, то в основе коллекции лежат связи и отношения вещей, устанавливаемые в практически действенном и наглядном опыте ребенка. Мы могли бы сказать, что комплекс-коллекция есть *обобщение вещей на основе их соучастия в единой практической операции,* на основе их функционального сотрудничества.

Все эти три различные формы мышления интересуют нас сейчас не сами по себе, а лишь как различные генетические пути, ведущие к одному пункту — к образованию понятия.

7

За фазой комплекс-коллекция в развитии комплексного мышления ребенка, в соответствии с логикой экспериментального анализа, следует цепной комплекс, являющийся также неизбежной ступенью в процессе восхождения ребенка к овладению понятиями.

Цепной комплекс строится по принципу *динамического, временного объединения отдельных звеньев в единую цепь и переноса значения через отдельные звенья этой цепи.* В экспериментальных условиях этот тип комплекса обычно представлен следующим образом: ребенок подбирает к заданному образцу один или несколько предметов,

ассоциативно связанных в каком-либо определенном отношении; затем ребенок продолжает дальнейший подбор конкретных предметов в единый комплекс, уже руководствуясь каким-нибудь другим побочным признаком прежде подобранного предмета, признаком, который в образце не встречается вовсе.
Например, ребенок к образцу — желтому треугольнику — подбирает несколько фигур с углами, а затем, если последняя из подобранных фигур оказывается синего цвета, ребенок подбирает к ней другие фигуры синего цвета, например полуокружности, круги. Этого снова оказывается достаточным для того, чтобы подойти к новому признаку и подобрать дальше предметы уже по признаку округлой формы. В процессе образования комплекса совершается переход от одного признака к другому.
Значение слова тем самым передвигается по звеньям комплексной цепи. Каждое звено соединено, с одной стороны, с предшествующим, а с другой — с последующим, причем самое важное отличие этого типа комплекса в том, что характер связи или способ соединения одного и того же звена с предшествующим и последующим может быть совершенно различным.
Снова в основе комплекса лежит ассоциативная связь между отдельными конкретными элементами, но она вовсе не необходимо должна связывать каждое отдельное звено с образцом. Каждое звено, включаясь в комплекс, становится таким же равноправным членом комплекса, как и сам образец, и снова по ассоциативному признаку может стать центром притяжения для ряда конкретных предметов.
Здесь мы видим совершенно наглядно, до какой степени комплексное мышление носит наглядно-конкретный и образный характер. Предмет, по ассоциативному признаку включаемый в комплекс, входит в него как данный конкретный предмет со всеми его признаками, а отнюдь не как носитель одного определенного признака, из-за которого он оказался причисленным к данному комплексу. Этот признак не отвлечен ребенком от всех остальных и не играет никакой специфической роли по сравнению со всеми остальными. Он выступает на первый план по функциональному значению, он равный среди равных, один среди многих других признаков.
358
Здесь мы имеем возможность нащупать ту существенную для всего комплексного мышления особенность, которая отличает этот вид мышления от мышления в понятиях. Особенность состоит в том, что в комплексе, в отличие от понятий, отсутствуют иерархическая связь и иерархические отношения признаков. Все признаки принципиально равны в функциональном значении. Отношение общего к частному, т. е. комплекса к каждому отдельному конкретному элементу, входящему в его состав, и отношение элементов между собой, как и закон построения всего обобщения, существенно отличаются от всех этих моментов в построении понятия.
В цепном комплексе структурный центр может отсутствовать вовсе. Частные конкретные элементы могут вступать в связь между собой, минуя центральный элемент, или образец, и могут поэтому не иметь с другими элементами ничего общего, но тем не менее принадлежать к одному комплексу, так как они имеют общий признак с каким-нибудь другим элементом, а этот другой, в свою очередь, связан с третьим и т. д. Первый и третий элементы могут не иметь между собой никакой связи, кроме того, что они оба, каждый по своему признаку, связаны со вторым.
Мы поэтому вправе рассматривать цепной комплекс как наиболее чистый вид комплексного мышления, ибо в отличие от ассоциативного комплекса, в котором существует некий центр, заполняемый образцом, данный комплекс лишен всякого центра. Это значит, что в ассоциативном комплексе связи отдельных элементов устанавливаются через некий общий элемент, образующий центр комплекса, а в цепном комплексе этого центра нет. Связь в нем существует постольку, поскольку возможно фактически сблизить отдельные элементы. Конец цепи может не иметь ничего общего с началом. Для того чтобы они принадлежали к одному комплексу, достаточно, чтобы их склеивали, связывали промежуточные соединительные звенья.
Поэтому, характеризуя отношение отдельного конкретного элемента к комплексу в целом, мы могли бы сказать, что в отличие от понятия конкретный элемент входит в комплекс как реальная наглядная единица со всеми своими фактическими признаками и связями. Комплекс стоит не над своими элементами, как понятие над входящими в него конкретными предметами. Комплекс фактически сливается с конкретными предметами, входящими в его состав и связанными между собой. Это слияние общего и частного, комплекса и элемента, эта психическая амальгама, по выражению Г. Вернера, составляет самую существенную черту комплексного мышления вообще и цепного комплекса в частности. Благодаря этому комплекс, фактически неотделимый от конкретной группы объединяемых им предметов и непосредственно сливающийся с этой наглядной группой, приобретает часто неопределенный, как бы разлитой характер.
Связи незаметно переходят одна в другую, характер и тип этих связей незаметно изменяются. Нередко отдаленного сходства, самого поверхностного касания признаков достаточно для образования фактической связи. Сближение признаков устанавливается часто не столько на основе их действительного сходства, сколько на основе отдаленного смутного впечатления некоторой общности между ними. Возникает то, что мы в условиях экспериментального анализа обозначаем как четвертую фазу в развитии комплексного мышления, или как диффузный комплекс.
8
Существенная черта четвертого типа комплекса та, что самый признак, ассоциативно объединяющий отдельные конкретные элементы и комплексы, как
359
бы диффундирует, становится неопределенным, разлитым, смутным, в результате чего образуется комплекс, объединяющий с помощью диффузных, неопределенных связей наглядно-конкретные группы образов или предметов. Ребенок, например, к заданному образцу — желтому треугольнику — подбирает не только треугольники, но и трапеции, так как они напоминают ему треугольники с отрезанной вершиной. Дальше к трапециям примыкают квадраты, к квадратам — шестиугольники, к шестиугольникам — полуокружности и затем круги. Так же как здесь разливается и становится неопределенной форма, взятая в качестве основного признака, так же иногда сливаются цвета, когда в основу комплекса кладется диффузный признак цвета. Ребенок подбирает вслед за желтыми предметами зеленые, к зеленым — синие, к синим — черные.
Эта чрезвычайно стойкая и важная в естественных условиях развития ребенка форма комплексного мышления

представляет для экспериментального анализа интерес, так как обнаруживает с наглядной ясностью еще одну чрезвычайно существенную черту комплексного мышления, а именно неопределенность его очертаний и принципиальную безграничность.
Подобно тому как древний библейский род, будучи совершенно конкретным фамильным объединением людей, мечтал размножиться и стать неисчислимым, как звезды небесные и как морской песок, так же точно диффузный комплекс в мышлении ребенка представляет собой такое фамильное объединение вещей, которое заключает в себе безграничные возможности расширения и включения в основной род все новых и новых, однако совершенно конкретных предметов.
Если комплекс-коллекция представлен в естественной жизни ребенка преимущественно обобщениями на основе функционального родства отдельных предметов, то жизненным прототипом, естественным аналогом диффузного комплекса в развитии мышления ребенка являются обобщения, создаваемые им именно в тех областях его мышления, которые не поддаются практической проверке, иначе говоря, в областях не наглядного и не практического мышления.
Мы знаем, какие неожиданные сближения, часто непонятные для взрослого, какие скачки в мышлении, какие рискованные обобщения, какие диффузные переходы обнаруживает ребенок, когда он начинает рассуждать или мыслить за пределами своего наглядно-предметного мирка и своего практически-действенного опыта. Ребенок вступает в мир диффузных обобщений, где признаки скользят и колеблются, незаметно переходя один в другой. Здесь нет твердых очертаний. Здесь господствуют безграничные комплексы, часто поражающие универсальностью объединяемых ими связей.
Между тем стоит только достаточно внимательно проанализировать такой комплекс, чтобы убедиться: принцип его построения тот же, что и принцип построения ограниченных конкретных комплексов. Здесь, как и там, ребенок не выходит за пределы наглядно-образных конкретных фактических связей между отдельными предметами. Вся разница в том, что, поскольку комплекс объединяет вещи, находящиеся вне практического познания ребенка, постольку эти связи покоятся на неверных, неопределенных, скользящих признаках.

9

Нам остается для завершения всей картины развития комплексного мышления остановиться еще на одной, последней форме, имеющей огромное значение как в экспериментальном, так и в реальном жизненном мышлении ребенка. Эта форма отбрасывает от себя свет назад и вперед, так как она, с одной стороны, освещает нам все уже пройденные ребенком ступени комплексного мышления, а с другой — служит переходным мостом к новой и высшей ступени — к образованию понятий.
360
Мы называем этот тип комплекса псевдопонятием на том основании, что обобщение, возникающее в мышлении ребенка, напоминает по внешнему виду понятие, которым пользуется в интеллектуальной деятельности взрослый человек, по которое по своей сущности, по своей психологической природе представляет нечто совершенно иное, чем понятие в собственном смысле.
Если мы внимательно станем исследовать эту последнюю ступень в развитии комплексного мышления, то мы увидим, что перед нами комплексное объединение ряда конкретных предметов, которое фенотипически, т. е. по внешнему виду, по совокупности внешних особенностей, совершенно совпадает с понятием, но по генетической природе, по условиям возникновения и развития, по каузально-динамическим связям, лежащим в его основе, отнюдь не является понятием. С внешней стороны перед нами понятие, с внутренней стороны — комплекс. Мы поэтому называем его псевдопонятием.
В экспериментальных условиях псевдопонятие образуется ребенком всякий раз, когда он подбирает к заданному образцу ряд предметов, которые могли бы быть подобраны и объединены друг с другом на основе какого-нибудь отвлеченного понятия. Это обобщение, следовательно, могло бы возникнуть и на основе понятия, но реально у ребенка оно возникает на основе комплексного мышления.
Только конечный результат приводит к тому, что комплексное обобщение совпадает с обобщением, построенным на основе понятия. Например, ребенок к заданному образцу — желтому треугольнику — подбирает все имеющиеся в экспериментальном материале треугольники. Такая группа могла бы возникнуть и на основе отвлеченного мышления (понятия или идеи треугольника). Но на деле, как показывает исследование, ребенок объединил предметы на основе их конкретных, фактических наглядных связей, на основе простого ассоциирования. Он построил только ограниченный ассоциативный комплекс; он пришел к той же точке, но шел совершенно иным путем.
Этот тип комплекса, эта форма наглядного мышления имеет преобладающее значение в реальном мышлении ребенка как в функциональном, так и в генетическом отношении. Поэтому мы должны несколько подробнее остановиться на этом узловом моменте в развитии понятий у ребенка, на этом перевале, отделяющем комплексное мышление от мышления в понятиях и одновременно связывающем обе эти генетические ступени образования понятий.

10

Прежде всего следует отметить, что в реальном жизненном мышлении ребенка псевдопонятия составляют наиболее распространенную, превалирующую над всеми остальными и часто почти исключительную форму комплексного мышления дошкольника. Эта распространенность данной формы комплексного мышления имеет свое глубокое функциональное основание и свое глубокое функциональное значение. Причина этой распространенности и почти исключительного господства данной формы — то обстоятельство, что детские комплексы, соответствующие значению слов, развиваются не свободно, не спонтанно, по линиям, намеченным самим ребенком, но по определенным направлениям, которые предначертаны для развития комплекса уже установившимися в речи взрослых значениями слов.
Только в эксперименте мы освобождаем ребенка от этого направляющего влияния слов нашего языка с уже выработанным, устойчивым кругом значений и предоставляем ребенку развивать значения слов и создавать комплексные обобщения по своему свободному усмотрению. В этом и заключается огромное значение эксперимента, который позволяет вскрыть, в чем проявляется собственная активность ребенка при усвоении языка взрослых.
Эксперимент показывает нам,
361
чем был бы детский язык и к каким обобщениям привело бы ребенка его мышление, если бы оно не направлялось

языком окружающей среды, заранее определяющим круг конкретных предметов, на которые может быть распространено значение данного слова.
Нам могли бы возразить, что употребленное нами сослагательное наклонение говорит скорее против эксперимента, чем за него. Ведь ребенок на деле не свободен в развитии значений, получаемых им из речи взрослых. Это возражение мы могли бы отвести, указав на то, что эксперимент учит нас не только тому, что было бы, если бы ребенок был свободен от направляющего влияния речи взрослых и развивал свои обобщения самостоятельно и свободно. Эксперимент вскрывает перед нами ту замаскированную от поверхностного наблюдения, реально протекающую активную деятельность ребенка в образовании обобщений, которая не уничтожается, а только прикрывается и принимает очень сложную форму благодаря влиянию речи окружающих. Мышление ребенка, направляемое устойчивыми постоянными значениями слов, не изменяет основных законов своей деятельности. Эти законы приобретают только своеобразное выражение в тех конкретных условиях, в которых протекает реальное развитие мышления ребенка.
Речь окружающих с ее устойчивыми, постоянными значениями предопределяет пути, по которым движется развитие обобщений у ребенка. Она связывает собственную активность ребенка, направляя ее по определенному, строго очерченному руслу. Но, идя по этому определенному, предначертанному пути, ребенок мыслит так, как это свойственно на той ступени развития интеллекта, на которой он находится. Взрослые, обращаясь с ребенком при помощи речи, могут определить путь, по которому идет развитие обобщений, и конечную точку этого пути, т. е. обобщение, получаемое в его результате. Но взрослые не могут передать ребенку своего способа мышления. Ребенок усваивает от взрослых готовые значения слов. Ему не приходится самому подбирать конкретные предметы и комплексы.
Пути распространения и перенесения значений слова даны окружающими ребенка людьми в процессе речевого общения с ним. Но ребенок не может усвоить сразу способ мышления взрослых, он получает продукт, сходный с продуктом взрослых, но добытый с помощью совершенно отличных интеллектуальных операций, выработанный особым способом мышления. Это мы и называем псевдопонятием. Получается по внешнему виду нечто, практически совпадающее со значениями слов для взрослых, но внутренне глубоко отличное от этих значений.
Было бы глубокой ошибкой видеть в этой двойственности продукт разлада, или раздвоения, в мышлении ребенка. Этот разлад, или раздвоение, существует для наблюдателя, изучающего процесс с двух точек зрения. Для самого ребенка существуют комплексы, эквивалентные понятиям взрослых, т. е. псевдопонятия. Ведь мы прекрасно можем представить себе случаи такого рода, случаи, которые неоднократно наблюдались нами при экспериментальном образовании понятий: ребенок образует комплекс со всеми типическими особенностями комплексного мышления в структурном, функциональном и генетическом отношении, но продукт этого комплексного мышления практически совпадает с обобщением, которое могло бы быть построено и на основе мышления в понятиях.
Благодаря такому совпадению конечного результата или продукта мышления исследователю в высшей степени трудно различить, с чем мы в действительности имеем дело — с комплексным мышлением или с мышлением в понятиях. Эта замаскированная форма комплексного мышления, возникающая из-за внешнего сходства между псевдопонятием и истинным понятием, является важнейшим препятствием на пути к генетическому анализу мышления.
Именно это обстоятельство привело многих исследователей к той сложной мысли, о которой мы говорили в начале настоящей главы. Внешнее сходство

между мышлением трехлетнего ребенка и взрослого человека, практическое совпадение в значениях слов ребенка и взрослого, делающее возможным речевое общение, взаимное понимание между детьми и взрослыми, функциональная эквивалентность комплекса и понятия приводили исследователя к ложному выводу о том, что в мышлении трехлетнего ребенка уже дана — в неразвитом, правда, виде — вся полнота форм интеллектуальной деятельности взрослого человека и что в переходном возрасте, следовательно, не совершается никакого принципиального перелома, никакого нового шага в овладении понятиями. Происхождение этой ошибки легко понять.
Ребенок чрезвычайно рано усваивает целый ряд слов, значения которых для него совпадают с теми же значениями у взрослых. Благодаря возможности понимания создается впечатление, что конечная точка развития значения слова совпадает с начальной, что в самом начале уже дано готовое понятие и что, следовательно, не остается места для развития. Кто отождествляет (как это делает Н. Ах) понятие с начальным значением слова, тот неизбежно придет к этому ложному, основанному на иллюзии заключению.
Найти границу, отделяющую псевдопонятие от истинного понятия, чрезвычайно трудное дело, почти недоступное чисто формальному, фенотипическому анализу. Если судить по внешнему сходству, то псевдопонятие так же похоже на истинное понятие, как кит — на рыбу. Но если обратиться к «происхождению видов» интеллектуальных и животных форм, то псевдопонятие должно быть с такой же бесспорностью отнесено к комплексному мышлению, как кит — к млекопитающим животным.
Итак, анализ приводит нас к выводу, что в псевдопонятии, как в наиболее распространенной конкретной форме комплексного мышления ребенка, заключено внутреннее противоречие, которое запечатлено уже в самом его названии и которое, с одной стороны, представляет величайшее затруднение и препятствие для его научного изучения, а с другой — обусловливает его величайшее функциональное и генетическое значение как определяющего момента в процессе развития детского мышления. Это противоречие заключается в том, что перед нами в форме псевдопонятия раскрывается такой комплекс, который в функциональном отношении эквивалентен понятию настолько, что в процессе речевого общения с ребенком и взаимного понимания взрослый не замечает отличия этого комплекса от понятия.
Следовательно, с одной стороны, перед нами комплекс, практически совпадающий с понятием, фактически охватывающий тот же круг конкретных предметов, что и понятие. Перед нами тень понятия, его контуры. По образному выражению одного из авторов, перед нами образ, который никак нельзя принять за простой знак понятия. Он, скорее, картина, умственный рисунок понятия, маленькое повествование о нем. С другой стороны, перед нами комплекс, т. е. обобщение, построенное совсем по иным законам, чем истинное понятие.

Как возникает это реальное противоречие и чем оно обусловлено, мы показали выше. Мы видели, что речь взрослых людей с ее константными, определенными значениями определяет пути развития детских обобщений, круг комплексных образований.
Ребенок не выбирает значения для слова. Оно ему дается в процессе речевого общения со взрослыми. Ребенок не свободно строит свои комплексы. Он находит их уже построенными в процессе понимания чужой речи. Он не свободно подбирает отдельные конкретные элементы, включая их в тот или иной комплекс. Он получает уже в готовом виде обобщаемый данным словом ряд конкретных вещей.
Ребенок не спонтанно относит данное слово к данной конкретной группе и переносит его значение с предмета на предмет, расширяя круг охватываемых комплексом предметов. Он только следует за речью взрослых, усваивая уже уста-
363
новленные и данные ему в готовом виде конкретные значения слов. Проще говоря, ребенок не создает своей речи, но усваивает готовую речь окружающих его взрослых. Этим сказано все. Это включает в себя уже и то, что ребенок не создает сам соответствующие значению слова комплексы, а находит их готовыми, расклассифицированными с помощью общих слов и названий. Благодаря этому комплексы ребенка совпадают с понятиями взрослых и благодаря этому возникает псевдопонятие — понятие-комплекс.
Но мы уже говорили, что, совпадая с понятием по внешней форме, по результату мышления, по конечному его продукту, мышление ребенка отнюдь не совпадает со способом мышления взрослых, с их типом интеллектуальных операций. Именно благодаря этому возникает огромное функциональное значение псевдопонятия как особой, двойственной, внутренне противоречивой формы детского мышления. Не будь псевдопонятие господствующей формой детского мышления, детские комплексы разошлись бы с понятиями взрослого (как это имеет место в экспериментальной практике, где ребенок не связан заданным значением слова). Взаимное понимание с помощью слов, речевое общение между взрослым и ребенком были бы невозможны. Общение оказывается возможным только потому, что фактически детские комплексы совпадают с понятиями взрослых, встречаются с ними. Понятия и умственный рисунок понятий оказываются функционально-эквивалентными, и благодаря этому возникает чрезвычайно важное обстоятельство, определяющее, как уже сказано, величайшее функциональное значение псевдопонятия: ребенок, мыслящий комплексами, и взрослый, мыслящий понятиями, устанавливают взаимное понимание и речевое общение, так как их мышление фактически встречается в совпадающих комплексах-понятиях.
Мы говорили в начале настоящей главы, что вся трудность генетической проблемы понятия в детском возрасте заключается в том, чтобы уяснить это внутреннее противоречие детских понятий. Слово с самого начала служит средством общения и взаимного понимания между ребенком и взрослым. Именно благодаря этому функциональному моменту взаимного понимания с помощью слов, как показал Ах, возникает определенное значение слова и оно становится носителем понятия. Без этого функционального момента взаимного понимания, как говорит Д. Н. Узнадзе, никакой звуковой комплекс не мог бы стать носителем какого-либо значения и не могли бы возникнуть никакие понятия.
Как известно, речевое понимание между взрослым и ребенком, речевой контакт возникает чрезвычайно рано, и это, как уже сказано, дает повод многим исследователям полагать, что понятия развиваются столь же рано. Между тем, как мы уже говорили, полноценные понятия развиваются в детском мышлении относительно поздно, в то время как взаимное речевое понимание ребенка и взрослого устанавливается очень рано.
«Отсюда ясно, — говорит Узнадзе, — что слово, прежде чем оно достигнет ступени полноценного понятия, может принять на себя функцию этого последнего и служить людям в качестве орудий взаимопонимания» (1966, с. 77). Перед исследователем и стоит задача вскрыть развитие тех форм мышления, которые должны рассматриваться не как понятия, а как их функциональные эквиваленты. Противоречие между поздним развитием понятия и ранним развитием речевого понимания находит реальное разрешение в псевдопонятии как в такой форме комплексного мышления, которая делает возможным совпадение в мышлении и понимания ребенка и взрослого.
Мы вскрыли, таким образом, как причины, так и значение этой важной формы детского комплексного мышления. Нам остается сказать о генетическом значении этой завершительной ступени В развитии детского мышления. Понятно, что из-за двойственной функциональной природы псевдопонятия, которая описана выше, эта ступень в развитии детского мышления приобретает совер-
364
шенно исключительное *генетическое значение.* Она служит *соединительным звеном между комплексным мышлением* и *мышлением в понятиях.* Она раскрывает перед нами процесс становления детских понятий. Благодаря заложенному в ней противоречию она, будучи комплексом, уже содержит в себе зерно будущего понятия, которое прорастает в ней. Речевое общение со взрослыми становится, таким образом, мощным двигателем, могучим фактором развития детских понятий. Переход от комплексного мышления к мышлению в понятиях совершается для ребенка незаметно, потому что практически его псевдопонятия совпадают с понятиями взрослых.
Таким образом, создается своеобразное генетическое положение, представляющее скорее общее правило, нежели исключение, во всем интеллектуальном развитии ребенка. Это своеобразное положение заключается в том, что ребенок прежде начинает применять на деле и оперировать понятиями, нежели осознает их. Понятие «в себе» и «для других» развивается у ребенка прежде, нежели понятие «для себя». Понятие «в себе» и «для других», содержащееся уже в псевдопонятии, является основной генетической предпосылкой для развития понятия в истинном смысле этого слова. Таким образом, псевдопонятие, рассматриваемое как особая фаза в развитии детского комплексного мышления, завершает собой всю вторую ступень и открывает третью ступень в развитии детского мышления, служа соединительным звеном между ними. Это мост, переброшенный между конкретным, наглядно-образным и отвлеченным мышлением ребенка.

11

Описав последнюю, завершающую фазу развития комплексного мышления ребенка, мы исчерпали целую эпоху в развитии понятия. Оглядывая ее в целом, мы не станем повторять тех особенностей, которые мы отмечали попутно при

анализе каждой отдельной формы комплексного мышления. Полагаем, что в этом анализе мы отграничили с достаточной четкостью комплексное мышление как снизу, так и сверху, найдя его отличительные признаки от синкретических образов, с одной стороны, и от понятий, с другой.

Отсутствие единства связей, отсутствие иерархии, конкретно-наглядный характер лежащих в его основе связей, отношение общего к частному и частного к общему, отношение отдельных элементов между собой и весь закон построения обобщения в целом прошли перед нами в их своеобразии, глубоком отличии от других низших и высших типов обобщения. Перед нами раскрылись в их логической сущности различные формы комплексного мышления с той ясностью, которую способен дать эксперимент. Поэтому мы должны сговориться относительно некоторых особенностей экспериментального анализа, которые могут дать повод к неправильным выводам из сказанного выше.

Экспериментально вызванный процесс образования понятий никогда не отображает в зеркальной форме реального генетического процесса развития. Однако это составляет в наших глазах не недостаток, а огромное достоинство экспериментального анализа, который позволяет вскрыть в отвлеченной форме самую сущность генетического процесса образования понятий. Эксперимент дает ключ к истинному пониманию и уразумению реального процесса развития понятий у ребенка.

Диалектическое мышление поэтому не противопоставляет логический и исторический методы познания. По известному определению Энгельса, логический метод исследования есть тот же исторический метод, только освобожденный от его исторической формы и от нарушающих стройность изложения исторических случайностей. Логический ход мысли начинает с того, с чего начинает и история,

365

и его дальнейшее развитие будет представлять собой не что иное, как отражение в абстрактной и теоретически последовательной форме исторического процесса, исправленное отражение, но исправленное соответственно законам, которым нас учит сама историческая действительность, ибо логический способ исследования дает возможность изучить всякий момент развития в его самой зрелой стадии, в его классической форме (К. Маркс, Ф. Энгельс. Соч., т. 13, с. 497).

Применяя это общее методологическое положение к нашему исследованию, мы можем сказать, что и перечисленные нами основные формы конкретного мышления представляют главнейшие моменты развития в их наиболее зрелой стадии, в их классической форме, в их чистом, доведенном до логического предела, виде. В действительном ходе развития они встречаются в сложном и смешанном виде, и их логическое описание, как оно подсказывается экспериментальным анализом, представляет отражение в абстрактной форме действительного хода развития понятий. Таким образом, вскрытые в экспериментальном анализе главнейшие моменты развития понятий должны мыслиться нами исторически и пониматься как отражение главнейших стадий, которые проходит в реальном ходе развития мышление ребенка. Здесь историческое рассмотрение становится ключом к логическому пониманию понятий. Точка зрения развития становится исходной для объяснения процесса в целом и каждого его отдельного момента.

Один из современных психологов указывает, что морфологическое рассмотрение сложных психических образований и проявлений без генетического анализа неизбежно будет несовершенным. Но чем сложнее подлежащие изучению процессы, по его словам, тем в большей степени они имеют своей предпосылкой прежние переживания, тем больше они нуждаются в четкой постановке проблемы, в методическом сравнении и в понятных связях с точки зрения неиз-бежностей развития, даже в том случае, если речь идет лишь об элементах деятельности, содержащихся с одном-единственном разрезе сознания.

Чисто морфологическое изучение, как показывает он, тем более невозможно, чем выше организованность и дифференциация психических образований. Без генетического анализа и синтеза, без исследования предыдущего бытия, того, что некогда составляло одно целое, без общего сравнения всех его составных частей мы никогда не сможем решить, что мы должны рассматривать как бывшее некогда элементарным и что явилось носителем существенных взаимоотношений. Лишь сравнительное исследование многочисленных генетических срезов может открыть нам шаг за шагом действительное строение и связь между отдельными психологическими структурами, утверждает этот психолог.

Развитие — это ключ к пониманию всякой высшей формы. «Высшим генетическим законом, — говорит А. Гезелл, — является, по-видимому, следующее: всякое развитие в настоящем базируется на прошлом развитии. Развитие не есть простая функция, полностью определяемая *X*единицами наследственности плюс Y единиц среды. Это есть исторический комплекс, отображающий на каждой данной ступени заключенное в нем прошлое. Другими словами, искусственный дуализм среды и наследственности уводит нас на ложный путь. Он заслоняет от нас тот факт, что развитие есть непрерывный самообусловленный процесс, а не марионетка, направляемая дерганием двух ниточек» (1932, с. 218).

Таким образом, экспериментальный анализ образования понятий, с одной стороны, неизбежно приводит нас вплотную к функциональному и генетическому анализу. Мы должны попытаться вслед за морфологическим анализом сблизить найденные нами главнейшие формы комплексного мышления с реально встречающимися в процессе детского развития формами мышления. Мы должны ввести историческую перспективу, генетическую точку зрения в экспериментальный анализ. С другой стороны, мы должны осветить реальный ход

366

развития детского мышления с помощью добытых в процессе экспериментального анализа данных. Это сближение экспериментального и генетического анализа, эксперимента и действительности неизбежно приводит нас от морфологического анализа комплексного мышления к исследованию комплексов в действии, в их реальном функциональном значении, в их реальной генетической структуре.

Перед нами раскрывается, таким образом, задача сближения морфологического и функционального, экспериментального и генетического анализа. Мы должны проверить фактами реального развития данные экспериментального анализа и осветить действительный ход развития понятий с помощью этих данных.

12

Итак, основной вывод изучения развития понятий на второй ступени мы могли бы сформулировать так: ребенок,

находящийся на стадии комплексного мышления, мыслит в качестве значения слова те же предметы, что и взрослые, благодаря чему возможно понимание между ним и взрослыми, но мыслит то же самое иначе, иным способом, с помощью иных интеллектуальных операций.

Правильность этого положения может быть проверена функционально. Это значит, что если мы рассмотрим понятия взрослых и комплексы детей в действии, то различие их психической природы должно выступить со всей отчетливостью. Если комплекс детей отличается от понятия, то, значит, *деятельность комплексного мышления будет протекать иначе, чем деятельность мышления в понятиях.* Мы и хотим в дальнейшем кратко сопоставить результаты нашего рассмотрения с установленными психологией данными об особенностях детского мышления и развития примитивного мышления вообще и таким образом подвергнуть функциональной проверке найденные нами особенности комплексного мышления.

Первое явление из истории развития детского мышления, которое привлекает наше внимание, заключается в общеизвестном факте перенесения значения первых детских слов чисто ассоциативным путем. Если мы проследим, какие группы предметов и как объединяются ребенком при перенесении значения его первых слов, то увидим образец того, что мы назвали в наших экспериментах ассоциативным комплексом и синкретическим образом.

Приведем пример, заимствованный нами у Г. Идельбергера. Ребенок на 251-м дне означает словом «вау-вау» фарфоровую фигурку девочки, с которой он охотно играет. На 307-м дне ребенок обозначает тем же словом собаку, лающую на дворе, портреты дедушки и бабушки, игрушечную лошадку, стенные часы. На 331-м дне — меховое боа с собачьей головой, другое боа без собачьей головы. При этом он обращает особое внимание на стеклянные глаза. На 334-м дне то же название получает резиновый человечек, который пищит при надавливании, на 396-м дне — черные запонки на рубашке отца. На 433-м дне ребенок произносит то же самое слово, когда видит на платье жемчужины, а также тогда, когда замечает термометр для ванны.

Г. Вернер, анализируя этот пример, делает вывод, что словом «вау-вау» ребенок обозначает множество предметов, которые могут быть упорядочены следующим образом: во-первых, живые и игрушечные собаки, а затем маленькие продолговатые, похожие на куклу предметы (резиновая кукла, термометр для ванны и т. д.) и, во-вторых, запонки, жемчужины и тому подобные мелкие предметы. В основу этого объединения положен признак продолговатой формы или блестящих, напоминающих глаз поверхностей.

Мы видим, таким образом, что отдельные конкретные предметы объединяются у ребенка по *комплексному принципу* и такими естественными комплексами заполняется вся первая глава в истории развития детского слова.

В другом примере ребенок первоначально называет словом «ква» утку, плавающую в пруду, затем всякую жидкость, в том числе и молоко, которое пьет из своей бутылочки. Затем, когда он однажды видит на монете изображение орла, монета получает то же самое название, и этого оказывается достаточным, чтобы потом все круглые, напоминающие монету предметы называть так же. Мы видим типичный пример цепного комплекса, где каждый предмет включается в комплекс исключительно на основе известного общего признака с другим элементом, причем характер этих признаков может бесконечно изменяться.

Благодаря комплексному характеру детского мышления возникает его особенность, когда одни и те же слова в различной ситуации могут иметь различное значение, т. е. указывать на различные предметы, причем в исключительных, особо интересных для нас случаях одно и то же слово у ребенка может объединять в себе противоположные значения, если только они соотнесены друг с другом так, как соотносятся друг с другом нож и вилка. Ребенок, который словом «прежде» обозначает временные отношения «прежде» и «после» или употребляет слово «завтра» одинаково для обозначения и завтрашнего и вчерашнего дня, образует полную аналогию к тому давно отмеченному исследователями факту, что и в древних языках — еврейском, китайском и латинском — одно и то же слово соединяло в себе два противоположных значения. Так, римляне одним и тем же словом обозначали «высокий» и «глубокий». Это сочетание противоположных значений в одном слове становится возможным только на основе комплексного мышления, где каждый конкретный предмет, входя в комплекс, не сливается с другими элементами комплекса, а сохраняет свою конкретную самостоятельность.

13

Есть еще одна чрезвычайно интересная особенность детского мышления, которая может служить превосходным средством функциональной проверки комплексного мышления. У детей, стоящих на более высокой ступени развития, чем в только что приведенных примерах, комплексное мышление принимает обычно характер псевдопонятия. Но так как природа псевдопонятия комплексная, то при внешнем сходстве с настоящими понятиями оно все же должно непременно обнаружить различие в действии.

Исследователями давно отмечена чрезвычайно интересная особенность мышления, описанная впервые Л. Леви-Брюлем в отношении примитивных народов, А. Шторхом — душевнобольных и Пиаже — детей. Эту особенность примитивного мышления, составляющую, очевидно, свойство мышления на ранних генетических ступенях, называют обычно партиципацией. Под этим словом разумеют отношение, которое примитивная мысль устанавливает между двумя предметами или двумя явлениями, рассматриваемыми то как частично тождественные, то как имеющие очень тесное влияние друг на друга, в то время как между ними не существует ни пространственного контакта, ни какой-либо другой понятной причинной связи.

У Пиаже есть очень богатые наблюдения относительно такой партиципации в мышлении ребенка, т. е. установления ребенком таких связей между различными предметами и действиями, которые с логической точки зрения кажутся совершенно непонятными и не имеют никаких оснований в объективной связи вещей.

Л. Леви-Брюль в качестве наиболее яркого примера партиципации в мышлении примитивного человека приводит следующий случай: северобразильское племя бороро, по сообщению фон ден Штейнена, гордится тем, что члены этого племени являются красными попугаями арара. Это означает, говорит Леви-Брюль,

не только то, что они становятся после своей смерти арара, и не только то, что арара превращены в племя бороро, — речь идет о чем-то ином. «Бороро, — говорит фон ден Штейнен, который не хотел этому верить, но который должен

был убедиться в этом вследствие их категорического утверждения, — совершенно спокойно говорят, что они действительно красные арара, как если бы гусеница сказала, что она — бабочка. Это не имя, которое они себе присваивают, не родство, па котором они настаивают. То, что они разумеют под этим, — идентичность существ» (Л. Леви-Брюль, 1930, с. 48—49).

А. Шторх, подвергший чрезвычайно тщательному анализу архаически примитивное мышление при шизофрении, сумел обнаружить явление партиципа-ции в мышлении душевнобольных.

Однако самое явление партиципации, думается нам, не получило до сих пор достаточно убедительного психологического объяснения. Это происходит, по нашему мнению, по двум причинам. Во-первых, изучая те особые связи, которые устанавливаются между различными вещами, исследователи обычно изучали это явление исключительно со стороны его содержания как самостоятельный момент, игнорируя при этом те функции, те формы мышления, те интеллектуальные операции, с помощью которых устанавливаются и вырабатываются подобные связи. Исследователи обычно изучали готовый продукт, а не процесс возникновения данного продукта. Отсюда самый продукт примитивного мышления приобретал в их глазах загадочный и неясный характер.

Во-вторых, правильное психологическое объяснение партиципации затруднено из-за того, что это явление недостаточно сближается исследователями со всеми другими связями и отношениями, которые устанавливает примитивное мышление. Эти связи попадают в поле зрения исследователей главным образом из-за своей исключительности — когда они резко расходятся с привычным для нас логическим мышлением. Утверждение бороро, что они красные попугаи, кажется настолько нелепым, с нашей обычной точки зрения, что привлекает внимание исследователей.

Между тем внимательный анализ связей, которые устанавливаются примитивным мышлением и с внешней стороны не расходятся с нашей логикой, убеждает нас в том, что в основе тех и других связей лежит по существу один и тот же механизм комплексного мышления.

Если принять во внимание, что ребенок на данной стадии развития обладает комплексным мышлением, что слова являются для него средством обозначения комплексов конкретных предметов, что основная форма устанавливаемых им обобщений и связей — это псевдопонятие, то станет совершенно ясно: с логической неизбежностью продуктом такого комплексного мышления должна явиться партиципация, т. е. в этом мышлении должны возникнуть связи и отношения между вещами, невозможные и немыслимые с точки зрения мышления в понятиях.

В самом деле, для нас понятно, что одна и та же вещь может войти в различные комплексы по своим различным конкретным признакам и, следовательно, может получить различные имена и названия в зависимости от тех комплексов, к которым она будет принадлежать.

Такого рода партиципацию, т. е. отнесение какого-либо конкретного предмета одновременно к двум или нескольким комплексам и отсюда многоименное название одного и того же предмета, мы имели случай наблюдать неоднократно в экспериментальном исследовании. Партиципация при этом не только не является исключением, но, скорее, составляет правило комплексного мышления, и было бы чудом, если бы такие невозможные с точки зрения нашей логики связи, которые обозначаются этим именем, не возникали на каждом шагу в примитивном мышлении. .,.,,,,., «',.,,, „.-

Равным образом и ключ к пониманию партиципации и мышления примитивных народов надо видеть в том, что это примитивное мышление не совершается в понятиях, что оно носит комплексный характер, что, следовательно, слово получает в этих языках совершенно другое функциональное применение, употребляется иным способом, является не средством образования и носителем понятия, а выступает в качестве фамильного имени для называния объединенных по известному фактическому родству групп конкретных предметов.

Это комплексное мышление, как правильно его называет Г. Вернер, так же как и у ребенка, с неизбежностью должно привести к переплетению комплексов, обязательно порождающих из себя партиципацию. В основе этого мышления лежит наглядная группа конкретных предметов. Великолепный анализ примитивного мышления, произведенный Вернером, убеждает нас в том, что ключ к пониманию партиципации заложен в своеобразном сочетании речи и мышления, которое характеризует данную стадию в историческом развитии человеческого интеллекта.

Наконец, и мышление шизофреников, как правильно показывает Шторх, также носит комплексный характер. В мышлении шизофреников мы встречаемся с множеством своеобразных мотивов и тенденций, которым, по мнению Штор-ха, присуща общая черта: они относятся к примитивной ступени мышления. Возникающие у больных единичные представления связаны в комплексные, совокупные качества. От мышления в понятиях шизофреник возвращается к более примитивной ступени, которая характеризуется, как отметил Э. Блейлер, обилием образов и символов. Может быть, наиболее отличительная черта примитивного мышления, подчеркивал Шторх, заключается в том, что вместо абстрактных понятий употребляются вполне конкретные образы.

Р. Турнвальд в этом же видит особенность мышления примитивного человека. Мышление первобытных людей, согласно его мнению, пользуется совокупными нерасчлененными впечатлениями от явлений. Они мыслят вполне конкретными образами, в том виде, в каком их дает действительность. Эти наглядные и собирательные образования, выступающие вместо понятия на первый план в мышлении шизофреников, аналогичны понятиям и образам, которые заменяют на примитивных ступенях наши логические категориальные структуры.

Мы видим, таким образом, что партиципация в мышлении больных, примитивного человека и ребенка при глубоком своеобразии, которое отличает три типа мышления, является общим формальным симптомом примитивной ступени в развитии мышления, именно симптомом мышления в комплексах. В основе партиципации везде лежит механизм комплексного мышления и функционального употребления слова в качестве фамильного знака или имени. Поэтому толкование, которое дает партиципации Леви-Брюль, не представляется нам правильным, потому что, анализируя утверждение бороро, что они суть красные попугаи, Леви-Брюль оперирует все время понятиями нашей логики, полагая, что такое утверждение означает в примитивном мышлении идентичность или тождество существ. Невозможно, по нашему мнению, сделать более глубокой ошибки в толковании этого явления. Если бы бороро мыслили действительно логическими понятиями, то их утверждение нельзя было бы понять иначе, как в этом смысле. Но так как для бороро слова не являются носителями понятий, а являются только формальными обозначениями

конкретных предметов, то для них это утверждение имеет совершенно другой смысл. Слово «арара», обозначающее красных попугаев, к которым они относят себя, является общим именем для известного комплекса, куда относятся и птицы и люди. Это утверждение настолько же не означает идентификации попугаев и людей, насколько указание, что двое людей носят одну и ту же фамилию и находятся в родстве друг с другом, не означает указания на тождество этих существ.

370

14

Если мы обратимся к истории развития нашей речи, то увидим, что механизм комплексного мышления со всеми присущими ему особенностями лежит в основе развития нашего языка. Мы узнаем из современного языкознания, что необходимо отличать, по мысли М. Н. Петерсона, значение слова или выражения от предметного отнесения, т. е. от тех предметов, на которые данное слово или выражение указывает.

Значение может быть одно, а предметы различны, и, наоборот, значения могут быть различны, а предмет один. Скажем ли мы «победитель при Иене» или «побежденный при Ватерлоо», лицо, на которое мы указываем, одно и то же в обоих случаях (Наполеон). Значение обоих выражений различное. Есть слова (имена собственные), вся функция которых состоит в указании на предмет. Таким образом, современное языкознание различает значение и предметную отнесенность слова.

Применяя это к интересующей нас проблеме детского комплексного мышления, мы могли бы сказать, что слова ребенка совпадают со словами взрослого в их предметной отнесенности, т. е. указывают на одни и те же предметы, относятся к одному и тому же кругу явлений, но не совпадают в своем значении.

Такое совпадение в предметной отнесенности и несовпадение в значении слова, которые мы открыли как главнейшую особенность детского комплексного мышления, составляют не исключение, но правило в развитии языка.

Подытоживая главнейший результат наших исследований, мы говорили, что ребенок мыслит в качестве значения слова то же, что и взрослый (те же предметы), благодаря чему возможно понимание между ними, но мыслит то же самое содержание иначе, иным способом, с помощью иных интеллектуальных операций.

Эту же самую формулу можно применить к истории развития и к психологии языка в целом. Здесь на каждом шагу мы находим фактическое подтверждение и доказательства, убеждающие нас в правильности этого положения. Для того чтобы слова совпадали в своей предметной отнесенности, нужно, чтобы они указывали на один и тот же предмет. Но они могут различными способами указывать на один и тот же предмет.

Типичным примером такого совпадения предметной отнесенности при несовпадении мыслительных операций, лежащих в основе значения слова, является наличие синонимов в каждом языке. Слова «луна» и «месяц» в русском языке обозначают один и тот же предмет, но обозначают его различными способами, запечатленными в истории развития каждого слова. «Луна» по происхождению связана с латинским словом, обозначающим «капризный», «непостоянный», «прихотливый». Человек, назвавший Луну этим именем, хотел, очевидно, выделить признак изменчивости ее формы, переход ее из одной фазы в другую как существенное отличие ее от других небесных тел. Слово «месяц» связано со значением «измерять». «Месяц» — значит «измеритель». Человек, назвавший месяц этим именем, хотел указать на другое свойство, именно на то, что с помощью измерения лунных фаз можно исчислять время.

Так вот, относительно слов ребенка и взрослого можно сказать, что они синонимы в том смысле, что указывают на один и тот же предмет. Они называют одни и те же вещи, совпадают в своей номинативной функции, но лежащие в их основе мыслительные операции различны. Тот способ, с помощью которого ребенок и взрослый приходят к этому названию, та операция, с помощью которой они мыслят данный предмет, и эквивалентное этой операции значение слова оказываются в обоих случаях существенно различными.

Точно так же одни и те же предметы в различных языках совпадают по своей номинативной функции, но в разных языках один и тот же предмет может назы-

371

ваться по совершенно различным признакам. Современное русское слово «портной» происходит от древнерусского «порт» — «кусок ткани», «покрывало». По-французски и по-немецки тот же человек обозначается по другому признаку -«кроить», «резать».

Итак, в том, что принято называть значением слова, необходимо различать два момента: значение выражения в собственном смысле и его функцию — в качестве *названия* относиться к тому или иному предмету, его *предметную отнесенность.* Отсюда ясно, что, говоря о значении слова, необходимо различать значение слова в собственном смысле и заключенное в слове указание на предмет (Р. Шор).

Нам думается, что различение значения слова и отношения его к тому или иному предмету, различение значения и названия в слове дают нам ключ к правильному анализу развития детского мышления на ранних ступенях. С полным основанием Шор отмечает, что различие между этими двумя моментами, между значением (или содержанием выражения) и предметом, на который оно указывает в так называемом значении слова, ясно выступает в развитии детской лексики. Слова ребенка могут совпадать со словами взрослого в их предметной отнесенности и не совпадать в значении.

Если мы обратимся к истории развития слова в каждом языке и к перенесению значения слова, то увидим, как это ни кажется странным с первого взгляда, что слово в процессе развития меняет свое значение таким же образом, как у ребенка. Как в приведенном выше примере целый ряд самых разнообразных, с нашей точки зрения несоотносимых друг с другом, предметов получил у ребенка одно и то же общее название — «вау-вау», так и в истории слова мы найдем такие переносы значения, которые указывают на то, что в основе их лежит механизм комплексного мышления, что слова употребляются и применяются при этом иным способом, нежели в развитом мышлении, пользующемся понятиями.

Возьмем для примера историю русского слова «сутки». Первоначально оно означало «шов», «место соединения двух кусков ткани», «нечто сотканное вместе». Затем оно стало обозначать всякий стык, угол в избе, место схождения двух стен. Далее в переносном смысле оно стало обозначать сумерки — место стыка дня и ночи, а затем уже, охватывая

время от сумерек до сумерек, или период времени, включающий утренние и вечерние сумерки, оно стало означать «день и ночь», т. е. сутки в настоящем смысле этого слова.
Мы видим, что такие разнородные предметы, явления, как шов, угол в избе, сумерки, сутки, объединяются в историческом развитии этого слова в один комплекс по тому же самому образному признаку, по которому объединяет в комплекс различные предметы ребенок.
Всякого, кто впервые начинает заниматься вопросами этимологии, поражает бессодержательность высказываний, заключенных в названии предмета, отмечает Шор. Почему «свинья» и «женщина» одинаково значат «родящая»; «медведь» и «бобр» одинаково называются «бурыми»; почему «измеряющий» должно означать именно «месяц»; «ревущий» — «бык», «колючий» — «бор». Если мы проследим историю этих слов, мы узнаем, что в основе их лежит не логическая необходимость и даже не связи, устанавливаемые в понятиях, а чисто образные конкретные комплексы, связи совершенно того же характера, какие мы имели возможность изучать в мышлении ребенка. Выделяется какой-нибудь конкретный признак, по которому предмет получает свое название.
«Корова» означает «рогатая», но от того же корня в других языках произошли аналогичные слова, означающие тоже рогатое, но указывающие на козу, оленя или других рогатых животных. «Мышь» значит «вор», «бык» значит «ревущий», «дочь» значит «доильщица», «дитя» и «дева» связаны с глаголом «доить» и означали «сосунок» и «кормилица».
372
Если мы проследим, по какому закону объединяются семьи слов, то увидим, что новые явления и предметы называются обычно по одному признаку, который не существен с точки зрения логики и не выражает логически сущность данного явления. Название никогда не бывает в начале своего возникновения понятием. Поэтому с логической точки зрения название, с одной стороны, оказывается недостаточным, так как оно слишком узко, а с другой — слишком широко. Так, «рогатое» в качестве названия для коровы или «вор» в качестве названия для мыши слишком узко в том отношении, что и корова и мышь не исчерпываются признаками, которые запечатлены в названии. Но они и слишком широкие, потому что такие же имена приложимы еще к целому ряду предметов. Поэтому в истории языка мы наблюдаем не прекращающуюся ни на один день борьбу между мышлением в понятиях и древним мышлением в комплексах. Комплексное название, выделенное по известному признаку, вступает в противоречие с понятием, которое оно обозначает, и в результате происходит борьба между понятием и образом, лежащим в основе слова. Образ стирается, забывается, вытесняется из сознания говорящего, и связь между звуком и понятием как значением слова становится для нас непонятной.
Никто, например, из говорящих сейчас по-русски, произнося «окно», не знает, что оно значит то, куда смотрят или куда проходит свет, и не заключает в себе никакого намека не только на раму и т. п., но даже и понятие отверстия. Между тем словом «окно» мы называем обычно раму со стеклами и совершенно забываем о связи этого слова с его первоначальным значением.
Точно так же «чернила» первоначально обозначали жидкость для писания, указывая на ее внешний признак — черный цвет. Человек, назвавший этот предмет чернилами, включил его в комплекс черных вещей чисто ассоциативным путем. Это не мешает нам сейчас говорить о красных, зеленых и синих чернилах, забывая, что такое словосочетание нелепость.
Если мы обратимся к перенесению названий, то увидим, что они переносятся по ассоциации, по смежности или по сходству образным путем, т. е. не по закону логического мышления, а по закону комплексного мышления. В образовании новых слов мы и сейчас наблюдаем целый ряд чрезвычайно интересных процессов такого комплексного отнесения самых различных предметов к одной и той же группе. Например, когда мы говорим о горлышке бутылки, о ножке стола, о ручке двери, о рукаве реки, мы производим именно такое комплексное отнесение предмета к одной общей группе.
Сущность подобного перенесения названия в том, что функция, выполняемая здесь словом, *не есть функция семасиологическая,* осмысливающая. Слово выполняет здесь функцию номинативную, указывающую. Оно указывает, называет вещь. Другими словами, слово здесь не знак некоторого смысла, с которым оно связано в акте мышления, а знак чувственно данной вещи, ассоциативно связанной с другой чувственно воспринимаемой вещью. А поскольку название связано с обозначаемой им вещью путем ассоциации, то перенесение названия обычно происходит по разнообразным ассоциациям, реконструировать которые невозможно без точного знания исторической обстановки акта переноса названия.
Это означает, что в основе такого перенесения лежат совершенно конкретные фактические связи, как и в основе комплексов, образуемых в мышлении ребенка. Применяя это к детской речи, мы могли бы сказать, что при понимании ребенком речи взрослого происходит нечто подобное тому, на что мы указывали в приведенных выше примерах. Произнося одно и то же слово, ребенок и взрослый относят его к одному и тому же лицу или предмету, скажем к Наполеону, но один мыслит его как победителя, при Иене, другой — как побежденного при Ватерлоо.
373
По выражению А. А. Потебни, язык есть средство понимать самого себя. Поэтому мы должны изучить ту функцию, которую язык или речь выполняет в отношении собственного мышления ребенка, и здесь мы должны установить, что ребенок с помощью речи понимает самого себя иначе, чем с помощью той же речи понимает взрослого. Это значит, что акты мышления, совершаемые ребенком с помощью речи, не совпадают с операциями, производимыми в мышлении взрослого человека при произнесении того же самого слова.
Мы уже приводили мнение одного из авторов, который говорит, что первичное слово никак нельзя принять за простой знак понятия. Оно, скорее, образ, скорее, картина, умственный рисунок понятия, маленькое повествование о нем. Оно — именно художественное произведение. И поэтому оно имеет конкретный комплексный характер и может обозначать одновременно несколько предметов, одинаково относимых к одному и тому же комплексу.
Правильнее сказать: называя предмет с помощью такого рисунка-понятия, человек относит его к известному комплексу, связывая его в одну группу с целым рядом других предметов. С полным основанием А. Л. Погодин говорит относительно происхождения слова «весло» от слова «вести», что, скорее, словом «весло» можно было назвать лодку

как средство перевозки, или лошадь, которая везет, или повозку. Мы видим, что все эти предметы относятся как бы к одному комплексу, как это мы наблюдаем и в мышлении ребенка.

15

Чрезвычайно интересный пример чисто комплексного мышления — речь глухонемых детей, у которых отсутствует основная причина образования детских псевдопонятий. Мы указывали выше, что в основе образования псевдопонятий лежит то обстоятельство, что ребенок не свободно формирует комплексы, объединяя предметы в целостные группы, но находит в речи взрослых слова, связанные с определенными группами предметов. Отсюда детский комплекс совпадает по своей предметной отнесенности с понятиями взрослого человека. Ребенок и взрослый, понимающие друг друга при произнесении слова «собака», относят это слово к одному и тому же предмету, имея в виду одинаковое конкретное содержание, но один при этом мыслит конкретный комплекс собак, а другой — абстрактное понятие о собаке.

В речи глухонемых детей это обстоятельство теряет свою силу, ибо дети лишены речевого общения со взрослыми и, предоставленные сами себе, свободно образуют комплексы, обозначаемые одним и тем же словом. Благодаря этому особенности комплексного мышления выступают у глухонемых на первый план с особой отчетливостью и ясностью. Так, в языке глухонемых «зуб» может иметь три различных значения: «белый», «камень» и «зуб». Эти различные названия связаны в один комплекс, который в дальнейшем развитии требует присоединения указательного или изобразительного жеста, чтобы определить предметную отнесенность данного значения. В языке глухонемых обе эти функции слова, так сказать, физически разъединены. Глухонемой показывает зуб, а потом, обращая внимание на его поверхность или изображая рукой бросание, указывает на то, к какому предмету должно быть отнесено данное слово.

В мышлении взрослого человека мы также наблюдаем на каждом шагу чрезвычайно интересное явление. Оно заключается в том, что, хотя мышлению взрослого человека доступно образование понятий и оперирование ими, тем не менее далеко не все оно заполнено этими операциями. Если мы возьмем формы человеческого мышления, проявляющиеся в сновидении, то обнаружим там этот древний примитивный механизм комплексного мышления, наглядного слияния, сгущения и передвижения образов. Изучение тех обобщений, которые на-

374

блюдаются в сновидении, как правильно указывает Э. Кречмер, является ключом к правильному пониманию примитивного мышления и разрушает тот предрассудок, будто обобщение в мышлении выступает только в своей наиболее развитой форме, именно в форме понятий.

Исследования Э. Иенша обнаружили, что в сфере чисто наглядного мышления существуют особые обобщения или объединения образов, которые являются как бы конкретными аналогами понятий, или наглядными понятиями, и которые Иенш называет осмысленной композицией и флюксией. В мышлении взрослого человека мы на каждом шагу наблюдаем переход от мышления в понятиях к мышлению конкретному, комплексному, к мышлению переходному.

Псевдопонятия составляют не только исключительное достояние ребенка. В псевдопонятиях чрезвычайно часто происходит и мышление в нашей обыденной жизни.

С точки зрения диалектической логики понятия, встречающиеся в нашей житейской речи, не являются понятиями в собственном смысле. Они являются, скорее, общими представлениями о вещах. Однако не подлежит никакому сомнению, что они представляют собой переходную ступень от комплексов и псевдопонятий к истинным понятиям.

16

Описанное нами комплексное мышление ребенка составляет только первый корень в истории развития его понятий. Развитие детских понятий имеет еще и второй корень. Он составляет третью большую ступень в развитии детского мышления, которая, подобно второй, распадается на ряд отдельных фаз, или стадий. В этом смысле рассмотренное нами выше псевдопонятие составляет переходную ступень между комплексным мышлением и между другим корнем, или источником, в развитии детских понятий.

Мы уже отмечали, что в нашем изложении ход развития детских понятий представлен так, как он выясняется в условиях экспериментального анализа. Эти искусственные условия представляют процесс развития понятий в его логической последовательности и поэтому неизбежно отклоняются от действительного хода развития понятий. Поэтому последовательность отдельных ступеней и отдельных фаз внутри каждой ступени в действительном ходе развития детского мышления и в нашем изображении не совпадают друг с другом.

Мы придерживаемся генетического пути рассмотрения интересующей нас проблемы, но отдельные генетические моменты пытаемся представить в их самой зрелой, классической форме и поэтому с неизбежностью отступаем от того сложного, извилистого пути, которым в действительности совершается развитие детских понятий.

Переходя к описанию третьей, последней ступени в развитии детского мышления, мы должны сказать, что на деле первые фазы этой ступени хронологически не обязательно следуют после того, как комплексное мышление завершило полный круг развития. Напротив, мы видели, что высшие формы комплексного мышления в виде псевдопонятий являются такой переходной формой, на которой задерживается и наше житейское мышление, опирающееся на обычную речь.

Начатки тех форм, которые мы должны сейчас описать, по времени значительно предшествуют образованию псевдопонятий, но по логической сущности представляют, как уже сказано, второй и как бы самостоятельный корень в истории развития понятий и, как мы сейчас увидим, выполняют совершенно другую генетическую функцию, т. е. играют другую роль в процессе развития детского мышления.

375

Для описанного нами комплексного мышления самым характерным является момент установления связей и отношений, которые составляют основу такого типа мышления. Мышление ребенка на этой стадии комплексирует отдельные воспринимаемые предметы, связывает их в группы и тем самым закладывает первые основы объединения разрозненных впечатлений, совершает первые шаги по пути обобщения отдельных элементов опыта.

Понятие в его естественном и развитом виде предполагает не только объединение и обобщение отдельных конкретных элементов опыта, но также выделение, абстрагирование, изоляцию отдельных элементов и умение рассматривать эти выделенные, отвлеченные элементы вне конкретной и фактической связи, в которой они даны. В этом отношении комплексное мышление оказывается беспомощным. Оно все проникнуто переизбытком или перепроизводством связей

и отличается неразвитостью абстрагирования. Процесс выделения признаков в комплексном мышлении чрезвычайно слаб. Между тем, как уже сказано, подлинное понятие в такой же мере опирается па процесс анализа, как и на процесс синтеза. Расчленение и связывание составляют в одинаковой мере необходимые внутренние моменты при построении понятия. Анализ и синтез, по известному выражению Гете, так же предполагают друг друга, как вдох и выдох. Все это в одинаковой мере приложимо не только к мышлению в целом, но и к построению отдельного понятия.

Если бы мы хотели проследить действительный ход развития детского мышления, мы, конечно, не нашли бы изолированной линии развития функции образования комплексов и линии развития функции расчленения целого на отдельные элементы. В самом деле, то и другое встречается в слитном, сплавленном виде, и только в интересах научного анализа мы представляем обе эти линии в разделенном виде, стремясь с возможно большей отчетливостью проследить каждую из них. Однако такое расчленение этих линий не просто условный прием нашего рассмотрения, который по произволу мы могли бы заменить любым другим приемом. Напротив, это расчленение коренится в самой природе вещей, ибо психологическая природа одной и другой функций существенно различна.

Итак, мы видим, что генетической функцией третьей ступени в развитии детского мышления является развитие расчленений, анализа, абстракции. В этом отношении первая фаза третьей ступени стоит чрезвычайно близко к псевдопонятию. Объединение различных конкретных предметов происходит на основе максимального сходства между элементами. Так как это сходство никогда не бывает полным, то здесь мы имеем с психологической стороны чрезвычайно интересное положение: очевидно, ребенок ставит в неодинаково благоприятные условия, в смысле внимания, различные признаки данного предмета. Признаки, отражающие в своей совокупности максимальное сходство с заданным образцом, ставятся в центр внимания и тем самым как бы выделяются, абстрагируются от остальных признаков, которые остаются на периферии внимания. Здесь впервые выступает со всей отчетливостью тот процесс абстракции, который носит часто плохо различимый характер из-за того, что абстрагируется целая, недостаточно расчлененная внутри себя группа признаков, иногда просто по смутному впечатлению общности, а не на основе четкого выделения отдельных признаков.

Но все же брешь в целостном восприятии ребенка пробита. Признаки разделились на две неравные части, возникли те два процесса, которые в школе О. Кюльпе получили название позитивной и негативной абстракции. Конкретный предмет уже не всеми своими признаками, не по всей своей фактической полноте входит в комплекс, включается в обобщение, но оставляет за порогом этого комплекса, вступая в него, часть своих признаков, обедняется;

зато те признаки, которые послужили основанием для включения предмета в комплекс, выступают особенно рельефно в мышлении ребенка. Это обобщение, созданное ребенком на основе максимального сходства, одновременно и более бедный и более богатый процесс, чем псевдопонятие.

Оно богаче, чем псевдопонятие, потому что построено на выделении важного и существенного из общей группы воспринимаемых признаков. Оно беднее псевдопонятия, потому что связи, на которых держится это построение, чрезвычайно бедны, они исчерпываются только смутным впечатлением общности или максимального сходства.

17

Вторую фазу в процессе развития понятий можно было бы назвать стадией потенциальных понятий. В экспериментальных условиях ребенок, находящийся в этой фазе развития, выделяет обычно группу предметов, объединенных по одному общему признаку. Перед нами снова картина, которая с первого взгляда напоминает псевдопонятие и которая по внешнему виду может быть так же, как и псевдопонятие, принята за законченное понятие в собственном смысле слова. Такой же точно продукт мог бы получиться и в результате мышления взрослого человека, оперирующего понятиями.

Эта обманчивая видимость, это внешнее сходство с истинным понятием роднят потенциальное понятие с псевдопонятием. Но природа их существенно иная.

Различие истинного и потенциального понятия введено в психологию К. Гро-осом, который сделал это различие исходной точкой своего анализа понятий. *«Потенциальное* понятие, — говорит Гроос, — может быть не чем иным, как действием привычки. В этом случае в своей самой элементарной форме оно состоит в том, что мы ожидаем, или, лучше сказать, устанавливаемся на то, что сходные поводы вызывают *сходные общие впечатления*... Если потенциальное понятие действительно таково, каким мы его только что описали как установку на привычное, то оно во всяком случае очень рано появляется у ребенка... Я думаю, что оно есть необходимое условие, предшествующее появлению интеллектуальных оценок, но само по себе *не имеет ничего интеллектуального»* (1916, с. 196). Таким образом, это потенциальное понятие является доинтеллектуальным образованием, которое возникает в истории развития мышления чрезвычайно рано.

Большинство современных психологов согласны с тем, что потенциальное понятие в том виде, как мы его сейчас описали, свойственно уже и мышлению животного. В этом смысле, думается нам, совершенно прав О. Кро, который возражает против общепринятого утверждения, что абстракция появляется впервые в переходном возрасте. Изолирующая абстракция, говорил он, может быть установлена уже у животных.

И действительно, специальные опыты на абстрагирование формы и цвета у домашней курицы показали, что если не потенциальное понятие в собственном смысле слова, то нечто, чрезвычайно близкое к нему, заключающееся в изолировании или выделении отдельных признаков, имеет место на ранних ступенях развития поведения в животном ряду.

С этой точки зрения совершенно прав Гроос, который, подразумевая под потенциальным понятием установку на обычную реакцию, отказывается видеть в нем признак развития детского мышления и причисляет его с генетической точки зрения к доинтеллектуальным процессам. «Наши первоначальные потенциальные понятия, — говорит он, — доинтеллектуальны. Действие этих потенциальных понятий может быть выяснено без допущения логических процессов». В этом случае «отношение между словом и тем, что мы называем его значением,

иногда может быть простой ассоциацией, которая не содержит в себе настоящего значения слова» (там же, с. 201 и ел.).

Если мы обратимся к первым словам ребенка, то увидим, что они по своему значению приближаются к этим

потенциальным понятиям. Потенциальными эти понятия являются, во-первых, по *практической отнесенности к известному кругу предметов,* а во-вторых, по лежащему в их основе процессу *изолирующей абстракции.* Они являются понятиями в возможности, но еще не актуализировали эту возможность. Это не понятие, но это нечто, что может стать таковым.

В этом смысле К. Бюлер проводит совершенно законную аналогию между тем, как ребенок употребляет одно из привычных слов при виде нового предмета, и тем, как обезьяна узнает во многих вещах, которые в другое время не напомнили бы ей палку, сходство с палкой, если животное находится в таких обстоятельствах, при которых палка оказывается полезной. Опыты В. Келера с употреблением орудия у шимпанзе показали, что обезьяна, однажды применившая палку в качестве орудия для овладения целью, затем распространяет это значение орудия на все другие предметы, имеющие что-либо общее с палкой и могущие выполнять функции палки.

Внешнее сходство с нашим понятием разительно. И такое явление действительно заслуживает названия потенциального понятия. Келер формулирует результаты своих наблюдений над шимпанзе в этом отношении. Если сказать, утверждает он, что попадающаяся на глаза палка получила определенное функциональное значение для известных положений, что это значение распространяется на все другие предметы, каковы бы они ни были вообще, но имеющие с палкой объективно известные общие черты в форме и плотности, то мы прямо приходим к единственному воззрению, которое совпадает с наблюдаемым поведением животных.

Опыты Келера показали, что обезьяна начинает применять в качестве палки поля соломенной шляпы, башмаки, проволоку, соломинку, полотенце, т. е. самые разнообразные предметы, обладающие продолговатой формой и могущие по внешнему виду служить заменой палки. Мы видим, таким образом, что здесь возникает также обобщение целого ряда конкретных предметов в известном отношении.

Разница с потенциальным понятием Грооса заключается только в том, что там речь идет о сходных впечатлениях, а здесь — о сходном функциональном значении. Там потенциальное понятие вырабатывается в области наглядного мышления, здесь — в области практического, действенного мышления. Такого рода двигательные или динамические понятия, по выражению Г. Вернера, такого рода функциональные значения, по выражению Келера, существуют в детском мышлении довольно долго, вплоть до наступления школьного возраста. Как известно, детское определение понятий носит такой функциональный характер. Для ребенка определить предмет или понятие значит сказать, что этот предмет делает или, еще чаще, что можно сделать с этим предметом.

Когда речь идет об определении отвлеченных понятий, то на первый план выступает конкретная, обычно действенная ситуация, которая и является эквивалентом детского значения слова. А. Мессер в исследовании мышления и речи приводит чрезвычайно типичное в этом отношении определение абстрактного понятия, данное одним из учащихся первого года обучения. «Разум, — говорит ребенок, — это когда мне жарко и я не пью воды». Такого рода конкретное и функциональное значение составляет единственную психическую основу потенциального понятия. Мы можем напомнить, что уже в комплексном мышлении такого рода потенциальные понятия играют чрезвычайно важную роль, часто объединяясь с построением комплексов. Так, в ассоциативном комплексе и во многих других типах комплекса, как мы видели, построение ком-

плекса предполагает выделение известного признака, общего различным элементам. Правда, для чистого комплексного мышления характерно, что этот признак в высшей степени неустойчив, что он уступает свое место другому признаку и что он не является ни в какой степени привилегированным по сравнению со всеми остальными. Не то характерно для потенциального понятия. Здесь данный признак, служащий основой для включения предмета в известную общую группу, является привилегированным признаком, абстрагированным от той конкретной группы признаков, с которыми он фактически связан.

Напомним, что в истории развития слов подобные потенциальные понятия играют чрезвычайно важную роль. Мы приводили выше много примеров того, как всякое новое слово возникает на основе выделения одного какого-нибудь признака, бросающегося в глаза и служащего основой для построения обобщения ряда предметов, называемых или обозначаемых одним и тем же словом. Эти потенциальные понятия часто так и остаются на данной стадии развития, не переходя в истинные понятия. Они играют чрезвычайно важную роль в развитии детских понятий. Ведь здесь впервые с помощью абстрагирования отдельных признаков ребенок разрушает конкретную ситуацию, конкретную связь признаков и тем самым создает необходимую предпосылку для нового объединения этих признаков на новой основе. Только овладение процессом абстрагирования вместе с развитием комплексного мышления способно привести ребенка к образованию истинных понятий. Образование истинных понятий и составляет четвертую и последнюю фазу в развитии детского мышления.

Понятие возникает тогда, когда ряд абстрагированных признаков вновь синтезируется и когда полученный таким образом абстрактный синтез становится основной формой мышления, с помощью которого ребенок постигает и осмысливает окружающую действительность. При этом, как мы уже говорили, решающая роль в образовании истинного понятия принадлежит *слову.* Именно с помощью слова ребенок произвольно направляет внимание на одни признаки, с помощью слова он их синтезирует, с помощью слова он символизирует абстрактное понятие и оперирует им как высшим знаком из всех, которые создало человеческое мышление.

Правда, уже и в комплексном мышлении отчетливо выступает роль слова. Комплексное мышление в том смысле, как мы описали его, невозможно без слова, которое выступает в роли фамильного имени, объединяющего группы родственных по впечатлению предметов. В этом смысле мы в противоположность ряду авторов отличаем комплексное мышление как известную стадию в развитии вербального мышления от того бессловесного наглядного мышления, которое характеризует представления животных и которое иные авторы, например Г. Вернер, также называют комплексным из-за присущей ему тенденции к слиянию отдельных впечатлений.

В таком смысле эти авторы склонны поставить знак равенства между процессами сгущения и передвижения, как они проявляются в сновидении, и комплексным мышлением примитивных народов[1], которое является одной из высших форм вербального мышления, продуктом длительной исторической эволюции человеческого интеллекта и неизбежным предшественником мышления в понятиях. Некоторые авторитеты, как Г. Фолькельт, идут еще дальше и

склон-
[1] «Этот примитивный вид мышления, — говорит Э. Кречмер, — обозначают так же, как комплексное мышление (П. И. Прейс), поскольку нередко переходящие друг в друга и сплавляющиеся в конгломераты комплексы образов занимают еще здесь место резко разграниченных и абстрактных понятий» (1927, с. 83). Все авторы согласно видят в этом типе мышления образную предварительную стадию в процессе образования понятий.

ны отождествлять эмоционально подобное комплексное мышление пауков с примитивным словесным мышлением ребенка.
С нашей точки зрения, между тем и другим существует принципиальная разница, которая отделяет продукт биологической эволюции, натуральную форму мышления, от исторически возникшей формы человеческого интеллекта. Однако признание того, что слово играет решающую роль в комплексном мышлении, нисколько не заставляет нас отождествлять эту роль слова при мышлении в комплексах и при мышлении в понятиях. Напротив, само отличие комплекса от понятия мы видим в первую очередь в том, что одно обобщение является результатом одного функционального употребления слова, другое возникает как результат совершенно иного функционального применения этого слова. Слово есть знак. Этим знаком можно пользоваться по-разному, его можно применять различным способом. Оно может служить средством для различных интеллектуальных операций, и именно различные интеллектуальные операции, совершаемые с помощью слова, и приводят к основному различию между комплексом и понятием.

18

Важнейшим генетическим выводом всего нашего исследования в той части, которая нас интересует, является основное положение, гласящее, что *ребенок приходит к мышлению в понятиях,* что он завершает третью ступень развития своего интеллекта только в переходном возрасте.
В экспериментах, имеющих цель исследовать мышление подростка, мы наблюдали, как вместе с интеллектуальным ростом подростка все больше и больше отступают на задний план примитивные формы синкретического и комплексного мышления, как все реже и реже появляются в его мышлении потенциальные понятия и как вначале редко, а потом все чаще он начинает пользоваться в процессе мышления истинными понятиями.
Однако нельзя представить себе этот процесс смены отдельных форм мышления и отдельных фаз его развития как чисто механический процесс, где каждая новая фаза наступает тогда, когда предшествующая уже завершена. Картина развития оказывается много сложнее. *Различные генетические формы сосуществуют,* как в земной коре сосуществуют напластования самых различных геологических эпох. Это положение не исключение, но, скорее, правило для развития поведения в целом. Мы знаем, что поведение человека не находится постоянно на одном и том же верхнем, или высшем, уровне развития. Самые новые и молодые, совсем недавно в истории человечества возникшие формы уживаются в поведении человека бок о бок с самыми древними.
То же самое справедливо и в отношении развития детского мышления. И здесь ребенок, овладевающий высшей формой мышления — понятиями, отнюдь не расстается с более элементарными формами. Еще долгое время они остаются количественно преобладающей и господствующей формой мышления в целом ряде областей его опыта. Даже взрослый человек, как мы указывали прежде, далеко не всегда мыслит в понятиях. Нередко его мышление совершается на уровне комплексов, иногда опускаясь к еще более элементарным, более примитивным формам.
Но и сами понятия и подростка и взрослого человека, поскольку применение их ограничивается сферой чисто житейского опыта, часто не поднимаются выше уровня псевдопонятий и, обладая всеми признаками понятия с формально-логической точки зрения, все же не являются понятиями с точки зрения диалектической логики, оставаясь не больше чем общими представлениями, т. е. комплексами.

Переходный возраст, таким образом, это не возраст завершения, но возраст кризиса и созревания мышления. В отношении высшей формы мышления, доступной человеческому уму, этот возраст также переходный, как и во всех остальных отношениях. Переходный характер мышления подростка становится особенно ясным тогда, когда мы берем его понятие не в готовом виде, а в действии и подвергаем его функциональному испытанию, так как в действии, в процессе применения, эти образования обнаруживают истинную психологическую природу. Изучая понятие в действии, мы открываем вместе с тем и некоторую чрезвычайно важную психологическую закономерность, лежащую в основе этой новой формы мышления и проливающую свет на характер интеллектуальной деятельности подростка в целом и, как увидим дальше, на развитие его личности и миросозерцания.
Первое, что следует отметить, — это глубокое *расхождение, обнаруженное в эксперименте, между образованием понятия и его словесным определением.* Это расхождение сохраняется не только у подростка, но и в мышлении взрослого человека, подчас даже в чрезвычайно развитом мышлении. *Наличие понятия и сознание этого понятия не совпадают ни в моменте появления, ни в функционировании.* Первое может появиться раньше и действовать независимо от второго. Анализ действительности с помощью понятий возникает значительно раньше, чем анализ самих понятий.
Это наглядно обнаруживается в проводимых с подростком экспериментах, которые сплошь и рядом показывают как самую характерную черту возраста, свидетельствующую о переходном характере мышления, расхождение между словом и делом в образовании понятий. Подросток образует понятие, правильно применяет его в конкретной ситуации, но как только дело касается словесного определения этого понятия, то сейчас же его мышление наталкивается на чрезвычайные затруднения и определение понятия оказывается значительно уже, чем живое пользование этим понятием. В таком факте мы видим прямое подтверждение того, что понятия возникают не просто в результате логической обработки тех или иных элементов опыта, что ребенок не додумывается до своих понятий, но они возникают у него совсем другим путем и лишь позже осознаются и логизируются.
Здесь же обнаруживается и другой момент, характерный для применения понятий в переходном возрасте: подросток пользуется понятием в наглядной ситуации. Когда это понятие еще не оторвалось от конкретной, наглядно воспринимаемой ситуации, оно руководит мышлением подростка наиболее легко и безошибочно. Значительно больше

трудностей представляет процесс переноса понятий, т. е. применение опыта к совершенно другим и разнородным вещам, когда выделенные и синтезированные в понятии признаки встречаются в совершенно другом конкретном окружении других признаков и когда сами они даны в совершенно других конкретных пропорциях. При изменении наглядной или конкретной ситуации применение понятия, выработанного в иной ситуации, значительно затруднено. Но этот перенос все же, как правило, удается подростку уже в первой стадии созревания мышления.

Значительно больше трудностей представляет процесс определения понятия, когда понятие отрывается от конкретной ситуации, в которой оно было выработано, когда оно вообще не опирается на конкретные впечатления и начинает развертываться в совершенно абстрактном плане. Здесь словесное определение понятия, умение четко осознать и определить его вызывают значительные трудности, и в эксперименте очень часто приходится наблюдать, как ребенок или подросток, на деле решивший задачу образования понятия правильно, при определении уже образованного понятия опускается на более примитивную ступень и начинает перечислять конкретные предметы, охватываемые этим понятием в данной ситуации.

Таким образом, подросток применяет слово в качестве понятия, а определяет слово в качестве комплекса. Это чрезвычайно характерная для мышления в переходную эпоху форма, колеблющаяся между комплексным мышлением и мышлением в понятиях.

Но наибольшую трудность, преодолеваемую подростком обычно к самому окончанию переходного возраста, представляет дальнейшее перенесение смысла или значения выработанного понятия па новые конкретные ситуации, которые мыслятся им также в абстрактном плане. Путь от абстрактного к конкретному здесь не менее труден, чем в свое время был путь восхождения от конкретного к абстрактному.

Эксперимент не оставляет никакого сомнения в том, что обычная картина образования понятий, как она рисовалась традиционной психологией, рабски следовавшей за формально-логическим описанием процесса образования понятий, совершенно не соответствует действительности. В традиционной психологии процесс образования понятий рисовался следующим образом. В основе понятия лежит ряд конкретных представлений. Возьмем, говорит один из психологов, понятие дерева. Оно получается из ряда сходных представлений дерева. Далее дается схема, которая поясняет процесс образования понятия и представляет его в следующем виде. Положим, я наблюдал три различных дерева. Представления этих трех деревьев могут быть разложены на составные части, из которых каждая обозначает форму, цвет или величину отдельных деревьев. Остальные составные части этих представлений оказываются сходными. Между сходными частями представлений должна произойти ассимиляция, результатом чего явится общее представление данного признака. Затем благодаря синтезу этих представлений получается одно общее представление, или понятие, дерева.

С этой точки зрения образование понятий происходит таким же способом, каким на коллективной фотографии Ф. Гальтона получается фамильный портрет различных лиц, принадлежащих к одной и той же семье. На одной пластинке запечатлеваются образы отдельных членов семьи. Эти образы налагаются друг иа друга так, что сходные и часто повторяющиеся черты, общие многим членам семьи, выступают рельефно, а черты случайные, индивидуальные, налагаясь, взаимно стирают и затушевывают друг друга. Таким образом выделяются сходные черты, и совокупность этих выделенных общих признаков ряда сходных предметов и черт является с традиционной точки зрения понятием в собственном смысле этого слова.

Нельзя представить себе ничего более ложного с точки зрения действительного хода развития понятий, чем эта логизированная картина, нарисованная с помощью приведенной выше схемы. В самом деле, как это давно отмечено психологами и как это с отчетливой ясностью показывают наши эксперименты, *образование понятий подростка никогда не идет тем логическим путем, как его рисует традиционная схема.* Исследования М. Фогеля показали, что ребенок, по-видимому, не входит в область отвлеченных понятий, отправляясь от специальных видов и поднимаясь все выше. Напротив, сначала он пользуется наиболее общими понятиями. К рядам, занимающим среднее место, он приходит не путем абстракции, или снизу вверх, а путем определения, переходя от высшего к низшему. Развитие представления у ребенка идет от недифференцированного к дифференцированному, а не обратно. Мышление развивается, переходя от рода к виду и разновидности, а не наоборот.

Мышление, по образному выражению Фогеля, почти всегда движется в пирамиде понятий вверх и вниз и редко в горизонтальном направлении. Это положение означало в свое время форменный переворот в традиционном психологическом учении об образовании понятий. На место прежнего представления, со-

гласно которому понятие возникло путем простого выделения сходных признаков из ряда конкретных предметов, процесс образования понятий стал пониматься исследователями как *сложный процесс движения мышления в пирамиде понятий,* все время переходящий от общего к частному и от частного к общему.

В последнее время К. Бюлер выдвинул теорию происхождения понятий, согласно которой он точно так же, как и Фогель, склонен отрицать традиционное представление о развитии понятия путем выделения сходных признаков. Бюлер различает два генетических корня в образовании понятий. Первый корень — объединение представлений ребенка в выделенные группы, слияние этих групп между собой в сложные ассоциативные связи, которые образуются между отдельными группами представлений и между отдельными элементами, входящими в каждую группу. Второй генетический корень понятий, по мнению Бюлера, функция суждения. В результате мышления, в результате уже оформленного суждения ребенок приходит к созданию понятий, и веское доказательство этому Бюлер видит в том, что слова, означающие понятия, очень редко репродуцируют у ребенка готовое суждение, относящееся к этим понятиям, как мы это часто наблюдаем в ассоциативном эксперименте с детьми. Очевидно, суждение является чем-то наиболее простым, и естественное логическое место понятия, как говорит Бюлер, это суждение. Представление и суждение взаимодействуют друг с другом в процессе образования понятий.

Таким образом, процесс образования понятий развивается с двух сторон — со стороны общего и со стороны частного — почти одновременно.

Чрезвычайно важным подтверждением этого служит то обстоятельство, что первое слово, которое употребляет

ребенок, является, действительно, общим обозначением, и только относительно позже у ребенка возникают частные и конкретные обозначения. Ребенок, конечно, раньше усваивает слово «цветок», чем названия отдельных цветов, а если даже ему почему-либо приходится раньше овладеть каким-нибудь частным названием и он узнает слово «роза» раньше, чем «цветок», то он пользуется этим словом и применяет его не только в отношении розы, но и в отношении всякого цветка, т. е. пользуется этим частным обозначением как общим.

В этом смысле Бюлер совершенно прав, говоря, что процесс образования понятий состоит не в восхождении на пирамиду понятий снизу вверх, но идет с двух сторон, как процесс прорытия туннеля. Правда, с этим связывается чрезвычайно важный и нелегкий вопрос для психологии: вместе с признанием того, что ребенок узнает общие и наиболее абстрактные имена раньше, чем конкретные, многие психологи пришли к пересмотру традиционного взгляда, согласно которому абстрактное мышление развивается сравнительно поздно, именно в период полового созревания. Эти психологи, исходя из правильного наблюдения над очередностью в развитии общих и конкретных названий у ребенка, делают неправильный вывод о том, что одновременно с появлением общих названий в речи ребенка, т. е. чрезвычайно рано, возникают и абстрактные понятия.

Такова, например, теория К. Бюлера. Мы видели, что эта теория приводит к ложному взгляду, согласно которому в переходную эпоху мышление не переживает особых изменений и не делает никаких значительных завоеваний. Согласно этой теории, в мышлении подростка не появляется ничего принципиально нового по сравнению с тем, что мы встречаем уже в интеллектуальной деятельности трехлетнего ребенка.

Мы будем иметь возможность в следующей главе остановиться более подробно на этом вопросе. Сейчас заметим только, что *употребление общих слов еще никак не предполагает столь же раннего овладения абстрактным мышлением,* ибо,

383

как мы показали уже на всем протяжении настоящей главы, ребенок употребляет те же слова, что и взрослый, относя их к тому же кругу предметов, что и взрослый, но мыслит эти предметы совершенно иначе, иным способом, чем взрослый. Поэтому чрезвычайно раннее употребление ребенком тех слов, которые в речи взрослого заменяют абстрактное мышление в его самых отвлеченных формах, отнюдь не означает того же самого в мышлении ребенка.

Напомним, что слова детской речи совпадают по предметной отнесенности, но не совпадают по значению со словами взрослых, а поэтому у нас нет никаких оснований приписывать ребенку, пользующемуся абстрактными словами, также и абстрактное мышление. Как мы постараемся показать в следующей главе, ребенок, пользующийся абстрактными словами, мыслит при этом соответствующий предмет весьма конкретно. Но во всяком случае одно не подлежит никакому сомнению: старое представление об образовании понятий, аналогичном получению коллективной фотографии, совершенно не соответствует ни реальным психологическим наблюдениям, ни данным экспериментального анализа.

Не подлежит сомнению и второй вывод К. Бюлера, который подтверждается в экспериментальных данных. Понятия действительно имеют свое естественное место в суждениях и заключениях, действуя как составные части последних. Ребенок, который на слово «дом» отвечает «большой» или на слово «дерево» — «висят на нем яблоки», действительно доказывает, что *понятие всегда существует только внутри общей структуры суждения как его неотделимая часть.* Подобно тому как слово существует только внутри целой фразы и подобно тому как фраза в психологическом отношении появляется в развитии ребенка раньше, чем отдельные изолированные слова, подобно этому и суждение возникает в мышлении ребенка прежде, нежели отдельные, выделенные из него понятия. Поэтому понятие, как говорит Бюлер, не может быть чистым продуктом ассоциации. Ассоциирование связей отдельных элементов — необходимая, но вместе с тем недостаточная предпосылка для образования понятия. Этот двойной корень понятий в процессах представления и в процессах суждения является, по мнению Бюлера, генетическим ключом к правильному пониманию процессов образования понятия.

Мы действительно в экспериментах наблюдали оба момента, отмечаемые Бюлером. Однако вывод, к которому он приходит относительно двойного корня понятий, представляется нам неправильным. Еще Г. Линдиер обратил внимание на то, что самые общие понятия приобретаются ребенком относительно рано. В этом смысле нельзя сомневаться в том, что уже очень рано ребенок научается правильно употреблять самые общие названия. Верно и то, что развитие его понятий не совершается в виде правильного восхождения на пирамиду. Мы в эксперименте неоднократно наблюдали, как ребенок к заданному образцу подбирает целый ряд фигур одного наименования с образцом и при этом распространяет на них предполагаемое значение слова, пользуясь им как наиболее общим, но отнюдь не конкретным, не дифференцированным названием.

Мы видели также, как понятие возникает в результате мышления и находит свое органическое место внутри суждения. В этом смысле эксперимент подтвердил теоретическое положение, согласно которому понятия не возникают механически, как коллективная фотография конкретных предметов; мозг действует в данном случае не по способу фотографического аппарата, производящего коллективные снимки, и мышление не заключается в простом комбинировании этих снимков; наоборот, процессы мышления, наглядного и действенного, возникают задолго до образования понятий, и сами понятия являются продуктом долгого и сложного процесса развития детского мышления.

384

Как мы уже говорили, понятие возникает в процессе интеллектуальной операции; не игра ассоциаций приводит к построению понятия: в его образовании участвуют все элементарные интеллектуальные функции в своеобразном сочетании, причем центральным моментом этой операции является функциональное употребление слова в качестве средства произвольного направления внимания, абстрагирования, выделения отдельных признаков, их синтеза и символизации с помощью знака.

В процессе эксперимента мы наблюдали неоднократно, что первичная функция слова, которую можно назвать индикативной функцией, поскольку слово указывает на определенный признак, генетически более ранняя, чем сигнификативная, замещающая ряд наглядных впечатлений и означающая их. Так как в условиях нашего эксперимента значение бессмысленного вначале слова относилось к наглядной ситуации, мы имели возможность наблюдать, как впервые возникает значение слова, когда это значение налицо. Это отнесение слова к известным признакам мы можем

изучать в живом виде, наблюдая, как воспринимаемое, выделяясь и синтезируясь, становится смыслом, значением слова, становится понятием, затем — как эти понятия расширяются и переносятся на другие конкретные ситуации и как они осознаются.

Образование понятий возникает всякий раз в процессе решения какой-нибудь задачи, стоящей перед мышлением подростка. Только в результате решения этой задачи возникает понятие. Таким образом, проблема двойного корня в образовании понятия представлена у Бюлера, согласно данным нашего экспериментального анализа, в не совсем точном виде.

Понятия в самом деле имеют два основных русла, по которым они развиваются. Мы старались показать, как функция комплексирования или связывания ряда отдельных предметов с помощью общих для целой группы предметов фамильного имени, развиваясь, составляет основную форму комплексного мышления ребенка и как параллельно с этим потенциальные понятия, в основе которых лежит выделение некоторых общих признаков, образуют второе русло в развитии понятий. Обе эти формы являются действительными двойными корнями в образовании понятий.

То же, о чем говорит Бюлер, представляется нам не настоящими, а только видимыми корнями понятий вот по каким причинам. Подготовка понятий в виде ассоциативных групп, подготовка понятий в памяти является, конечно, натуральным процессом, не связанным со словом, и относится к тому комплексному мышлению, о котором мы говорили прежде и которое проявляет себя в наглядном мышлении, совершенно не связанном словом.

В нашем сновидении или в мышлении животных мы найдем детальные аналогии этих ассоциативных комплексов отдельных представлений, но, как мы уже указывали, не эти объединения представлений лежат в основе понятий, а комплексы, создаваемые на основе употребления слова.

Итак, первая ошибка Бюлера, как нам представляется, — это игнорирование роли слова в тех комплексных объединениях, которые предшествуют понятиям, и попытка вывести понятие из чисто природной, натуральной формы обработки впечатлений, игнорирование исторической природы понятия, игнорирование роли слова, нежелание заметить различие между естественным комплексом, возникающим в памяти и представленным в наглядных понятиях Э. Иенша, и комплексами, возникающими на основе высокоразвитого словесного мышления.

Эту же ошибку делает Бюлер и при установлении второго корня понятий, который он находит в процессах суждения и мышления.

Это утверждение Бюлера, с одной стороны, возвращает нас к логизирующей точке зрения, согласно которой понятие возникает на основе размышления и

является продуктом логического рассуждения. Но мы видели уже, в какой степени и история понятий в обычном языке, и история понятий ребенка уклоняются от предписываемого им логикой пути. С другой стороны, говоря о мышлении как о корне понятий, Бюлер снова игнорирует различие между формами мышления, в частности между биологическими и историческими, натуральными и культурными элементами, низшими и высшими, бессловесными и вербальными формами мышления.

В самом деле, если понятие возникает из обсуждения, т. е. из акта мышления, то спрашивается, что отличает понятие от продуктов наглядного или практически действенного мышления. Снова центральное для образования понятий слово забывается Бюлером, скидывается со счетов при анализе факторов, участвующих в образовании понятия, и становится непонятным, каким образом два столь различных процесса, как суждение и комплексирование представлений, приводят к образованию понятий.

Из этих ложных посылок Бюлер неизбежно делает и ложный вывод, заключающийся, как мы неоднократно говорили, в том, что мышление в понятиях свойственно уже трехлетнему ребенку и что в мышлении подростка не совершается никакого принципиально нового шага в развитии понятий по сравнению с трехлетним ребенком. Обманутый внешним сходством, этот исследователь не учитывает глубокого различия каузально-динамических связей и отношений, стоящих за сходной внешностью двух совершенно различных в генетическом, функциональном и структурном отношениях типов мышления.

Наши эксперименты приводят нас к существенно иному выводу. Они показывают, как из синкретических образов и связей, из комплексного мышления, из потенциальных понятий на основе употребления слова в качестве средства образования понятия возникает та своеобразная сигнификативная структура, которую мы можем назвать *понятием в истинном значении этого слова.*

Глава шестая

ИССЛЕДОВАНИЕ РАЗВИТИЯ НАУЧНЫХ ПОНЯТИЙ В ДЕТСКОМ ВОЗРАСТЕ

Вопрос о развитии научных понятий в школьном возрасте есть прежде всего практический вопрос огромной, может быть, даже первостепенной важности с точки зрения задач, стоящих перед школой в связи с обучением ребенка системе научных знаний. Между тем то, что нам известно по этому вопросу, поражает своей скудостью. Не менее велико и теоретическое значение вопроса, поскольку исследование развития научных, т. е. подлинных, несомненных, истинных, понятий не может не обнаружить самых глубоких, существенных, самых основных закономерностей всякого процесса образования понятий вообще. И удивительно, что эта проблема, в которой содержится ключ ко всей истории умственного развития ребенка и с которой, казалось бы, должно начинаться исследование детского мышления, до самого последнего времени почти совершенно не разработана, так что настоящее экспериментальное исследование (на него мы будем неоднократно ссылаться в данной главе, и вступлением к нему должны послужить эти страницы) чуть ли не первый опыт систематического изучения вопроса.

Исследование это, проделанное Ж. И. Шиф, имело целью сравнительное изучение развития житейских и научных понятий в школьном возрасте. Его основной задачей являлась экспериментальная проверка нашей рабочей гипотезы отно-

сительно своеобразного пути развития, проделываемого научными понятиями по сравнению с житейскими. Одновременно стояла задача разрешения на этом конкретном участке общей проблемы обучения и развития. Эта попытка изучения реального развития детского мышления в процессе школьного обучения отталкивалась от

предпосылок, что понятия — значения слов — развиваются, что научные понятия также развиваются, а не усваиваются в готовом виде, что перенесение выводов, полученных на житейских понятиях, на понятия научные неправомерно, что вся проблема в целом должна быть экспериментально проверена. Для сравнительного изучения нами была разработана специальная экспериментальная методика. Сущность ее в том, что перед испытуемым ставились структурно однородные задачи и проводилось их параллельное изучение на житейском и научном материале. Экспериментальная методика рассказывания по сериям картинок, заканчивание предложений, обрывающихся на словах «потому что» и «хотя», и клиническая беседа применялись нами, чтобы выявить уровни осознания причинно-следственных отношений и отношений последовательности на житейском и научном материале.

Серии картинок отражали последовательность события — его начало, продолжение и конец. Серии картинок, отражавшие пройденный на уроках обществоведения программный материал, были сопоставлены с сериями житейских картинок. По типу житейской серии тестов (например: «Коля пошел в кино, потому что...», «Поезд сошел с рельсов, потому что...», «Оля еще плохо умеет читать, хотя...») была построена серия научных тестов, отражавших программный материал II и IV классов; испытуемый в обоих случаях должен был закончить предложение.

В качестве вспомогательных приемов выступило наблюдение на специально организованных уроках, учет знаний и т. д. Объект изучения — школьники I ступени.

Обзор собранного материала позволял сделать ряд выводов в плане общих закономерностей развития мышления в школьном возрасте и по специальному вопросу — о пути развития научных понятий. Сравнительный их анализ (в %) на одном возрастном этапе показал, что при наличии соответствующих программ в образовательном процессе *развитие научных понятий опережает развитие спонтанных.* Приводимая таблица подтверждает это.

Задания	классы И IV
Завершение предложений с союзом «потому что»	
научные понятия	79,7 81,8
житейские понятия	59 81,3
Завершение предложений с союзом «хотя»	
научные понятия	21,3 79,5
житейские понятия	16,2 65,5

Таблица показывает, что в области научных понятий мы имеем дело с более высокими уровнями осознания, чем в области житейских понятий. Поступательный рост этих высоких уровней в научном мышлении и быстрый прирост процента житейских понятий свидетельствуют: накопление знаний неуклонно ведет к повышению уровня типов научного мышления, что, в свою очередь, сказывается на развитии спонтанного мышления и доказывает ведущую роль обучения в развитии школьника.

Категория противительных отношений, генетически созревающих более поздно, чем категория причинных отношений, дает к IV классу картину, близкую той, что давала категория причинных отношений ко II классу. Это связано также с особенностями программного материала.

Полученные материалы приводят нас к гипотезе о несколько особом пути развития научных понятий по сравнению с житейскими. Путь этот обусловлен тем, что в качестве главного момента в их развитии выступает *первичное вербальное определение,* которое в условиях организованной системы нисходит до конкретного, до явления, тогда как тенденция развития житейских понятий протекает вне определенной системы — идет вверх, к обобщениям.

Развитие научного обществоведческого понятия происходит в условиях образовательного процесса, представляющего собой своеобразную форму систематического сотрудничества педагога и ребенка, сотрудничества, в процессе которого происходит созревание высших психических функций ребенка с помощью и при участии взрослого. В интересующей нас области это находит свое выражение в растущей *относительности* причинного мышления и в созревании определенного уровня *произвольности* научного мышления, уровня, создаваемого условиями обучения. Своеобразным сотрудничеством ребенка и взрослого, которое является центральным элементом в образовательном процессе наряду с тем, что знания передаются ребенку в определенной системе, объясняется раннее созревание научных понятий и то, что уровень их развития выступает как зона ближайших возможностей в отношении житейских понятий, проторяя им путь, являясь своего рода пропедевтикой их развития.

На одной и той же ступени развития у одного и того же ребенка мы сталкиваемся с различными сильными и слабыми сторонами житейского и научного понятий.

Слабость *житейских* понятий выступает, по данным нашего исследования, *в неспособности к абстрагированию,* к произвольному оперированию ими; в такой ситуации доминирует неправильное пользование ими. Слабостью научного понятия является его *вербализм,* выступающий как основная опасность при его развитии, недостаточная насыщенность конкретным; сильной стороной — умение произвольно использовать «готовность к действию». Картина меняется к IV классу, где на смену вербализму приходит конкретизация, что сказывается и на развитии спонтанных понятий, уравнивании кривых их развития (Ж. И. Шиф, 1935).

Как развиваются научные понятия в уме ребенка, проходящего школьное обучение? В каком отношении находятся при этом процессы собственно обучения и усвоения знаний и процессы внутреннего развития научного понятия в сознании ребенка; совпадают ли они друг с другом, являясь только двумя сторонами одного и того же по существу процесса; следует ли процесс внутреннего развития понятия за процессом обучения, как тень за отбрасывающим ее предметом, не совпадая с ним, но в точности воспроизводя и повторяя его движение, или между обоими процессами существуют неизмеримо более сложные и тонкие отношения, могущие быть изученными только с помощью специальных исследований?

На все эти вопросы в современной детской психологии существует два ответа. Первый из них заключается в том, что

научные понятия вообще не имеют собственной внутренней истории, что они не проделывают процесса развития в собственном смысле этого слова, а просто усваиваются, воспринимаются в готовом виде с помощью процесса понимания, усвоения и осмысления, что они берутся ребенком в готовом виде из сферы мышления взрослых и что проблема развития научных понятий, в сущности говоря, должна быть целиком исчерпана проблемой обучения ребенка научному знанию и усвоения понятий. Таков
самый распространенный и практически общепринятый взгляд, на котором до последнего времени продолжает строиться теория школьного преподавания и методика отдельных дисциплин.

Несостоятельность этого взгляда обнаруживается при первом же прикосновении к нему научной критики, и притом обнаруживается одновременно с теоретической и практической сторон. Из исследований процесса образования понятий известно, что понятие — не просто совокупность ассоциативных связей, усваиваемая с помощью памяти, не автоматический умственный навык, а *сложный и подлинный акт мышления,* которым нельзя овладеть с помощью простого заучивания, но который непременно требует, чтобы мысль ребенка поднялась в своем внутреннем развитии на высшую ступень, для того чтобы понятие могло возникнуть в сознании. Исследование учит нас, что понятие на любой ступени развития представляет собой с психологической стороны *акт обобщения.* Важнейшим результатом всех исследований в этой области является прочно установленное положение, что понятия, психологически представленные как значения слов, развиваются. Сущность их развития заключается в первую очередь в переходе от одной структуры обобщения к другой. Всякое значение слова во всяком возрасте представляет собой обобщение. Но значения слов развиваются. В тот момент, когда ребенок впервые усвоил новое слово, связанное с определенным значением, развитие значения слова не закончилось, а только началось; слово является вначале обобщением самого элементарного типа, и только по мере своего развития ребенок переходит от обобщения элементарного ко все более и более высоким типам обобщения, завершая этот процесс образования подлинных и настоящих понятий.

Процесс развития понятий или значений слов требует развития целого ряда функций (произвольного внимания, логической памяти, абстракции, сравнения и различения), а все эти сложнейшие психические процессы не могут быть просто заучены и усвоены. Поэтому с теоретической стороны едва ли может вызывать сомнение полная несостоятельность того взгляда, согласно которому понятия берутся ребенком в процессе школьного обучения в готовом виде и усваиваются так же, как усваивается какой-либо интеллектуальный навык.

И с практической стороны на каждом шагу обнаруживается ошибочность этого мнения. Педагогический опыт учит нас не в меньшей мере, чем теоретическое исследование, тому, что прямое обучение понятиям всегда оказывается фактически невозможным и педагогически бесплодным. Учитель, пытающийся идти этим путем, обычно не достигает ничего, кроме бездумного усвоения слов, голого вербализма, симулирующего и имитирующего наличие соответствующих понятий у ребенка, но на самом деле прикрывающего собой пустоту. Ребенок в этих случаях усваивает не понятия, а слова, берет больше памятью, чем мыслью, и оказывается несостоятельным перед всякой попыткой осмысленного применения усвоенного знания. В сущности этот способ обучения понятиям и есть основной порок всеми осужденного, чисто схоластического, словесного способа преподавания, заменяющего овладение живым знанием усвоением мертвых и пустых вербальных схем.

Л. Н. Толстой, глубочайший знаток природы слова и его значения, ярче и резче других осознал невозможность прямой и простой передачи понятия от учителя к ученику, механического перенесения значения слова из одной головы в другую с помощью других слов, невозможность, на которую он натолкнулся в своей педагогической деятельности. Обучая детей литературному языку с помощью перевода детских слов на язык сказок и с языка сказок на высшую ступень, Толстой пришел к выводу, что нельзя насильственными объяснениями, заучиваниями и повторениями выучить учеников против их воли литературному языку, как выучивают французскому.

«Мы должны признаться, — говорит он, — что неоднократно пробовали это в последние два месяца и всегда встречали в учениках непреодолимое отвращение, доказывающее ложность принятого нами пути. При этих опытах я убедился только в том, что объяснение смысла слова и речи совершенно невозможно даже для талантливого учителя, не говоря уже о столь любимых бездарными учителями объяснениях, что сонмище есть некий малый синедрион и т. п. Объясняя какое бы то ни было слово, хоть, например, слово «впечатление», вы или вставляете на место объясняемого другое столь же непонятное слово, или целый ряд слов, связь которых столь же непонятна, как и само слово» (1903, с. 143). В этом категорическом положении Толстого истина и ложь смешаны в равной мере. Истинной частью этого положения является вывод, непосредственно вытекающий из опыта, который известен всякому учителю, бьющемуся так же, как и Толстой, и так же тщетно над истолкованием слова. Истина этого положения, говоря словами самого Толстого, заключается в том, что «почти всегда непонятно не само слово, а вовсе нет у ученика того понятия, которое выражает слово. Слово почти всегда готово, когда готово понятие. Притом отношение слова к мысли и образование новых понятий есть такой сложный, таинственный и нежный процесс души, что всякое вмешательство является грубой, нескладной силой, задерживающей процесс развития» (там же). Истина этого положения заключается в том, что понятие или значение слова развивается и что самый процесс развития есть сложный и нежный процесс.

Ложная сторона этого положения, непосредственно связанная с общими взглядами Толстого на вопросы обучения, состоит в том, что он исключает всякую возможность грубого вмешательства в этот таинственный процесс, что он стремится предоставить процесс развития понятий законам его собственного внутреннего течения, отрывая тем самым развитие понятий от обучения и обрекая преподавание на величайшую пассивность в развитии научных понятий. Эта ошибка особенно отчетливо выступает в категорической формулировке, гласящей, что «всякое вмешательство является грубой, нескладной силой, задерживающей процесс развития».

Однако и сам Толстой понимал, что не всякое вмешательство задерживает процесс развития понятий; что только грубое, непосредственное, действующее по прямой линии, как кратчайшему расстоянию между двумя точками, вмешательство в образование понятий в уме ребенка не может принести ничего, кроме вреда. Более тонкие, сложные, косвенные методы обучения оказываются таким вмешательством в процесс образования детских понятий, которое ведет этот процесс развития вперед и выше. «Нужно, — говорит Толстой, — давать ученику случаи приобретать новые понятия и слова из общего смысла речи. Раз он услышит или прочтет непонятное слово в понятной фразе, другой раз в

другой фразе, ему смутно начнет представляться новое понятие, и он почувствует наконец случайно необходимость употребить это слово — употребит раз, и слово и понятие делаются его собственностью. И тысячи других путей. Но давать сознательно ученику новые понятия и формы слова, по моему убеждению, так же невозможно и напрасно, как учить ребенка ходить по законам равновесия. Всякая такая попытка не подвигает, а удаляет ученика от предположенной цели, как грубая рука человека, которая, желая помочь распуститься цветку, стала бы развертывать цветок за лепестки и перемяла бы все кругом» (там же, с. 146).

Таким образом, Толстой знает, что есть тысячи других путей обучения ребенка новым понятиям, кроме схоластического. Он отвергает только один путь — непосредственного и грубого механического развертывания нового понятия за лепестки. Это верно. Это непреложно. Это подтверждается всем опытом теории и практики. Но Толстой придает слишком большое значение стихийности, случайности, работе смутного представления и чувствования, внутренней стороне обра-

зования понятий, замкнутой самой в себе, и слишком преуменьшает возможность прямого влияния на этот процесс, слишком отдаляет обучение от развития. Нас интересует в данном случае не эта вторая, ошибочная сторона толстовской мысли и ее разоблачение, а истинное зерно его положения, состоящее в выводе о невозможности развертывать новые понятия за лепестки, аналогичное невозможности учить ребенка ходить по законам равновесия. Нас занимает совершенно истинная мысль, что путь от первого знакомства с новым понятием до того момента, когда слово и понятие делаются собственностью ребенка, есть сложный внутренний психический процесс, включающий в себя постепенно развивающееся из смутного представления понимание нового слова, собственное применение его ребенком и только в качестве заключительного звена действительное освоение его. В сущности, мы пытались выразить выше ту же самую мысль, говоря, что в момент, когда ребенок впервые узнает значение нового для него слова, процесс развития понятия не заканчивается, а только начинается.

Что касается первой стороны, то наше исследование, имевшее задачей экспериментально проверить вероятность и плодотворность развиваемой в данной главе рабочей гипотезы, показывает не только те тысячи других путей, о которых говорит Толстой, но и то, что *сознательное* обучение ученика новым понятиям и формам слова не только возможно, но и *может быть источником высшего развития собственных, уже сложившихся понятий ребенка,* что возможна прямая работа над понятием в процессе школьного обучения. Но эта работа, как показывает исследование, образует не конец, а начало в развитии научного понятия и не только не исключает собственных процессов развития, но дает им новые направления и ставит процессы обучения и развития в новые и максимально благоприятные с точки зрения конечных задач школы отношения.

Для того чтобы подойти к этому вопросу, необходимо выяснить сперва одно обстоятельство: Толстой говорит все время о понятии в связи с обучением детей литературному языку. Следовательно, он имеет в виду понятия, не приобретаемые ребенком в процессе усвоения системы научного знания, а новые и незнакомые ребенку слова и понятия обиходной речи, вплетающиеся в ткань уже прежде сложившихся детских понятий. Это очевидно из примеров, которые приводит Толстой. Он говорит об объяснении и истолковании таких слов, как «впечатление» или «орудие», — слов и понятий, которые не предполагают обязательного усвоения их в строгой и определенной системе. Между тем предметом нашего исследования является проблема развития научных понятий, складывающихся именно в процессе обучения ребенка определенной системе научных знаний. Естественно возникает вопрос, в какой мере рассмотренное нами выше положение может быть в равной мере распространено и на процесс образования научных понятий. Для этого необходимо выяснить, как вообще относятся друг к другу процесс образования научных понятий и процесс образования тех понятий, которые имел в виду Толстой и которые благодаря происхождению из собственного жизненного опыта ребенка можно было бы условно обозначить как житейские понятия.

Разграничивая таким образом житейские и научные понятия, мы нисколько не предрешаем вопроса о том, насколько правомерно с объективной точки зрения такое разграничение. Напротив, одной из основных задач настоящего исследования является как раз выяснение того, существует ли объективное различие в ходе развития тех и других понятий, в чем оно заключается, если оно существует в действительности, и в силу каких объективных фактических различий, существующих между процессами развития научных и житейских понятий, оба эти процесса допускают сравнительное изучение. Задачей данной главы является доказательство того, что такое разграничение эмпирически оправдано, теоретически состоятельно, эвристически плодотворно и потому должно быть положено в

качестве краеугольного камня в основу нашей рабочей гипотезы. Требуется доказать, что *научные понятия развиваются не совсем так, как житейские,* что ход их развития не повторяет пути развития житейских понятий. В задачу экспериментального исследования, представляющего проверку нашей рабочей гипотезы, входит фактическое подтверждение этого положения и выяснение того, в чем именно заключаются различия, существующие между этими двумя процессами.

Следует сказать, что принимаемое нами в качестве исходного пункта, развиваемое нами в рабочей гипотезе и во всей постановке проблемы нашего исследования разграничение житейских и научных понятий не только не является общепринятым в современной психологии, но, скорее, противоречит общераспространенным взглядам на этот предмет. Поэтому оно нуждается в пояснении и в подкреплении доказательствами.

Мы говорили, что в настоящее время существует два ответа на вопрос о том, как развиваются научные понятия в уме ребенка, проходящего школьное обучение. Первый ответ, как уже сказано, выражается в полном отрицании самого наличия процесса внутреннего развития научных понятий, усваиваемых в школе, и его несостоятельность мы попытались вскрыть выше. Остается еще *второй ответ,* в настоящее время наиболее распространенный. Он заключается в том, что развитие научных понятий в уме ребенка, проходящего школьное обучение, *ничем вообще существенно не отличается от развития всех остальных понятий,* складывающихся в процессе собственного опыта ребенка, и что, следовательно, само разграничение обоих этих процессов несостоятельно. С этой точки зрения процесс развития научных понятий просто повторяет в основных и существенных чертах ход развития житейских понятий. Следует, однако, сейчас же спросить себя, на чем основано такое убеждение.

Если мы обратимся к научной литературе, мы увидим, что предметом почти всех без исключения исследований, посвященных проблеме образования понятий в детском возрасте, являлись всегда житейские понятия. Как уже сказано, настоящая работа вообще едва ли не первый шаг систематического изучения хода развития научных понятий. Таким образом, все основные закономерности развития детских понятий были установлены на материале собственных житейских понятий ребенка. Далее, без всякой проверки они распространяются и на область научного мышления ребенка, непосредственно переносятся в другую сферу понятий, возникающих при совершенно иных внутренних условиях, переносятся просто потому, что в уме исследователей не возникает даже вопроса о правомерности и законности такого рода распространительного толкования результатов исследований, ограниченных лишь одной определенной областью детских понятий.

Правда, некоторые новые, наиболее проницательные исследователи, как Ж. Пиаже, не могли не остановиться на этом вопросе. Они должны были, как только перед ними встала эта проблема, резко разграничить те представления ребенка о действительности, в развитии которых решающую роль сыграла работа собственной детской мысли, от тех, которые возникли под решающим и определяющим воздействием знаний, усвоенных ребенком от окружающих.

Первую группу в отличие от второй Пиаже обозначает как спонтанные представления ребенка.

Ж. Пиаже устанавливает, что обе эти группы детских представлений или понятий имеют много общего между собой: 1) те и другие обнаруживают сопротивление по отношению к внушению; 2) те и другие имеют глубокие корни в мысли ребенка; 3) те и другие обнаруживают определенную общность среди детей одного и того же возраста; 4) те и другие держатся длительно, в течение нескольких лет в сознании ребенка и постепенно ^ступают место новым понятиям вместо того, чтобы исчезать мгновенно, как это свойственно

внушенным представлениям; 5) те и другие обнаруживают себя в первых правильных ответах ребенка. Все эти признаки, общие обеим группам детских понятий, отличают их от внушенных представлений и ответов, которые дает ребенок под влиянием силы вопроса. Уже в этих представляющихся нам в основном верными положениях содержится полное признание того, что научные понятия ребенка, несомненно относящиеся ко второй группе детских понятий, возникающих не спонтанным путем, проделывают подлинный процесс развития. Это явствует из перечисления пяти признаков. Пиаже, идя дальше и глубже всех других исследователей в отношении интересующей нас проблемы, признает даже, что исследование этой группы понятий может стать законным и самостоятельным предметом особого изучения.

Одновременно с этим Пиаже допускает ошибки, обесценивающие правильную часть его рассуждений. Нас интересуют в первую очередь *три таких внутренних, связанных между собой ошибочных момента в мысли Пиаже.* Первый из них заключается в том, что наряду с признанием возможности самостоятельного исследования неспонтанных детских понятий, наряду с указанием на то, что эти понятия имеют глубокие корни в детской мысли, Пиаже все же склоняется к противоположному утверждению, согласно которому только спонтанные понятия и спонтанные представления ребенка могут служить источником непосредственного знания о качественном своеобразии детской мысли. Неспонтанные понятия ребенка, сложившиеся под влиянием окружающих его взрослых людей, отражают, по Пиаже, не столько особенности детского мышления, сколько степень и характер усвоения им мыслей взрослых. При этом Пиаже впадает в противоречие с собственной правильной мыслью о том, что ребенок, усваивая понятие, перерабатывает его, в процессе этой переработки выражая в понятии специфические особенности собственной мысли. Пиаже, однако, склонен относить это положение только к спонтанным понятиям, отказываясь видеть его применимость в равной мере и к неспонтанным понятиям. В этом совершенно необоснованном выводе кроется первый ошибочный момент теории Пиаже.

Второй ошибочный момент этой теории непосредственно вытекает из первого: раз признано, что неспонтанные понятия ребенка не отражают в себе особенности детской мысли как таковой, что эти особенности содержатся только в спонтанных понятиях ребенка, тем самым мы обязаны принять (что и делает Пиаже), что между спонтанными и неспонтанными понятиями существует непроходимая, прочная, раз навсегда установленная граница, которая исключает всякую возможность взаимного влияния этих двух групп понятий. Пиаже только разграничивает спонтанные и неспонтанные понятия, но не видит того, что их объединяет в систему, складывающуюся в ходе умственного развития ребенка. Он видит только разрыв, но не связь. Поэтому развитие понятий представлено у него механически складывающимся из двух отдельных процессов, не имеющих ничего общего между собой и протекающих как бы по двум совершенно изолированным и раздельным каналам.

Обе эти ошибки неизбежно запутывают теорию во внутреннем противоречии и приводят к третьей ошибке. С одной стороны, Пиаже признает, что неспонтанные понятия ребенка не отражают в себе особенности детской мысли, что эта привилегия принадлежит исключительно спонтанным понятиям; тогда он должен согласиться, что знание этих особенностей детской мысли вообще практически не имеет никакого значения, так как неспонтанные понятия приобретаются вне всякой зависимости от этих особенностей. С другой стороны, одним из основных положений его теории является признание того, что сущность умственного развития ребенка заключается в прогрессирующей социализации детской мысли. Одним же из основных и самых концентрированных видов процесса образования неспонтанных "понятий является школьное обучение, сле-

довательно, важнейший для детского развития процесс социализации мысли, как он выступает в обучении, оказывается как бы не связанным с собственным внутренним процессом интеллектуального развития ребенка. С одной стороны, знание процесса внутреннего развития детской мысли лишено всякого значения для объяснения ее социализации в ходе обучения; с другой — выступающая на первый план в процессе обучения социализация мысли ребенка никак не связана с внутренним развитием детских представлений и понятий.

Это противоречие, образующее самое слабое место во всей теории Пиаже и одновременно являющееся исходным пунктом ее критического пересмотра в настоящем исследовании, заслуживает того, чтобы остановиться на нем подробнее. Оно имеет свою теоретическую и практическую стороны.

Теоретическая сторона этого противоречия имеет свои истоки в представлении Пиаже о проблеме обучения и развития.

Пиаже нигде не развивает прямо этой теории, почти не касается этого вопроса в попутных замечаниях, но вместе с тем определенное решение этой проблемы включено в систему его теоретических построений в качестве первостепенной важности постулата, с которым стоит и падает вся теория в целом. Он содержится в рассматриваемой теории, и наша задача — развить его в качестве момента, которому мы можем противопоставить соответствующий исходный момент нашей гипотезы.

Умственное развитие ребенка представлено Пиаже как постепенное *отмирание особенностей детской мысли* по мере ее приближения к завершающему пункту развития. Умственное развитие ребенка для Пиаже складывается из процесса постепенного вытеснения своеобразных качеств и свойств детской мысли более могущественной и более сильной мыслью взрослых.

Исходный момент развития Пиаже рисует как солипсизм младенческого сознания, который по мере приспособления ребенка к мысли взрослых уступает место эгоцентризму детской мысли, являющемуся компромиссом между особенностями, свойственными природе детского сознания, и свойствами зрелой мысли. Эгоцентризм сильнее в более раннем возрасте. С возрастом убывают особенности детской мысли, вытесняемые из одной области вслед за другой, пока они наконец совсем не исчезают. Процесс развития представлен не как непрерывное возникновение новых свойств, высших, более сложных и более близких к развитой мысли, из более элементарных и первичных форм мышления, а как постепенное и непрерывное вытеснение одними формами других. Социализация мысли рассматривается как внешнее, механическое вытеснение индивидуальных особенностей мысли ребенка. Процесс развития с этой точки зрения совершенно уподобляется процессу вытеснения одной жидкостью, нагнетаемой в сосуд извне, другой жидкости, содержащейся в сосуде: если в сосуде содержится белая жидкость, а в него непрерывно нагнетается красная жидкость, то при этом неизбежно белая жидкость, символизирующая особенности, максимально присущие самому ребенку в начале процесса, будет убывать по мере его развития, вытесня-ясь из сосуда, все более и более заполняемого красной жидкостью, которая в конце концов целиком заполнит сосуд. Развитие сводится в сущности к отмиранию. Новое в развитии возникает извне. Особенности самого ребенка не играют конструктивной, положительной, прогрессивной, формообразующей роли в истории его умственного развития. Не из них возникают высшие формы мысли. Они, эти высшие формы, просто становятся на место прежних.

Это единственный закон умственного развития ребенка, по Пиаже.

Если продолжить мысль Пиаже так, чтобы она охватила и более частную проблему развития, можно с несомненностью утверждать, что прямым продолжением этой мысли должно стать признание того, что антагонизм — единственное адекватное название для тех отношений, которые существуют между обучением и развитием в процессе образования детских понятий. Форма детского мышления

изначально противоположна формам зрелой мысли. Одни не возникают из других, но одни исключают другие. Поэтому естественно, что все неспонтанные понятия, усвоенные ребенком от взрослых, не только не будут иметь ничего общего со спонтанными понятиями, являющимися продуктом собственной активности детской мысли, но должны в целом ряде существеннейших отношений быть прямо противоположны им. Между теми и другими невозможны никакие иные отношения, кроме постоянного и непрерывного антагонизма, конфликта и вытеснения спонтанных понятий неспонтанными. Одни должны убраться прочь для того, чтобы другие могли занять их место. Так на всем протяжении детского развития должны существовать две антагонистические группы понятий — спонтанных и неспонтанных, — которые с возрастом изменяются только в количественных соотношениях. Вначале преобладают одни; при переходе от одной возрастной ступени к другой прогрессивно увеличивается количество других. В школьном возрасте в связи с процессом обучения неспонтанные понятия к 11 — 12 годам окончательно вытесняют спонтанные, так что к этому возрасту умственное развитие ребенка оказывается, по Пиаже, уже вполне законченным, и самый важный акт, разрешающий всю драму развития и происходящий в эпоху созревания, высшая ступень умственного развития — образование подлинных зрелых понятий — выпадает из истории как лишняя, ненужная глава.

Пиаже говорит, что мы встречаем на каждом шагу в развитии детских представлений реальные конфликты между мыслью ребенка и мыслью окружающих, конфликты, приводящие к систематической деформации в детском уме того, что получено от взрослых. Больше того, все содержание развития сводится, согласно этой теории, к непрерывному *конфликту между антагонистическими формами мышления* и к своеобразным компромиссам между ними, которые устанавливаются на каждой возрастной ступени и измеряются степенью убывания детского эгоцентризма.

Практическая сторона рассматриваемого противоречия состоит в невозможности применить результаты изучения спонтанных понятий ребенка к процессу развития его неспонтанных понятий. С одной стороны, как мы видели, неспонтанные понятия ребенка, в частности понятия, складывающиеся в процессе школьного обучения, не имеют ничего общего с собственным процессом развития детской мысли; с другой стороны, при решении всякого педагогического вопроса с точки зрения психологии делается попытка перенести закон развития спонтанных понятий на школьное обучение. В результате, как это мы видим в статье Пиаже «Психология ребенка и преподавание истории», получается заколдованный круг. Если действительно, говорит Пиаже, воспитание исторического понимания ребенка предполагает наличие критического или объективного подхода, предполагает понимание взаимозависимости, понимание отношений и стабильности, — ничто не в состоянии лучше определить технику преподавания истории, чем психологическое изучение спонтанных интеллектуальных установок детей, какими наивными и малозначительными они бы нам ни казались с первого взгляда (J. Piaget, 1933). Но в той же статье, которая заключается этими словами, изучение спонтанных интеллектуальных установок детей приводит автора к выводу, что детской мысли чуждо именно то, что составляет основную цель преподавания истории, — критический и объективный подход, понимание взаимозависимости, понимание отношений и стабильности. Таким образом, получается, что, с одной стороны, развитие спонтанных понятий ничего не может объяснить нам в вопросе о приобретении научных знаний, а с другой — нет ничего важнее для техники преподавания, чем изучение спонтанных установок детей. Это практическое противоречие разрешается теорией Пиаже также с помощью принципа антагонизма, существующего между обучением и развитием. Очевидно, знание спонтанных установок важно потому, что именно они должны быть вытеснены в процессе обучения. Знание их нужно, как

знание врагов. Непрерывный конфликт между зрелой мыслью, лежащей'в основе школьного преподавания, и детской мыслью и нужно осветить, чтобы техника преподавания извлекала из него полезные уроки.
Задачи настоящего исследования и в части построения рабочей гипотезы, и в части ее проверки с помощью эксперимента заключаются прежде всего в преодолении этих трех описанных выше ошибок одной из сильнейших современных теорий.
Против первого из этих ошибочных положений мы могли бы выдвинуть предположение, обратное по смыслу: *развитие неспонтанных, в частности научных, понятий,* которые мы вправе рассматривать как высший, наиболее чистый и важный в теоретическом и практическом отношении тип неспонтанных понятии, должно обнаружить при специальном исследовании *все основные качественные своеобразия, свойственные детской мысли на данной ступени возрастного развития.* Выдвигая это предположение, мы основываемся на том простом соображении, развитом выше, что *научные понятия не усваиваются и не заучиваются ребенком, не берутся памятью, а возникают и складываются с помощью величайшего напряжения всей активности его собственной мысли.* Из этого же вытекает с неумолимой неизбежностью и то, что развитие научных понятий должно обнаружить во всей полноте особенности этой активности детской мысли. Экспериментальные исследования, если не побояться предвосхищения их результатов, полностью подтверждают это предположение.
Против второго ошибочного положения Пиаже мы могли бы выдвинуть снова обратное по смыслу предположение: научные понятия ребенка, как наиболее чистый тип его неспонтанных понятий, обнаруживают в процессе исследования не только черты, противоположные тем, которые нам известны из исследования спонтанных понятий, но и черты, общие с ними. Граница, разделяющая те и другие понятия, оказывается в высшей степени текучей, переходимой в реальном ходе развития с той и другой стороны неисчислимое количество раз. Развитие спонтанных и научных понятий, должны мы предположить заранее, суть тесно взаимно связанные процессы, непрерывно воздействующие друг на друга. С одной стороны — так должны мы развить наши предположения — развитие научных понятий будет непременно опираться на известный уровень созревания спонтанных понятий, которые не могут быть безразличны для образования научных понятий уже по одному тому, что непосредственный опыт учит нас: развитие научных понятий становится возможным только тогда, когда спонтанные понятия ребенка достигли определенного уровня, свойственного началу школьного возраста. С другой стороны, мы должны предположить, что возникновение понятий высшего типа, какими являются научные понятия, не может остаться без влияния прежде сложившихся спонтанных понятий, так как те и другие понятия не инкапсулированы в сознании ребенка, не отделены друг от друга непроницаемой перегородкой, не текут по двум изолированным каналам, но находятся в процессе непрерывного взаимодействия, которое неизбежно должно привести к тому, что высшие по структуре обобщения, свойственные научным понятиям, обязательно вызовут изменения структур спонтанных понятий. Выдвигая это предположение, мы основываемся на следующем. Говорим ли мы о развитии спонтанных или научных понятий, речь идет о развитии единого процесса образования понятий, совершающегося при различных внутренних и внешних условиях, но остающегося единым по природе, а не складывающимся из борьбы, конфликта и антагонизма двух взаимно исключающих с самого начала форм мысли.
Экспериментальное исследование, если снова предвосхитить его результаты, полностью подтверждает и это наше предположение.
Наконец, против третьего положения, ошибочность и противоречивость которого мы пытались вскрыть выше, мы могли бы выдвинуть обратное по смыслу

предположение: между процессами обучения и развития в образовании понятий должен существовать не антагонизм, а отношения неизмеримо более сложного и позитивного характера. Мы можем ожидать, что обучение раскроется в ходе специального исследования как один из основных источников развития детских понятий и как могущественнейшая сила, направляющая этот процесс. Выдвигая это предположение, мы основываемся на том общеизвестном факте, что обучение является в школьном возрасте решающим моментом, определяющим всю судьбу умственного развития ребенка, в том числе и развития его понятий, равно как и на том соображении, что высшие по типу научные понятия могут возникнуть в голове ребенка не иначе, как из существовавших прежде более низких и элементарных типов обобщения, а никак не могут быть внесены в сознание ребенка извне. Исследование снова, если заглянуть в его конечные результаты, подтверждает и это третье, последнее предположение и тем самым позволяет поставить вопрос об использовании данных психологического изучения детских понятий применительно к проблемам преподавания и обучения в ином плане, чем это делает Пиаже.
Все эти положения мы постараемся далее развить более обстоятельно, но, прежде чем перейти к этому, нужно установить, что дает нам основание для разграничения житейских или спонтанных понятий, с одной стороны, и неспонтанных, в частности научных, с другой. Можно было бы просто эмпирически проверить, существует ли расхождение между ними на разных уровнях развития, и затем уже пытаться истолковать этот факт, если бы он оказался непреложным. Мы могли бы, в частности, сослаться на результаты экспериментального исследования, приведенные в настоящей книге и свидетельствующие непреложно о том, что те и другие понятия по-разному ведут себя в одинаковых задачах, требующих тождественных логических операций; что и те и другие понятия, существующие в один и тот же момент у одного и того же ребенка, обнаруживают разные уровни развития. Одного этого было бы достаточно. Но для построения рабочей гипотезы и для теоретического объяснения этого факта следует рассмотреть данные, позволяющие ожидать, что проводимое нами разграничение должно существовать в действительности. Эти данные распадаются на четыре группы.
Первая группа. Сюда мы относим чисто эмпирические данные, известные из непосредственного опыта. Во-первых, нельзя пройти мимо того обстоятельства, что все внутренние и внешние условия, в которых протекает развитие понятий, оказываются иными для одного и для другого круга понятий. Научные понятия стоят в ином отношении к личному опыту ребенка, чем спонтанные. Научные возникают и складываются совершенно другим путем в процессе школьного обучения, нежели в процессе личного опыта ребенка. Внутренние побуждения, толкающие ребенка на

образование научных понятий, снова совершенно иные, чем те, которые наводят его мысль на образование спонтанных понятий. Иные задачи встают перед детской мыслью при усвоении понятий в школе и тогда, когда эта мысль предоставлена самой себе. Резюмируя, можно было бы сказать, что научные понятия, складывающиеся в процессе обучения, отличаются от спонтанных *иным отношением^ опыту ребенка,* иным отношением его к объекту тех и других понятий и иными путями, которые они проходят от момента зарождения до окончательного оформления. Во-вторых, столь же несомненные эмпирические соображения заставляют нас признать, что сила и слабость спонтанных и научных понятий у школьника совершенно различны: в том, в чем сильны научные понятия, слабы житейские, и обратно — сила житейских понятий оказывается слабостью научных. Кто не знает, что из сопоставления результатов простейших опытов на определение житейских понятий с типичным определением научных понятий, неизмеримо

397

более сложных, которое дает ученик на уроке по любому предмету, ярко выступает различие в силе и слабости тех и других? Ребенок лучше формулирует, что такое закон Архимеда, чем что такое брат. Очевидно, это не может не быть следствием того, что оба понятия прошли различный путь развития. Понятие о законе Архимеда ребенок усвоил иначе, чем понятие «брат». Ребенок знал, что такое брат, и проделал в развитии этого знания много ступеней, раньше чем научился определять это слово, если ему вообще когда-либо в жизни мог представиться такой случай. Развитие понятия «брат» начиналось не с объяснения учителя и не с научной формулировки понятия. Зато это понятие насыщено богатым личным опытом ребенка. Оно проделало уже значительную часть своего пути развития и в известной мере уже исчерпало чисто фактическое и эмпирическое содержание, заложенное в нем. Как раз этого последнего нельзя сказать о понятии «закон Архимеда».

Вторая группа. К этой группе относятся данные теоретического характера. На первом месте должно быть поставлено соображение, на которое опирается и Пиаже. Для доказательства своеобразия детских понятий вообще Пиаже ссылается на В. Штерна, который доказал, что даже речь не усваивается ребенком путем простого подражания и заимствования готовых форм. Его основным принципом является признание как оригинальности и своеобразия, особых закономерностей и природы детской речи, так и невозможности возникновения этих особенностей путем простого усвоения языка окружающих. С этим принципом согласен и Пиаже. Он считает, что мысли ребенка более оригинальны, чем его язык, и все, что говорит Штерн о языке, приложимо в еще большей степени к мысли, в которой роль подражания как образующего фактора, очевидно, значительно меньше, чем в процессе развития речи.

Если верно, что мысль ребенка еще более оригинальна, чем его язык (а этот тезис Пиаже нам кажется бесспорным), то мы должны допустить с необходимостью, что более высокие формы мысли, свойственные образованию научных понятий, должны отличаться еще большим своеобразием по сравнению с теми формами мысли, которые участвуют в образовании спонтанных понятий, и что все сказанное Пиаже по отношению к этим последним также должно быть применимо к научным понятиям. Трудно допустить, чтобы ребенок усваивал, но не перерабатывал по-своему научные понятия, чтобы эти последние попадали сразу к нему в рот, как жареные голуби. Все дело заключается в том, чтобы увидеть, что *образование научных понятий* в такой же мере, как и спонтанных, *не заканчивается, а только начинается в тот момент, когда ребенок усваивает впервые новое для него значение или термин,* являющийся носителем научного понятия. Это общий закон развития значений слов, которому подчинено в одинаковой мере развитие и спонтанных и научных понятий. Все дело только в том, что начальные моменты в обоих случаях отличаются друг от друга самым существенным образом. Для выяснения последней мысли чрезвычайно полезно привлечь аналогию, которая, как покажет дальнейшее развитие нашей гипотезы и самый ход исследования, является чем-то большим, чем простой аналогией, чем-то родственным по самой психологической природе рассматриваемому нами феномену различия между научными и житейскими понятиями.

Как известно, ребенок усваивает иностранный язык в школе совершенно иным путем, чем он усваивает родной язык. Почти ни одна из фактических закономерностей, столь хорошо изученных в развитии родного языка, не повторяется в сколько-нибудь сходном виде при усвоении школьником языка иностранного. Пиаже справедливо говорит, что язык взрослых не является для ребенка тем, чем для нас изучаемый нами иностранный язык, т. е. системой знаков, соответствующей пункт за пунктом уже ранее приобретенным понятиям. Отчасти благодаря наличию уже готовых и развитых значений слов, которые только

398

переводятся на иностранный язык, т. е. отчасти благодаря самому факту относительной зрелости родного языка, отчасти благодаря тому, что иностранный язык, как показывает специальное исследование, усваивается совершенно иной системой внутренних и внешних условий, он обнаруживает в своем усвоении черты глубочайшего различия с ходом усвоения родного языка. Не могут различные пути развития, проходимые в различных условиях, привести к совершенно одинаковым результатам.

Было бы чудом, если бы усвоение иностранного языка в ходе школьного обучения повторяло или воспроизводило проделанный давным-давно в совершенно других условиях путь усвоения родного языка. Но эти различия, как бы глубоки они ни были, не должны заслонять от нас следующее: процессы усвоения родного и чужого языков имеют между собой настолько много общего, что в сущности они относятся к единому классу процессов речевого развития, к которому примыкает чрезвычайно своеобразный процесс развития письменной речи, не повторяющий ни одного из предыдущих, но представляющий новый вариант внутри того же единого процесса языкового развития. Более того, все эти три процесса — усвоение родного и чужого языков и развитие письменной речи — находятся в сложном взаимодействии друг с другом, что с несомненностью указывает на их принадлежность к одному и тому же классу генетических процессов и на их внутреннее единство. Как указано выше, усвоение иностранного языка потому и является своеобразным процессом, что оно использует всю семантическую сторону родного языка, возникшую в процессе длительного развития. Обучение школьника иностранному языку, таким образом, *опирается как на свою основу на знание родного языка.* Менее очевидна и менее известна обратная зависимость между обоими этими процессами, состоящая в обратном влиянии иностранного языка на родной язык ребенка. Гете великолепно понимал, что она существует. По его словам, кто не знает ни одного иностранного языка, тот не знает и своего собственного.

Исследования полностью подтверждают эту мысль Гете, обнаруживая, что овладение иностранным языком поднимает и родную речь ребенка на высшую ступень в смысле осознания языковых форм, обобщения языковых явлений, более сознательного и произвольного пользования словом как орудием мысли и как выражением понятия. Можно сказать, что усвоение иностранного языка так же поднимает на высшую ступень родную речь ребенка, как усвоение алгебры поднимает на высшую ступень арифметическое мышление, позволяя понять всякую арифметическую операцию как частный случай алгебраической, давая более свободный, абстрактный и обобщенный, а тем самым более глубокий и богатый взгляд на операции с конкретными количествами. Так же как алгебра освобождает мысль ребенка из плена конкретных числовых зависимостей и поднимает его до уровня наиболее обобщенной мысли, так точно усвоение иностранного языка, но другими совершенно путями, освобождает речевую мысль ребенка из плена конкретных языковых форм и явлений.

Исследование показывает, что усвоение иностранного языка потому может опираться на родную речь ребенка и оказывать по мере собственного обратное влияние на нее, что он в своем развитии не повторяет пути развития родной речи, и потому, что сила и слабость родного и чужого языков оказываются различными.

Есть все основания предположить, что между развитием житейских и научных понятий существуют аналогичные отношения. В пользу признания этого говорят два веских соображения: во-первых, развитие понятий, как спонтанных, так и научных, есть, в сущности говоря, только часть или одна сторона речевого развития, именно семантическая его сторона, ибо с точки зрения психологии развитие понятий и развитие значений слова есть один и тот же процесс, только по-разному называемый; поэтому есть основание ожидать, что развитие значений слов,

как часть общего процесса языкового развития, обнаружит закономерности, свойственные целому; во-вторых, внутренние и внешние условия изучения иностранного языка и образования научных понятий в самых существенных чертах совпадают, а главное, одинаковым образом отличаются от условий развития родного языка и спонтанных понятий, которые тоже оказываются сходными между собой; отличие здесь и там идет в первую очередь по линии *обучения как* нового фактора развития, так что в известном смысле с таким же правом, как мы различаем спонтанные и неспонтанные понятия, мы могли бы говорить о спонтанном речевом развитии в случае родного языка и неспонтанном — в случае чужого языка.

Исследования, изложенные в настоящей книге, и исследования, посвященные психологии изучения иностранного языка, если сопоставить их результаты, целиком и полностью подтверждают с фактической стороны правомерность защищаемой нами аналогии.

На втором месте должно быть поставлено не менее важное теоретическое соображение, состоящее в том, что в научном и в житейском понятиях содержится иное отношение к объекту и иной акт схватывания его в мысли. Следовательно, развитие тех и других понятий предполагает различие самих интеллектуальных процессов, лежащих в их основе. В процессе обучения системе знаний ребенка учат тому, чего нет у него перед глазами, что выходит далеко за пределы его актуального и возможного непосредственного опыта. Можно сказать, что усвоение научных понятий в такой же мере опирается на понятия, выработанные в процессе собственного опыта ребенка, как изучение иностранного языка опирается на семантику родной речи. Подобно тому как в этом последнем случае предполагается наличие уже развитой системы значений слов, так и в первом случае овладение системой научных понятий предполагает уже широко разработанную понятийную ткань, развившуюся с помощью спонтанной активности детской мысли. И подобно тому как усвоение нового языка происходит не через новое обращение к предметному миру и не путем повторения уже проделанного процесса развития, а совершается через другую, прежде усвоенную речевую систему, стоящую между вновь усваиваемым языком и миром вещей, — подобно этому и усвоение системы научных понятий возможно не иначе, как через такое опосредованное отношение к миру объектов, не иначе, как через другие, прежде выработанные понятия. А такое образование понятий требует совершенно иных актов мысли, связанных со свободным движением в системе понятий, с обобщением прежде образованных обобщений, с более сознательным и произвольным оперированием прежними понятиями. Исследование подтверждает и эти ожидания теоретической мысли.

Третья группа. К этой группе мы относим соображения преимущественно эвристического характера. Современное психологическое исследование знает только два вида изучения понятий. Один из них осуществляется с помощью поверхностных методов, но зато оперирует реальными понятиями ребенка. Другой имеет возможность применять неизмеримо более углубленные приемы анализа и эксперимента, но только к искусственно образуемым экспериментальным понятиям, обозначенным первоначально бессмысленными словами. Очередной методической проблемой в этой области является переход от поверхностного изучения реальных понятий и от углубленного изучения экспериментальных понятий к углубленному исследованию реальных понятий, использующему все основные результаты двух существующих ныне методов анализа процесса образования понятия. В этом отношении изучение развития научных понятий, которые являются, с одной стороны, реальными понятиями, а с другой — почти экспериментальным путем складываются у нас на глазах, становится незаменимым средством для разрешения очерченной выше методической задачи. Научные понятия образуют особую группу, несомненно принадлежащую к реальным понятиям ребенка, сохра-

няющимся на всю последующую жизнь, но они же по ходу своего развития чрезвычайно приближаются к экспериментальному образованию понятий и таким образом соединяют достоинства двух существующих ныне методов, позволяя применить экспериментальный анализ рождения и развития реального, фактически существующего в сознании ребенка понятия.

Четвертая группа. К этой последней группе мы относим соображения практического характера. Мы выше оспаривали ту мысль, что научные понятия просто усваиваются и заучиваются. Но факта обучения и его первостепенной роли в возникновении научных понятий со счетов никак не скинешь. Говоря о том, что понятия не усваиваются просто как умственные навыки, мы имели в виду следующее: *между обучением и развитием научных понятий существуют более сложные отношения, чем между обучением и образованием навыка.* Вскрыть эти более сложные отношения и составляет прямую, практически важную задачу нашего исследования, для разрешения которой создаваемая нами

рабочая гипотеза должна открыть свободный путь.
Только раскрытие этих более сложных отношений, существующих между обучением и развитием научных понятий, может помочь нам найти выход из противоречия, в котором запуталась мысль Пиаже, не увидевшего из всего богатства этих отношений ничего, кроме конфликта и антагонизма этих процессов.
Мы исчерпали все главнейшие соображения, которые руководили нами в постановке настоящего исследования при разграничении научных и житейских понятий. Как уже явствует из сказанного, основной исходный вопрос, на который пытается ответить настоящее исследование, может быть сформулирован в чрезвычайно простой форме: понятие «брат» — это типичное житейское понятие, на примере которого Пиаже сумел установить целый ряд особенностей детской мысли (неспособность осознания отношений и т. п.), и понятие «эксплуатация», которое ребенок усваивает в процессе обучения системе обществоведческих знаний, развиваются по одинаковым или по различным путям? Повторяет ли второе понятие просто путь развития первого, обнаруживая те же особенности, или оказывается понятием, которое по психической природе должно рассматриваться как понятие, принадлежащее к особому типу? Мы должны сделать предположение, вполне оправдываемое результатами фактического исследования: *оба понятия будут различаться как по путям своего развития, так и по способу функционирования,* что, в свою очередь, не может не открыть новых и богатейших возможностей для изучения взаимного влияния этих двух речевых вариантов единого процесса образования понятий у детей.
Если отмести, как мы это делали выше, представление, вовсе исключающее наличие развития научных понятий, перед нашим исследованием останутся две задачи: проверка фактами, добытыми в эксперименте, правильности того мнения, что научные понятия повторяют в своем развитии путь образования житейских понятий, и проверка справедливости того положения, что научные понятия не имеют ничего общего с развитием спонтанных понятий и ничего не способны сказать нам об активности детской мысли во всем ее своеобразии. Мы можем предположить, что исследование даст отрицательный ответ на оба эти вопроса. Оно в действительности показывает, что ни первое, ни второе предположения не оправдываются с фактической стороны и что в действительности существует нечто третье. Оно-то и определяет истинные, сложные и двусторонние отношения между научными и житейскими понятиями.
Для раскрытия этого искомого, реально существующего третьего нет другого пути, как сравнение научных понятий с житейскими, столь хорошо изученными в ряде исследований, как путь от известного к неизвестному. Но предварительным условием такого сравнительного изучения научных и житейских понятий и установления их истинных отношений является разграничение обеих групп

понятий. Отношения вообще, а тем более предполагаемые нами сложнейшие отношения могут существовать только между не совпадающими друг с другом вещами, ибо невозможно никакое отношение вещи к самой себе.

2

Для того чтобы изучить сложные отношения, существующие между развитием научных и житейских понятий, необходимо критически осознать самый масштаб, с помощью которого мы рассчитываем провести наше сравнение. Мы должны выяснить, что характеризует житейские понятия ребенка в школьном возрасте. Пиаже показал, что самое характерное для понятий и для мышления вообще в этом возрасте — *неспособность ребенка к осознанию отношений, которыми он может пользоваться спонтанно и автоматически вполне правильно* тогда, когда это не требует от него специального осознания. То, что мешает всякому осознанию собственной мысли, есть детский эгоцентризм. Как он сказывается на развитии детских понятий, можно видеть из простого примера Пиаже, который спрашивал у детей 7—8 лет, что значит «потому что» в такой фразе: «Я не пойду завтра в школу, потому что я болен». Большинство отвечают: «Это значит, что он болен». Другие утверждают: «Это значит, что он не пойдет в школу». Короче, эти дети совершенно не осознают определения слов «потому что», хотя умеют спонтанно ими оперировать.
Эта неспособность к осознанию собственной мысли и проистекающая из нее неспособность ребенка к осознанному установлению логических связей длится до 11 — 12 лет, т. е. до окончания первого школьного возраста. Ребенок обнаруживает неспособность к логике отношений, подменяя ее эгоцентрической логикой. Корни этой логики и причины трудности лежат в эгоцентризме мысли ребенка до 7—8 лет и в бессознательности, которую порождает этот эгоцентризм. Между 7—8 и 11 — 12 годами эти трудности переносятся в словесную плоскость, и на детской логике сказываются тогда причины, которые действовали до этой стадии.
В функциональном отношении неосознанность собственной мысли сказывается в одном основном факте, характеризующем логику детской мысли: ребенок обнаруживает способность к целому ряду логических операций, когда они возникают в спонтанном течении его собственной мысли, но он оказывается не в состоянии выполнить совершенно аналогичные операции тогда, когда требуется не спонтанное, а произвольное и намеренное их выполнение. Ограничимся снова только одной иллюстрацией для того, чтобы осветить другую сторону того же самого феномена неосознанности мысли. Детей спрашивают, как нужно дополнить фразу: «Человек упал с велосипеда, потому что...» Выполнить это задание не удается детям еще в 7 лет. Они дополняют часто эту фразу следующим образом: «Он упал с велосипеда, потому что он упал и потом он очень ушибся»; или: «Человек упал с велосипеда, потому что он был болен, потому его и подобрали на улице»; или: «Потому что он сломал себе руку, потому что он сломал себе ногу». Мы видим, таким образом, что ребенок этого возраста оказывается неспособным к намеренному и произвольному установлению причинной связи, в то время как в спонтанной, непроизвольной речи он употребляет союз «потому что» совершенно правильно, осмысленно и кстати, так точно, как он оказывается не в состоянии осознать, что цитированная выше фраза означает причину непосещения школы, а не факт непосещения или болезнь, взятые порознь, хотя ребенок, конечно, понимает, что означает эта фраза. Ребенок понимает простейшие причины и отношения, но не осознает своего понимания. Он спонтанно правильно пользуется союзом «потому что», но не умеет применять его намеренно и произвольно. Таким образом, чисто эмпирическим путем устанавливается внут-

ренняя зависимость этих двух феноменов детской мысли, ее неосознанности и ее непроизвольности, бессознательного понимания и спонтанного применения.
Обе эти особенности, с одной стороны, теснейшим образом связаны с эгоцентризмом детского мышления, а с другой —

сами приводят к целому ряду особенностей детской логики, которые сказываются в неспособности ребенка к логике отношений. В школьном возрасте, до самого его конца, длится господство обоих этих феноменов, и развитие, состоящее в социализации мысли, приводит к постепенному и медленному исчезновению этих явлений, к освобождению детской мысли от пут эгоцентризма.

Как же это происходит? Каким образом ребенок достигает медленно и с трудом осознания собственной мысли и овладения ею? Для объяснения этого Пиаже привлекает два психологических закона, которые не принадлежат собственно ему, но на которых он основывает свою теорию. Первый закон — закон осознания, сформулированный Э. Клапаредом. Клапаред показал при помощи весьма интересных опытов, что осознание сходства появляется у ребенка позже, чем осознание различия.

Действительно, ребенок попросту ведет себя одинаково по отношению к предметам, могущим быть уподобленными друг другу, не испытывая нужды осознать единство своего поведения. Он действует, так сказать, по сходству раньше, чем его продумывает. Наоборот, разница в предметах создает неумение приспособиться, каковое и влечет за собой осознание. Клапаред извлек из этого факта закон, который назвал законом осознания: чем больше мы пользуемся каким-нибудь отношением, тем меньше мы его осознаем. Или иначе: мы осознаем лишь в меру нашего неумения приспособиться. Чем более какое-нибудь отношение употребляется автоматически, тем труднее его осознать.

Но закон ничего не говорит нам о том, как осуществляется это осознание. Закон осознания является законом функциональным, т. е. он указывает только на то, нуждается индивид или не нуждается в осознании. Неясной остается проблема структуры: каковы средства этого осознания, каковы встречаемые им препятствия? Чтобы ответить на этот вопрос, следует ввести еще один закон — закон сдвига, или смещения. Действительно, осознать какую-нибудь операцию значит перевести ее из плоскости действия в плоскость языка, т. е. воссоздать ее в воображении, чтобы можно было выразить ее словами. Смещение операции из плоскости действия в плоскость мысли будет сопряжено с повторением тех затруднений и тех перипетий, которые сопровождали усвоение этой операции в плоскости действия. Будут изменены только сроки, ритм же, возможно, останется тот же. Воспроизведение перипетий, имевших место при усвоении операций в плоскости действия, при усвоении словесной плоскости и составляет сущность второго структурного закона осознания.

Нам предстоит кратко рассмотреть оба эти закона и выяснить, каково действительное значение и происхождение неосознанности и непроизвольности операций с понятиями в школьном возрасте и как ребенок приходит к осознанию понятий и к намеренному, произвольному их употреблению.

Наши критические замечания по поводу этих законов мы можем чрезвычайно ограничить. Сам Пиаже указывает на недостаточность закона осознания Кла-пареда. Объяснять возникновение осознания исключительно возникновением потребности в нем означает в сущности то же самое, что объяснять происхождение крыльев у птиц тем, что они имеют в них потребность, так как должны летать. Такое объяснение не только возвращает нас глубоко назад по исторической лестнице развития научной мысли, но и предполагает в потребности наличие творческой способности создавать нужные для ее удовлетворения аппараты. В самом же осознании предполагается отсутствие всякого развития его постоянной готовности к действию и, следовательно, преформированность.

Мы вправе спросить: может быть, ребенок не только потому осознает различие раньше, чем сходство, что он при отношениях различия раньше сталкивается с фактом неприспособленности и с потребностью осознания, но и потому, что само осознание отношения сходства требует более сложной и позже развивающейся структуры обобщения и понятий, чем осознание отношений различия? Наше специальное исследование, посвященное выяснению этого вопроса, заставляет дать положительный ответ. Экспериментальный анализ понятий сходства и различия в их развитии показывает, что осознание сходства требует образования первичного обобщения или понятия, охватывающего предметы, между которыми существует это отношение. Напротив, осознание различия не требует от мысли непременного образования понятия и может возникнуть совершенно другим путем. Это и объясняет нам факт, установленный Кла-паредом, — факт более позднего развития осознания сходства. То обстоятельство, что последовательность в развитии этих двух понятий обратная по отношению к последовательности их развития в плане действия, является только частным случаем других, более широких явлений того же самого порядка. С помощью эксперимента мы могли установить, что такая же обратная последовательность присуща, например, развитию смыслового восприятия предмета и действия[1]. Ребенок раньше реагирует на действие, чем на выделенный предмет, но он осмысливает раньше предмет, чем действие; или действие развивается у ребенка раньше, чем автономное восприятие. Однако смысловое восприятие опережает в развитии смысловое действие на целую возрастную эпоху. В основе этого, как показывает анализ, лежат внутренние причины, связанные с природой детских понятий и их развития.

С этим можно было бы примириться. Можно было бы допустить, что закон Клапареда есть только функциональный закон и он не в состоянии объяснить структуру проблемы. Спрашивается только, удовлетворительно ли он объясняет функциональную сторону проблемы осознания в отношении понятий в школьном возрасте в том виде, как его применяет в этих целях Пиаже. Краткий смысл рассуждений Пиаже на эту тему состоит в рисуемой им картине развития понятий у детей в пределах от 7 до 12 лет. В этот период ребенок в мыслительных операциях непрерывно наталкивается на неприспособленность своей мысли к мысли взрослых, непрерывно терпит неудачи и поражения, обнаруживающие несостоятельность его логики, непрерывно стукается лбом о стену, и эти набиваемые им на лбу шишки являются, по мудрому выражению Ж.-Ж. Руссо, его лучшими учителями — они непрерывно рождают потребность в осознании, которая магически раскрывает перед ребенком сезам осознанных и произвольных понятий. Действительно ли только из неудач и поражений возникает высшая ступень в развитии понятий, связанная с их осознанием? Действительно ли непрерывное стукание лбом о стенку и шишки — это единственные учителя ребенка на этом пути? Действительно ли *источником* высших форм обобщения, именуемых понятиями, является неприспособленность и несостоятельность автоматически выполняемых актов спонтанной мысли? Стоит только сформулировать эти вопросы, для того чтобы увидеть, что другого ответа, кроме отрицательного, они не могут иметь. Так же как невозможно из потребности объяснить происхождение осознания, так же невозможно объяснить движущие силы умственного разви-

[1] Одни и те же картинки предъявлялись двум группам детей-дошкольников, одинаковым по возрасту и развитию. Одна группа эту картинку разыгрывала, т. е. раскрывала се содержание в действии; дети другой группы рассказывали содержание картинки, выявляя структуру смыслового восприятия; в действии они воспроизводили полностью содержание картинки, при словесной передаче перечисляли отдельные предметы.

тия ребенка крахом и банкротством его мысли, которые происходят непрерывно и ежеминутно на всем протяжении школьного возраста.

Второй закон, привлекаемый Пиаже для объяснения осознания, нуждается в специальном рассмотрении, так как нам представляется, что он принадлежит к тому типу генетических объяснений, которые чрезвычайно распространены и которые пользуются принципом повторения либо воспроизведения на высшей стадии событий и закономерностей, имевших место на более ранней стадии в развитии того же самого процесса. Таков же в сущности принцип, прилагаемый обычно к объяснению особенностей письменной речи школьника, которая в своем развитии якобы повторяет путь развития устной речи, проделанный ребенком в раннем детстве. Сомнительность этого объяснительного принципа проистекает из того, что при пользовании им упускают из виду различие психологической природы двух процессов, из которых один должен, согласно этому принципу, повторять и воспроизводить другой. Поэтому за чертами сходства, воспроизводимыми и повторяемыми в более позднем процессе, упускаются из виду *черты различия, обусловленные протеканием более позднего процесса на высшем уровне.* Благодаря этому вместо развития по спирали получается верчение по кругу. Но мы не станем вдаваться в рассмотрение этого принципа по существу. Нас интересует применительно к нашей теме только его объяснительная ценность в применении к проблеме осознания. В самом деле, если сам Пиаже признает полную невозможность объяснить, как осуществляется осознание с помощью закона Кла-пареда, спрашивается: насколько его превосходит в этом отношении закон смещения, к которому прибегает Пиаже как к объяснительному принципу?

Но уже из самого содержания этого закона явствует, что его объяснительная ценность немногим больше, чем ценность первого закона. В сущности это есть закон повторения или воспроизведения оставленных уже позади свойств и особенностей мысли в новой области развития. Если даже допустить, что этот закон и верен, он в лучшем случае отвечает не на тот вопрос, для разрешения которого он привлечен. В самом лучшем случае он мог бы нам объяснить только то, почему понятия школьника являются неосознанными и непроизвольными, так же как неосознанной и непроизвольной являлась бы в дошкольном возрасте логика его действия, воспроизводимая теперь в мысли.

Но этот закон не в состоянии ответить на поставленный самим Пиаже вопрос: как осуществляется осознание, т. е. переход от неосознанных к осознанным понятиям? В сущности говоря, второй закон в этом отношении может быть совершенно уподоблен первому закону. Тот в лучшем случае способен объяснить нам, как отсутствие потребности приводит к отсутствию осознания, но не может объяснить, как появление потребности магически может вызвать осуществление осознания, а этот, в лучшем случае, может удовлетворительно ответить на вопрос, почему в школьном возрасте понятия являются неосознанными, но не способен указать, как осуществляется осознание понятий. Проблема же заключается именно в этом, ибо развитие и состоит в прогрессирующем осознании понятий и операций собственной мысли.

Как мы видим, оба закона не разрешают, но входят в проблему. Они не то что неверно или недостаточно объясняют, как развивается осознание, они вовсе не объясняют этого. Мы вынуждены, следовательно, самостоятельно искать гипотетическое объяснение этого основного факта в умственном развитии школьника, факта, непосредственно связанного, как будет видно из дальнейшего, с основной проблемой нашего экспериментального исследования.

Для этого, однако, необходимо предварительно выяснить, насколько правильны объяснения, даваемые Пиаже с точки зрения обоих законов по поводу другого вопроса: почему понятия школьника неосознанные? Этот вопрос связан, строго говоря, самым тесным образом с непосредственно интересующей

нас проблемой: как осуществляется осознание. Вернее сказать, это даже не два отдельных вопроса, а две стороны одной и той же проблемы: *как совершается переход от неосознанных к осознанным понятиям на протяжении школьного возраста.* Совершенно очевидно поэтому, что не только для решения, но и для правильной постановки вопроса о том, как осуществляется осознание, не может быть безразлично, как решается вопрос относительно причин неосознанности понятий. Если мы его решим по Пиаже, в духе его двух законов, мы должны будем искать, как это Пиаже и делает, разрешения второй проблемы в той же плоскости, в том же теоретическом плане. Если же мы откажемся от предлагаемого нам решения первого вопроса и сумеем хотя бы гипотетически наметить иное решение, очевидно, и наши поиски в решении второй проблемы будут ориентированы совершенно по-иному.

Ж. Пиаже выводит неосознанность понятий в школьном возрасте из прошлого. В прошлом, говорит он, неосознанность гораздо больше царила в мысли ребенка. Сейчас одна часть детской психики освободилась от нее, а другая находится под ее всеопределяющим влиянием. Чем ниже мы спускаемся по лестнице развития, тем более широкую область психики приходится признать неосознанной. Целиком и полностью неосознанным является мир младенца, сознание которого Пиаже характеризует как чистый солипсизм. По мере развития ребенка солипсизм без боя и сопротивления уступает место осознанной социализированной мысли, отходя под натиском вытесняющей его более могучей и сильной мысли взрослых. Он сменяется эгоцентризмом детского сознания, который всегда выражает собой компромисс, достигнутый на данной ступени развития между собственной мыслью ребенка и усвоенной им мыслью взрослого.

Таким образом, *неосознанность* понятий в школьном возрасте есть, по Пиаже, *остаточное явление отмирающего эгоцентризма,* который сохраняет влияние в новой, только еще складывающейся сфере вербальной мысли. Поэтому для объяснения неосознанности понятий Пиаже привлекает остаточный аутизм ребенка и недостаточную социализацию его мысли, приводящую к несообщаемо-сти. Остается выяснить, верно ли, что неосознанность детских понятий вытекает непосредственно из эгоцентрического характера мышления ребенка, характера, который с необходимостью определяет неспособность школьника к осознанию.

Это положение представляется нам более чем сомнительным в свете того, что нам известно об умственном развитии

ребенка школьного возраста. Оно представляется сомнительным в свете теории, а исследование прямо опровергает его. Прежде чем перейти к его критическому анализу, нам надо выяснить второй интересующий нас вопрос: как с этой точки зрения следует представить себе путь, по которому приходит ребенок к осознанию своих понятий? Ведь из определенной трактовки причин неосознанности понятий неизбежно вытекает только один определенный способ объяснения самого процесса осознания. Пиаже нигде не говорит об этом прямо, так как это и не является для него проблемой. Но из того объяснения, которое он дает неосознанности понятий школьника, и из его теории в целом совершенно ясно, как он представляет себе этот путь. Именно поэтому Пиаже и не считает нужным останавливаться на этом вопросе, и вопрос о пути осознания вовсе не является для него проблемой.

Осознание, по Пиаже, совершается путем вытеснения социальной зрелой мыслью остатков вербального эгоцентризма. Осознание не возникает как необходимая высшая ступень развития неосознанных понятий, оно *привносится извне.* Просто один способ действий вытесняет другой. Как змея сбрасывает кожу для того, чтобы покрыться новой, так ребенок отбрасывает и оставляет прежний способ своего мышления потому, что усваивает новый. Вот в немногих словах основная сущность того, как осуществляется осознание. Как видим, для разъяснения этого вопроса не нужно приводить никаких законов. Объяснению подлежала нео-

сознанмость понятий, так как она обусловлена самой природой детской мысли, а осознанные понятия существуют вовне, в окружающей ребенка атмосфере социальной мысли, и усваиваются ребенком в готовом виде тогда, когда этому не препятствуют антагонистические тенденции его собственного мышления.

Теперь мы можем разобрать совместно обе эти тесно связанные между собой проблемы — первоначальную неосознанность понятий и последующее их осознание, которые в одинаковой мере представляются несостоятельными в решении Пиаже как с теоретической, так и с практической стороны. Объяснять неосознанность понятий и невозможность их произвольного употребления тем, что ребенок этого возраста вообще не способен к осознанию, что он эгоцентричен, нельзя уже по одному тому, что именно в этом возрасте в центр развития, как показывают исследования, выдвигаются *высшие психические функции, основными и отличительными чертами которых являются именно интеллектуализация и овладение, т. е. осознание и произвольность.*

В центре развития в школьном возрасте стоит переход от низших функций внимания и памяти к высшим функциям произвольного внимания и логической памяти. В другом месте мы выяснили очень подробно, что с таким же правом, с каким мы говорим о произвольном внимании, мы можем говорить о произвольной памяти; с тем правом, с каким мы говорим о логической памяти, мы можем говорить о логическом внимании. Это проистекает из того, что интеллектуализация функций и овладение ими представляют собой два момента одного и того же процесса — перехода к высшим психическим функциям. Мы овладеваем какой-либо функцией в меру того, в меру чего она интеллектуализи-руется. Произвольность в деятельности какой-либо функции всегда есть обратная сторона ее осознания. Сказать, что память интеллектуализируется в школьном возрасте, совершенно то же, что сказать: возникает произвольное запоминание; сказать, что внимание в школьном возрасте становится произвольным, все равно, что сказать: оно, как справедливо говорит П. П. Блонский, все более и более зависит от мыслей, т. е. от интеллекта.

Таким образом, мы видим, что в сфере внимания и памяти школьник не только обнаруживает способность к осознанию и произвольности, но что развитие этой способности и составляет главное содержание всего школьного возраста. Уже по одному этому невозможно объяснить неосознанность и непроизвольность понятий школьника общей неспособностью его мысли к осознанию и овладению, т. е. эгоцентризмом.

Однако факт, установленный Пиаже, сам по себе неопровержим: школьник не осознает своих понятий. Положение становится еще более затруднительным, если мы сопоставим это с другим фактом, который, казалось бы, говорит о противоположном: как объяснить, что ребенок в школьном возрасте обнаруживает способность к осознанию в сфере памяти и внимания, к овладению этими двумя важнейшими интеллектуальными функциями, и вместе с тем еще не способен к овладению процессами собственного мышления и осознания их. В школьном возрасте интеллектуализируются и становятся произвольными все основные интеллектуальные функции, кроме самого интеллекта в собственном смысле слова.

Для разъяснения этого с виду парадоксального явления следует обратиться к основным законам психического развития в этом возрасте. В другом месте мы подробно развили идею относительно изменения межфункциональных связей и отношений в ходе психического развития ребенка. Мы имели там возможность подробно обосновать и подкрепить фактическими доказательствами, что психическое развитие ребенка состоит не столько в развитии и совершенствовании отдельных функций, сколько в изменении межфункциональных связей и отношений, в зависимости от этого изменения стоит уже и развитие каждой частичной психической функции. Сознание развивается как целое, изменяя с каждым

новым этапом свое внутреннее строение и связь частей, а не как сумма частичных изменений, происходящих в развитии каждой отдельной функции. Судьба каждой функциональной части в развитии сознания зависит от изменения целого, а не наоборот.

В сущности, сама по себе мысль, что сознание представляет собой единое целое и что отдельные функции находятся в нерасторжимой связи друг с другом, не является сколько-нибудь новой для психологии. Вернее, она так же стара, как сама научная психология. Почти все психологи напоминают о том, что функции действуют в неразрывной связи друг с другом. Запоминание непременно предполагает деятельность внимания, восприятия и осмысления. Восприятие необходимо включает в себя ту же функцию внимания, узнавания (или памяти) и понимания; однако в старой, да и в новой, психологии эта верная по существу мысль о функциональном единстве сознания и нерасторжимой связи отдельных видов его деятельности оставалась всегда на периферии, и из нее никогда не делались правильные выводы. Больше того, приняв эту бесспорную мысль, психология делала из нее выводы, прямо противоположные тем, которые, казалось бы, должны были из нее проистекать. Установив взаимозависимость функций и единство в деятельности осознания, психология все же продолжала изучать деятельность отдельных функций, пренебрегая их связью, и продолжала рассматривать сознание как совокупность его функциональных частей. Этот путь из общей психологии

был перенесен в генетическую, в которой он привел к тому, что и развитие детского сознания стало пониматься как совокупность изменений, происходящих в отдельных функциях. Примат функциональной части над сознанием в целом остался и здесь в качестве главенствующей догмы. Для того чтобы понять, как могли произойти такие явно противоречащие посылкам выводы, необходимо принять во внимание те скрытые постулаты, которые лежали в основе представления о взаимосвязи функций и единстве сознания в старой психологии.

Старая психология учила, что функции всегда действуют в единстве друг с другом (восприятие с памятью и вниманием и т. д.) и что только в этой связи осуществляется единство сознания. Но старая психология в скрытом виде дополняла эту мысль тремя постулатами, освобождение от которых означает в сущности освобождение психологической мысли от сковывающего ее функционального анализа. Принималось всеми, что в деятельности сознания всегда выступают связанные между собой функции, но при этом допускалось: 1) что эти связи функций постоянные, неизменные, раз навсегда данные, константные, не подлежащие развитию; 2) что, следовательно, эти связи функций между собой как постоянная, неизменная, всегда равная самой себе величина, неизменно соучаствующая в деятельности каждой функции в равной мере и одинаковым способом, может быть вынесена за скобки и не приниматься в расчет при исследовании каждой отдельной функции; 3) что, наконец, связи эти представляются несущественными и развитие сознания должно пониматься как производное от развития его функциональных частей, так как хотя функции и связаны между собой, но из-за неизменности связей они сохраняют полную автономность и самостоятельность развития и изменения.

Эти три постулата совершенно ложные, начиная с первого. Известные нам факты из области психического развития учат нас, что межфункциональные связи и отношения не только не являются константными, несущественными и могущими быть вынесенными за скобки, внутри которых производится психологическое исчисление, но что изменение межфункциональных связей, т. е. *изменение функционального строения сознания, и составляет главное и центральное содержание всего процесса психического развития.* Если так, то психология должна сделать проблемой то, что прежде служило постулатом. Старая психология исходила из постулата, что функции связаны между собой, и этим ограничивалась,

не делая предметом исследования самый характер функциональных связей и их изменения. Для новой психологии изменение межфункциональных связей и отношений становится центральной проблемой всех исследований, без разрешения которой не может быть ничего понято в сфере изменений той или иной частной функции. Представление об изменении строения сознания в ходе развития мы и должны привлечь для объяснения интересующего нас вопроса: почему в школьном возрасте внимание и память становятся осознанными и произвольными, а собственно интеллект остается неосознанным и непроизвольным? Общий закон развития состоит в том, что осознание и овладение свойственны только высшей ступени в развитии какой-либо функции. Они возникают поздно. Им необходимо должна предшествовать стадия неосознанного и непроизвольного функционирования данного вида деятельности сознания. Чтобы осознать, надо иметь то, что должно быть осознано. Чтобы овладеть, надо располагать тем, что должно быть подчинено нашей воле.

История умственного развития ребенка учит нас, что за первой стадией развития сознания в младенческом возрасте, характеризующейся недифференцирован-ностью отдельных функций, следуют две другие — раннее детство и дошкольный возраст, из которых в первой дифференцируется и проделывает основной путь развития *восприятие,* доминирующее в системе межфункциональных отношений в данном возрасте и определяющее как центральную доминирующую функцию деятельность и развитие всего остального сознания, а во второй стадии такой доминирующей центральной функцией является выдвигающаяся на передний план развития *память.* Таким образом, значительная зрелость восприятия и памяти дана уже на пороге школьного возраста и принадлежит к числу основных предпосылок всего психического развития на протяжении этого возраста.

Если учесть, что внимание есть функция структурирования воспринимаемого и представляемого памятью, легко понять, что ребенок уже на пороге школьного возраста располагает относительно зрелым вниманием и памятью. Он имеет, следовательно, то, что он должен осознать, и то, чем он должен овладеть. Становится понятным, почему осознанные и произвольные функции памяти и внимания выдвигаются в центр в этом возрасте. Столь же ясным становится то, почему понятия школьника остаются неосознанными и непроизвольными. Чтобы осознать что-либо и овладеть чем-либо, надо прежде располагать этим, говорили мы выше. Но понятия — или, вернее, предпонятия, как мы предпочли бы точнее обозначить эти неосознанные и не достигшие высшей ступени развития концепты школьника — возникают впервые именно в школьном возрасте, вызревают только на его протяжении. До этого ребенок мыслит в общих представлениях, или комплексах, как мы в другом месте назвали эту более раннюю структуру обобщений, господствующую в дошкольном возрасте. Но, если предпонятия только возникают в школьном возрасте, было бы чудом, если бы ребенок мог осознавать и овладевать ими, ибо это означало бы, что сознание способно не только осознавать и овладевать своими функциями, но и создавать их из ничего, творить заново, задолго до того, как они развились.

Таковы теоретические доводы, заставляющие нас отвергнуть объяснения неосознанности понятий, которые предлагает Пиаже. Но мы должны обратиться к данным исследования и узнать, что представляет собой по психической природе сам процесс осознания, для того чтобы выяснить, как происходит осознание внимания и памяти, откуда проистекает неосознанность понятий, каким путем ребенок позже приходит к их осознанию и почему осознание и овладение оказываются двумя сторонами одного и того же.

Исследование говорит, что осознание есть процесс совершенно особого рода, который мы постараемся сейчас выяснить в самых общих чертах. Надо задать первый и основной вопрос: что значит «осознается»? Это слово имеет два смыс-

ла; именно потому, что оно имеет два смысла, именно потому, что Э. Клапаред и Пиаже смешивают терминологию З. Фрейда и общей психологии, возникает путаница. Когда Пиаже говорит о неосознанности детской мысли, он не представляет себе, что ребенок не сознает того, что происходит в его сознании, что мышление ребенка бессознательно.

Он полагает, что сознание участвует в мысли ребенка, но не до конца. Вначале бессознательная мысль — солипсизм младенца, в конце — сознательная социализованная мысль, а в середине — ряд этапов, обозначаемых Пиаже как постепенное убывание эгоцентризма и нарастание социальных форм мышления. Каждый срединный этап представляет собой известный компромисс между бессознательной аутистической мыслью младенца и социальной сознательной мыслью взрослого. Что значит, что мысль школьника неосознанна? Это значит, что эгоцентризм ребенка сопровождается известной бессознательностью, это значит, что мысль осознана не до конца, она содержит элементы сознательного и несознательного.

Сам Пиаже поэтому говорит, что понятие «бессознательные рассуждения» весьма скользко. Если рассматривать развитие сознания как постепенный переход от бессознательного (в смысле Фрейда) к полному сознанию, такое представление верно. Но исследованиями Фрейда установлено, что бессознательное как вытесненное из сознания возникает поздно и в известном смысле является производной величиной от развития и дифференциации сознания. Поэтому есть большая разница между бессознательным и неосознанным. Неосознание не есть вовсе частью бессознательное, частью сознательное. Оно означает не степень сознательности, а иное направление в деятельности сознания. Я завязываю узелок. Я делаю это сознательно. Я не могу, однако, рассказать, как именно я это сделал. Мое сознательное действие оказывается неосознанным, потому что мое внимание направлено на акт самого завязывания, но не на то, *как* я это делаю. Сознание всегда представляет какой-то кусок действительности. Предметом моего сознания является завязывание узелка, узелок и то, что с ним происходит, но не те действия, которые я произвожу при завязывании, не то, как я это делаю. Но предметом сознания может стать именно это — тогда это будет осознание. Осознанием является акт сознания, предмет которого — сама же деятельность сознания'.

Уже исследования Пиаже показали, что интроспекция начинает развиваться в сколько-нибудь значительной степени только в школьном возрасте. Дальнейшие исследования показали, что в развитии интроспекции в школьном возрасте происходит нечто аналогичное тому, что совершается в развитии внешнего восприятия и наблюдения при переходе от младенческого возраста к раннему детству. Как известно, важнейшим изменением внешнего восприятия в этот период является то, что ребенок от бессловесного и, следовательно, несмыслового восприятия переходит к смысловому, словесному и предметному восприятию. То же следует сказать об интроспекции на пороге школьного возраста. Ребенок здесь переходит от бессловесных интроспекции к речевым, словесным. У него развивается внутреннее смысловое восприятие собственных психических процессов. Но смысловое восприятие, все равно — внешнее или внутреннее, как показывает исследование, не означает ничего другого, как обобщенное восприятие. Следовательно, *переход к словесной интроспекции не означает ничего другого, кроме начинающегося обобщения внутренних психических форм активности.* Переход к новому типу внутреннего восприятия означает и переход к высшему типу внутренней психической деятельности. Ибо воспринимать вещи по-иному означаете

[1] В дошкольном возрасте ребенка спрашивают: «Ты знаешь, как тебя зовут?» Он отвечает: «Коля». Он не может осознать, что центр вопроса не в том, *как* его зовут, а в том, *знает ли* он, как его зовут, или не знает. Он знает свое имя, но не осознает знания своего имени.

то же самое время приобретать иные возможности действия по отношению к ним. Как на шахматной доске: иначе вижу, иначе играю. Обобщая собственный процесс деятельности, я приобретаю возможность иного отношения к нему. Если грубо сказать, происходит как будто выделение его из общей деятельности сознания. Я сознаю, что я припоминаю, т. е. я собственное припоминание делаю предметом сознания. Возникает выделение. Всякое обобщение известным образом выбирает предмет. Вот почему осознание, понимаемое как обобщение, непосредственно приводит к овладению. Таким образом, *в основе осознания лежит обобщение собственных психических процессов, приводящее к овладению ими.* В этом процессе сказывается прежде всего решающая роль обучения. Научные понятия с их совершенно иным отношением к объекту, опосредованные через другие понятия с их внутренней иерархической системой взаимоотношений, являются той областью, в которой осознание понятий, т. е. их обобщение и овладение ими, по-видимому, возникают прежде всего. Раз возникшая в одной сфере мысли новая структура обобщения переносится затем, как всякая структура, как известный принцип деятельности, без всякой выучки и на все остальные области мысли и понятий. Таким образом, *осознание приходит через ворота научных понятий.*

Замечательны в этом отношении два момента в теории Пиаже. К самой природе спонтанных понятий относится то, что они неосознанны. Дети умеют ими оперировать спонтанно, но не осознают их. Это мы видели на примере детского понятия «потому что». Очевидно, само по себе спонтанное понятие необходимо должно быть неосознанным, ибо заключенное в нем внимание направлено всегда на представленный в нем объект, а не на самый акт мысли, схватывающий его. Через все страницы Пиаже красной нитью проходит нигде прямо не высказанная им мысль, что в отношении понятий спонтанное есть синоним неосознанного. Вот почему Пиаже, ограничивающий историю детской мысли только развитием спонтанных понятий, и не может понять, как иначе, если не извне, могут возникнуть осознанные понятия в царстве спонтанной мысли у ребенка.

Но если верно, что спонтанные понятия с необходимостью должны быть неосознанными, то столь же необходимо научные понятия по самой своей природе предполагают осознание. С этим связан второй из двух упомянутых нами выше моментов в теории Пиаже. Этот момент имеет самое ближайшее, самое непосредственное, самое наиважнейшее отношение к предмету нашего анализа. Все исследования Пиаже подводят к мысли: самое первое, *самое решающее отличие спонтанных понятий от неспонтанных, в частности научных, то, что они даны вне системы.* Если мы хотим на опыте найти путь от высказанного ребенком неспонтанного понятия к скрывающемуся за ним спонтанному представлению, мы должны, следуя правилу Пиаже, освободить это понятие от всякого следа систематичности. Вырвать понятие из системы, в которую оно включено и которая его связывает со всеми остальными понятиями, есть вернейшее методическое средство, рекомендуемое Пиаже для освобождения умственной ориентировки ребенка от неспонтанных понятий, с помощью его Пиаже на практике доказал, что десистематизация детских понятий есть вернейший путь к тому, чтобы получать от детей такие ответы, которыми наполнены все его книги. Очевидно, наличие системы понятий не есть нечто нейтральное и безразличное для жизни и строения каждого отдельного понятия. Понятие становится иным, совершенно меняет свою психологическую природу, как только оно взято в изолированном

виде, вырвано из системы и ставит тем самым ребенка в более простое и непосредственное отношение к объекту. Уже по одному этому мы можем предположить, что составляет самое ядро нашей гипотезы и что мы обсудим позднее, обобщая результаты эксперимен-
411
тального исследования, именно: *только в системе понятие может приобрести осознанность и произвольность. Осознанность и систематичность в полной мере синонимы в отношении понятий совершенно так же, как спонтанность, неосознанность и несистематичность — три различных слова для обозначения одного и того же в природе детских понятий.*

В сущности, это вытекает непосредственным образом из сказанного выше. Если осознание означает обобщение, то совершенно очевидно, что обобщение, в свою очередь, не означает ничего иного, кроме образования высшего понятия (Oberbegriff — ubergeordneter Begriff), в систему обобщения которого включено данное понятие как частный случай. Но если за данным понятием возникает высшее понятие, оно необходимо предполагает наличие не одного, а ряда соподчиненных понятий, к которым данное понятие стоит в отношениях, определенных системой высшего понятия, — без этого высшее понятие не было бы высшим по отношению к данному. Это же высшее понятие одновременно предполагает иерархическую систематизацию и низших по отношению к данному понятию, ему подчиненных понятий, с которыми оно снова связывается совершенно определенной системой отношений. Таким образом, обобщение понятия приводит к локализации данного понятия в определенной системе отношений общности, отношений, которые являются самыми основными, самыми естественными и важными связями между понятиями. Обобщение, таким образом, означает одновременно осознание и систематизацию понятий.

Что система не безразлична по отношению к внутренней природе детских понятий, явствует из слов самого Пиаже. Наблюдения показывают, отмечал он, что ребенок обнаруживает в своей мысли мало систематичности, мало связности, мало дедукции, что ему чужда вообще потребность избегать противоречий, что он сополагает утверждения, вместо того чтобы их синтезировать, и довольствуется синтетическими схемами, вместо того чтобы придерживаться анализа. Иначе говоря, мысль ребенка более близка к совокупности установок, проистекающих одновременно из действия и мечтательности, чем к мысли взрослого, которая сознает самое себя и обладает системой, как полагает Пиаже.

Позднее мы постараемся показать, что все фактические закономерности, установленные Пиаже в отношении детской логики, имеют силу только в пределах несистематизированных мыслей. Они приложимы только к понятиям, взятым вне системы. Все феномены, описанные Пиаже, как можно легко показать, имеют своей общей причиной именно это обстоятельство — внесистемность понятий, ибо быть чувствительным к противоречию, уметь не рядополагать, но логически синтезировать суждения, обладать способностью дедукции возможно только при определенной системе отношений между понятиями. При отсутствии ее все эти явления неизбежно должны возникнуть, как выстрел после нажатия курка из заряженного ружья.

Но сейчас нас интересует только одно: доказательство того, что система и связанная с ней осознанность привносятся в сферу детских понятий не извне, вытесняя свойственный ребенку способ образования и употребления понятий, но они сами предполагают уже наличие достаточно богатых и зрелых детских понятий, без которых ребенок не имеет того, что должно стать предметом его осознания и систематизации и что возникающая в сфере научных понятий первичная система структурно переносит и на область житейских понятий, перестраивая их, изменяя их внутреннюю природу как бы сверху. То и другое (зависимость научных понятий от спонтанных и обратное влияние их на спонтанные) вытекает из своеобразного отношения научного понятия к объекту, которое, как мы говорили, характеризуется тем, что оно *опосредовано через другое понятие и, следовательно, включает в себя одновременно с отношением к предмету также и отношение к другому понятию,* т. е. первичные элементы системы понятий.
412
Таким образом, научное понятие благодаря тому, что оно является научным по самой своей природе, предполагает какое-то место в системе понятий, определяющее его отношение к другим понятиям. Сущность всякого научного понятия глубочайшим образом определена Марксом: «Если бы форма проявления и сущность вещей непосредственно совпадали, то всякая наука была бы излишней» (К. Маркс, Ф. Энгельс. Соч., т. 25, ч. II, с. 384). В этом — суть научного понятия. Оно было бы излишне, если бы отражало объект в его внешнем проявлении как эмпирическое понятие. Поэтому научное понятие необходимо предполагает иное отношение к объекту, возможное только в понятии, а это иное отношение к объекту, содержащееся в научном понятии, в свою очередь, как мы показали выше, необходимо предполагает наличие отношений понятий друг к другу, т. е. системы понятий. С этой точки зрения, мы могли бы сказать, что всякое понятие должно быть взято со всей системой его отношений общности, определяющей присущую ему меру общности, подобно тому как клетка должна быть взята со всеми своими отростками, через которые она вплетена в общую ткань. Вместе с этим становится ясным, что с логической точки зрения разграничение спонтанных и неспонтанных детских понятий совпадает с различением эмпирических и научных понятий.

Мы еще вернемся к этому вопросу и потому можем ограничиться сейчас только одним примером, иллюстрирующим нашу мысль. Известно, что у ребенка более общие понятия возникают ранее более частных. Так, обычно ребенок раньше усваивает слово «цветок», чем слово «роза». Но в этом случае понятие «цветок» у ребенка не более общее, чем слово «роза», а только более широкое. Ясно, что, когда ребенок обладает только одним понятием, его отношение к объекту иное, чем тогда, когда возникает второе понятие. Но и после этого еще долгое время понятие «цветок» остается рядом с понятием «роза», но не над ним. Оно не включает в себя более частное понятие и не подчиняет его себе, а заменяет его и располагается в одном ряду с ним. Когда возникает обобщение понятия «цветок», тогда изменяется и отношение между этим понятием и понятием «роза», как и между другими соподчиненными понятиями. В понятиях возникает система.

Вернемся к началу наших рассуждений, к исходному вопросу, который был поставлен Пиаже: как осуществляется осознание? Мы пытались выше выяснить, почему понятия школьника неосознанные и как они приобретают осознанность и произвольность. Мы нашли, что причина неосознанности понятий лежит не в эгоцентризме, а в несистематичности спонтанных понятий, которые необходимо должны быть из-за этого неосознанными и непроизвольными. Мы нашли, что осознание понятий осуществляется через образование их системы, основанной на

определенных отношениях общности между понятиями, и что осознание понятий приводит к их произвольности. Но по самой своей природе научные понятия предполагают систему. Научные понятия — это ворота, через которые осознанность входит в царство детских понятий.
Нам становится совершенно ясно, почему теория Пиаже бессильна ответить на вопрос, как осуществляется осознание. Это происходит потому, что в его теории обойдены научные понятия и отражены закономерности движения понятий вне системы. Пиаже учит: для того чтобы сделать понятие ребенка предметом психологического исследования, нужно его очистить от всякого следа систематичности. Но тем самым он преграждает себе дорогу к объяснению того, как осуществляется осознание, и, больше того, исключает всякую возможность такого объяснения в будущем, ибо осознание и осуществляется через систему, а устранение всякого следа систематичности есть альфа и омега теории Пиаже, которая, как уже сказано, имеет узкоограниченное значение только в пределах несистематических понятий.
Для того чтобы разрешить поставленную Пиаже
413
проблему (как осуществляется осознание), нужно в центре поставить то, что Пиаже отбрасывает с порога, — *систему.*
3
Перед нами после всего сказанного выше отчетливо вырисовывается величайшее значение научных понятий для развития мышления ребенка. Именно в этой сфере мышление прежде всего переходит через границу, отделяющую пред-понятия от истинных понятий. Мы нащупали чувствительнейший пункт во всем процессе развития детских понятий, к которому мы и стремились приложить наши исследования. Но вместе с тем мы ввели свою узкую проблему в контекст более широкой, которую мы должны наметить хотя бы в общих чертах.
В сущности *проблема неспонтанных, и в частности научных, понятий есть проблема обучения и развития,* ибо спонтанные понятия делают возможным самый факт возникновения их из обучения, являющегося источником их развития. Поэтому исследование спонтанных и неспонтанных понятий есть частый случай более общего исследования проблемы обучения и развития, вне которой и наша частная проблема не может быть правильно поставлена. Тем самым исследование, посвященное сравнительному анализу развития научных и житейских понятий, решает на данном, частном случае и эту общую проблему, подвергая фактической проверке общие представления об отношении обоих этих процессов между собой, Вот почему значение нашей рабочей гипотезы и порожденного ею экспериментального исследования выходит далеко за пределы только исследования понятий и распространяется в известном смысле в область проблемы обучения и развития.
Мы не станем излагать эту проблему и ее гипотетическое решение в сколько-нибудь развернутом виде. Мы пытались сделать это в другом месте. Но в той мере, в какой эта проблема служит фоном настоящего исследования и сама составляет в известном отношении предмет самого исследования, мы не можем не затронуть ее главнейших положений.
Не касаясь всех многообразных решений этого вопроса, которые имели место в истории нашей науки, мы хотели бы остановиться только на трех основных попытках разрешить этот вопрос, имеющий и по сей час актуальное значение в советской психологии.
Первая и до сих пор наиболее распространенная у нас точка зрения на отношение между обучением и развитием заключается в том, *что обучение и развитие мыслятся как два независимых друг от друга процесса.* Развитие ребенка представляется как процесс, подчиненный природным законам и протекающий по типу созревания, а обучение понимается как чисто внешнее использование возможностей, которые возникают в процессе развития. Типичным выражением этого взгляда является стремление в анализе умственного развития ребенка тщательно разделить то, что идет от развития, и то, что идет от обучения, взять результаты обоих этих процессов в чистом и изолированном виде. Так как это не удалось сделать еще ни одному исследователю, то причину неудачи видят обычно в несовершенстве применяющихся методических приемов и пытаются компенсировать их недостаточность усилиями абстракции, с помощью которой производится разделение интеллектуальных свойств ребенка на 1) возникшие из развития и 2) обязанные своим происхождением обучению. Обычно представляют дело таким образом, что развитие может идти своим нормальным порядком и достигнуть высшего уровня без всякого обучения, что, следовательно, дети, не проходящие школьного обучения, развивают все высшие формы мышления, доступные человеку, и обнаруживают всю полноту интеллектуальных возможностей в такой же мере, как и дети, обучавшиеся в школе.
Чаще эта теория принимает несколько иной вид: она начинает учитывать несомненную зависимость, существующую между обоими процессами. Развитие
414
создает возможности, обучение их реализует. Отношение между обоими процессами представляется в этом случае по аналогии с отношениями, которые преформизм устанавливает между задатками и развитием: задатки содержат потенции, реализуемые в развитии. Так и здесь мыслится, что развитие само из себя создает всю полноту своих возможностей, которые осуществляются в процессе обучения. Обучение, таким образом, *как бы надстраивается над созреванием,* оно относится к развитию, как потребление к производству. Оно питается продуктами развития и использует их, применяя в жизни. Таким образом, признается односторонняя зависимость между развитием и обучением. Обучение зависит от развития — это очевидно. Но развитие никак не изменяется под влиянием обучения. В основе обучения, по этой теории, лежит очень простое рассуждение. Всякое обучение требует наличия известной степени зрелости определенных психических функций в качестве необходимых предпосылок.
Нельзя обучать грамоте годовалого ребенка. Нельзя начинать обучать письму ребенка в 3 года. Следовательно, анализ психического процесса обучения сводится к тому, чтобы выяснить, какого рода функции и в какой степени созревания необходимы для того, чтобы обучение стало возможным. Если эти функции развились у ребенка в должной степени, если его память достигла такого уровня, когда он может запоминать названия букв алфавита, внимание развилось настолько, что он может сосредоточить его на такой-то срок на неинтересном для него деле, мышление созрело для того, чтобы он понял отношение между звуками и письменными знаками, которые они символизируют, — если все это развилось в достаточной мере, обучение письму может начинаться.
Хотя при таком понимании и признается односторонняя зависимость обучения от развития, тем не менее эта зависимость мыслится как чисто внешняя, исключающая всякое внутреннее взаимопроникновение и сплетение обоих

процессов, почему мы и можем рассматривать эту теорию как частный вариант (наиболее поздний и близкий к действительности) тех теорий, в основе которых лежит постулат независимости обоих процессов. Поскольку это так, постольку зерно истины, содержащееся в этом варианте, тонет в массе ложных в корне основ самой теории.
Существенным для такого понимания независимости процессов развития и обучения является один момент, на который, думается нам, обращали до сих пор мало внимания, но который с интересующей нас точки зрения центральный — это вопрос о последовательности, которой связаны процессы развития и обучения. Мы думаем, что указанные теории решают этот вопрос в том смысле, что *обучение идет в хвосте развития.* Развитие должно проделать известные циклы, оно должно завершить определенные стадии и дать известные плоды созревания для того, чтобы обучение сделалось возможным.
В этой теории заключена доля правды: известные предпосылки в развитии ребенка действительно необходимы для того, чтобы обучение сделалось возможным. Поэтому новое обучение находится, несомненно, в зависимости от каких-то уже пройденных циклов детского развития. Это верно: действительно существует низший порог обучения, за которым оно невозможно. Однако эта зависимость, как мы увидим, не главная, а подчиненная, и попытка выдать ее за главное и тем более за целое приводит к ряду недоразумений и ошибок. Обучение как бы пожинает плоды детского созревания, *но* само по себе обучение остается безразличным для развития. Память, внимание и мышление ребенка развились до такого уровня, что ребенок может обучаться грамоте и арифметике; но если мы его обучим грамоте и арифметике, то его память, внимание и мышление изменятся или нет? Старая психология отвечала на этот вопрос так: изменятся в той мере, в какой мы будем их упражнять, т. е. изменятся в результате упражнения, но ничего не изменится в ходе их развития. Ничего нового не

возникнет в умственном развитии ребенка от того, что мы его обучим грамоте. Это будет тот же самый ребенок, но грамотный.
Эта точка зрения, целиком определяющая всю старую педагогическую психологию, в том числе и известную работу Э. Меймана, доведена до логического предела в теории Пиаже. Его точка зрения такова, что *мышление ребенка с необходимостью проходит через известные фазы и стадии, независимо от того, обучается ребенок или нет.* Если он обучается, то это чисто внешний факт, который еще не находится в единстве с его собственными процессами мышления. Поэтому педагогика должна считаться с этими автономными особенностями детского мышления как с низшим порогом, определяющим возможности обучения. Когда же у ребенка разовьются другие возможности мышления, тогда станет возможным и другое обучение. Для Пиаже показателем уровня детского мышления является не то, что ребенок знает, не то, что он способен усвоить, а то, как он мыслит в той области, где он никакого знания не имеет. Здесь самым резким образом противопоставляются обучение и развитие, знание и мышление. Исходя из этого, Пиаже задает ребенку такие вопросы, что ребенок наверняка не может иметь какие-нибудь знания о спрашиваемом предмете. А если мы спрашиваем ребенка о вещах, о которых у него могут быть знания, то здесь мы получаем не результаты мышления, а результаты знания. Поэтому спонтанные понятия, возникающие в процессе развития ребенка, рассматриваются как показательные для его мышления, а научные понятия, возникающие из обучения, обладают этой показательностью. Поэтому же, раз обучение и развитие резко противопоставляются друг другу, мы приходим с необходимостью к основному положению Пиаже, согласно которому научные понятия скорее вытесняют спонтанные и занимают их место, чем возникают из них, преобразуя их. Вторая точка зрения по интересующему нас вопросу диаметрально противоположна той, которую мы только что изложили. Здесь *сливаются обучение и развитие, отождествляются тот и другой процессы.* Эта точка зрения была первоначально развита в педагогической психологии У. Джемсом, который стремился показать, что процесс образования ассоциаций и навыков одинаково лежит в основе как обучения, так и умственного развития. Но если сущность обоих процессов тождественна, нет никаких оснований далее отличать их друг от друга. Отсюда только один шаг к тому, чтобы провозгласить знаменитую формулу: обучение и есть развитие, обучение — синоним развития.
В основе этой теории лежит основная концепция всей старой, отмирающей психологии — ассоцианизм. Его возрождение в педагогической психологии представлено сейчас последним из могикан — Э. Торндайком и рефлексологией, которая перевела учение об ассоциациях на физиологический язык. На вопрос о том, что представляет собой процесс развития интеллекта ребенка, эта теория отвечает: естественное развитие есть не что иное, как последовательное и постепенное накопление условных рефлексов. Но и на вопрос о том, в чем состоит обучение, эта теория дает буквально такой же ответ. Тем самым она приходит к тем же выводам, что и Торндайк: обучение и развитие — синонимы. Ребенок развивается по мере того, как он обучается. Ребенок развит ровно настолько, насколько он обучен. Развитие и есть обучение, обучение и есть развитие. Если в первой теории узел вопроса об отношении между обучением и развитием не развязывается, а разрубается, так как между тем и другим процессом не признаются никакие отношения, то во второй теории этот узел вовсе устраняется или обходится, так как вообще не может возникнуть вопрос, какие существуют отношения между обучением и развитием, если то и другое есть одно и то же.
Есть, наконец, *третья* группа теорий, которая особенно влиятельна в европейской детской психологии. Эти теории пытаются подняться над крайностями обеих точек зрения, которые изложены выше. Они пытаются проплыть между Сциллой и Харибдой. При этом случается то, что обычно происходит с теория-

ми, занимающими среднее место между двумя крайними точками зрения. Они становятся не *над* обеими теориями, а *между* ними, преодолевая одну крайность ровно в такой мере, в какой они попадают в другую. Одну неправильную теорию они преодолевают, частично уступая другой, а другую — уступая первой. В сущности говоря, это двойственные теории: занимая позицию между двумя противоположными точками зрения, они на самом деле приводят к некоторому *объединению этих точек зрения.*
Такова точка зрения К. Коффки, который заявляет с самого начала, что *развитие всегда имеет двойственный характер:* во-первых, надо различать развитие как созревание и, во-вторых, развитие как обучение. Но это и значит признать в сущности две прежние крайние точки зрения, одну вслед за другой, или объединить их. Первая точка зрения говорит, что процессы развития и обучения независимы друг от друга. Ее Коффка повторяет, утверждая, что развитие и есть

созревание, не зависящее в своих внутренних законах от обучения. Вторая точка зрения говорит, что обучение есть развитие. Эту точку зрения Коффка повторяет буквально.
Продолжив наше образное сравнение, можно сказать: если первая теория разрубает, а не развязывает узел, вторая устраняет или обходит его, то теория Коффки еще более туго завязывает этот узел, так что на деле позиция исследователя в отношении обеих противоположных точек зрения не только не разрешает, но еще более запутывает вопрос, ибо она возводит в принцип то, что является основной ошибкой в самой постановке вопроса, породившей обе первые группы теорий. Теория Коффки исходит из принципиально дуалистического понимания самого развития. Развитие не единый процесс, а есть развитие как созревание и есть развитие как обучение. Но все же эта новая теория подвигает нас вперед по сравнению с двумя предыдущими в трех отношениях.
1. Для того чтобы объединение двух противоположных точек зрения стало возможным, мы необходимо должны прибегнуть к допущению, что между обоими видами развития — созреванием и обучением — должна существовать взаимная зависимость. Это допущение Коффка и включает в свою теорию. На основе ряда фактов он устанавливает, что само созревание зависит от функционирования органа и, следовательно, от совершенствования его функции в процессе обучения. И обратно, самый процесс созревания движет вперед обучение, раскрывая перед ним новые и новые возможности. Обучение как-то влияет на созревание, а созревание как-то влияет на обучение. Но это «как-то» совершенно не расшифровано в теории, которая не идет дальше общего признания. Вместо того чтобы сделать это «как-то» предметом исследования, она довольствуется постулатом наличия взаимозависимости между обоими процессами.
2. Третья теория вводит и новое понимание самого процесса обучения. В то время как для Торндайка обучение представляет собой неосмысленный механический процесс, приводящий путем проб и ошибок к удачным результатам, для структурной психологии *процесс обучения есть возникновение новых структур и усовершенствование старых.* Так как процесс структурообразования признается первичным, возникающим не в результате выучки, а являющимся предпосылкой всякого обучения, это последнее с самого начала приобретает в новой теории осмысленный структурный характер. Основное свойство всякой структуры — независимость от образующего ее элемента, от конкретного материала, на котором она образована, и возможность переноса на любой другой материал. Если ребенок в процессе обучения образует какую-либо структуру, усваивает какую-нибудь операцию, то этим самым мы открыли в его развитии возможность не только воспроизводить данную структуру, но дали ему гораздо большие возможности и в области других структур. Мы обучили ребенка на пфенниг, а он развился на марку. Один шаг в обучении может означать сто шагов в развитии. В этом и заключается самый положительный момент новой теории. Она учит нас видеть разницу между

таким обучением, которое дает столько, сколько дает, и между таким, которое дает больше, чем оно дает непосредственно. Если мы научимся писать на пишущей машинке, то в общей структуре нашего сознания может ничего не измениться. Но если мы научимся, скажем, новому методу мышления, новому типу структур, то это даст нам возможность выполнять не только ту самую деятельность, которая была предметом непосредственного обучения, но во много раз больше -даст возможность выйти далеко за пределы тех непосредственных результатов, к которым привело обучение.
3. Третий момент непосредственно связан с только что указанным и вытекает из него. Он касается проблемы последовательности, связывающей обучение и развитие. Вопрос о временных отношениях между обучением и развитием уже существенно разделяет первые две теории и третью.
В вопросе о временных отношениях между обучением и развитием первая теория, как мы видели, занимает совершенно определенную позицию: обучение идет в хвосте развития, раньше развитие, а потом обучение. С точки зрения второй теории вопрос о последовательности обоих процессов вообще не может встать, так как оба процесса отождествляются и сливаются друг с другом. Но все же практически вторая теория всегда исходит из того предположения, что обучение и развитие протекают синхронно, как два параллельных процесса, совпадая во времени, что развитие следует шаг за шагом за обучением, как тень за отбрасывающим ее предметом. Третья теория сохраняет, конечно, в себе (поскольку она объединяет обе эти точки зрения и различает созревание и обучение) оба эти представления о временной связи обучения и развития. Но она дополняет их и чем-то существенно новым. Это существенно новое вытекает из того, о чем мы говорили прежде, — из понимания обучения как структурного и осмысленного процесса. Обучение, как мы видели, может дать в развитии больше, чем то, что содержится в его непосредственных результатах. Приложенное к одной точке в сфере детской мысли, оно видоизменяет и перестраивает и многие другие точки. Оно может иметь в развитии отдаленные, а не только ближайшие последствия, *обучение может идти не только вслед за развитием, не только нога в ногу с ним, но может идти впереди развития, продвигая его дальше и вызывая в нем новообразования.* Это бесконечно важно и ценно. Это одно искупает многие недостатки эклектической теории Коффки, которая признает одинаково возможными и важными все три логически мыслимых вида последовательности, связывающие оба процесса. Первая теория, которая разрывает обучение и развитие, вторая теория, которая их отождествляет, — обе, несмотря на свою противоположность, приходят к одному и тому же выводу: обучение ничего не меняет в развитии. Третья теория приводит нас к совершенно новой проблеме, которая особенно важна с точки зрения развиваемой нами гипотезы. Эта проблема новая, но, в сущности говоря, она представляет собой возвращение на новом историческом этапе развития науки к очень старой проблеме, почти забытой сейчас. Конечно, возвращение не означает воскрешения старых и давно доказавших свою несостоятельность учений. Но, как это часто бывает в истории научной мысли, развивающейся диалектически, пересмотр какой-либо теории с точки зрения наибольшей высоты, которой достигла наука в момент пересмотра, приводит к восстановлению некоторых правильных положений, содержащихся в теориях еще более ранних, чем та, которая пересматривается.
Мы имеем в виду старое учение о формальной дисциплине, обычно связываемое с именем И. Ф. Герберта. В понятие формальной дисциплины, как известно, входит представление о том, что существуют такие предметы преподавания, которые не только дают знания и навыки, содержащиеся в самом предмете, но развивают и общие умственные способности ребенка. Поэтому различались предметы, более или менее важные с точки зрения формальных дисциплин.

по себе прогрессивная мысль привела в педагогической практике к реакционным формам обучения, прямым воплощением которых явилась немецкая и русская классическая гимназия. Если в гимназии огромное внимание уделялось изучению латинского и греческого языков, это делалось не потому, что признавалось жизненно важным, а потому, что считалось, будто изучение этих предметов способствует общему умственному развитию ребенка. Такое же значение в реальных училищах придавалось математике. Считалось, что математика дает такое же развитие умственных способностей, нужных в области реальных дисциплин, как древние языки — в области гуманитарных наук.

Отчасти неразработанность самой теории формальных дисциплин, а главным образом несоответствие ее практического осуществления задачам новейшей буржуазной педагогики привели к разгрому всего учения о формальной дисциплине в теории и практике. Идеологом здесь выступил Торндайк, который в ряде исследований пытался показать, что формальная дисциплина есть миф, легенда, что обучение не имеет никаких отдаленных влияний, никаких отдаленных последствий для развития. Торндайк пришел в результате этого исследования к полному отрицанию существования тех зависимостей между обучением и развитием, которое верно предчувствовала, но в высшей степени карикатурно изобразила теория формальной дисциплины. Но положения Торндайка убедительны только в той мере, в какой они касаются карикатурных преувеличений и искажений этого учения. Ядра его они не затрагивают и тем более не уничтожают. Неубедительность доводов Торндайка проистекает из того, что он не сумел подняться над той ложной постановкой вопроса, которая содержится в учении гербартианцев. Он старался их победить, став на ту же самую позицию и их же собственным оружием, поэтому он опроверг не самую идею, лежащую в ядре старого учения, а только шелуху, обволакивавшую это ядро.

В самом деле, теоретически Торндайк ставит вопрос о формальной дисциплине с точки зрения влияния в обучении всего на все. Он спрашивает: может ли изучение таблицы умножения повлиять на правильный выбор при заключении брака или на развитие способности к лучшему пониманию анекдотов? Давая отрицательный ответ на этот вопрос, Торндайк не доказывает ничего больше, кроме того, что было известно заранее: в обучении и развитии все не может влиять на все, влияния не могут быть универсальными и связывать любые, бессмысленно объединенные пункты развития и обучения, которые не имеют между собой ничего общего по своей психической природе. Поэтому он абсолютно не прав, когда из того верного положения, что все не может влиять на все, делает вывод, будто ничто не может влиять ни на что. Он доказал только, что обучение, затрагивающее функции, не имеющие ничего общего с функциями в других видах деятельности и с функциями мышления и не стоящие к ним ни в каком осмысленном отношении, не может оказать какого-нибудь влияния на эти другие виды деятельности, связанные с совершенно разнородными функциями. Это непреложно. Но остается совершенно открытым вопрос о том, не затрагивают ли различные предметы обучения хотя бы в некоторой части тождественные, родственные или хотя бы близкие по своей психической природе функции и не может ли тогда обучение одному какому-нибудь предмету оказать влияние, облегчающее или способствующее развитию определенной системы функций и тем самым изучению другого предмета, который опирается на родственные или близкие первым психические процессы. Таким образом, положение Торндайка, отрицающее идею формальной дисциплины, сохраняет силу исключительно в пределах бессмысленного сочетания любых функций друг с другом — функций, участвующих в изучении таблицы умножения, в брачном выборе и в понимании анекдота.

Спрашивается: что же дает право Торндайку распространить свои выводы, действительные только для бессмысленных сочетаний, на всю область обучения и

развития ребенка? Почему из того факта, что все не может влиять на все, он делает вывод, что ничто не влияет ни на что? Это происходит из-за общей теоретической концепции Торндайка, согласно которой других сочетаний деятельности сознания, кроме бессмысленных, вообще не существует. Все обучение, как и развитие, Торндайк сводит к механическому образованию ассоциативных связей. Следовательно, все деятельности сознания связаны между собой единообразно, одним способом: усвоение таблицы умножения с пониманием анекдота так же, как и образование алгебраических понятий с пониманием законов физики. Но мы знаем, что это не так, что в деятельности сознания господствуют структурные, осмысленные связи и отношения и что наличие бессмысленных связей является скорее исключением, чем правилом. Стоит только принять этот бесспорный для современной психологии взгляд, и все громы и молнии торндайковой критики, которые он пытался обрушить на учение о формальной дисциплине, падают на его собственную теорию. Коффка потому и должен был, сам не сознавая того, возвратиться в известном смысле к признанию идеи формальной дисциплины. Он является представителем структурной психологии, отрицающей в корне ассоциативную концепцию обучения и умственного развития ребенка.

Но второй ошибочный момент критики теории формальной дисциплины прошел и мимо Коффки: для опровержения гербартианской концепции Торндайк прибег к экспериментированию над крайне узкими, специализированными и притом элементарнейшими функциями. Он упражнял испытуемого в различении длины линейных отрезков и потом изучал, как это обучение влияет на умение различать величину углов. Само собой разумеется, что никакое влияние не могло быть здесь обнаружено. Это обусловливается двумя причинами. Во-первых, Торндайк обучал испытуемых не тому, что типично для школьного обучения; ведь никто никогда не утверждал, что обучение езде на велосипеде, плаванию и игре в гольф — этим сложнейшим видам деятельности по сравнению с различением величины углов — может сколько-нибудь значительно повлиять на общее развитие детского ума; это утверждалось только в отношении изучения таких предметов, как арифметика, родной язык и т. д., т. е. сложных предметов, затрагивающих целые, огромные комплексы психических функций. Легко допустить, что если различение длины линий никак непосредственно не влияет на различение углов, то изучение родного языка и связанное с ним общее развитие смысловой стороны речи и понятий может стоять в известной связи с изучением арифметики. Торндайк доказал только, что существует обучение двоякого рода: одно — типичное для всякого специализированного, узкого, чаще встречающегося в профессиональном обучении взрослых образования навыков и тренировки в их применении и другое

обучение, типичное для детского возраста, охватывающее сложные комплексы психических функций, приводящее в движение целые большие области детского мышления и по необходимости затрагивающее в различных своих сторонах и предметах, на которые оно распадается, близкие, родственные или даже тождественные психические процессы. Для первого обучения формальная дисциплина должна явиться скорее исключением, чем правилом; для второго она, по-видимому, должна оказаться одним из основных его законов.

Далее Торндайк брал, как указано, в качестве предмета обучения деятельности, связанные с самыми низшими, самыми элементарными, самыми простыми "по строению функциями, в то время как школьное обучение имеет дело с высшими психическими функциями, не только отличающимися более сложной структурой, но представляющими собой, как это выяснено в специальных исследованиях, совершенно новые образования — сложные функциональные системы. В свете известного нам о природе высших психических функций можно предугадать, что возможность формальной дисциплины в области высших процессов, возникающих в ходе культурного развития ребенка, должна быть прин-

ципиально иной, чем в области элементарных процессов. В этом убеждает нас однородность строения и единство происхождения всех высших психических функций, неоднократно раскрытые в экспериментальном исследовании. Мы уже говорили, что все высшие функции имеют однородную основу и становятся высшими благодаря осознанию их и овладению ими. Логическая память, говорили мы, может с таким же правом быть названа произвольной, как произвольное внимание — логическим. Прибавим, что обе эти функции в совершенно той же мере могут быть названы абстрактными в отличие от конкретных форм памяти и внимания, в какой мы различаем абстрактное и конкретное мышление. Но концепции Торндайка еще в большей мере, чем идея структурности, чужда идея качественного различения высших и низших процессов. Те и другие он принимает за тождественные по своей природе и поэтому считает себя вправе решать вопрос о формальной дисциплине в области школьного обучения, тесно связанного с деятельностью высших функций, на примерах обучения, целиком покоящегося на элементарных процессах.

4

Мы заготовили весь нужный нам теоретический материал и можем сейчас попытаться схематически сформулировать решение вопроса, который до сих пор рассматривали преимущественно с критической стороны. В развитии этой части гипотезы мы опираемся на четыре ряда исследований, которые приводят нас к единой концепции в проблеме обучения и развития. Мы исходим из того положения, что обучение и развитие представляют собой не два независимых процесса или один и тот же процесс, а что между развитием и обучением существуют сложные отношения. Мы попытались сделать их предметом специальных исследований, результаты которых мы должны изложить для того, чтобы иметь возможность фактически обосновать нашу гипотезу.

Все исследования объединены, как сказано, рамками единой проблемы обучения и развития. Задачей исследования было вскрытие сложных взаимоотношений между обучением и развитием на конкретных участках школьной работы — при обучении детей чтению и письму, грамматике, арифметике, естествознанию, обществоведению. Исследования охватили ряд вопросов: об особенностях овладения десятичной системой счисления в связи с развитием понятия числа; об осознании детьми математических операций в процессе решения задач; об особенностях составления и решения задач школьниками I ступени. Исследования выявили ряд особенностей в развитии устной и письменной речи в первом школьном возрасте, показали ступени в развитии понимания переносного смысла слов, дали материал к вопросу о влиянии усвоения грамматических структур на ход психического развития, они пролили свет на понимание отношений обществоведения и естествознания в школе. Задачей этих исследований было раскрытие и освещение различных сторон проблемы обучения и развития, и каждое из исследований разрешало ту или иную сторону этого единого вопроса.

Центральными явились вопросы о степени зрелости тех или иных психических функций к началу обучения и о влиянии обучения на их развитие, о временном соотношении между обучением и развитием, о сущности и значении обучения формальной дисциплине.

1. В первой серии исследований мы выясняли вопрос о степени зрелости тех психических функций, на которые опирается обучение основным школьным предметам: чтению и письму, арифметике и естествознанию. Исследования согласно показали, что к началу обучения дети, успешно его проходящие, не обнаруживают ни малейших признаков зрелости тех психологических предпосы-

лок, которые, согласно первой теории, должны бы предшествовать началу обучения. Поясним это на примере письменной речи.

Почему письменная речь трудна школьнику и настолько меньше развита у него, чем устная, что различие в речевом возрасте по обоим видам речи достигает на некоторых ступенях обучения 6—8 лет? Это объясняли обычно следующим образом: письменная речь как новая функция повторяет в развитии основные этапы, которые проделала в свое время устная речь, и, следовательно, письменная речь восьмилетнего ребенка должна по необходимости напоминать устную речь двухлетнего. Предлагалось даже измерять возраст письменной речи с начала обучения и устанавливать параллельное соответствие письменной речи определенным возрастам устной.

Это объяснение явно неудовлетворительно. Нам понятно, почему ребенок двух лет пользуется небольшим запасом слов и примитивными синтаксическими структурами. У него еще чрезвычайно беден словарь, и он еще не овладел строением сложного предложения. Не словарь письменной речи у школьника беднее, чем устной речи, так как это один и тот же словарь. Синтаксис и грамматические формы письменной и устной речи одни и те же. Ребенок уже овладел ими. Следовательно, та причина, которая объясняет нам примитивность устной речи в два года (бедность словаря и неразвитый синтаксис), перестает действовать в отношении письменной речи школьника, и уже по одному этому аналогия с устной речью несостоятельна для объяснения интересующей нас проблемы огромного отставания письменной речи школьника от его устной речи.

Исследование показывает, что письменная речь в существенных чертах развития нисколько не воспроизводит историю устной речи, что сходство обоих процессов скорее внешне симптоматическое, чем сходство по существу. Письменная речь не есть также простой перевод устной речи в письменные знаки, и овладение письменной речью не есть просто

усвоение техники письма. В этом случае мы должны были бы ожидать, что вместе с усвоением механизма письма письменная речь будет так же богата и развита, как устная речь, и будет походить на нее, как перевод — на оригинал. Но и это не имеет места в развитии письменной речи.

Письменная речь есть совершенно особая речевая функция, отличающаяся от устной речи не менее, чем внутренняя речь от внешней по строению и способу функционирования. Письменная речь, как показывает исследование, требует для своего хотя бы минимального развития высокой ступени абстракции. Это речь без интонационной, экспрессивной, вообще без всей звучащей стороны. Это речь в мысли, в представлении, но речь, лишенная самого существенного признака устной речи — материального звука.

Уже один этот момент совершенно меняет всю совокупность психологических условий, сложившихся при устной речи. Ребенок к этому возрасту с помощью звучащей речи достиг уже известной, довольно высокой ступени абстракции по отношению к предметному миру. Теперь ему предъявляется новая задача: он должен абстрагироваться от чувственной стороны самой речи, он должен перейти к отвлеченной речи, к речи, пользующейся не словами, но представлениями слов. В этом отношении письменная речь отличается от устной так же, как отвлеченное мышление — от наглядного. Естественно, что уже поэтому письменная речь не может повторять этапы развития устной, не может соответствовать уровню развития устной речи. Как показывают исследования, именно отвлеченность письменной речи, то, что эта речь только мыслится, а не произносится, представляет одну из величайших трудностей, с которой встречается ребенок в процессе овладения письмом. Кто продолжает считать одной из главных трудностей недоразвитие мелкой мускулатуры и другие моменты, связанные с техникой писания, видит корни трудности не там, где они действительно заложены, и третьестепенное принимает за центральное, основное.

422

Письменная речь, показывает далее исследование, более абстрактна, чем устная, и в другом отношении. Это речь без собеседника, совершенно в непривычной для детского разговора ситуации. Ситуация письменной речи есть ситуация, в которой тот, к кому обращена речь, или отсутствует вовсе, или не находится в контакте с пишущим. Это речь-монолог, разговор с белым листом бумаги, с воображаемым или только представляемым собеседником, в то время как всякая ситуация устной речи есть ситуация разговора. Ситуация письменной речи есть ситуация, требующая от ребенка двойной абстракции: от звучащей стороны речи и от собеседника. Исследование показывает, что в этом заключается вторая из основных трудностей, с которыми сталкивается школьник при овладении письменной речью. Естественно, что речь без реального звучания, только представляемая и мыслимая, требующая символизации звуковых символов, т. е. символизации второго порядка, должна быть в той же мере труднее устной речи, в какой алгебра для ребенка труднее арифметики. Письменная речь и есть алгебра речи. Но так же точно, как усвоение алгебры не повторяет изучения арифметики, а представляет собой новый и высший план развития абстрактной математической мысли, которая перестраивает и поднимает на высшую ступень прежде сложившееся арифметическое мышление, так точно алгебра речи, или письменная речь, вводит ребенка в самый высокий абстрактный план речи, перестраивая тем самым и прежде сложившуюся психическую систему устной речи.

Далее, исследование приводит нас к выводу, что *мотивы, побуждающие обращаться к письменной речи, еще мало доступны ребенку, начинающему обучаться письму.* Между тем мотивация речи, потребность в речи, как и во всяком новом виде деятельности, всегда стоит в начале развития этой деятельности. Мы хорошо знаем из истории развития устной речи, что потребность в речевом общении развивается на всем протяжении младенческого возраста и является одной из важнейших предпосылок для появления первого осмысленного слова. Если эта потребность не созрела, наблюдается и задержка речевого развития. Но к началу школьного обучения потребность в письменной речи совершенно незрелая. Можно даже сказать на основании данных исследования, что школьник, приступающий к письму, не только не ощущает потребности в этой новой речевой функции, но в высшей степени смутно представляет себе, для чего вообще эта функция нужна ему.

То, что мотивация предшествует деятельности, верно не только по отношению к онтогенетическому плану, но и по отношению к каждому разговору, к каждой фразе. Каждой фразе, каждому разговору предшествует возникновение мотива речи — ради чего я говорю, из какого источника аффективных побуждений и потребностей питается эта деятельность. Ситуация устной речи ежеминутно создает мотивацию каждого нового изгиба речи, разговора, диалога. Надобность в чем-нибудь и просьба, вопрос и ответ, высказывание и возражение, непонимание и разъяснение и множество других подобных отношений между мотивом и речью целиком определяют ситуацию реально звучащей речи. При устной речи не приходится создавать мотивацию речи. Устная речь в этом смысле регулируется динамической ситуацией. Она целиком вытекает из нее и протекает по типу ситуационно-мотивированных и ситуационно-обусловленных процессов. При письменной речи мы вынуждены сами создавать ситуацию, вернее, представлять ее в мысли. В известном смысле пользование письменной речью предполагает принципиально иное, чем при устной речи, отношение к ситуации, требует более независимого, более произвольного, более свободного отношения к ней.

Исследование раскрывает, далее, в чем заключается это иное отношение к ситуации при письменной речи. В письменной речи ребенок должен действовать произвольно, письменная речь более произвольна, чем устная. Это проходит красной нитью через всю письменную речь снизу доверху. Уже звуковая форма слова,

423

которая в устной речи произносится автоматически, без расчленения на отдельные звуки, требует при письме бухштабирования, расчленения. Ребенок, произнося любое слово, не отдает себе сознательно отчета в том, какие звуки он произносит, и не делает никаких намеренных операций при произнесении каждого отдельного звука. В письменной речи, наоборот, он должен осознать звуковую структуру слова, расчленить его и произвольно воссоздать в письменных знаках.

Совершенно аналогично построена и деятельность ребенка при образовании фразы в письме. Он так же произвольно складывает фразы, как произвольно и намеренно воссоздает из отдельных букв звучащее слово. Его синтаксис так же произволен в письменной речи, как и его фонетика. Наконец, семантический строй письменной речи так же требует произвольной работы над значениями слов и их развертыванием в известной последовательности, как синтаксис и

фонетика. Это проистекает из того, что письменная речь стоит в ином отношении к внутренней речи, чем устная. Если развитие внешней речи предшествует внутренней, то письменная появляется после внутренней, предполагая уже ее наличие. Письменная речь, по Д. Джексону и Г. Хэду, есть ключ к внутренней речи. Однако переход от внутренней речи к письменной и требует того, что было нами названо произвольной семантикой и что можно поставить в связь с произвольной фонетикой письменной речи. Грамматика мысли во внутренней и письменной речи не совпадает, смысловой синтаксис внутренней речи совсем иной, чем синтаксис устной и письменной речи. В нем господствуют совершенно другие законы построения целого и смысловых единиц. В известном смысле можно сказать, что синтаксис внутренней речи — прямая противоположность синтаксису письменной речи. Между этими двумя полюсами стоит синтаксис устной речи.

Внутренняя речь есть максимально свернутая, сокращенная, стенографическая речь. Письменная речь есть максимально развернутая, формально даже более законченная, чем устная. В ней нет эллипсов. Внутренняя речь полна ими, Внутренняя речь по синтаксическому строению почти исключительно предикативна. Подобно тому как в устной речи синтаксис становится предикативным в тех случаях, когда подлежащее и относящиеся к нему члены предложения известны собеседникам, внутренняя речь, при которой подлежащее и вся ситуация разговора известны самому мыслящему человеку, состоит почти из одних сказуемых. Самим себе мы никогда не должны сообщать, о чем идет речь. Это всегда подразумевается и образует фон сознания. Отсюда и предикативность внутренней речи. Поэтому внутренняя речь, если бы она даже сделалась слышимой для постороннего человека, осталась не понятной никому, кроме самого говорящего, так как никто не знает психического поля, в котором она протекает, Поэтому внутренняя речь полна идиоматизмов. Напротив, письменная речь, при которой ситуация должна быть восстановлена во всех подробностях, чтобы сделаться понятной собеседнику, наиболее развернута, и поэтому даже то, что опускается при устной речи, необходимо должно быть упомянуто в письменной, Это речь, ориентированная на максимальную понятность для другого. В ней надо все досказать до конца. Переход от максимально свернутой внутренней речи, речи для себя, к максимально развернутой письменной речи, речи для другого, требует от ребенка сложнейших операций произвольного построения смысловой ткани.

Вторая особенность письменной речи тесно связана с ее *произвольностью,* это есть большая *сознательность* письменной речи по сравнению с устной. Еще В. Вундт указывал на намеренность и сознательность письменной речи как на черты капитальной важности, отличающие ее от устной речи. По мнению Вунд-та, разница между развитием языка и развитием письма только та, что последним почти с самого начала управляет сознание и намерение, а потому здесь легко может явиться совершенно произвольная система знаков, например в кли-

нообразном письме, тогда как процесс, изменяющий язык и его элементы, всегда остается бессознательным.

В нашем исследовании удалось установить в отношении онтогенеза письменной речи то, в чем Вундт видел самую существенную особенность филогенетического развития письма. Сознание и намерение с самого начала управляют письменной речью ребенка. Знаки письменной речи и их употребление усваиваются ребенком сознательно и произвольно в отличие от бессознательного употребления и усвоения звучащей стороны речи. Письменная речь заставляет ребенка действовать более интеллектуально. Она заставляет осознавать самый процесс говорения. Мотивы письменной речи более абстрактны, более интел-лектуалистичны, более отдалены от потребности.

Если подвести итог этому краткому изложению результатов исследований по психологии письменной речи, можно сказать, что письменная речь есть совершенно иной с точки зрения психической природы образующих ее функций процесс, чем устная. Она есть алгебра речи, наиболее трудная и сложная форма намеренной и сознательной речевой деятельности. Этот вывод позволяет нам сделать два заключения: 1) мы находим в нем объяснение того, почему у школьника таксе резкое расхождение между его устной и письменной речью; это расхождение определяется и измеряется расхождением в уровнях развития спонтанной, непроизвольной и неосознанной деятельности, с одной стороны, и абстрактной, произвольной и осознанной деятельности, с другой; 2) к *началу обучения письменной речи все основные психические функции, лежащие в ее основе, не закончили и даже еще не начали настоящего процесса своего развития;* обучение опирается на незрелые, только начинающие первый и основной циклы развития психические процессы. Этот факт подтверждается и другими исследованиями: обучение арифметике, грамматике, естествознанию и т. д. не начинается в тот момент, когда соответствующие функции оказываются уже зрелыми. Наоборот, незрелость функций к началу обучения — общий и основной закон, к которому единодушно приводят исследования во всех областях школьного преподавания. В наиболее чистом виде эта незрелость выступает при анализе психологии грамматического обучения. Поэтому мы и остановимся в заключение только на этом вопросе, не касаясь других школьных предметов и откладывая до следующей главы рассмотрение обучения, связанного с приобретением научных понятий как прямого предмета настоящего исследования.

Вопрос об обучении грамматике — один из самых сложных вопросов с методической и психологической точки зрения, так как грамматика — такой специфический предмет, который, казалось бы, мало нужен, мало полезен для ребенка. Арифметика дает ребенку новые умения. Ребенок, не умевший складывать или делить, благодаря знанию арифметики научается делать это. Но грамматика, казалось бы, никаких новых умений не дает ребенку. Ребенок уже до того, как он попал в школу, умеет склонять и спрягать. Чему же новому его учит грамматика? Согласно этому суждению, которое лежит в основе аграмматического движения, грамматика должна быть удалена из системы школьных предметов за ненужностью, ибо она не дает новых умений в области речи, которыми ребенок не обладал бы раньше. Между тем анализ грамматического обучения, как и анализ письменной речи, показывает ее огромное значение для общего развития детской мысли.

Ребенок, конечно, умеет склонять и спрягать задолго до школы. Задолго до школы он практически владеет всей грамматикой родного языка. Он склоняет и спрягает, но не знает, что он склоняет и спрягает. Эта деятельность усвоена им чисто структурно, подобно фонетическому составу слов. Если попросить ребенка раннего возраста произнести какое-нибудь сочетание звуков, например «ск», он этого не сделает, так как такая произвольная артикуляция для него трудна,

но в слове «Москва» он произносит эти же звуки непроизвольно и свободно. Внутри определенной структуры звуки сами собой возникают в детской речи, Вне ее эти же самые звуки не даются ребенку. Таким образом, *ребенок умеет произносить какой-нибудь звук. Но не умеет произносить его произвольно.* Это центральный факт, который относится и ко всем остальным речевым операциям ребенка на пороге школьного возраста.

Значит, ребенок владеет известными умениями в области речи, но не знает, что он ими владеет. Эти операции не осознаны. Это сказывается в том, что ребенок владеет ими спонтанно, в определенной ситуации, автоматически, т. е. тогда, когда ситуация в каких-то своих больших структурах вызывает его на проявление этих умений, но вне определенной структуры — произвольно, сознательно и намеренно — ребенок не умеет сделать того, что умеет делать непроизвольно. Он ограничен, следовательно, в пользовании своим умением.

Неосознанность и непроизвольность снова оказываются двумя частями единого целого. Это относится и к грамматическим навыкам ребенка, к склонениям и спряжениям. Ребенок употребляет верный падеж и верную глагольную форму в структуре определенной фразы, но он не отдает себе отчета в том, сколько существует таких форм, он не в состоянии просклонять существительное или проспрягать глагол. Ребенок дошкольного возраста владеет уже всеми основными грамматическими и синтаксическими формами. За время обучения родному языку он не приобретает существенно новых навыков грамматических и синтаксических форм и структур. С этой точки зрения обучение грамматике действительно бесполезное дело. Но ребенок научается в школе, и в частности благодаря письменной речи и грамматике, осознавать, что он делает, и, следовательно, произвольно оперировать собственными умениями. Его умение переводится из бессознательного, автоматического плана в план произвольный, намеренный и сознательный.

После того что мы знаем уже о сознательном и произвольном характере письменной речи, мы без всяких пояснений можем заключить, какое первостепенное значение для овладения письменной речью имеет это осознание собственной речи и овладение ею. Можно прямо сказать, что без развития обоих этих моментов письменная речь вообще невозможна. Как ребенок впервые осознает, что если он говорит «Москва», то в этом слове содержатся звуки м—о—с—к—в—а, т. е. осознает собственную звуковую деятельность и научается произвольно произносить каждый отдельный элемент звуковой структуры, так точно, когда ребенок научается писать, он начинает произвольно делать то же самое, что он прежде непроизвольно делал в области устной речи. Таким образом, и грамматика и письмо дают ребенку возможность подняться на высшую ступень в развитии речи.

Мы рассмотрели только два предмета — письмо и грамматику, но мы могли бы привести результаты исследования по всем основным школьным предметам, которые показали бы то же самое: незрелость мысли к началу обучения. Мы можем сейчас сделать и более содержательный вывод из наших исследований. Мы видим, что школьное обучение, если взять его психологическую сторону, все время вращается вокруг оси основных новообразований школьного возраста: осознания и владения. Мы можем установить, что самые различные предметы обучения имеют как бы общую основу в психике ребенка, и эта общая основа развивается и вызревает как основное новообразование школьного возрастав ходе и в процессе самого обучения, а не завершает цикл своего развития к началу этого возраста. *Развитие психологической основы обучения основным предметам не предшествует началу обучения, а совершается в неразрывной внутренней связи с ним, в ходе его поступательного движения.*

2. Вторая серия наших исследований была посвящена выяснению вопроса о временном соотношении процессов обучения и развития. Исследования показали, что обучение всегда идет впереди развития. Ребенок раньше овладевает изве-

стными навыками по данному предмету, чем сознательно и произвольно научается применять их. Исследование показывает, что всегда существуют расхождения и никогда не обнаруживается параллелизм между ходом школьного обучения и развитием соответствующих функций.

Учебный процесс имеет свою последовательность, свою логику, свою сложную организацию. Он протекает в форме уроков или экскурсий. Сегодня в классе — одни уроки, завтра будут другие. В первом семестре прошли одно, во втором семестре пройдут другое. Он регулируется программой и расписанием. Было бы величайшей ошибкой предполагать, что эти внешние законы строения учебного про^ цесса совершенно совпадают с внутренними законами строения тех процессов развития, которые вызываются к жизни обучением. Было бы неверно думать, что если в этом семестре ученик прошел по арифметике нечто, следовательно, и во внутреннем семестре своего развития сделал совершенно такие же успехи. Если попытаться символически изобразить последовательность учебного процесса в виде кривой и сделать то же по отношению к кривой развития психических функций, непосредственно участвующих в обучении, как это мы и попытались сделать в наших опытах, то обе эти кривые никогда не совпадут, но обнаружат очень сложные соотношения.

Обычно начинают учить сложению до деления. Есть какая-то внутренняя последовательность в изложении всех арифметических знаний и сведений. Но с точки зрения развития отдельные моменты, отдельные звенья этого процесса могут быть совершенно различной ценности. Может оказаться, что первое, второе, третье, четвертое звенья в ходе арифметического обучения для развития арифметического мышления несущественны и только какое-то пятое звено оказалось решительным для развития. Кривая развития здесь резко поднялась вверх и, может быть, забежала вперед по сравнению с последующими звеньями процесса обучения, которые будут усвоены совершенно иначе, чем предшествующие. В этом пункте обучения в развитии совершился перелом. Ребенок что-то окончательно понял, усвоил что-то существенное, в его «ага-переживании» прояснился общий принцип. Он, конечно, должен усвоить и последующие звенья программы, но они уже фактически содержатся в том, что он усвоил сейчас. В каждом предмете есть существенные моменты, конституирующие понятия. Если бы ход развития совершенно совпадал с ходом обучения, то каждый момент обучения имел бы одинаковое значение для развития, обе кривые совпадали бы. Каждый пункт кривой обучения имел бы свое зеркальное отражение в кривой развития. Исследование показывает обратное: в обучении и в развитии есть свои узловые моменты, которые господствуют над рядом предшествующих и последующих. Эти переломные пункты не совпадают на обеих кривых, но обнаруживают сложнейшие внутренние взаимоотношения. Если бы обе кривые слились в одну, никакие вообще отношения между обучением и развитием были бы невозможны. Развитие совершается другими темпами, если можно так выразиться, чем обучение. Здесь имеет место то, что

обнаруживается всегда и неизменно при установлении в научном исследовании отношений между двумя связанными между собой процессами, каждый из которых измеряется собственной мерой.
Развитие осознания и произвольности не может совпадать по своему ритму с ритмом программы по грамматике. Даже самое грубое — сроки не могут совпадать в одном и другом случае. Заранее даже нельзя допустить, чтобы срок овладения программой склонения имен существительных совпадал со сроком, необходимым для внутреннего осознания собственной речи и овладения ею в какой-то определенной части этого процесса. Развитие не подчиняется школьной программе, оно имеет внутреннюю логику. Никто не показал, что каждый урок арифметики может соответствовать каждому шагу в развитии, скажем, про-

извольного внимания, хотя в общем обучение арифметике, несомненно, существенно влияет на переход внимания из области низших в область высших психических функций. Было бы чудом, если бы существовало полное соответствие между одним и другим процессами. Исследование показывает обратное: оба процесса в известном смысле несоизмеримы в прямом смысле этого слова. Ведь ребенка не учат в школе десятичной системе как таковой. Его учат записывать числа, складывать, умножать, решать примеры и задачи, а в результате всего этого у него развивается какое-то общее понятие о десятичной системе.
Общий итог второй серии наших исследований может быть сформулирован так: в момент усвоения какой-либо арифметической операции, какого-либо научного понятия развитие этой операции и этого понятия не заканчивается, а только начинается, кривая развития не совпадает с кривой прохождения школьной программы; при этом обучение оказывается в основном идущим впереди развития.
3. Третья серия исследований была посвящена выяснению вопроса, сходного с проблемой Э. Торндайка в его экспериментальных исследованиях, которые имели целью опровергнуть теорию формальной дисциплины. Но мы экспериментировали в области высших, а не элементарных функций и в области школьного обучения, а не обучения таким вещам, как различение линейных отрезков и величины углов. Проще говоря, мы перенесли эксперимент в ту область, где можно было ожидать осмысленной связи между предметами обучения и участвующими в них функциями. Исследования показали, что различные предметы школьного преподавания взаимодействуют в ходе развития ребенка. Развитие совершается гораздо более слитно, чем это можно было бы предположить на основании опытов Торндайка, в свете которых развитие приобретает атомистический характер. Опыты Торндайка показали, что развитие каждого частичного знания и умения состоит в образовании независимой цепи ассоциаций, которая никак не может облегчать возникновение других ассоциативных цепей. Все развитие оказалось независимым, изолированным и самостоятельным и совершенно одинаково происходящим по законам ассоциаций. Наши исследования показали, что умственное развитие ребенка не распределено и не совершается по предметной системе. Дело не происходит так, что арифметика развивает изолированно и независимо одни функции, а письменная речь — другие. У различных предметов оказывается в некоторой части общая психическая основа. Осознание и овладение одинаково выступают на первый план в развитии при обучении грамматике и письменной речи. С ними же мы встретились бы при обучении арифметике, и они же станут в центр нашего внимания при анализе научных понятий. *Абстрактное мышление ребенка развивается на всех уроках,* и развитие его вовсе не распадается на отдельные русла соответственно всем предметам, на которые распадается школьное обучение.
Мы могли бы сказать так: есть процесс обучения; он имеет свою внутреннюю структуру, последовательность, свою логику развертывания; и внутри, в голове каждого отдельного ученика, есть как бы внутренняя сеть процессов, которые вызываются к жизни и движутся в ходе школьного обучения, но которые имеют свою логику развития. Одной из основных задач психологии школьного обучения и является вскрытие этой внутренней логики, внутреннего хода развития, вызываемых к жизни тем или иным ходом обучения. Эксперимент с несомненностью устанавливает три факта: 1) значительную общность психической основы обучения различным предметам, которая уже сама по себе обеспечивает возможность влияния одного предмета на другой, — следовательно, формальную сторону любого предмета; 2) обратное влияние обучения на развитие высших психических функций, которое выходит далеко за пределы специального содержания и материала данного предмета и, следовательно, снова говорит о на-

линии формальной дисциплины, разной для разных предметов, но, как правило, присущей всем им; ребенок, пришедший к осознанию падежей, овладел тем самым такой структурой, которая в его мышлении переносится и на другие области, непосредственно не связанные с падежами и даже с грамматикой в целом; 3) взаимозависимость и взаимосвязь отдельных психических функций, преимущественно затрагиваемых при прохождении того или иного предмета; так, развитие произвольного внимания и логической памяти, отвлеченного мышления и научного воображения благодаря общей для всех психических функций высшего типа основе совершается как единый сложный процесс; этой общей основой всех высших психических функций, развитие которых составляет главное новообразование школьного возраста, является осознание и овладение. 4. Четвертая серия наших исследований была посвящена новому для современной психологии вопросу, который, по нашему мнению, занимает центральное место во всей проблеме обучения и развития в школьном возрасте.
Психологические исследования, связанные с проблемой обучения, ограничивались обычно установлением уровня умственного развития ребенка. Но определять состояние развития ребенка с помощью одного этого уровня представляется недостаточным. Как определяется обычно этот уровень? Средством для его определения служат задачи, самостоятельно решаемые ребенком. С их помощью мы узнаем, что ребенок умеет и знает на сегодняшний день, так как во внимание принимаются только самостоятельно решенные ребенком задачи. Очевидно, что с помощью этого метода мы можем установить только то, что у ребенка уже созрело на сегодняшний день. Мы определяем лишь уровень его *актуального* развития. Но состояние развития никогда не определяется только его созревшей частью. Как садовник, желающий определить состояние своего сада, будет не прав, если вздумает оценивать его только по созревшим и принесшим плоды яблоням, а должен учесть и созревающие деревья, так и психолог неизбежно должен при оценке состояния развития учитывать не только созревшие, но и созревающие функции, не только актуальный уровень, но и *зону ближайшего развития.* Как это сделать?

При определении уровня актуального развития применяются задачи, требующие самостоятельного решения и показательные только в отношении уже сложившихся и созревших функций. Но попробуем применить новый методический прием. Допустим, что мы определили умственный возраст двух детей, который оказался равным 8 годам. Если не остановиться на этом, а попытаться выяснить, как решают оба ребенка задачи, предназначенные для следующих возрастов, если прийти им на помощь путем показа, наводящего вопроса, начала решения и т. д., то окажется, что один из них с помощью, в сотрудничестве, по указанию решает задачи в возрасте до 12, другой — до 9 лет. Это расхождение между умственным возрастом, или уровнем актуального развития, который определяется с помощью самостоятельно решаемых задач, и уровнем, которого достигает ребенок при решении задач не самостоятельно, а в сотрудничестве, и определяет зону ближайшего развития. В нашем примере эта зона для одного ребенка выражается цифрой 4, для другого — 1. Можем ли мы считать, что оба ребенка стоят на одинаковом уровне умственного развития, что состояние их развития совпадает? Очевидно, нет. Как показывает исследование, между этими детьми в школе окажется гораздо больше различий, обусловленных расхождением их зон ближайшего развития, чем сходства, порожденного одинаковым уровнем их актуального развития. Это скажется в первую очередь в динамике их умственного развития в ходе обучения и в относительной успешности обучения. Исследование показывает, что *зона ближайшего развития имеет более непосредственное значение для динамики интеллектуального развития и успешности обучения, чем актуальный уровень их развития.*

429

Для объяснения этого факта, установленного в исследовании, мы можем сослаться на общеизвестное и бесспорное положение, которое гласит, что в сотрудничестве, под руководством, с чьей-то помощью ребенок всегда может сделать больше и решить более трудные задачи, чем самостоятельно. В данном случае мы имеем только частный случай этого общего положения. Но объяснение должно пойти дальше и вскрыть причины, лежащие в основе этого явления, В старой психологии и в житейском сознании укоренился взгляд на подражание как на чисто механическую деятельность. С этой точки зрения несамостоятельное решение считается обычно не показательным, не симптоматическим для развития собственного интеллекта ребенка. Считается, что подражать можно всему, чему угодно. То, что я способен сделать по подражанию, ничего еще не говорит о моем собственном уме и, следовательно, никак не может характеризовать состояние его развития. Но этот взгляд ложный.

Можно считать установленным в современной психологии подражания, что подражать ребенок может только тому, что лежит в зоне его собственных интеллектуальных возможностей. Так, если я не умею играть в шахматы, если даже самый лучший шахматист покажет мне, как надо выиграть партию, я не сумею этого сделать. Если я знаю арифметику, но затрудняюсь при решении какой-либо сложной задачи, то показ решения сейчас же должен привести и к моему собственному решению, но если я не знаю высшей математики, то показ решения дифференциального уравнения не подвинет моей собственной мысли в этом направлении ни на один шаг. Чтобы подражать, надо иметь какую-то возможность перехода от того, что я умею, к тому, чего я не умею.

Мы можем, таким образом, ввести новое и существенное дополнение к тому, что сказано раньше о работе в сотрудничестве и подражании. Мы говорили, что в сотрудничестве ребенок может сделать всегда больше, чем самостоятельно. Но мы должны прибавить: не бесконечно больше, а только в известных пределах, строго определяемых состоянием его развития и его интеллектуальными возможностями. В сотрудничестве ребенок оказывается сильнее и умнее, чем в самостоятельной работе, он поднимается выше по уровню интеллектуальных трудностей, разрешаемых им, но всегда существует определенная, строго закономерная дистанция, которая определяет расхождение при самостоятельной работе и при работе в сотрудничестве.

Наши исследования показали, что с помощью подражания ребенок не решает вообще все задачи, оставшиеся нерешенными. Он доходит до известной границы, различной для различных детей. В нашем примере для одного ребенка эта граница лежала очень низко и отстояла всего на 1 год от уровня его развития. У другого ребенка она отстояла на 4 года. Если бы подражать можно было всему, чему угодно, независимо от состояния развития, то оба ребенка с одинаковой легкостью решили бы все задачи, рассчитанные на все детские возрасты. На самом деле не только это не имеет места, но оказывается, что и в сотрудничестве ребенок легче решает ближайшие к его уровню развития задачи, далее трудность решения нарастает и наконец становится непреодолимой даже для решения в сотрудничестве. Большая или меньшая возможность перехода ребенка от того, что он умеет делать самостоятельно, к тому, что он умеет делать в сотрудничестве, и оказывается самым чувствительным симптомом, характеризующим динамику развития и успешности умственной деятельности ребенка. Она вполне совпадает с зоной его ближайшего развития.

Уже В. Келер в известных опытах над шимпанзе столкнулся с этой проблемой, Умеют ли животные подражать интеллектуальным действиям других животных? Не являются ли разумные, целесообразные операции обезьян просто усвоенными по подражанию решениями задач, которые сами по себе совершенно недоступны интеллекту этих животных? Опыты показали, что подражание животно-

430

го строго ограничено его собственными интеллектуальными возможностями. Иначе говоря, обезьяна (шимпанзе) может по подражанию осмысленно выполнить только то, что она способна выполнить самостоятельно. Подражание не продвигает ее дальше в области ее интеллектуальных способностей. Правда, обезьяну можно путем дрессуры научить выполнять и неизмеримо более сложные операции, до которых она никогда не дошла бы собственным умом. Но в этом случае операция выполнялась бы просто автоматически и механически как бессмысленный навык, а не как разумное и осмысленное решение. Сравнительная психология установила ряд симптомов, которые позволяют отличить интеллектуальное, осмысленное подражание от автоматической копировки. В первом случае решение усваивается сразу, раз и навсегда, не требует повторений, кривая ошибок круто и сразу падает от 100% до 0, решение явно обнаруживает все основные признаки, свойственные самостоятельному, интеллектуальному решению обезьяны: оно совершается с помощью схватывания структуры поля и отношений между предметами. При дрессировке усваивание происходит путем проб и ошибок; кривая ошибочных решений падает медленно и постепенно, усвоение требует многократных повторений, процесс выучки не обнаруживает никакой осмысленности, никакого понимания

структурных отношений, он совершается слепо и не структурно.
Этот факт имеет фундаментальное значение для всей психологии обучения животных и человека. Замечательно то, что во всех трех теориях обучения, которые мы рассмотрели в настоящей главе, не делается никакого принципиального различия между обучением животных и человека. Все три теории применяют один и тот же объяснительный принцип к дрессуре и обучению. Но уже из приведенного выше факта ясно, в чем заключается коренное и принципиальное различие между ними. Животное, даже самое умное, не в состоянии развивать свои интеллектуальные способности путем подражания или обучения. Оно не может усвоить ничего принципиально нового по сравнению с тем, чем оно уже обладает. Оно способно только к выучке путем дрессировки.
В этом смысле можно сказать, что животное вообще необучаемо, если обучение понимать в специфическом для человека смысле.
Наоборот, у ребенка развитие из сотрудничества путем подражания, которое является источником возникновения всех специфически человеческих свойств сознания, развитие из обучения — основной факт. Таким образом, центральный для всей психологии обучения момент есть возможность подниматься в сотрудничестве на высшую интеллектуальную ступень, возможность перехода от того, что ребенок умеет, к тому, чего он не умеет, с помощью подражания. На этом основано все значение обучения для развития, а это, собственно, и составляет содержание понятия зоны ближайшего развития. Подражание, если понимать его в широком смысле, это главная форма, в которой осуществляется влияние обучения на развитие. Обучение речи, обучение в школе в огромной степени строится на подражании. Ведь в школе ребенок обучается не тому, что он умеет делать самостоятельно, но тому, чего он еще делать не умеет, но что оказывается для него доступным в сотрудничестве с учителем и под его руководством. Основное в обучении именно то, что ребенок обучается новому. Поэтому зона ближайшего развития, определяющая эту область доступных ребенку переходов, и оказывается самым определяющим моментом в отношении обучения и развития.
Исследование с несомненностью показывает: то, что лежит в зоне ближайшего развития в одной стадии данного возраста, реализуется и переходит на уровень актуального развития во второй стадии. Иными словами, то, что ребенок умеет делать сегодня в сотрудничестве, он сумеет сделать завтра самостоятельно. Поэтому представляется правдоподобным, что обучение и развитие в школе относятся друг к другу, как зона ближайшего развития и уровень актуаль-

ного развития. Только то обучение в детском возрасте хорошо, которое забегает вперед развития и ведет развитие за собой. Но обучить ребенка возможно только тому, чему он уже способен обучаться. Обучение возможно там, где есть возможность подражания. Значит, обучение должно ориентироваться на уже пройденные циклы развития, на свой низший порог; однако оно опирается не столько на созревшие, сколько на созревающие функции. Оно всегда начинается с того, что у ребенка еще не созрело. Возможности обучения определяются зоной его ближайшего развития. Возвращаясь к нашему примеру, мы могли бы сказать, что у двоих детей, взятых в опыте, возможности обучения будут разные, несмотря на то что их умственный возраст одинаков, так как зоны их ближайшего развития резко расходятся. Упомянутые выше исследования показали, что всякий предмет школьного обучения строится всегда на не созревшей еще почве.
Какой отсюда следует сделать вывод? Можно рассуждать так: если письменная речь требует произвольности, абстракции и других не созревших еще у школьника функций, надо отложить обучение до того времени, когда эти функции начнут созревать. Но мировой опыт показал, что обучение письму — один из главнейших предметов школьного обучения в самом начале школы, что оно вызывает к жизни развитие всех тех функций, которые у ребенка еще не созрели. Так что, когда мы говорим, что обучение должно опираться на зону ближайшего развития, на не созревшие еще функции, мы не прописываем школе новый рецепт, а просто освобождаемся от старого заблуждения, будто развитие необходимо должно проделать свои циклы, полностью подготовить почву, на которой обучение может строить свое здание. В связи с этим меняется и принципиальный вопрос о педагогических выводах из психологических исследований. Прежде спрашивали: созрел ли ребенок для обучения чтению, арифметике и т. д.? Вопрос о созревших функциях остается в силе. Мы всегда должны определить низший порог обучения. Но этим дело не исчерпывается: мы должны уметь определить и высший порог обучения. Только в пределах между обоими этими порогами обучение может оказаться плодотворным. Только между ними заключен оптимальный период обучения данному предмету. *Педагогика должна ориентироваться не на вчерашний, а на завтрашний день детского развития.* Только тогда она сумеет в процессе обучения вызвать к жизни те процессы развития, которые сейчас лежат в зоне ближайшего развития.
Поясним это на простом примере. Как известно, во время господства комплексной системы школьного обучения этой системе давались «педагогические обоснования». Утверждалось, что комплексная система соответствует особенностям детского мышления. Основная ошибка заключалась в том, что принципиальная постановка вопроса была ложная. Она проистекала из того взгляда, что обучение должно ориентироваться на вчерашний день развития, на уже созревшие особенности детского мышления. Педагоги предлагали закреплять с помощью комплексной системы в развитии ребенка то, что он должен был оставить позади себя, придя в школу. Они ориентировались на то, что ребенок умеет делать самостоятельно в своем мышлении, и не учитывали возможности его перехода от того, что он умеет, к тому, чего он не умеет. Они оценивали состояние развития, как глупый садовник: только по уже созревшим плодам. Они не учитывали того, что обучение должно вести развитие вперед. Они не учитывали зоны ближайшего развития. Они ориентировались на линию наименьшего сопротивления, на слабость ребенка, а не на его силу.
Положение меняется, когда мы начинаем понимать: именно потому, что ребенок, приходящий в школу с созревшими в дошкольном возрасте функциями, обнаруживает тенденцию к таким формам мышления, которые находят соответствие в комплексной системе; именно поэтому комплексная система есть не что иное, как перенесение системы обучения, приноровленной к дошколь-

нику, в школу, закрепление на первых четырех годах школьного обучения слабых сторон дошкольного мышления. Это есть система, которая плетется в хвосте детского развития, вместо того чтобы вести его за собой.
Мы можем теперь, закончив изложение основных исследований, попытаться кратко обобщить то положительное

решение вопроса об обучении и развитии, к которому они нас привели.
Мы видели, что обучение и развитие не совпадают непосредственно, а представляют собой два процесса, находящиеся в очень сложных взаимоотношениях. *Обучение только тогда хорошо, когда оно идет впереди развития.* Тогда оно *пробуждается и вызывает к жизни целый ряд функций, находящихся в стадии созревания, лежащих в зоне ближайшего развития.* В этом и заключается главнейшая роль обучения в развитии. Этим и отличается обучение ребенка от дрессуры животных. Этим отличается обучение ребенка, целью которого является его всестороннее развитие, от обучения специализированным, техническим умениям (писание на пишущей машинке, езда на велосипеде), которые не обнаруживают никакого существенного влияния на развитие. Формальная сторона каждого школьного предмета является той сферой, в которой совершается и осуществляется влияние обучения на развитие. Обучение было бы совершенно не нужно, если бы оно только могло использовать уже созревшее в развитии, если бы оно само не являлось источником развития, источником возникновения нового.
Поэтому обучение оказывается наиболее плодотворным только тогда, когда оно совершается в пределах периода, определяемого зоной ближайшего развития. Этот период многие современные педагоги, как Г. Фортуин, М. Монтессори и другие, называют сензитивным периодом. Как известно, этим словом знаменитый биолог Г. де Фриз обозначил те установленные им экспериментально периоды онтогенетического развития, когда организм особенно чувствителен к влияниям определенного рода. В этот период влияния оказывают воздействие на весь ход развития, вызывая в нем те или другие глубокие изменения. В другие периоды те же самые условия могут быть нейтральными или даже оказывать обратное действие на ход развития. Сензитивные периоды вполне совпадают с тем, что мы назвали выше оптимальными сроками обучения. Разница заключается в двух моментах: 1) мы пытались не только эмпирически, но и экспериментально и теоретически определить природу этих периодов и нашли объяснение специфической чувствительности этих периодов к обучению определенного рода в зоне ближайшего развития, что дало нам возможность разработать метод определения этих периодов; 2) Монтессори и другие авторы строят свое учение о сензитивных периодах на прямой биологической аналогии между данными, найденными де Фризом о сензитивных периодах в развитии низших животных, и между такими сложными процессами развития, как развитие письменной речи.
Наши же исследования показали, что мы имеем дело в этих периодах с чисто социальной природой процессов развития высших психических функций, возникающих из культурного развития ребенка, развития, имеющего своим источником сотрудничество и обучение. Но самые факты, найденные Монтессори, сохраняют свою убедительность и силу. Ей удалось, например, показать, что при раннем обучении письму — в 4,5—5 лет — у детей наблюдается такое плодотворное, богатое, спонтанное использование письменной речи, которое никогда не наблюдается в последующие возрасты и которое дало ей повод заключить, что именно в этом возрасте сосредоточены оптимальные сроки обучения письму, его сензитивные периоды. Монтессори назвала обильные и как бы взрывом обнаруживающиеся проявления детской письменной речи в этом возрасте эксплозивным письмом.
То же самое относится ко всякому предмету обучения, который имеет свой сензитивный период. Нам остается только окончательно разъяснить природу этого

сензитивного периода. Совершенно понятно, что в сензитивный период определенные условия, в частности известного рода обучение, только тогда могут влиять на развитие, когда соответствующие циклы развития еще не завершены. Как только они закончены, те же самые условия могут оказаться уже нейтральными. Если развитие уже сказало свое последнее слово в данной области, сензитивный период по отношению к данным условиям закончился. Незавершенность процессов развития является необходимым условием для того, чтобы данный период мог оказаться сензитивным по отношению к определенным условиям. Это вполне совпадает с фактическим положением вещей, установленным в наших исследованиях.
Когда мы наблюдаем за ходом развития ребенка в школьном возрасте и за ходом его обучения, мы действительно видим, что всякий предмет обучения требует от ребенка больше, чем он может дать на сегодняшний день, т. е. ребенок в школе ведет деятельность, которая заставляет его подниматься выше самого себя. Это всегда относится к здоровому школьному обучению. Ребенка начинают обучать письму тогда, когда у него еще нет всех тех функций, которые обеспечивают письменную речь. Именно поэтому обучение письменной речи и вызывает к жизни и ведет за собой развитие этих функций. Это фактическое положение вещей имеет место всегда, когда обучение плодотворно. Неграмотный ребенок в группе грамотных детей будет так же отставать в своем развитии и в своей относительной успешности умственной деятельности, как грамотный — в группе неграмотных, хотя для одного продвижение в развитии и успешности затруднено тем, что обучение слишком трудно, а для второго — тем, что оно слишком легко. Эти противоположные условия приведут к одинаковому результату: в том и в другом случае обучение совершается вне зоны ближайшего развития, один раз оно расположено ниже, а другой раз — выше ее. Обучать ребенка тому, чему он не способен обучаться, так же бесплодно, как обучать его тому, что он уже умеет самостоятельно делать.
Мы могли бы установить, в чем заключаются специфические особенности обучения и развития именно в школьном возрасте, ибо обучение и развитие не встречаются в первый раз тогда, когда ребенок приходит в школу. Обучение происходит на всех ступенях детского развития, но, как увидим в следующей главе, на каждой возрастной ступени оно имеет не только специфические формы, но совершенно своеобразные отношения с развитием.
Сейчас мы могли бы ограничиться только тем, чтобы обобщить уже приведенные данные исследования. Мы видели на примере письменной речи и грамматики, мы увидим далее на примере научных понятий, что психическая сторона обучения основным школьным предметам обнаруживает известную общую основу. Все главные функции, активно участвующие в школьном обучении, вращаются вокруг оси основных новообразований этого возраста: осознанности и произвольности. Эти два момента, как мы показали выше, представляют собой основные отличительные черты всех высших психических функций, складывающихся в этом возрасте. Таким образом, мы могли бы заключить, что школьный возраст — оптимальный период обучения, или сензитивный период, по отношению к таким предметам, которые в максимальной мере опираются на осознанные и произвольные функции. Тем самым обучение этим предметам обеспечивает наилучшие условия для развития находящихся в зоне ближайшего развития высших

психических функций. Обучение потому и может вмешаться в ход развития и оказать свое решительное воздействие, что эти функции еще не созрели к началу школьного возраста и что обучение может известным образом организовать дальнейший процесс их развития и тем самым определить их судьбу.
Но то же самое относится всецело и к основной нашей проблеме — к проблеме развития научных понятий в школьном возрасте. Как мы уже видели, особен-

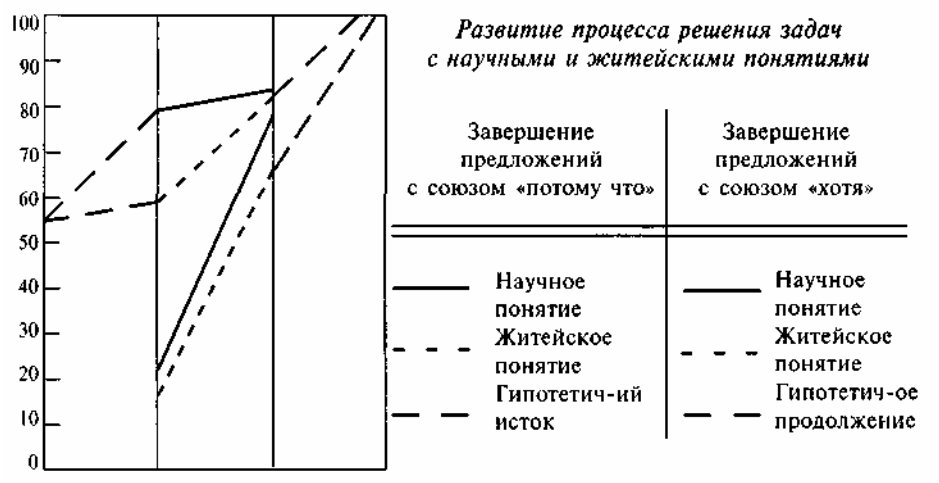


Рис. 2. *Кривая развития житейских и научных понятий.*

ности этого развития состоят в том, что источником его является школьное обучение. Поэтому проблема обучения и развития центральная при анализе происхождения и образования научных понятий.

5

Начнем с анализа основного факта, установленного в сравнительном исследовании научных и житейских понятий у школьника. Для выяснения своеобразия научных понятий естественно было бы для первого шага в новой области избрать путь сравнительного изучения понятий, приобретенных ребенком в школе, с его житейскими понятиями, путь от известного к неизвестному. Мы знаем целый ряд особенностей, обнаруженных при изучении житейских понятий школьника. Естественно желание посмотреть, как обнаруживаются эти же самые особенности в научных понятиях. Для этого нужно дать одинаковые по структуре экспериментальные задачи, один раз совершаемые в сфере научных, а другой раз в сфере житейских понятий. Основной факт, к установлению которого приводит исследование, заключается в том, что те и другие понятия, как мы и ожидали, не обнаруживают одинакового уровня развития. Установление причинно-следственных отношений и зависимостей, как и отношений последовательности, в операциях с научными и житейскими понятиями оказалось доступным ребенку в разной мере. Сравнительный анализ житейских и научных понятий на одном возрастном этапе показал, что при наличии соответствующих программных моментов в образовательном процессе развитие научных понятий опережает развитие спонтанных. В научных понятиях мы встречаемся с более высоким уровнем мышления, чем в житейских. Кривая решений задач (окончания фраз, обрывающихся на словах «потому что» и «хотя») на научные понятия идет все время выше кривой решений тех же задач на житейские понятия (рис. 2). Это первый факт, который нуждается в разъяснении.
Чем можно объяснить повышение уровня решения подобной задачи, как только она переносится в сферу научных понятий? Мы должны сразу отбросить первое, само собой напрашивающееся объяснение. Можно было бы думать, что установление причинно-следственных зависимостей в области научных понятий более доступно ребенку просто потому, что ему помогают в этом деле школьные

знания, а недоступность аналогичных задач в сфере житейских понятий имеет своей причиной недостаток знаний. Но это предположение отпадает с самого начала, если принять во внимание, что основной прием исследования исключал всякую возможность влияния этой причины. Уже Ж. Пиаже подбирал так материал в испытаниях, что недостаток знаний никогда не мог мешать ребенку правильно решить соответствующую задачу. Речь шла в опытах Пиаже и наших о таких вещах и отношениях, которые, безусловно, хорошо известны ребенку. Ребенок должен был заканчивать фразы, взятые из его же обиходной речи, но только оборванные в середине и требующие дополнения. В спонтанной речи ребенка аналогичные фразы, правильно построенные, встречаются на каждом шагу. Особенно несостоятельным становится это объяснение, если принять во внимание, что научные понятия дали более высокую кривую решений. Трудно допустить, чтобы ребенок хуже решал задачу со спонтанными понятиями («Велосипедист упал с велосипеда, потому что...», «Корабль с грузом затонул в море, потому что...»), чем задачу с научными понятиями, требовавшими установления причинных зависимостей между фактами и понятиями из области обществоведения, из-за того, что падение с велосипеда и гибель корабля ему менее известны, чем классовая борьба, эксплуатация и Парижская Коммуна. Несомненно, что превосходство опыта и знаний было именно на стороне житейских понятий, и все же операции с ними давались ребенку хуже. Очевидно, это объяснение не может удовлетворить нас.
Для того чтобы прийти к верному объяснению, постараемся установить, почему для ребенка трудно закончить такую фразу, как приведенная выше. На этот вопрос можно дать только один ответ: задача требует от ребенка осознанно и произвольно сделать то, что спонтанно и непроизвольно ребенок делает каждый день неоднократно. В определенной ситуации ребенок правильно употребляет союз «потому что». Если бы ребенок 8—9 лет видел, как велосипедист упал на улице, он никогда не сказал бы, что он упал и сломал ногу, потому что его свезли в больницу, а при решении задачи дети говорят это или подобное этому. Мы уже выяснили фактически существующее различие между произвольным и непроизвольным выполнением какой-либо операции. Но ребенок, который в спонтанной речи безукоризненно правильно употребляет союз «потому что», еще не осознал самого понятия «потому что». Он пользуется этим

отношением раньше, чем его осознает. Ему недоступно произвольное употребление тех структур, которыми он овладел в соответствующей ситуации. Мы знаем, следовательно, чего не хватает ребенку для правильного решения задачи: осознанности и произвольности в употреблении понятий.

Теперь обратимся к задачам, взятым из области обществоведения. Каких операций требуют они от ребенка? Ребенок так заканчивает предъявленную ему неоконченную фразу: «В СССР возможно вести хозяйство по плану, потому что в СССР нет частной собственности — все земли, фабрики, заводы, электростанции в руках рабочих и крестьян». Ребенок знает причину, если он хорошо занимался в школе, если этот вопрос был проработан по программе. Но знает он, правда, и причину того, почему затонул корабль, или того, почему велосипедист упал. Что же он делает, когда отвечает на вопрос по обществоведению? Нам думается, что операция, которую производит школьник при решении этих задач, может быть объяснена так: эта операция имеет свою историю, она не сложилась в тот момент, когда был проделан опыт, эксперимент является как бы заключительным звеном, которое может быть понято только в связи с предшествующими звеньями. Учитель, работая с учеником над темой, объяснял, сообщал знания, спрашивал, исправлял, заставлял самого ученика объяснять. Вся эта работа над понятиями, весь процесс их образования прорабатывался ребенком в сотрудничестве со взрослым, в процессе обучения. И когда ребенок сейчас решает задачу, чего она

требует от него? Умения по подражанию, с помощью учителя решить эту задачу, несмотря на то что в момент решения мы не имеем актуальной ситуации и сотрудничества. Она лежит в прошлом. Ребенок должен на этот раз самостоятельно воспользоваться результатами прежнего сотрудничества.

Существенным отличием между первой задачей на житейские понятия и второй на общественные понятия является то, что ребенок должен решить ее с помощью учителя. Ведь когда мы говорим, что ребенок действует по подражанию, это не значит, что он глядит в глаза другому человеку и подражает. Если я сегодня видел что-нибудь и завтра делаю то же самое, следовательно, я делаю это по подражанию. Когда ученик дома решает задачи после того, как ему в классе показали образец, он продолжает действовать в сотрудничестве, хотя в данную минуту учитель не стоит около него. С психологической точки зрения мы вправе рассматривать решение второй задачи по аналогии с решением задач дома как решение с помощью учителя. Эта помощь, этот момент сотрудничества незримо присутствует, содержится в самостоятельном по внешнему виду решении ребенка.

Если мы примем, что в задаче первого рода — на житейские понятия — и в задаче второго рода — на научные понятия — от ребенка требуются две по существу разные операции, т. е. один раз он должен сделать произвольно нечто такое, что он спонтанно легко применяет, а другой раз он должен уметь в сотрудничестве с учителем сделать нечто такое, чего он сам не сделал бы даже спонтанно, то нам станет ясно: расхождение в решениях одних и других задач не может иметь другого объяснения, кроме данного нами сейчас. Мы знаем, что в сотрудничестве ребенок может сделать больше, чем самостоятельно. Если верно, что решение обществоведческих задач есть в скрытом виде решение в сотрудничестве, то становится понятным, почему это решение опережает решение житейских задач.

Теперь обратимся ко второму факту. Он состоит в том, что решение задач с союзом «хотя» дает в соответствующем классе совсем другую картину. Кривые решений задач на житейские и научные понятия сливаются. Научные понятия не обнаруживают превосходства над житейскими. Это не может найти другого объяснения, кроме того, что категория противительных отношений, более по^ здно созревающих, чем категория причинных отношений, появляется и в спонтанном мышлении ребенка более поздно. Очевидно, спонтанные понятия в этой области не созрели еще настолько, чтобы научные понятия смогли подняться над ней. Осознать можно только то, что имеешь. Подчинить себе можно только уже действующую функцию. Если ребенок к этому возрасту уже выработал спонтанное применение «потому что», он может в сотрудничестве осознать его и произвольно употребить. Если он даже в спонтанном мышлении не овладел еще отношениями, выражаемыми союзом «хотя», естественно, что он и в научном мышлении не может осознать того, чего не имеет, и не может овладеть отсутствующими функциями. Поэтому кривая научных понятий в этом случае и должна располагаться так же низко, как и кривая решения задач на житейские понятия, и даже сливаться с ней.

Третий факт, установленный исследованиями, состоит в том, что решение задач на житейские понятия обнаруживает быстрый прирост, кривая решений этих задач неуклонно поднимается, все более приближаясь к кривой решений задач на научные понятия, и в конце концов сливается с ними. Житейские понятия как бы догоняют опередившие их научные понятия и сами поднимаются на их уровень. Естественно предположить, что овладение более высоким уровнем в области научных понятий влияет и на прежде сложившиеся спонтанные понятия ребенка. Оно ведет к повышению уровня житейских понятий, которые перестраиваются под влиянием того факта, что ребенок овладел научными понятиями. Это тем более вероятно, что мы не можем представить процесс образования и развития понятий иначе, как структурно, а это означа-

ет: если ребенок овладел какой-либо высшей структурой, соответствующей осознанию и овладению в области одних понятий, он не должен заново проделывать ту же самую работу в отношении каждого сложившегося прежде спонтанного понятия, а по основным структурным законам прямо переносит раз сложившуюся структуру на прежде выработанные понятия.

Подтверждение этого объяснения мы видим в установленном исследованием четвертом факте, состоящем в следующем: категория противительных отношений, характеризующая связь житейских и научных понятий, обнаруживается в IV классе. Здесь прежде сливавшиеся кривые решения задач обоего рода резко расходятся, кривая научных решений опять опережает кривую решения задач на житейские понятия. Далее эта последняя обнаружит быстрый прирост, быстрое приближение к первой кривой и, наконец, сольется с ней. Таким образом, можно сказать, что кривые научных и житейских понятий при операциях с союзом «хотя» обнаруживают те же самые закономерности и ту же динамику взаимоотношений, что и кривые научных и житейских понятий в операциях с союзом «потому что», но только на два года позже. Это целиком подтверждает нашу мысль, что описанные выше закономерности в развитии тех или иных понятий являются общими закономерностями, независимо от того, на каком году они проявляются и с какими операциями они связаны.

Нам думается, что все эти факты позволяют выяснить с большой вероятностью наиболее важные моменты в интересующих нас вопросах, именно соотношение научных и житейских понятий в самые первые моменты развития системы знаний по какому-нибудь предмету. Они позволяют нам выяснить узловой пункт в развитии тех и других понятий с достаточной определенностью, так что, идя от этого узлового пункта, мы можем, опираясь на известные нам факты относительно природы тех и других понятий, гипотетически представить кривые развития спонтанных и неспонтанных понятий.

Анализ приведенных фактов позволяет заключить, что в начальном узловом пункте *развитие научных понятий идет путем, противоположным тому, каким идет развитие спонтанного понятия ребенка.* Эти пути в известном отношении обрат-ны друг другу. На поставленный раньше вопрос, как развиваются такие понятия, как «брат» и «эксплуатация», мы могли бы сейчас сказать, что они развиваются как бы в обратном направлении одно по отношению к другому. В этом заключается кардинальный пункт нашей гипотезы.

В самом деле, как известно, оперируя спонтанными понятиями, ребенок относительно поздно приходит к их осознанию, к словесному определению понятия, к возможности дать его словесную формулировку, к произвольному употреблению этого понятия при установлении сложных логических отношений между понятиями. Ребенок уже знает данные вещи, он имеет понятие предмета. Но что представляет собой само это понятие, еще остается смутным для ребенка. Он имеет понятие о предмете и осознает самый предмет, представленный в понятии, но он не осознает самого понятия, своего собственного акта мысли, с помощью которого он представляет данный предмет. Развитие научного понятия как раз и начинается с того, что остается еще недоразвитым на всем протяжении школьного возраста в спонтанных понятиях. Оно начинается обычно с работы над самим понятием как таковым, со словесного определения понятия, с таких операций, которые предполагают неспонтанное применение этого понятия.

Итак, мы можем заключить, что научные понятия начинают жизнь с того уровня, до которого еще не дошло в своем развитии спонтанное понятие ребенка. Работа над новым научным понятием требует в процессе обучения как раз тех операций и соотношений, которые невозможны для этого возраста (как показал Пиаже, даже такое понятие, как «брат», обнаруживает свою несостоятельность до 11 — 12 лет).

438

Исследование показывает, что из-за различия в уровне, на котором стоят у одного и того же школьника одно и другое понятия, сила и слабость житейских и научных понятий оказываются различными. То, в чем сильно понятие «брат», проделавшее длинный путь развития и исчерпавшее большую часть своего эмпирического содержания, оказывается слабой стороной научного понятия, и обратно, то, в чем сильно научное понятие (понятие «закон Архимеда» или «эксплуатация»), оказывается слабой стороной житейского понятия. Ребенок великолепно знает, что такое брат, это знание насыщено большим опытом, но, когда ему надо решать отвлеченную задачу о брате брата, как в опытах Пиаже, он путается. Для него непосильно оперировать с этим понятием в неконкретной ситуации, как с понятием отвлеченным, как с чистым значением. Это настолько обстоятельно выяснено в работах Пиаже, что мы можем сослаться на его исследования по данному вопросу.

Когда ребенок усваивает научное понятие, он сравнительно скоро начинает овладевать именно теми операциями, в которых обнаруживается слабость житейского понятия «брат». Он легко определяет понятие, применяет его в различных логических операциях, находит его отношение к другим понятиям. Но как раз в той сфере, где понятие «брат» оказывается сильным понятием, т. е. в сфере спонтанного употребления, применения его к бесчисленному множеству конкретных ситуаций, богатства его эмпирического содержания и связи с личным опытом, научное понятие школьника обнаруживает свою слабость. Анализ спонтанного понятия ребенка убеждает нас, что ребенок в гораздо большей степени осознал предмет, чем само понятие. Анализ научного понятия убеждает нас, что ребенок в самом начале гораздо лучше осознает само понятие, чем представленный в нем предмет. Поэтому опасность, которая грозит благополучному развитию житейского и научного понятий, оказывается совершенно иной по отношению к одному и к другому.

Приводимые примеры подтвердят это. На вопрос, что такое революция, ученики III класса во второй половине года, после проработки тем о 1905 и 1917 гг., отвечают: «Революция — это война, где класс угнетенных воюет с классом угнетателей»; «Она называется гражданской войной. Граждане одной страны воюют друг с другом». В этих ответах отражается развитие сознания ребенка. В них есть классовый критерий. Но *осознание* этого материала качественно отлично по глубине и полноте от понимания его взрослыми.

Следующий пример еще ярче освещает выдвинутые нами положения: «Крепостными мы называем тех крестьян, которые были собственностью помещика». — «Как же жилось помещику при крепостном праве?» — «Хорошо очень. Все у них богато так было. Дом в 10 этажей, комнат много, нарядные все. Электричество дугой горело», и т. д. И в этом примере мы видим своеобразное, хотя и упрощенное, понимание ребенком сущности крепостного строя. Оно в большей мере образное представление, чем научное понятие в собственном смысле слова. Совершенно иначе обстоит дело с таким понятием, как «брат». Неумение подняться над ситуационным значением этого слова, неумение подойти к понятию «брат» как к отвлеченному понятию, невозможность избежать логических противоречий при оперировании этим понятием — опасности самые реальные и самые частые на пути развития житейских понятий.

Мы могли бы для ясности схематически представить пути развития спонтанных и научных понятий ребенка в виде двух линий, имеющих противоположное направление, из которых одна идет сверху вниз, достигая определенного уровня в той точке, к которой другая подходит, направляясь снизу вверх.

Если обозначить более рано вызревающие, более простые, более элементарные свойства понятия как низшие, а более поздно развивающиеся, более сложные, связанные с осознанностью и произвольностью свойства понятия как выс-

439

шие, то можно было бы условно сказать, что *спонтанное понятие ребенка развивается снизу вверх, от более элементарных и низших свойств к высшим, а научные понятия развиваются сверху вниз, от более сложных и высших свойств к более элементарным и низшим.* Это различие связано с упоминавшимся выше различным отношением научного и житейского понятия к объекту.

Первое зарождение спонтанного понятия обычно связано с непосредственным столкновением ребенка с теми или

иными вещами, правда, с вещами, которые одновременно объясняются взрослыми, но все-таки с живыми реальными вещами. И только путем длительного развития ребенок приходит к осознанию предмета, к осознанию самого понятия и к отвлеченным операциям с ним. Зарождение научного понятия, напротив, начинается не с непосредственного столкновения с вещами, а с опосредованного отношения к объекту. Если там ребенок идет от вещи к понятию, то здесь он часто вынужден идти обратным путем - от понятия к вещи. Не удивительно поэтому, что то, в чем сказывается сила одного понятия, является как раз слабой стороной другого. Ребенок на первых же уроках обучается устанавливать логические отношения между понятиями, но движение этого понятия идет, как бы прорастая внутрь, пробивая себе дорогу к объекту, связываясь с опытом, который есть в этом отношении у ребенка, и вбирая его в себя. Житейские и научные понятия находятся у одного и того же ребенка приблизительно в пределах одного и того же уровня; в детской мысли нельзя отделить понятия, которые он приобрел в школе, от понятий, которые он приобрел дома. Но с точки зрения динамики у них совершенно разная история: одно понятие достигло этого уровня, проделав какой-то участок своего развития сверху, другое достигло того же уровня, проделав нижний отрезок своего развития.

Если, таким образом, развитие научного и житейского понятий идет по противоположно направленным путям, то *оба эти процесса внутренне и глубочайшим образом связаны друг с другом.* Развитие житейского понятия должно достигнуть известного уровня для того, чтобы ребенок вообще мог усвоить научное понятие и осознать его. Ребенок должен дойти в спонтанных понятиях до того порога, за которым вообще становится возможным осознание.

Так, исторические понятия ребенка начинают свой путь развития лишь тогда, когда достаточно дифференцировано его житейское понятие о прошлом, когда его жизнь и жизнь его близких и окружающих уложена в его сознании в рамки первичного обобщения «прежде и теперь».

Но, как показывают приведенные выше опыты, и житейское понятие находится в зависимости от научного понятия. Если верно, что научное понятие проделало тот участок развития, который предстоит еще проделать житейским понятиям, т. е. если оно впервые здесь сделало для ребенка возможным ряд операций, которые еще в отношении такого понятия, как понятие «брат», оказываются далеко не возможными, то это не может остаться безразличным для оставшейся части пути житейских понятий. Житейское понятие, проделавшее длинный путь развития снизу вверх, проторило пути для дальнейшего прорастания вниз научного понятия, так как оно создало ряд структур, необходимых для возникновения низших и элементарных свойств понятия. Так же точно научное понятие, проделав какой-то отрезок пути сверху вниз, проторило тем самым путь для развития житейских понятий, предуготовив ряд структурных образований, необходимых для овладения высшими свойствами понятия.

Научные понятия прорастают вниз через житейские. Житейские понятия прорастают вверх через научные. Утверждая это, мы только обобщаем найденные в опытах закономерности. Напомним факты: житейское понятие должно достигнуть известного уровня спонтанного развития для того, чтобы вообще оказалось возможным обнаружение превосходства научного понятия над ним, — это мы видим из того, что понятие «потому что» уже во II классе создает эти условия, а

понятие «хотя» создает такую возможность только в IV классе, достигнув того уровня, которого «потому что» достигает во II классе. Но житейские понятия быстро пробегают проторенный научными понятиями верхний отрезок своего пути, преобразуясь по предуготованным научными понятиями структурам, — это мы видим из того, что житейские понятия, кривая которых раньше располагалась значительно ниже научных, круто поднимаются вверх, до того уровня, на котором находятся научные понятия ребенка.

Мы можем сейчас попытаться обобщить то, что мы нашли. Мы можем сказать, что *сила научных понятий обнаруживается в той сфере, которая целиком определяется высшими свойствами понятий — осознанностью и произвольностью;* как раз в этой сфере обнаруживают свою слабость житейские понятия ребенка, сильные в сфере спонтанного, ситуационно-осмысленного, конкретного применения, в сфере опыта и эмпиризма. Развитие научных понятий начинается в сфере осознанности и произвольности и продолжается далее, прорастая вниз в сферу личного опыта и конкретности. Развитие спонтанных понятий начинается в сфере конкретности и эмпирии и движется в направлении к высшим свойствам понятий: осознанности и произвольности. Связь между развитием этих двух противоположно направленных линий с несомненностью обнаруживает свою истинную природу: это есть *связь зоны ближайшего развития и актуального уровня развития.*

Совершенно несомненный, бесспорный и неопровержимый факт заключается в том, что осознанность и произвольность понятий, эти недоразвитые свойства спонтанных понятий школьника, всецело лежат в зоне его ближайшего развития, т. е. обнаруживаются и становятся действенными в сотрудничестве с мыслью взрослого. Это объясняет нам как то, что развитие научных понятий предполагает известный уровень спонтанных, при котором в зоне ближайшего развития появляется осознанность и произвольность, так и то, что научные понятия преобразуют и поднимают на высшую ступень спонтанные, формируя их зону ближайшего развития: ведь то, что ребенок сегодня умеет делать в сотрудничестве, он завтра будет в состоянии выполнять самостоятельно.

Мы видим, таким образом, что кривая развития научных понятий не совпадает с кривой развития спонтанных, но вместе с тем, и именно в силу этого, обнаруживает сложнейшие взаимоотношения с ней. Эти отношения были бы невозможны, если бы научные понятия просто повторяли историю развития спонтанных понятий. Связь между обоими процессами и огромное влияние, оказываемое одним на другой, возможны именно потому, что развитие тех и других понятий идет разными путями.

Мы можем поставить следующий вопрос: если бы путь развития научных понятий в основном повторял путь развития спонтанных, то что нового давало приобретение системы научных понятий в умственном развитии ребенка? Только увеличение, только расширение круга понятий, только обогащение его словаря. Но если научные понятия, как показывают опыты и как учит теория, задают какой-то не пройденный ребенком участок развития, если усвоение научного понятия забегает вперед, т. е. протекает в такой зоне, где у ребенка не созрели еще соответствующие возможности, тогда мы начинаем понимать, что обучение научным понятиям может действительно сыграть огромную и решающую роль в умственном развитии ребенка.

Прежде чем перейти к объяснению влияния научных понятий на общий ход умственного развития ребенка, мы хотим

остановиться на упомянутой выше аналогии этого процесса с процессами усвоения иностранного языка, так как эта аналогия показывает с несомненностью, что намечаемый нами гипотетический путь развития научных понятий представляет только частный случай более обширной группы процессов развития, источником которого является систематическое обучение.

441

Вопрос становится более ясным и убедительным, если обратиться к ряду аналогичных историй развития. Развитие никогда не совершается во всех областях по единой схеме, пути его очень многообразны. И то, о чем мы трактуем здесь, очень похоже на развитие иностранного языка у ребенка по сравнению с развитием родного языка. Ребенок усваивает в школе иностранный язык в совершенно ином плане, чем родной. Можно сказать, что усвоение иностранного языка идет путем, прямо противоположным тому, которым идет развитие родного языка. Ребенок никогда не начинает усвоение родного языка с изучения азбуки, с чтения и письма, с сознательного и намеренного построения фразы, с определения значения слова, с изучения грамматики, но все это обычно стоит в начале усвоения иностранного языка. Ребенок усваивает родной язык неосознанно и ненамеренно, а иностранный — начиная с осознания и намеренности. Поэтому можно сказать, что развитие родного языка идет снизу вверх, в то время как развитие иностранного языка идет сверху вниз. В первом случае раньше возникают элементарные, низшие свойства речи, и только позже развиваются ее сложные формы, связанные с осознанием фонетической структуры языка, его грамматических форм и произвольным построением речи. Во втором случае раньше развиваются высшие, сложные свойства речи, связанные с осознанием и намеренностью, и только позже возникают более элементарные свойства, связанные со спонтанным, свободным пользованием чужой речью.

В этом отношении и можно сказать, что интеллектуалистические теории развития детской речи, как теория В. Штерна, предполагающие развитие речи в самом начале исходящим из овладения принципом языка, отношением между знаками и значением, оказываются правильными только для усвоения иностранного языка и приложимыми только к нему. Но усвоение иностранного языка, его развитие сверху вниз обнаруживает то, что мы нашли и в отношении понятий: *то, в чем сказывается сила иностранного языка у ребенка, составляет слабость его родного языка, и обратно,* в той сфере, где родной язык обнаруживает свою силу, иностранный язык оказывается слабым. Так, ребенок превосходно и безукоризненно пользуется в родном языке всеми грамматическими формами, но не осознает их. Он и склоняет и спрягает, но не осознает, что он это делает. Он не умеет часто определить род, падеж, грамматическую форму, верно применяемую им в соответствующей фразе. Но в иностранном языке он с самого начала отличает слова мужского и женского рода, осознает склонения и грамматические модификации.

То же самое в отношении фонетики. Безукоризненно пользуясь звуковой стороной родной речи, ребенок не отдает себе отчета в том, какие звуки он произносит. При письме поэтому он с большим трудом бухштабирует слово, с трудом расчленяет его на отдельные звуки. В иностранном языке он делает это с легкостью. Его письменная речь в родном языке значительно отстает от его устной речи, но в иностранном языке она не обнаруживает этого расхождения и очень часто забегает вперед по сравнению с устной речью. Таким образом, слабые стороны родного языка являются как раз сильными сторонами иностранного. Но верно и обратное — сильные стороны родного языка оказываются слабыми сторонами иностранного. Спонтанное пользование фонетикой, так называемое произношение, — величайшая трудность для школьника, усваивающего иностранный язык. Свободная, живая, спонтанная речь — с быстрым и правильным применением грамматических структур — достигается с величайшим трудом только в самом конце развития. Если развитие родного языка начинается со свободного, спонтанного пользования речью и завершается осознанием речевых форм и овладением ими, то развитие иностранного языка начинается с осознания языка и произвольного овладения им и завершается свободной, спонтанной речью. Оба пути оказываются противоположно направленными.

442

Но между этими противоположно направленными путями развития существует *обоюдная взаимная зависимость,* точно так же, как между развитием научных и спонтанных понятий. Такое сознательное и намеренное усвоение иностранного языка совершенно очевидно опирается на известный уровень развития родного языка. Ребенок усваивает иностранный язык, обладая уже системой значений в родном языке и перенося ее в сферу другого языка. Но и обратно: усвоение иностранного языка проторяет путь для овладения высшими формами родного языка. Оно позволяет ребенку понять родной язык как частный случай языковой системы, следовательно, *дает ему возможность обобщить явления родного языка,* а это и значит осознать собственные речевые операции и овладеть ими. Так же как алгебра есть обобщение и, следовательно, осознание арифметических операций и овладение ими, так же развитие иностранного языка на фоне родного означает обобщение языковых явлений и осознание речевых операций, т. е. перевод их в высший план осознанной и произвольной речи. Именно в этом смысле надо понимать изречение Гете, говорившего, что кто не знает ни одного иностранного языка, тот не знает до конца и своего собственного.

Мы остановились на этой аналогии по трем соображениям. Первое — она помогает нам разъяснить и лишний раз подтвердить ту мысль, что с функционально-психологической точки зрения путь развития двух, казалось бы, одинаковых структур в разных возрастах и в разных реальных условиях развития может и должен быть совершенно разным. Есть, в сущности говоря, только две исключающие друг друга возможности объяснения того, как происходит на высшей возрастной ступени развитие аналогичной структурной системы по сравнению с той, которая развилась в более раннем возрасте в другой сфере. Есть только два пути для объяснения отношений между развитием устной и письменной речи, родного и иностранного языков, логики действия и логики мысли, логики наглядного и логики вербального мышления. Один путь объяснения — это *закон сдвига,* или смещения, закон повторения или воспроизведения на высшей ступени ранее проделанных процессов развития, путь, связанный с возвращением в высшей сфере развития основных перипетий более раннего развития. Этот путь неоднократно применялся в психологии для решения всех указанных выше конкретных проблем. В последнее время его обновил и бросил в игру в качестве последней карты Пиаже. Другой путь объяснения — это развиваемый в нашей гипотезе *закон зоны ближайшего развития,* закон противоположной направленности развития аналогичных систем в высшей и низшей сферах, закон взаимной связанности низшей и высшей систем в развитии, закон, который мы нашли и подтвердили на

фактах развития спонтанных и научных понятий, на фактах развития родного и иностранного языков, на фактах развития устной и письменной речи и который мы попытаемся приложить ниже к фактам, полученным Пиаже при сравнительном анализе развития логики наглядного и логики вербального мышления, и к его теории вербального синкретизма.

В этом плане эксперимент с развитием научных и спонтанных понятий в полном смысле этого слова experimentum crucis, который позволяет разрешить спор между двумя исключающими друг друга возможными объяснениями с окончательной и непререкаемой ясностью. В этом отношении нам и важно было показать, что, с одной стороны, *усвоение научного понятия отличается от усвоения житейского понятия приблизительно так же, как усвоение иностранного языка в школе отличается от усвоения родного языка,* и что, с другой *развитие одних понятий так же приблизительно связано с развитием других, как связаны между собой процессы развития иностранного и родного языков.* Нам важно было показать, что научные понятия в иной ситуации окажутся так же несостоятельными, как житейские понятия в научной ситуации, и это полностью совпадает с тем, что иностранный язык оказывается слабым в тех ситуациях, где

443

проявляется сила родного, и сильным там, где родной язык обнаруживает свою ; слабость. ;

Второе соображение, заставившее нас остановиться на этой аналогии, заклю- ■ чается в том, что в основе ее лежит не случайное совпадение двух только с фор- : мальной стороны сходных процессов развития, не имеющих между собой ничего ' общего с внутренней стороны, но, напротив, глубочайшее внутреннее родство аналогизируемых нами процессов развития, которое способно объяснить величайшее совпадение во всей динамике их развертывания, установленное нами выше. В сущности говоря, в нашей аналогии все время идет речь о развитии двух сторон одного и того же по своей психической природе процесса: словесного мышления. В одном случае (в случае иностранного языка) на первый план выдвигается внешняя, звучащая, фазическая сторона речевого мышления, в другом (в случае развития научных понятий) — семантическая сторона этого же процесса. Усвоение иностранного языка требует, конечно, хотя и в меньшей мере, овладения и семантической стороной чужой речи так же, как развитие научных понятий требует, хотя и в меньшей мере, усилий для овладения научным языком, научной символикой, которая выступает особенно отчетливо при усвоении терминологии и символических систем, например арифметической. Поэтому естественно было ожидать с самого начала, что здесь должна сказаться развитая нами выше аналогия. Но так как мы знаем: развитие фазической и семантической сторон речи не повторяет друг друга, а идет своеобразными путями, естественно ожидать, что наша аналогия окажется неполной, как всякая аналогия, что усвоение иностранного языка по сравнению с родным обнаружит сходство с развитием научных понятий сравнительно с житейскими только в определенных отношениях, а в других отношениях обнаружит глубочайшие различия.

Это приводит нас непосредственно к третьему соображению, заставившему остановиться на данной аналогии. Как известно, школьное усвоение иностранного языка предполагает уже сложившуюся систему значений в родном языке. При усвоении иностранного языка ребенку не приходится заново развивать семантику речи, заново образовывать значения слов, усваивать новые понятия о предметах. Он должен усвоить новые слова, соответствующие пункт за пунктом уже приобретенной системе понятий. Благодаря этому возникает совершенно *новое,* отличное от родного языка отношение слова к предмету. Иностранное слово, усваиваемое ребенком, относится к предмету не прямо и не непосредственно, а опосредованно через слова родного языка. До этого пункта проводимая нами аналогия сохраняет свою силу. То же наблюдаем мы и в развитии научных понятий, которые относятся к своему объекту не прямо, а *опосредованно,* через другие, прежде образованные понятия.

Аналогия может быть продолжена до следующего пункта. Благодаря такой опосредующей роли, которую играют слова родного языка в установлении отношений между иностранными словами и предметами, слова родного языка *значительно развиваются с семантической стороны.* Значение слова или понятия, поскольку оно может быть уже выражено двумя различными словами на одном и другом языках, как бы отрывается от своей непосредственной связи со звуковой формой слова в родном языке, приобретает относительную самостоятельность, дифференцируется от звучащей стороны речи и, следовательно, осознается как таковое. То же самое наблюдаем мы и в житейских понятиях ребенка, которые опосредуют отношение между новым научным понятием и объектом, к которому они относятся. Как увидим ниже, *житейское понятие, становясь между научным понятием и его объектом, приобретает целый ряд новых отношений с другими понятиями* и само изменяется в своем отношении к объекту. Аналогия и здесь сохраняет свою силу. Но дальше она уступает место противоположности. В то время как при усвоении иностранного языка система готовых значений дана

444

заранее в родном языке и образует предпосылку для развития новой системы, при развитии научных понятий *система возникает вместе с их развитием и оказывает преобразующее действие на житейские понятия.* Противоположность в этом пункте гораздо существеннее, чем сходство во всех остальных, ибо она отражает то специфическое, что содержится в развитии научных понятий в отличие от развития новых форм речи, как иностранный язык или письменная речь. Проблема системы — центральный пункт всей истории развития реальных понятий ребенка, которую никогда не могло уловить исследование экспериментальных искусственных понятий.

6

Обратимся к освещению этой последней и центральной проблемы нашего исследования.

Всякое понятие есть обобщение. Это несомненно. Но до сих пор мы оперировали в нашем исследовании отдельными и изолированными понятиями. Между тем возникают вопросы: *в каком отношении находятся понятия друг к другу?*'Как отдельное понятие, эта клеточка, вырванная нами из живой, целостной ткани, вплетена и воткана в систему детских понятий, внутри которой она только и может возникать, жить и развиваться? Ведь понятия не возникают в уме ребенка, подобно гороху, насыпаемому в мешок. Они не лежат рядом друг с другом или одно над другим без всякой связи и без всяких отношений. Иначе была бы невозможна никакая мыслительная операция, требующая соотношения понятий, невозможно было бы мировоззрение ребенка, короче говоря, вся сложная жизнь его мысли. Более того, без каких-то определенных отношений к другим понятиям было бы невозможно и существование каждого отдельного понятия, так

как самая сущность понятия и обобщения предполагает, вопреки учению формальной логики, не обеднение, а обогащение действительности, представленной в понятии, по сравнению с чувственным и непосредственным восприятием и созерцанием этой действительности. Но если обобщение обогащает непосредственное восприятие действительности, очевидно, это не может происходить иным психическим путем, кроме как путем установления сложных связей, зависимостей и отношений между предметами, представленными в понятии, и остальной действительностью. Таким образом, самая природа каждого отдельного понятия предполагает уже наличие определенной системы понятий, вне которой оно не может существовать.

Изучение системы детских понятий на каждой определенной ступени показывает, что общность (различия и отношения общности — растение, цветок, роза) есть самое основное, самое естественное и самое массовое отношение между значениями (понятиями), в которых наиболее полно обнаруживается и раскрывается их природа. Если каждое понятие есть обобщение, то очевидно, что отношение одного понятия к другому есть *отношение общности.* Изучение этих отношений общности между понятиями давно составляло одну из центральных проблем логики. Можно сказать, что логическая сторона этого вопроса разработана и изучена с достаточной полнотой. Но этого нельзя сказать относительно генетических и психологических проблем, связанных с этим вопросом. Обычно изучали логическое отношение общего и частного в понятиях. Надо изучить генетическое и психологическое отношение этих типов понятий. Здесь раскрывается перед нами самая грандиозная, завершительная проблема нашего исследования.

Известно, что ребенок в развитии понятий вовсе не идет по логическому пути от более частных к более общим. Ребенок раньше усваивает слово «цветок», чем слово «роза», более общее, чем более частное. Но каковы закономерности этого движения понятий от общего к частному и от частного к общему в процес-

445

се их развития и функционирования в живой и реальной мысли ребенка? Это оставалось до последнего времени совершенно невыясненным. Мы попытались в исследовании реальных понятий ребенка приблизиться к установлению самых основных закономерностей, существующих в этой области.

Прежде всего нам удалось выяснить, что *общность* (различие ее) *не совпадает со структурой обобщения и ее различными ступенями,* установленными нами при экспериментальном исследовании образования понятий: синкретами, комплексами, предпонятиями и понятиями.

Во-первых, понятия разной общности возможны в одной и той же структуре обобщения. Например, в структуре комплексных понятий возможно наличие понятий разной общности: «цветок» и «роза». Правда, мы сразу должны сделать оговорку, что при этом отношение общности «цветок — роза» будет иным в каждой структуре обобщения, например в комплексной и предпонятийной структуре.

Во-вторых, могут быть понятия одной общности в разных структурах обобщения. Например, в комплексной и понятийной структуре «цветок» одинаково может быть общим значением для всех видов и относиться ко всем цветам. Правда, мы снова должны сделать оговорку, что эта общность окажется в разных структурах обобщений одинаковой только в логическом и предметном, но не в психологическом смысле, т. е. отношение общности «цветок — роза» будет иным в комплексной и понятийной структуре. У двухлетнего ребенка это отношение будет более конкретным; более общее понятие стоит как бы рядом с более частным, оно заменяет его, в то время как у восьмилетнего одно понятие стоит над другим и включает в себя более частное.

Таким образом, мы можем установить, что отношения общности не совпадают прямо и непосредственно со структурой обобщения, но и не являются чем-то посторонним друг другу, чем-то не связанным между собой. Между ними существует сложная взаимная зависимость, которая, кстати сказать, была бы совершенно невозможна и недоступна нашему изучению, если бы мы заранее не могли установить, что отношения общности и различия в структурах обобщения не совпадают между собой непосредственно. Если бы они совпадали, между ними невозможны были бы никакие отношения. Как видно уже из сказанного ранее, отношения общности и структуры обобщения не совпадают друг с другом, но не абсолютно, а только в известной части; хотя в разных структурах обобщения могут существовать понятия одинаковой общности и, наоборот, в одной и той же структуре обобщения могут существовать понятия разной общности, тем не менее эти отношения общности будут различными в каждой определенной структуре обобщения: и там, где они по виду будут одинаковыми с логической стороны, и там, где различными.

Основной и главный результат исследования показывает, что отношения общности между понятиями связаны со структурой обобщения, т. е. со ступенями развития понятий, как они изучены нами в экспериментальном исследовании процесса образования понятий, и притом связаны самым тесным образом. *Каждой структуре обобщения* (синкрет, комплекс, предпонятие, понятие) *соответствует своя специфическая система общности и отношений общности общих и частных понятий,* своя мера единства, абстрактного и конкретного, мера, определяющая конкретную форму данного движения понятий, данной операции мышления на той или иной ступени развития значений слов.

Поясним это примером. В наших экспериментах неговорящий, немой ребенок усваивает без большого труда значения пяти слов: стул, стол, шкаф, диван, этажерка. Он мог бы в значительной мере удлинить этот ряд. Каждое новое слово не представляет для него особенного труда. Но он оказывается не в состоянии усвоить в качестве шестого слово «мебель», являющееся более общим понятием

446

по отношению к пяти изученным словам, хотя любое другое слово из того же ряда соподчиненных понятий одинаковой общности ребенок усваивает без труда. Совершенно очевидно, что усвоить слово «мебель» означает для ребенка не только прибавить шестое слово к пяти уже имеющимся, а нечто принципиально иное: овладеть отношением общности, приобрести первое высшее понятие, включающее в себя весь ряд более частных понятий, подчиненных ему, овладеть новой формой движения понятий не только по горизонтали, но и по вертикали.

Так же точно этот ребенок оказывается в состоянии усвоить новый ряд слов: рубашка, шапка, шуба, ботинки, штаны, но не может выйти из этого ряда, который он мог бы продолжить в том же направлении значительно дальше, усвоить слово «одежда». Исследование показывает, что *на известной стадии развития значения детских слов это движение по вертикали, эти отношения общности между понятиями вообще недоступны для ребенка.* Все понятия представляют только понятия одного ряда, соподчиненные, лишенные иерархических отношений, непосредственно относящиеся к

объекту и разграниченные между собой совершенно по образу и подобию разграничения представленных в них предметов. Это наблюдается в автономной детской речи — переходной ступени от доинтеллекту-альной, лепетной речи ребенка к овладению языком взрослых.

Разве не ясно, что при таком построении системы понятий, когда между ними возможны только те отношения, которые существуют между непосредственно отраженными в них отношениями предметов, и никакие другие, в словесном мышлении ребенка должна господствовать логика наглядного мышления. Вернее сказать, никакое словесное мышление вообще невозможно, поскольку понятия не могут быть поставлены ни в какие отношения друг с другом, кроме предметных отношений. На этой стадии словесное мышление возможно только как несамостоятельная сторона наглядного предметного мышления. Вот почему это совершенно специфическое построение понятий и соответствующая ему ограниченная сфера доступных операций мышления дают все основания выделить эту стадию как особую до-синкретическую ступень в развитии значений детских слов. Вот почему появление первого высшего понятия, стоящего над рядом прежде образованных понятий, появление первого слова типа «мебель» или «одежда» — не менее важный симптом прогресса в развитии смысловой стороны детской речи, чем появление первого осмысленного слова. Далее, на следующих ступенях развития понятий начинают складываться отношения общности, но на каждой ступени они, как показывают исследования, образуют совершенно особую и специфическую систему отношений.

Это общий закон. В этом ключ к изучению генетических и психологических отношений общего и частного в детских понятиях. Существует своя система отношений и общности для каждой ступени обобщения; согласно строению этой системы располагаются в генетическом порядке общие и частные понятия, так что движение от общего к частному и от частного к общему в развитии понятий оказывается иным на каждой ступени развития значений в зависимости от господствующей на этой ступени структуры обобщения. При переходе от одной ступени к другой меняется система общности и весь генетический порядок развития высших и низших понятий.

Только на высших ступенях развития значений слов и, следовательно, отношений общности возникает то явление, которое имеет первостепенное значение для всего нашего мышления и которое определяется законом эквивалентности понятий. Этот закон гласит, что *всякое понятие может быть обозначено бесчисленным количеством способов с помощью других понятий.* Закон нуждается в пояснении.

В ходе исследований мы натолкнулись на необходимость для обобщения и осмысления найденных явлений ввести понятия, без которых мы были бессиль-

ны уяснить самое существенное во взаимной зависимости понятий между собой.

Если условно представить себе, что все понятия, наподобие всех точек земной поверхности, располагаются между Северным и Южным полюсами на известном градусе долготы, между полюсами непосредственного, чувственного, наглядного схватывания предмета и максимально обобщенного, предельно абстрактного понятия, то как *долготу данного понятия* можно обозначить место, занимаемое им между полюсами крайне наглядной и крайне отвлеченной мысли о предмете. Понятия тогда будут различаться по своей долготе в зависимости от той меры, в которой представлено единство конкретного и абстрактного в каждом данном понятии. Если, далее, вообразить себе, что сфера земного шара может символизировать для нас всю полноту и все многообразие представленной в понятиях действительности, то можно будет обозначить как *широту понятия* место, занимаемое им среди других понятий той же долготы, но относящихся к другим точкам действительности, подобно тому как географическая широта обозначает пункт земной поверхности в градусах земных параллелей.

Долгота понятия будет, таким образом, характеризовать в первую очередь природу самого акта мысли, самого схватывания предметов в понятии с точки зрения заключенного в нем единства конкретного и абстрактного. Широта понятия будет характеризовать в первую очередь отношение понятия к объекту, точку приложения понятия к определенному пункту действительности. Долгота и широта понятия вместе должны дать исчерпывающее представление о природе понятия с точки зрения обоих моментов — заключенного в нем акта мысли и представленного в нем предмета. Тем самым они должны заключать в себе узел всех отношений общности, существующих в сфере данного понятия как по горизонтали, так и по вертикали, т. е. как по отношению к соподчиненным понятиям, так и по отношению к высшим и низшим по степени общности понятиям, Это место понятия в системе всех понятий, определяемое его долготой и широтой, этот узел, содержащийся в понимании его отношений с другими понятиями, мы называем *мерой общности* данного понятия.

Вынужденное пользование метафорическими обозначениями, заимствованными из географии, требует оговорки, без которой эти обозначения могут привести к существенным недоразумениям. В то время как в географии между линиями долготы и линиями широты, между меридианами и параллелями существуют линейные отношения, так что обе линии пересекаются только в одной точке, одновременно определяющей их положение на меридиане и на параллели, в системе понятий эти отношения оказываются более сложными и не могут быть выражены на языке линейных отношений. Высшее по долготе понятие вместе с тем и более широкое по содержанию; оно охватывает целый отрезок линий широты подчиненных ему понятий, отрезок, который нуждается в ряде точек для своего обозначения.

Благодаря существованию меры общности для каждого понятия и возникает его отношение ко всем другим понятиям, возможность перехода от одних понятий к другим, установление отношений между ними по бесчисленным и бесконечно многообразным путям, возникает возможность эквивалентности понятий.

Для пояснения этой мысли возьмем два крайних случая: с одной стороны, автономную детскую речь, в которой, как мы видели, отношения общности между понятиями вообще невозможны, и развитые научные понятия, скажем понятия чисел, как они развиваются в результате изучения арифметики. Ясно, что в первом случае эквивалентность понятий вообще не может существовать. Понятие может быть выражено только через само себя, но не через другие понятия. Во втором случае, как известно, понятие любого числа в любой системе исчисления может быть выражено бесконечным количеством способов в силу

бесконечности числового ряда и в силу того, что вместе с понятием каждого числа в системе чисел даны одновременно

все возможные его отношения ко всем остальным числам. Так, единица может быть выражена и как 1000000 минус 999999, и вообще как разность любых двух смежных чисел, и как отношение любого числа к самому себе, и еще бесконечным количеством способов. Это есть чистый пример закона эквивалентности понятий.
В автономной детской речи понятие может быть выражено только одним-единственным способом, оно не имеет эквивалентов из-за того, что оно не имеет отношений общности к другим понятиям. Это возможно только потому, что есть долгота и широта понятий, есть различные меры общности понятий, допускающие переход от одних понятий к другим.
Закон эквивалентности понятий различен и специфичен на каждой ступени развития обобщения. Поскольку эквивалентность понятий непосредственно зависит от отношения общности между понятиями, а эти последние, как мы выяснили выше, специфичны для каждой структуры обобщения, совершенно очевидно, что *каждая структура обобщения определяет возможную в ее сфере эквивалентность понятий.*
Мера общности, как показывает исследование, — это первый и исходный момент в любом функционировании любого понятия, так же как и в переживании понятия, как показывает феноменологический анализ. Когда нам называют какое-нибудь понятие, например «млекопитающее», мы переживаем следующее: нас поставили в определенный пункт сети линий широты и долготы, мы заняли определенную позицию для нашей мысли, мы получили исходный ориентировочный пункт, мы испытываем готовность двигаться в любом направлении от этого пункта. Это сказывается в том, что всякое понятие, изолированно возникающее в сознании, образует как бы группу готовпостей, группу предрасположений к определенным движениям мысли. В сознании поэтому всякое понятие представлено как фигура на фоне соответствующих ему отношений общности. Мы выбираем из этого фона нужный для нашей мысли путь движения. Поэтому мера общности с функциональной стороны *определяет всю совокупность возможных операций мысли с данным понятием.* Как показывает изучение детских определений понятий, эти определения являются прямым выражением закона эквивалентности понятий, господствующего па данной ступени развития значений слов. Так же точно любая операция (сравнение, установление различия и тождества двух мыслей), всякое суждение и умозаключение предполагают определенное структурное движение по сетке линий долготы и широты понятий.
В случаях болезненного распада понятий нарушается мера общности, происходит распад единства абстрактного и конкретного в значении слова. Понятия теряют свою меру общности, свое отношение к другим понятиям (высшим, низшим и своего ряда), движение мысли начинает совершаться по изломанным, неправильным, перескакивающим линиям, мысль становится алогичном и ирреальной, поскольку акт схватывания объектов понятий и отношения по нятия к объекту перестают образовывать единство. В процессе развития изменяющиеся с каждой новой структурой обобщения отношения общности вызывают изменения и во всех доступных ребенку па данной ступени операциях мышления. В частности, давно установленная экспериментами независимость запоминания мысли от слов как одна из основных особенностей нашего мышления, согласно данным исследования, возрастает по мере развития отношения общности и эквивалентности понятий. Ребенок раннего возраста целиком связан буквальным выражением усвоенного им смысла. Школьник уже передает сложное смысловое содержание в значительной мере независимо от того словесного выражения, в котором он усвоил это содержание. По мере развития отношений общности расширяется независимость понятия от слова, смысла — от его выра-

жения, и возникает все большая и большая свобода смысловых операций самих по себе и в их словесном выражении.
Мы долго и тщетно искали надежный симптом для квалификации структуры обобщения в реальных значениях детских слов и тем самым возможность перехода, моста от экспериментальных к реальным понятиям. Только установление связи *между структурой обобщения и отношениями общности* дали нам в руки ключ к решению этого вопроса. Если изучить отношение общности какого-либо понятия, его меру общности, мы получим самый надежный критерий структуры обобщения реальных понятий. Быть значением — это все равно что стоять в определенных отношениях общности к другим значениям, т. е. иметь специфическую меру общности. Таким образом, природа понятия — синкретическая, комплексная, пред-понятийная — раскрывается наиболее полно в специфических отношениях данного понятия к другим понятиям. Исследование реальных детских понятий, например «буржуа», «капиталист», «помещик», «кулак», привело нас к установлению специфических отношений общности, господствующих на каждой ступени понятия — от синкрета до истинного понятия, позволило нам не только перебросить мост от исследования экспериментальных понятий к реальным понятиям, но и выяснить такие существенные стороны основных структур обобщения, которые в искусственном эксперименте вообще не могли быть изучены.
Самое большее, что мог дать искусственный эксперимент, — общую генетическую схему, охватывающую основные ступени в развитии понятия. Анализ реальных понятий ребенка помог нам изучить малоизвестные свойства синкретов, комплексов, предпонятий и установить, что в каждой из этих сфер мышления существует иное отношение к объекту и иной акт схватывания объекта в мысли, т. е. два основных момента, характеризующие понятия, обнаруживают свое различие при переходе от ступени к ступени. Отсюда природа этих понятий и все их свойства различны: из иного отношения к объекту вытекают иные в каждой сфере возможные связи и отношения между объектами, устанавливаемые в мысли; из иного акта схватывания вытекают иные связи мыслей, иной тип психических операций. Внутри каждой из этих сфер обнаруживаются свои свойства, определяемые природой понятия: 1) иное отношение к предмету и к значению слова, 2) иные отношения общности, 3) иной круг возможных операций.
Но мы обязаны исследованию реальных понятий ребенка еще большим, чем возможностью перехода от экспериментальных к реальным значениям слов и раскрытия их новых свойств, которые невозможно было установить на искусственно образованных понятиях. Мы обязаны этому новому исследованию тем, что оно привело нас к восполнению основного пробела прежнего исследования и тем самым к пересмотру его теоретического значения.
В прежнем исследовании мы брали всякий раз заново на каждой ступени (синкретов, комплексов, понятий) отношение слова к предмету, игнорируя то, что *всякая новая ступень в развитии обобщения опирается на обобщение предшествующих ступеней.* Новая ступень обобщения возникает не иначе, как на основе предыдущей. Новая структура обобщения возникает не из заново проделанного мыслью непосредственного обобщения предметов, а из обобщения обобщенных в прежней структуре предметов. Она возникает как обобщение обобщений, но не просто как

новый способ обобщения единичных предметов. Прежняя работа мысли, выразившаяся в обобщениях, господствовавших на предшествовавшей ступени, не аннулируется и не пропадает зря, но включается и входит в качестве необходимой предпосылки в новую работу мысли[1].

[1] Постепенное развитие исторических понятий из системы первичных обобщений «прежде и теперь» и постепенное развитие социологических понятий из системы обобщений «у нас и у них» иллюстрируют это положение.

450

Поэтому наше первое исследование не могло установить как действительное самодвижение в развитии понятий, так и *внутреннюю связь* между отдельными ступенями развития. Нас упрекали в обратном: в том, что мы даем саморазвитие понятий, в то время как следует каждую новую ступень понятия выводить из внешней, всякий раз новой причины. В действительности же слабостью прежнего исследования являлось отсутствие действительного самодвижения, связи между ступенями развития. Этот недостаток обусловлен природой эксперимента, который по своему строению исключал возможность: 1) выяснения связи между ступенями в развитии понятий и перехода от одной ступени к другой и 2) раскрытия отношений общности, так как по методике эксперимента испытуемый, во-первых, всякий раз после неправильного решения должен был аннулировать проделанную работу, разрушить прежде образованные обобщения и начинать работу снова с обобщений единичных предметов; во-вторых, так как понятия, выбранные для эксперимента, стояли на том же уровне развития, что и автономная детская речь, т. е. имели возможность соотнесения только по горизонтали, но не могли различаться по долготе. Поэтому мы и вынуждены были расположить ступени как ряд расширяющихся кругов, вместо того чтобы расположить их как спираль рядом связанных и восходящих кругов. Обращение к исследованию реальных понятий в их развитии привело нас к возможности заполнить этот пробел. Анализ развития общих представлений дошкольника, который соответствует тому, что в экспериментальных понятиях мы назвали комплексами, показал: общие представления как высшая ступень в развитии и значении слов возникают не из обобщенных единичных представлений, а из обобщенных восприятий, т. е. из обобщений, господствовавших на прежней ступени. Этот фундаментальной важности вывод, который мы могли сделать из экспериментального исследования, в сущности решает всю проблему. Аналогичные отношения новых обобщений к прежним были нами установлены при исследовании арифметических и алгебраических понятий. Здесь в отношении перехода от предпонятий школьника к понятиям подростка удалось установить то же самое, что в прежнем исследовании удалось установить в отношении перехода от обобщенных восприятий к общим представлениям, т. е. от синкретов к комплексам.

Как там оказалось, что новая ступень в развитии обобщений достигается не иначе, как путем преобразования, но отнюдь не аннулирования прежней, путем обобщения уже обобщенных в прежней системе предметов, а не путем заново совершаемого обобщения единичных предметов, так и здесь исследование обнаружило, что переход от предпонятий (типическим примером которых является арифметическое понятие школьника) к истинным понятиям подростка (типическим примером которых являются алгебраические понятия) совершается путем обобщения прежде обобщенных объектов.

Предпонятие есть абстракция числа от предмета и основанное на этой абстракции обобщение числовых свойств предмета. Понятие есть абстракция от числа и основанное на ней обобщение любых отношений между числами. Абстракция и обобщение мысли принципиально отличны от абстракции и обобщения вещей. Это не дальнейшее движение в том же направлении, не его завершение, а начало нового направления, переход в новый и высший план мысли. Обобщение собственных арифметических операций и мыслей есть нечто высшее и новое по сравнению с обобщением числовых свойств предметов в арифметическом понятии. Новое понятие, новое обобщение возникает не иначе, как на основе предшествующего. Это выступает очень отчетливо в том обстоятельстве, что параллельно с нарастанием алгебраических обобщений идет нарастание свободы операций. Освобождение от связанности числовым полем происходит иначе, чем освобождение от связанности зрительным полем. Нарастание свободы

451

по мере роста алгебраических обобщений объясняется возможностью обратного движения от высшей ступени к низшей, содержащейся в высшем обобщении: *низшая операция рассматривается уже как частный случай высшей.* Так как арифметические понятия сохраняются и тогда, когда мы усваиваем алгебру, то естественно возникает вопрос: чем отличается арифметическое понятие подростка, владеющего алгеброй, от понятия младшего школьника? Исследование показывает: тем, что за ним стоит алгебраическое понятие; тем, что арифметическое понятие рассматривается как частный случай более общего понятия; тем, что операция с ним более свободна, так как идет от общей формулы, и поэтому независима от определенного арифметического выражения.

У младшего школьника арифметическое понятие есть завершающая ступень. За ним ничего нет. Поэтому движение в плане этих понятий всецело связано условиями арифметической ситуации; младший школьник не может стать над ситуацией, подросток может. Эту возможность обеспечивает ему вышестоящее алгебраическое понятие. Мы могли это видеть на опытах с переходом от десятичной системы к любой другой системе счисления. Ребенок раньше научается действовать в плане десятичной системы, чем осознает ее, поэтому ребенок не владеет системой, а связан ею. Осознание десятичной системы, т. е. обобщение, приводящее к пониманию ее как частного случая всякой вообще системы счисления, приводит к возможности произвольного действия в этой и в любой другой системе. Критерий осознания содержится в возможности перехода к любой другой системе, ибо это означает обобщение десятичной системы, образование общего понятия о системах счисления. Поэтому переход к другой системе есть прямой показатель обобщения десятичной системы. Ребенок переводит из десятичной системы в пятеричную иначе до общей формулы, чем после нее. Таким образом, исследование всегда показывает наличие связи высшего обобщения с низшим и через него с предметом.

Нам остается сказать, что исследование реальных понятий привело к нахождению и последнего звена всей цепи интересующих нас отношений перехода от одной ступени к другой. Мы уже говорили и о связи между синкретами-комп-лексами при переходе от раннего детства к дошкольному возрасту, и о связи предпопятий с понятиями при переходе от младшего школьника к подростку. Настоящее исследование научных и житейских понятий обнаруживает недостающее среднее звено. Как увидим ниже, исследование позволяет выяснить ту же самую

зависимость при переходе от общих представлений дошкольника к пред-понятиям школьника. Таким образом, оказывается полностью решенным вопрос о связях и переходах между отдельными ступенями развития понятия, т. е. о самодвижении развивающихся понятий, — вопрос, который мы не смогли разрешить в первом исследовании.
Исследование реальных понятий ребенка дало мам и нечто большее. Оно позволило выяснить не только *межступенчатое движение* в развитии понятий, но и *внутриступенчатое,* основанное на переходах внутри данной ступени обобщения, например при переходах от одного типа комплексных обобщений к другому, высшему типу. Принцип обобщения обобщений остается в силе и здесь, но в ином выражении. При переходах внутри одной ступени па се высшем этапе сохраняется более близкое к прежнему этапу отношение к предмету, не перестраивается так резко вся система отношений общности. При переходе от ступени к ступени наблюдается скачок и резкая перестройка отношения понятия к объекту и отношений общности между понятиями.
Эти исследования заставляют пересмотреть вопрос о том, как совершается самый переход от одной ступени в развитии значений к другой. Если, как мы представляли прежде, в свете первого исследования, новая структура обобщения просто аннулирует прежнюю и замещает ее, сводя на нет всю прежнюю
452
работу мысли, то переход к новой ступени не может означать ничего другого, как образование заново всех прежде уже существовавших в другой структуре значений слов. Сизифов труд!
Новое исследование показывает, что переход совершается иным путем: ребенок образует новую структуру обобщения сперва на немногих понятиях, обычно вновь приобретаемых, например в процессе обучения; когда он овладел этой новой структурой, он благодаря одному этому перестраивает, преобразует и структуру всех прежних понятий. Таким образом, не пропадает прежняя работа мысли, понятия не воссоздаются заново на каждой новой ступени, каждое отдельное значение не должно проделывать всю работу по перестройке структуры. Это совершается, как и все структурные операции мышления, путем овладения новым принципом на немногих понятиях, которые затем уже распространяются и переносятся в силу структурных законов и на всю сферу понятий в целом.
Мы видели, что новая структура обобщения, к которой приходит ребенок в ходе обучения, создает возможность для его мысли перейти в новый и более высокий план логических операций. Старые понятия, вовлекаясь в эти операции мышления высшего по сравнению с прежним типа, сами собой изменяются в строении.
Наконец, исследование реальных понятий ребенка привело нас к решению еще одного немаловажного вопроса, давно поставленного перед теорией мышления. Еще со времен работ вюрцбургской школы известно, что неассоциативные связи определяют движение и течение понятий, соединение и сцепление мыслей. К. Бюлер показал, например, что запоминание и воспроизведение мыслей совершаются не по законам ассоциации, а по смысловой связи. Однако не решенным остается до сих пор вопрос, какие же именно связи определяют течение мыслей. Эти связи описывались феноменально и внепсихологичес-ки, например как связи цели и средства для ее достижения. В структурной психологии была сделана попытка определить эти связи как связи структур, но это определение имеет два существенных недостатка.
1. Связи мышления оказываются при этом совершенно аналогичными связям восприятия, памяти и всех других функций, которые, как и мышление, подчинены структурным законам; следовательно, связи мышления не содержат в себе ничего нового, высшего и специфического по сравнению со связями восприятия и памяти, и тогда непонятно, каким образом в мышлении возможно движение и сцепление понятий и иного рода и иного типа, чем структурные сцепления восприятий и образов памяти. В сущности говоря, структурная психология целиком и полностью повторяет ошибку ассоциативной психологии, так как исходит из тождественности связей восприятия, памяти и мышления и не видит специфичности мышления в ряду этих процессов, совершенно так же, как старая психология исходила из этих же двух принципов. Новое заключается только в том, что принцип ассоциации заменен принципом структуры, однако способ объяснения остался прежним. В этом отношении структурная психология не только не продвинула вперед проблему мышления, но даже пошла в этом вопросе назад по сравнению с вюрцбургской школой, установившей, что законы мышления не тождественны законам памяти и что мышление, следовательно, представляет собой деятельность особого рода, подчиненную собственным законам; для структурной же психологии мышление не имеет особых законов и подлежит объяснению с точки зрения тех законов, которые господствуют в сфере восприятия и памяти.
2. Сведение связей в мышлении к структурным связям и отождествление первых со связями восприятия и памяти совершенно исключают всякую возможность развития мышления и понимания мышления как высшего и своеобразного вида деятельности сознания по сравнению с восприятием и памятью. Отождествление законов движения мыслей с законами сцепления образов памяти находится в непримиримом противоречии с установленным нами фактом
453
возникновения на каждой новой ступени развития понятий новых и высших по типу связей между мыслями.
Мы видели, что на первой стадии в автономной детской речи еще не существует отношений общности между понятиями, из-за чего между ними возможны только те связи, которые могут быть установлены в восприятии, т. е. на этой стадии оказывается вообще невозможным мышление как самостоятельная и независимая от восприятия деятельность. По мере развития структуры обобщения и возникновения все более сложных отношений общности между понятиями становится возможным мышление как таковое и постепенное расширение образующих его связей и отношений, как и переход к новым и высшим типам связи и переходы между понятиями, невозможные прежде. Этот факт необъясним сточки зрения структурной теории, он сам по себе является достаточным доводом для того, чтобы ее отвергнуть.
Какие же, спрашивается, связи, специфические для мышления, определяют движение и сцепление понятий? Что такое связь по смыслу? Для того чтобы ответить на эти вопросы, надо перейти от изучения изолированного понятия как отдельной клетки к исследованию тканей мышления. Тогда откроется, что понятия связываются не по типу агрегата ассоциативными нитками и не по принципу структур воспринимаемых или представляемых образов, а по самому существу своей природы, *по принципу отношения к общности.*
Всякая операция мысли — определение понятия, сравнение и различение понятий, установление логических

отношений между понятиями и т. д. — совершается, по данным исследования, не иначе, как по линиям, связывающим понятия между собой отношениями общности и определяющим вообще возможные пути движения от понятия к понятию. Определение понятия основывается на законе эквивалентности понятий и предполагает возможность такого движения от одних понятий к другим, при котором присущая определяемому понятию долгота и широта, его мера общности, характеризующая содержащийся в понятии акт мыслей и его отношение к объекту, может быть выражена сцеплением понятий другой долготы и широты, другой меры общности, содержащих другие акты мыслей и иной тип схватывания предмета, которые в целом, однако, являются по долготе и широте эквивалентными определяемому понятию. Так точно сравнение или различение понятий необходимо предполагает их обобщение, движение по линии отношений общности к высшему понятию, подчиняющему себе оба сравниваемых понятия. Равным образом установление логических отношений между понятиями в суждениях и умозаключениях требует движения по тем же линиям отношения общности по горизонталям и вертикалям всей системы понятий.

Поясним это на примере продуктивного мышления. М. Вертгаймер показал, что обычный силлогизм, как он приводится в учебниках формальной логики, не принадлежит к типу продуктивной мысли. Мы приходим в конце к тому, что нам было известно в самом начале. Вывод не содержит в себе ничего нового по сравнению с посылками. Для возникновения настоящего продуктивного акта мышления, приводящего мысль к совершенно новому пункту, к открытию, к «ага-пере-живанию», необходимо, чтобы *X,* составляющий проблему нашего размышления и входящий в структуру *A,* неожиданно вошел и в структуру *B.* Следовательно, разрушение структуры, в которой первоначально возникает проблематический пункт *X,* и перенос этого пункта в совершенно другую структуру являются основными условиями продуктивного мышления. Но как можно, чтобы *X,* входящий в структуру *A,* вошел одновременно и в B? Для этого, очевидно, необходимо выйти за пределы структурных зависимостей, вырвав проблематический пункт из той структуры, в которой он дан нашей мысли, и включить его в новую структуру, Исследование показывает, что это осуществляется путем движения по линиям отношений общности, через высшую меру общности, через высшее понятие,

которое стоит над структурами *Аи В и* подчиняет их себе. Мы как бы поднимаемся над понятием *А* и затем спускаемся к понятию *В.* Это своеобразное преодоление структурных зависимостей становится возможным только благодаря наличию определенных отношений общности между понятиями.

Но мы знаем, что каждой структуре обобщения соответствует специфическая система отношений общности в силу того, что обобщения различной структуры не могут не находиться в различной системе отношений общности между собой. Следовательно, каждой структуре обобщения соответствует и специфическая система возможных при данной структуре логических операций мышления. Этот один из важнейших законов всей психологии понятий означает в сущности единство структуры и функции мышления, единство понятия и возможных для него операций.

7

Мы можем на этом закончить изложение основных результатов нашего исследования и перейти к выяснению того, как в свете этих результатов раскрывается различная природа житейских и научных понятий. После всего сказанного мы можем сформулировать тот центральный пункт, который определяет целиком и полностью различие в психической природе тех и других понятий. Этот центральный пункт есть *отсутствие или наличие системы.* Вне системы понятия стоят в ином отношении к объекту, чем когда они входят в определенную систему. Отношение слова «цветок» к предмету у ребенка, не знающего еще слов «роза», «фиалка», «ландыш», и у ребенка, знающего эти слова, оказывается совершенно иным. Вне системы в понятиях возможны только связи, устанавливаемые между самими предметами, т. е. эмпирические связи. Отсюда господство логики действия и синкретических связей по восприятию в раннем возрасте. Вместе с системой возникают отношения понятий к понятиям, опосредованное отношение понятий к объектам через их отношение к другим понятиям, возникает вообще иное отношение понятий к объекту; *в понятиях становятся возможными надэмпирические связи.*

Можно было бы в специальном исследовании показать, что все особенности детской мысли, установленные Пиаже (синкретизм, нечувствительность к противоречию, тенденции к рядоположению и др.), целиком проистекают из внесис-темности понятий ребенка. Сам Пиаже, как мы видели, понимает, что центральный пункт отличия между спонтанным понятием ребенка и понятием взрослого заключается в несистематичности первого и в систематичности второго, поэтому выдвигает принцип освобождения высказывания ребенка от всякого следа системы, чтобы раскрыть содержащиеся в нем спонтанные понятия. Этот принцип безусловный и верный. По своей природе спонтанные понятия внесистемны. Ребенок, говорит Пиаже, мало систематичен, его мысль недостаточно связана, дедуктивна, вообще чужда потребности избегать противоречий, склонна к рядоположению суждений вместо их синтеза и довольствуется синкретическими схемами вместо анализа. Иначе говоря, мысль ребенка стоит ближе к совокупности установок, проистекающих одновременно из действия и грезы, чем к мысли взрослого, которая является систематической и осознанной. Таким образом, сам Пиаже склонен видеть в отсутствии системы существеннейший признак спонтанных понятий. Он только не видит того, что несистематичность — это не один из признаков детской мысли в ряду других признаков, а как бы корень, из которого вырастают все перечисленные им особенности мышления ребенка.

Можно показать, что все эти особенности прямо и непосредственно вытекают из внесистемности спонтанных понятий; можно объяснить каждую из названных особенностей в отдельности и все вместе из тех отношений общности,

которые господствуют в комплексной системе спонтанных понятий. В специфической системе отношений общности, присущей комплексной структуре понятий дошкольника, содержится ключ ко всем феноменам, описанным и изученным Пиаже.

Хотя это составляет тему нашего особого исследования, попытаемся схематически пояснить это положение применительно к указанным Пиаже особенностям детской мысли. Недостаточная связанность детской мысли есть прямое выражение недостаточного развития отношений общности между понятиями. В частности, недостаточность дедукции прямо проистекает из недоразвитости связей между понятиями по долготе, по вертикальным линиям отношения общности. Отсутствие потребности избегать противоречий, как легко показать на простом примере,

необходимо должно возникнуть в такой мысли, в которой отдельные понятия не подчинены единому стоящему над ними высшему понятию. Для того чтобы противоречие могло ощущаться как помеха для мысли, необходимо, чтобы два противоречащих друг другу суждения рассматривались как частные случаи единого общего понятия. Но именно этого нет и не может быть в понятиях вне системы.

Ребенок в опытах Пиаже утверждает один раз, что шарик растворился в воде, потому что он маленький; другой раз про другой шарик он утверждает, что он растворился, потому что он большой. Если мы выясним, что происходит в нашем мышлении, когда мы чувствуем явное противоречие между обоими суждениями, мы поймем, чего не хватает детской мысли для того, чтобы уловить эту противоречивость. Как показывает исследование, противоречие замечается тогда, когда оба понятия, относительно которых высказываются противоречивые суждения, входят в структуру единого стоящего над ними высшего понятия. Тогда мы чувствуем, что мы высказали об одном и том же два противоположных суждения. Но у ребенка оба понятия лишены еще из-за недоразвития отношений общности возможности объединения в единую структуру высшего понятия, поэтому он высказывает два исключающих друг друга суждения с точки зрения своей собственной мысли не об одном и том же, а о двух единичных вещах. В логике его мысли возможны только те отношения между понятиями, которые возможны между самими предметами. Его суждения носят чисто эмпирический, констатирующий характер. Логика восприятия вообще не знает противоречия, Ребенок с точки зрения этой логики высказывает два одинаково правильных суждения. Они противоречивы с точки зрения взрослого, но не с точки зрения ребенка; это противоречие существует для логики мыслей, по не для логики восприятия. Ребенок мог бы в подтверждение абсолютной правильности своего высказывания сослаться на очевидность и неопровержимость фактов. В наших опытах дети, которых мы пытались натолкнуть на это противоречие, часто отвечали: «Я сам видел». Он действительно видел, что один раз растворился маленький, а другой раз — большой шарик. Мысль, заключенная в его суждении, в сущности и означает только следующее: я видел, что маленький шарик растворился; я видел, что большой шарик растворился; его «потому что», появляющееся в ответ па вопрос экспериментатора, не означает по существу установления причинной зависимости, которая непонятна ребенку, а относится к тому классу неосознанных и непригодных для произвольного употребления «потому что», который мы встречаем при решении задачи с окончанием оборванных фраз.

Так точно рядоположение неизбежно должно возникать там, где отсутствует движение мысли от высших по мере общности к низшим понятиям. Синкретические схемы также типичное выражение господства в мышлении ребенка эмпирических связей и логики восприятия. Поэтому связь своих впечатлений ребенок принимает за связь вещей. Как показывает исследование, научные понятия ребенка не обнаруживают этих феноменов и не подчиняются этим законам, а перестраивают их. Господ-

ствующая на каждой ступени развития понятий структура обобщения определяет соответствующую систему отношений общности между понятиями и тем самым весь круг возможных на данной ступени типических операций мышления. Поэтому раскрытие общего источника, из которого проистекают все описанные Пиаже феномены детской мысли, необходимо приводит к коренному пересмотру его же объяснения всех этих феноменов. Источником особенностей оказывается не эгоцентризм детской мысли, этот компромисс между логикой мечты и логикой действия, а те своеобразные отношения общности между понятиями, которые существуют в мысли, сотканной из спонтанных понятий. Не потому, что понятия ребенка стоят дальше от действительных предметов, чем понятия взрослых, и пропитаны еще автономной логикой аутистического мышления, а потому, что они стоят в ином, более близком и непосредственном отношении к объекту, чем понятия взрослого, возникают у ребенка те своеобразные движения мысли, которые описал Пиаже.

Поэтому закономерности, управляющие этим своеобразным движением мысли, действительны только в сфере спонтанных понятий. Научные понятия того же ребенка обнаруживают с самого начала иные черты, свидетельствующие об их иной природе. Возникая сверху, из недр других понятий, они рождаются с помощью устанавливаемых в процессе обучения отношений общности между понятиями. По своей природе они заключают в себе нечто от этих отношений, от системы. Формальная дисциплина изучения научных понятий сказывается в перестройке и всей сферы спонтанных понятий ребенка. В этом заключается величайшее значение научных понятий в истории умственного развития ребенка.

В сущности говоря, все это содержится в скрытом виде в учении Пиаже, так что принятие этих положений не только не оставляет нас в недоумении перед фактом, раскрытым Пиаже, по впервые позволяет нам дать фактам адекватное и истинное объяснение. Можно сказать, что этим самым вся система Пиаже взрывается изнутри огромной силой вдавленных в псе и скованных обручем ошибочной мысли фактов. Сам Пиаже ссылается па закон осознания Э. Клапареда: чем более понятия способны к спонтанному применению, тем менее они осознаются. Спонтанные понятия, следовательно, по своей природе в силу того, что их делает спонтанными, должны быть неосознанны и непригодны к произвольному применению. Неосознанность, как мы видели, означает отсутствие обобщения, т. е. недоразвитие системы отношений общности. Таким образом, *спонтанность и неосознанность понятия, спонтанность и внесистемность — синонимы.* И обратно: неспоптанные научные понятия по своей природе в силу одного того, что их делает неспонтанными, должны с самого начала быть осознанными, должны с самого начала иметь систему. Весь наш спор с Пиаже в этом вопросе сводится только к одному: вытесняют ли системные понятия внесистемные и заступают их место по принципу замещения, или, развиваясь па основе внесистемных понятий, они позже преобразуют последние по собственному типу, создавая впервые в сфере понятий ребенка определенную систему. Система, таким образом, является тем кардинальным пунктом, вокруг которого, как вокруг центра, вращается вся история развития понятий в школьном возрасте. Она есть то новое, что возникает в мышлении ребенка вместе с развитием его научных понятий и что поднимает его умственное развитие на высшую ступень.

В свете этого центрального значения системы, вносимой в мышление ребенка развитием научных понятий, становится ясным и общий теоретический вопрос об отношениях между развитием мышления и приобретением знаний, между обучением и развитием. Пиаже, как известно, разрывает то и другое; понятия, усвоенные ребенком в школе, не представляют для него никакого интереса с точки зрения изучения особенностей детской мысли. Особенности детской

мысли растворились здесь в особенностях зрелого мышления. Поэтому изучение
457
мышления строится у Пиаже вне процессов обучения. Он исходит из следующего: все, что возникает у ребенка в процессе обучения, не может представлять интереса для исследования развития мыслей. Обучение и развитие оказываются у него несоизмеримыми процессами. Это два независимых друг от друга процесса. То, что ребенок учится, и то, что он развивается, не имеет отношения друг к другу.

В основе этого лежит исторически сложившийся в психологии разрыв между изучением структуры и функции мышления.

На первых порах изучение мышления в психологии сводилось к анализу содержания мышления. Считалось, что более развитой в умственном отношении человек отличается от менее развитого прежде всего количеством и качеством тех представлений, которыми он располагает, и числом тех связей, которые существуют между этими представлениями, но что операции мышления одинаковы и на самых низких ступенях мышления, и на самых высоких. Книга Э. Торндайка (E. Torndike, 1901) об измерении интеллекта явилась грандиозной попыткой защитить тот тезис, что развитие мышления заключается главным образом в образовании новых и новых элементов связи между отдельными представлениями и что можно построить одну непрерывную кривую, которая будет символизировать всю лестницу умственного развития, начиная от дождевого червя и до американского студента. Впрочем, в настоящее время мало кто склонен защищать эту точку зрения.

Реакция против этого взгляда, как часто бывает, привела к тому, что вопрос был перевернут с не меньшим преувеличением в противоположную сторону. Стали обращать внимание на то, что представления вообще никакой роли в мышлении не играют, и сосредоточивать внимание на самих операциях мышления, на его функциях, на том процессе, который совершается в уме человека, когда он мыслит. Вюрцбургская школа довела эту точку зрения до крайности и пришла к выводу, что мышление есть такой процесс, в котором объекты, представляющие внешнюю действительность, в том числе и слово, не играют никакой роли, что мышление является духовным актом, заключающимся в чисто отвлеченном, не чувственном схватывании отвлеченных отношений. Как известно, положительная сторона этой работы в том, что исследователи, проводившие ее, выдвинули целый ряд практических положений на основе экспериментального анализа и обогатили наши представления о действительном своеобразии интеллектуальных операций. Но вопрос о том, как представлена, отражена и обобщена действительность в мышлении, был выброшен из психологии вообще.

Сегодня мы снова присутствуем при том, как эта точка зрения до конца скомпрометировала себя, обнаружила свою односторонность и неплодотворность и как возникает новый интерес к тому, что раньше составляло единственный предмет исследования. Становится ясно, что функции мышления зависят от строения мыслей, которые действуют. Ведь всякое мышление устанавливает связь между каким-то образом, представленным в сознании частями действительности. Следовательно, то, как эта действительность представлена в сознании, не может быть безразличным для возможных операций мышления. Иначе говоря, различные функции мышления не могут не зависеть от того, что функционирует, что движется, что является основой этого процесса. Еще проще функция мышления зависит от структуры самой мысли, от того, как построена мысль, которая функционирует, зависит характер операций, доступных для данного интеллекта. Работа Пиаже является крайним выражением интереса к структуре самой мысли. Он довел до крайности односторонний интерес к структуре, как и современная структурная психология, утверждая, что функции в развитии вообще не меняются; изменяются строения, и в зависимости от этого функция приобретает новый характер. Возвращение к анализу самого строения детской мысли, ее внутренней структуры, ее содержательного наполнения и составляет основную тенденцию работ Пиаже.

468

Но и Пиаже не смог устранить целиком разрыв между структурой и функцией мышления. Это и является причиной того, что обучение оторвано от развития. Исключение одного аспекта в пользу другого неизбежно приводит к тому, что школьное обучение становится невозможным для психологического исследования. Если знание заранее рассматривается как нечто несоизмеримое с мышлением, этим самым заранее преграждается путь ко всякой попытке найти связь между обучением и развитием. Но если попытаться, как мы сделали в настоящей работе, связать воедино оба аспекта исследования мышления — структурный и функциональный, если принять следующее: *что* функционирует определяет до известной степени *как* функционирует, эта проблема окажется не только доступной, но и разрешимой.

Если само значение слова принадлежит к определенному типу структуры, то только определенный круг операций становится возможным в пределах данной структуры, а другой круг операций становится возможным в пределах другой структуры. В развитии мышления мы имеем дело с некоторыми очень сложными процессами внутреннего характера, изменяющими внутреннюю структуру самой ткани мысли.

Есть лишь две стороны, с которыми мы всегда сталкиваемся в конкретном изучении мышления, и обе имеют первостепенное значение.

Первая сторона — это рост и развитие детских понятий, или значений слов. Значение слова есть обобщение. Различная структура этих обобщений означает различный способ отражения действительности в мысли. Это, в свою очередь, не может уже не означать различных отношений общности между понятиями. Наконец, различные отношения общности определяют и различные типы возможных для данного уровня мышления операций. В зависимости от того, что функционирует и как построено то, что функционирует, определяются способ и характер самого функционирования. Это и составляет вторую сторону всякого исследования мышления. Эти аспекты внутренне связаны, и везде, где мы имеем исключение одного аспекта в пользу другого, мы делаем это в ущерб полноте исследования.

Соединение в одном исследовании обоих аспектов приводит к возможности видеть связь, зависимость и единство там, где исключительное и одностороннее изучение только одного аспекта заставляло видеть метафизическую противоположность, антагонизм, перманентный конфликт и, в лучшем случае, возможность компромисса между двумя непримиримыми крайностями. Спонтанные и научные понятия оказались в свете нашего исследования связанными между собой сложными внутренними связями. Более того: спонтанные понятия ребенка, если довести их анализ до

конца, представляются тоже до известной степени аналогичными научным понятиям, так что в будущем открывается возможность единой линии исследования тех и других. Обучение начинается не только в школьном возрасте, обучение есть и в дошкольном возрасте. Будущее исследование, вероятно, покажет, что спонтанные понятия ребенка являются таким же продуктом дошкольного обучения, как научные понятия — продуктом школьного обучения.

Мы уже сейчас знаем, что в каждом возрасте существует особый тип отношений между обучением и развитием. Не только развитие меняет свой характер в каждом возрасте, не только обучение на каждой ступени имеет совершенно особую организацию, своеобразное содержание, но, что самое важное, отношение между обучением и развитием специфично для каждого возраста. В другой работе мы имели возможность развить эту мысль подробнее. Скажем только, что будущее исследование должно обнаружить следующее: своеобразная природа спонтанных понятий ребенка целиком зависит от того отношения между обучением и развитием, которое господствует в дошкольном возрасте и которое мы обозначаем как спонтанно-реактивный тип обучения, образующий переход от спонтанного типа обучения в раннем детстве к реактивному типу обучения в школе.

459

Мы не станем сейчас гадать, что конкретно должно обнаружить это будущее исследование. Сейчас мы сделали только шаг в новом направлении и в оправдание этого шага скажем: как бы он пи усложнял наши представления о, казалось бы, простых вопросах обучения и развития, спонтанных и научных понятиях, он не может не быть самым грубым упрощением по сравнению с истинной грандиозной сложностью действительного положения вещей.

S •■■•- -

Сравнительное исследование житейских и научных (обществоведческих) понятий и их развития в школьном возрасте, проведенное Ж. И. Шиф, имеет в свете сказанного двойное значение. Первой и ближайшей задачей исследования была экспериментальная проверка конкретной части нашей рабочей гипотезы относительно своеобразного пути развития, проделываемого научными понятиями по сравнению с житейскими. Второй задачей исследования было попутное разрешение на этом частном случае общей проблемы отношений обучения и развития. Мы не станем повторять, как решены в исследовании оба вопроса. Отчасти об этом уже сказано выше, а главное содержится в самом исследовании, Скажем только, что нам представляется первоначальное разрешение этих вопросов в экспериментальном плане вполне удовлетворительным.

Попутно с этими вопросами не могли не встать еще два, на фоне которых оба упомянутых выше вопроса только и могут быть поставлены в исследовательском плане.

Это, во-первых, вопрос о природе спонтанных понятий ребенка, до сих пор считавшихся единственным достойным изучения предметом психологического исследования, и, во-вторых, общая проблема психического развития школьника, вне которой никакое частное исследование детских понятий невозможно. Эти вопросы, конечно, не могли занять того места в исследовании, как первые два. Они стояли не в центре, но на периферии внимания исследователя. Поэтому мы можем говорить только о косвенных данных, полученных в исследовании для решения этих вопросов. Но косвенные данные, думается нам, скорее подтверждают, чем отвергают развитые в пашей гипотезе предположения по обоим этим вопросам.

Главнейшее значение этого исследования заключается в том, что оно приводит к новой постановке проблемы развития понятия в школьном возрасте, дает рабочую гипотезу, хорошо объясняющую все найденные в прежних исследованиях факты и находящую себе подтверждение в экспериментально установленных новых фактах, наконец, в том, что оно разработало метод исследования реальных, в частности научных, понятий ребенка и тем самым не только перебросило мост от исследования экспериментальных понятий к анализу реальных жизненных понятий, но и открыло новую, практически бесконечно важную и теоретически плодотворную область исследования, едва ли не центральную по своей роли для всей истории умственного развития школьника. Оно показало, как можно исследовать развитие научных понятий.

Наконец, практическое значение исследования мы видим в том, что оно раскрыло перед детской психологией возможности действительно психологического анализа, т. е. анализа, руководимого принципом развития в обучении системе научных знаний. Вместе с этим из исследования вытекает и ряд непосредственных педагогических выводов по отношению к преподаванию обществоведения, освещая пока, конечно, только в самых грубых, общих и схематических чертах то, что совершается в голове отдельного ученика в процессе обучения обществоведению.

Мы видим в исследовании три существеннейших недостатка, которые оказались, к сожалению, непреодолимыми в этом первом опыте, идущем в новом

460

направлении. Первый из недостатков заключается в том, что обществоведческие понятия ребенка взяты более с общей, чем со специфической стороны. Они служили для нас более прототипом всякого научного понятия вообще, чем определенным и своеобразным типом одного специфического вида научных понятий. Это вызвано тем, что на первых порах исследования в новой области необходимо было отграничить научные понятия от житейских, вскрыть присущее обществоведческим понятиям как частному случаю научных понятий. Различия же, существующие внутри отдельных видов научных понятий (арифметические, естественнонаучные, обществоведческие понятия), могли сделаться предметом исследования не раньше, чем была проведена демаркационная линия, разделяющая научные и житейские понятия. Такова логика научного исследования: сперва находятся общие и слишком широкие черты для данного круга явлений, затем отыскиваются специфические различия внутри самого круга.

Этим обстоятельством объясняется то, что круг введенных в исследование понятий не представляет собой какой-либо системы основных, конституирующих логику самого предмета коренных понятий, а скорее образовался из ряда эмпирически подобранных на основании программного материала отдельных, прямо не связанных между собой понятий. Этим объясняется и то, что исследование даст гораздо больше общих закономерностей развития научных понятий сравнительно с житейскими, чем специфических закономерностей обществоведческих понятий как таковых, и то, что обществоведческие понятия подвергались сравнению с житейскими понятиями, взятыми не из той же области общественной жизни, а из других областей.

Второй недостаток, очевидный для нас и содержащийся в работе, заключается снова в слишком общем, суммарном,

недифференцированном и нерасчлененном изучении структуры понятий, отношений общности, присущих данной структуре, и функций, определяемых данной структурой и данными отношениями общности. Точно так же как первый недостаток привел к тому, что внутренняя связь обществоведческих понятий — эта важнейшая проблема развивающейся системы понятий — оставалась без надлежащего освещения, так и второй недостаток неизбежно приводит к тому, что проблема системы понятий, проблема отношений общности, центральная для всего школьного возраста и единственно могущая перебросить мост от изучения экспериментальных понятий и их структуры к изучению реальных понятий с их единством структуры и функций обобщения мыслительной операции, осталась недостаточно разработанной. Это неизбежное на первых порах упрощение, допущенное нами в самой постановке экспериментального исследования и продиктованное необходимостью поставить вопрос наиболее узко, вызвало, в свою очередь, при других условиях непозволительное упрощение анализа тех интеллектуальных операций, которые вводились в эксперимент. Так, в примененных нами задачах не были расчленены различные виды причинно-следственных зависимостей (эмпирические, психологические и логические «потому что»), как это сделал Пиаже, на стороне которого в данном случае оказывается колоссальное превосходство, — это само собой привело и к стушевыванию возрастных границ внутри суммарно взятого школьного возраста. Но мы должны были сознательно потерять в тонкости и расчлененности психологического анализа, чтобы иметь хоть какой-нибудь шанс выиграть в точности и определенности ответа на основной вопрос — о своеобразном характере развития научных понятий.
Наконец, третьим дефектом работы, по нашему мнению, является недостаточная экспериментальная проработка двух упомянутых выше, попутно вставших перед исследованием вопросов — о природе житейских понятий и о структуре психического развития в школьном возрасте. Вопрос о связи между структурой детского мышления, как она описана Пиаже, и основными чертами, характеризующими самую природу житейских понятий (внесистемность и непроизвольность), и воп-

461

рос о развитии осознания и произвольности из нарождающейся системы понятий, этот центральный вопрос всего умственного развития школьника, — оба оказались не только не разрешенными экспериментально, но и не поставленными в качестве задачи, подлежащей разрешению в эксперименте. Это вызвано тем, что оба вопроса для сколько-нибудь полной своей разработки нуждались в особом исследовании. Но это неизбежно привело к тому, что критика основных положений Пиаже, развиваемая в нашей работе, оказалась недостаточно подкрепленной логикой эксперимента и потому недостаточно сокрушительной.
Мы потому так подробно остановились в заключение на очевидных для нас недостатках работы, что они позволяют наметить основные перспективы, открывающиеся за последней страницей нашего исследования, и вместе с тем установить единственно правильное отношение к этой работе как к первому и в высшей степени скромному шагу в новой и бесконечно плодотворной с теоретической и практической сторон области психологии детского мышления.
Нам остается сказать о том, что в ходе самого исследования, от начала идо завершения, наша рабочая гипотеза и экспериментальное исследование складывались иначе, чем это представлено здесь. В живом ходе исследовательской работы дело никогда не обстоит так, как в ее законченном литературном оформлении. Построение рабочей гипотезы не предшествовало экспериментальному исследованию, а исследование не могло опираться с самого начала на готовую и до конца разработанную гипотезу. Гипотеза и эксперимент, эти, по выражению К. Левина, два полюса единого динамического целого, складывались, развивались и росли совместно, взаимно оплодотворяя и продвигая друг друга.
И одно из важнейших доказательств правдоподобности и плодотворности нашей гипотезы мы видим в том, что совместно складывавшиеся экспериментальное исследование и теоретические предположения гипотезы привели нас не только к согласным, но к совершенно единым результатам. Они показали то, что является центральным пунктом, основной осью и главной мыслью всей нашей работы: в момент усвоения нового слова процесс развития соответствующего понятия не заканчивается, а только начинается. В момент первоначального усвоения новое слово стоит не в конце, а в начале своего развития и является всегда в этот период незрелым словом. Постепенное внутреннее развитие его значения приводит и к созреванию самого слова. Развитие смысловой стороны речи здесь, как и везде, оказывается основным и решающим процессом в развитии мышления и речи ребенка. Как говорит Л. Н. Толстой, «слово почти всегда готово, когда готово понятие» (1903, с. 143), в то время как обычно полагали, будто понятие почти всегда готово, когда готово слово.

Глава седьмая **МЫСЛЬ И СЛОВО**

Я слово позабыл, что я хотел сказать,
И мысль бесплотная в чертог теней вернется.
О. *Э. Мандельштам*

Мы начали наше исследование с попытки выяснить внутреннее отношение, существующее между мыслью и словом на самых крайних ступенях фило- и онтогенетического развития. Мы нашли, что начало развития мысли и слова, доисторический период в существовании мышления и речи, не обнаруживает никаких определенных отношений и зависимостей между генетическими корнями мысли и слова. Таким образом, оказывается, что искомые нами внутрен-

462

ние отношения между мыслью и словом не есть изначальная, заранее данная величина, которая является предпосылкой, основой и исходным пунктом дальнейшего развития, но сами возникают и складываются только в процессе исторического развития человеческого сознания, сами являются не предпосылкой, но продуктом становления человека.
Даже в высшем пункте животного развития — у антропоидов — вполне человекоподобная в фонетическом отношении речь оказывается никак не связанной с — тоже человекоподобным — интеллектом. И в начальной стадии детского развития мы могли с несомненностью констатировать наличие доинтеллекту-альной стадии в процессе формирования речи и доречевой стадии в развитии мышления. Мысль и слово не связаны между собой изначальной связью. Эта связь возникает, изменяется и разрастается в ходе самого развития мысли и слова.
Вместе с тем было бы неверно, как мы старались выяснить в начале нашего исследования, представлять себе мышление и речь как два внешних друг по отношению к другу процесса, как две независимые силы, которые протекают и

действуют параллельно друг другу или пересекаясь в отдельных точках пути и вступая в механическое взаимодействие. Отсутствие изначальной связи между мыслью и словом ни в какой мере не означает, будто эта связь может возникать только как внешняя связь двух разнородных по существу видов деятельности сознания. Напротив, как мы стремились показать, основной методологический порок огромного большинства исследований мышления и речи, порок, обусловивший бесплодность этих работ, состоит как раз в таком понимании отношений между мыслью и словом, которое рассматривает оба эти процесса как два независимых, самостоятельных и изолированных элемента, из внешнего объединения которых возникает речевое мышление со всеми присущими ему свойствами.

Мы стремились показать, что вытекающий из такого понимания метод анализа заранее обречен на неудачу, ибо он для объяснения свойств речевого мышления как целого разлагает это целое на образующие его элементы — на речь и мышление, которые не содержат в себе свойств, присущих целому, и тем самым закрывает дорогу к объяснению этих свойств. Исследователя, пользующегося этим методом, мы уподобляли человеку, который попытался бы для объяснения того, почему вода тушит огонь, разложить воду на кислород и водород и с удивлением увидел бы, что кислород поддерживает горение, а водород сам горит. Мы хотели показать далее, что анализ, пользующийся методом разложения на элементы, не есть в сущности анализ в собственном смысле слова, приложимый к разрешению конкретных проблем в какой-либо определенной области явлений. Это есть, скорее, *возведение к общему,* чем внутреннее расчленение и выделение частного, содержащегося в подлежащем объяснению феномене. По самой своей сущности этот метод приводит скорее к обобщению, чем к анализу. В самом деле, сказать, что вода состоит из водорода и кислорода, значит сказать нечто такое, что одинаково относится ко всей воде вообще и ко всем ее свойствам в равной мере: к Великому океану в такой же мере, как к дождевой капле, к свойству воды тушить огонь в такой же мере, как к закону Архимеда. Так же точно сказать, что речевое мышление содержит в себе интеллектуальные процессы и собственно речевые функции, означает сказать нечто такое, что относится ко всему речевому мышлению в целом и ко всем его отдельным свойствам в одинаковой степени, тем самым означает не сказать ничего по поводу каждой конкретной проблемы, встающей перед исследованием речевого мышления.

Мы пытались поэтому с самого начала встать на другую точку зрения, поставить всю проблему по-другому и применить в исследовании другой метод анализа. Анализ, пользующийся методом разложения на элементы, мы пытались заменить анализом, расчленяющим сложное единство речевого мышления на еди-

ницы, понимая под последними такие продукты анализа, которые в отличие от элемента образуют первичные моменты не по отношению ко всему изучаемому явлению в целом, по только по отношению к отдельным конкретным его сторонам и свойствам и которые, далее, также в отличие от элементов не утрачивают свойств, присущих целому и подлежащих объяснению, но содержат в себе в самом простом, первоначальном виде те свойства целого, ради которых предпринимается анализ. Единица, к которой мы приходим в анализе, содержите себе в каком-то наипростейшем виде свойства, присущие речевому мышлению как целому.

Мы нашли эту единицу, отражающую в наипростейшем виде единство мышления и речи, в *значении* слова. Значение слова, как мы пытались выяснить выше, это такое далее неразложимое единство обоих процессов, о котором нельзя сказать, что оно представляет собой: феномен речи или феномен мышления. Слово, лишенное значения, не есть слово, оно есть звук пустой. Следовательно, значение есть необходимый, конституирующий признак самого слова. Оно есть само слово, рассматриваемое с внутренней стороны. Таким образом, мы как будто вправе рассматривать его с достаточным основанием как феномен речи, Но значение слова с психологической стороны, как мы неоднократно убеждались на протяжении исследования, есть не что иное, как обобщение, или понятие. Обобщение и значение слова суть синонимы. Всякое же обобщение, всякое образование понятия есть самый специфический, самый подлинный, самый несомненный акт мысли. Следовательно, мы вправе рассматривать значение слова как феномен мышления. Таким образом, значение слова оказывается одновременно речевым и интеллектуальным феноменом, причем это не чисто внешняя сопринадлежность его к двум различным областям психической жизни. Значение слова есть феномен мышления лишь в той мере, в какой мысль связана со словом и воплощена в слове, и обратно: оно есть феномен речи лишь в той мерс, в какой речь связана с мыслью и освещена ее светом. Оно есть феномен словесной мысли или осмысленного слова, оно есть *единство* слова и мысли.

Нам думается, что этот основной тезис нашего исследования едва ли нуждается в новых подтверждениях после всего сказанного. Наши экспериментальные исследования, думается нам, всецело подтвердили и оправдали это положение, показав, что, оперируя значением слова как единицей речевого мышления, мы действительно находим реальную возможность конкретного исследования развития речевого мышления и объяснения его главнейших особенностей на различных ступенях. Но главным результатом является не это положение само по себе, а дальнейшее, которое есть важнейший и центральный итог наших исследований. Это исследование раскрыло, что значения слов *развиваются.* Открытие изменения значений слов и их развития есть то новое и существенное, что внесло наше исследование в учение о мышлении и речи, оно есть главное паше открытие, которое позволяет впервые окончательно преодолеть лежавший в основе прежних учений о мышлении и речи постулат о константности и неизменности значения слова.

С точки зрения старой психологии связь между словом и значением есть простая ассоциативная связь, устанавливающаяся благодаря многократному совпадению в сознании восприятий слова и вещи, обозначаемой данным словом. Слово напоминает о своем значении так точно, как пальто человека напоминает об этом человеке или внешний вид дома напоминает о людях, живущих в нем. С этой точки зрения значение слова, раз установившееся, не может пи развиваться, пи вообще изменяться. Ассоциация, связывающая слово и значение, может закрепляться или ослабляться, может обогащаться рядом связей с другими предметами того же рода, может распространяться по сходству или смежности на более ши-

рокий круг предметов или, наоборот, суживать или ограничивать этот круг, другими словами, она может претерпевать ряд количественных и внешних изменений, но не может изменять своей внутренней психологической природы, так как для этого она должна была бы перестать быть тем, что она есть, т. е. ассоциацией. Естественно, что с этой точки зрения развитие смысловой стороны речи, развитие значения слов становится вообще необъяснимым и невозможным. Это

пашло свое выражение как в лингвистике, так и в психологии речи ребенка и взрослого. Тот отдел языкознания, который занимается изучением смысловой стороны речи, т. е. семасиология, усвоив ассоциативную концепцию слова, рассматривает до сих пор значение слова как ассоциацию между звуковой формой слова и его предметным содержанием. Поэтому все решительно слова — самые конкретные и самые абстрактные — оказываются построенными со смысловой стороны одинаково и все не содержат в себе ничего специфического для речи как таковой, поскольку ассоциативная связь, объединяющая слово и значение, втакой же мере составляет психологическую основу осмысленной речи, в какой и основу таких процессов, как воспоминания о человеке при виде его пальто. Слово заставляет нас вспомнить о своем значении, как вообще любая вещь может напомнить нам другую вещь. Не удивительно поэтому, что, не находя ничего специфического в связи слова со значением, семантика не могла и поставить вопроса о развитии смысловой стороны речи, о развитии значений слов. Все развитие сводилось исключительно к изменению ассоциативных связей между отдельными словами и отдельными предметами: слово могло означать раньше один предмет, а затем ассоциативно связаться с другим предметом. Так, пальто, переходя от одного владельца к другому, могло раньше напоминать об одном человеке, а затем о другом. Развитие смысловой стороны речи исчерпывается для лингвистики изменениями предметного содержания слов, но ей остается чужда мысль, что в ходе исторического развития языка изменяется смысловая структура значения слова, изменяется психологическая природа этого значения, что от низших и примитивных форм обобщения языковая мысль переходит к высшим и наиболее сложным формам, находящим свое выражение в абстрактных понятиях, что, наконец, не только предметное содержание слова, но самый характер отражения и обобщения действительности в слове изменялся в ходе исторического развития языка.

Также точно эта ассоциативная точка зрения приводит к невозможности и к необъяснимости развития смысловой стороны речи в детском возрасте. У ребенка развитие значения слова может сводиться только к чисто внешним и количественным изменениям ассоциативных связей, объединяющих слово и значение, к обогащению и закреплению этих связей. Что самая структура и природа связи между словом и значением может изменяться и фактически изменяется в ходе развития детской речи — это с ассоциативной точки зрения необъяснимо.

Наконец, в функционировании речевого мышления у зрелого развитого человека мы также с этой точки зрения не можем найти ничего иного, кроме непрерывного линейного движения в одной плоскости по ассоциативным путям от слова к его значению и от значения к слову. Понимание речи заключается в цепи ассоциаций, возникающих в уме под влиянием знакомых образов слов. Выражение мысли в слове есть обратное движение по тем же ассоциативным путям от представленных в мысли предметов к их словесным обозначениям. Ассоциация всегда обеспечивает эту двустороннюю связь между двумя представлениями: один раз пальто может напомнить о человеке, носящем его, другой раз вид человека может заставить нас вспомнить о его пальто. В понимании речи и в выражении мысли в слове не содержится, следовательно, ничего нового и ничего специфического по сравнению с любым актом припоминания и ассоциативного связывания.

465

Несмотря на то что несостоятельность ассоциативной теории была осознана, экспериментально и теоретически доказана сравнительно давно, это никак не *отразилось на судьбе ассоциативного понимания природы слова и его значения.* Вюрцбургская школа, которая считала главной задачей доказать несводимость мышления к ассоциативному течению представлений, невозможность объяснить движение, сцепление, припоминание мыслей с точки зрения законов ассоциации и доказать наличие особых закономерностей, управляющих течением мыслей, не только ничего не сделала для пересмотра ассоциативных воззрений на природу отношения между словом и значением, но не сочла нужным даже высказать мысль о необходимости этого пересмотра. Она разделила речь и мышление, воздав богу богово и кесарю кесарево. Она освободила мысль от пут всего образного, чувственного, вывела ее из-под власти ассоциативных законов, превратила ее в чисто духовный акт, возвратившись тем самым к истокам донаучной спиритуалистической концепции Августина и Р. Декарта, и пришла в конце концов к крайнему субъективному идеализму в учении о мышлении, уйдя дальше Декарта и заявляя устами О. Кюльпе: «Мы не только скажем: «мыслю, значит, существую», но также «мир существует, как мы его устанавливаем и определяем» (1914, с. 81). Таким образом, мышление как богово было отдано богу, Психология мышления стала открыто двигаться по пути к идеям Платона, как признал сам Кюльпе.

Одновременно с этим, освободив мысль от плена всякой чувственности и превратив ее в чистый, бесплотный, духовный акт, эти психологи оторвали мышление от речи, предоставив последнюю всецело во власть ассоциативных законов. Связь между словом и его значением продолжала рассматриваться как простая ассоциация и после работ вюрцбургской школы. Слово, таким образом, оказалось внешним выражением мысли, ее одеянием, не принимающим никакого участия в ее внутренней жизни. Никогда еще мышление и речь не оказывались столь разъединенными и столь оторванными друг от друга в представлении психологов, как в вюрцбургскую эпоху. Преодоление ассоцианизма в области мышления привело к еще большему закреплению ассоциативного понимания речи. Как кесарево, оно было отдано кесарю.

Те из психологов этого направления, которые оказались продолжателями данной линии, не только не смогли изменить ее, но продолжали ее углублять и развивать. Так, О. Зельц, показавший всю несостоятельность констелляцион-ной, т. е. в конечном счете ассоциативной, теории продуктивного мышления, выдвинул на ее место новую теорию, которая углубила и усилила разрыв между мыслью и словом, определившийся с самого начала в работах этого направления. Зельц продолжал рассматривать мышление в себе, оторванное от речи, и пришел к выводу о принципиальной тождественности продуктивного мышления человека с интеллектуальными операциями шимпанзе — настолько слово не внесло никаких изменений в природу мысли, настолько велика независимость мышления от речи.

Даже Н. Ах, который сделал значение слова прямым предметом специального исследования и первый встал на путь преодоления ассоцианизма в учении о понятиях, не сумел пойти дальше признания наряду с ассоциативными тенденциями детерминирующих тенденций в процессе образования понятий.

Поэтому он не вышел за пределы прежнего понимания значения слова. Он отождествлял понятие и значение слова и тем самым исключал всякую возможность изменения и развития понятий. Раз возникшее значение остается

неизменным и постоянным. В момент образования значения слова путь его развития оказывается законченным. Но этому же учили и те психологи, против мнения которых боролся Ах. Разница между ним и его противниками заключается только в том, что они по-разному рисуют этот начальный момент в образовании

значения слова, но для него и для них в одинаковой мере начальный момент является в то же самое время и конечным пунктом всего развития понятия.

То же самое положение создалось и в современной структурной психологии в учении о мышлении и речи. Это направление глубже, последовательнее, принципиальнее других пыталось преодолеть ассоциативную психологию в целом. Оно поэтому не ограничилось половинчатым решением вопроса, как сделали его предшественники. Оно пыталось не только мышление, но и речь вывести из-под власти ассоциативных законов и подчинить и то и другое в одинаковой степени законам структурообразования. Это направление не только не пошло вперед в учении о мышлении и речи, но сделало глубокий шаг назад по сравнению со своими предшественниками.

Прежде всего оно сохранило глубочайший разрыв между мышлением и речью. Отношение между мыслью и словом представляется в свете нового учения как простая аналогия, как приведение к общему структурному знаменателю того и другого. Происхождение верных осмысленных детских слов исследователи этого направления представляют себе по аналогии с интеллектуальной операцией шимпанзе в опытах В. Келера. Слово входит в структуру вещи, поясняют они, и приобретает известное функциональное значение, подобно тому как палка для обезьяны входит в структуру ситуации добывания плода и приобретает функциональное значение орудия. Таким образом, связь между словом и значением не мыслится уже более как простая ассоциативная связь, но представляется как структурная. Это шаг вперед. Но, если присмотреться внимательно к тому, что дает нам новое понимание вещей, нетрудно убедиться: этот шаг вперед является простой иллюзией, а в сущности мы остались на прежнем месте у разбитого корыта ассоциативной психологии.

В самом деле, слово и обозначаемая им вещь образуют единую структуру. Но эта структура совершенно аналогична всякой вообще структурной связи между двумя вещами. Она не содержит в себе ничего специфического для слова как такового. Любые две вещи, все равно, палка и плод или слово и обозначаемый им предмет, смыкаются в единую структуру по одним и тем же законам. Слово снова оказывается не чем иным, как одной из вещей в ряду других вещей. Слово есть вещь и объединяется с другими вещами по общим структурным законам объединения вещей. То, что отличает слово от всякой другой вещи и структуру слова отличает от всякой другой структуры, то, как слово представляет вещь в сознании, то, что делает слово словом, — все это остается вне поля зрения исследователей. Отрицание специфичности слова и его отношения к значениям и растворение этих отношений в море всех и всяческих структурных связей целиком сохраняются в новой психологии не в меньшей мере, чем в старой.

Мы могли бы, в сущности, для уяснения идеи структурной психологии о природе слова целиком воспроизвести тот самый пример о человеке и его пальто, на котором мы пытались уяснить идею ассоциативной психологии о природе связи между словом и значением. Слово напоминает свое значение так же, как пальто напоминает нам человека, на котором мы привыкли его видеть. Это положение сохраняет силу и для структурной психологии, ибо для нее пальто и носящий его человек образуют таким же образом единую структуру, как слово и обозначаемая им вещь. То, что пальто может напомнить нам о владельце, как вид человека может напомнить нам о его пальто, объясняется с точки зрения новой психологии также структурными законами.

Таким образом, на место принципа ассоциации становится принцип структуры, но этот *новый принцип так же универсально и недифференцированно распространяется на все вообще отношения между вещами, как и старый принцип.* Мы слышим от представителей старого направления, что связь между словом и его значением образуется так же, как связь между палкой и бананом. Но разве это не

та же самая связь, о которой говорится в нашем примере? Суть дела заключается в том, что в новой психологии, как и в старой, исключается заранее всякая возможность объяснения специфических отношений слова и значения. Эти отношения признаются принципиально ничем не отличающимися от всяких других, любых, всевозможных отношений между предметами. Все кошки оказываются серыми в сумерках всеобщей структурности, как раньше их нельзя было различить в сумерках универсальной ассоциативности.

Н. Ах пытался преодолеть ассоциацию с помощью детерминирующей тенденции, гештальтпеихология — с помощью принципа структуры, но и там и здесь целиком сохраняются оба основных момента старого учения: во-первых, признание принципиальной тождественности связи слова и значения с связью любых других двух вещей и, во-вторых, признание неразвиваемости значения слова. Так же как для старой психологии, для гештальтпеихологии остается в силе то положение, согласно которому развитие значения слова заканчивается в момент его возникновения. Вот почему смена различных направлений в психологии, так сильно продвинувших такие разделы, как учение о восприятии и памяти, производит впечатление утомительного и однообразного топтания па месте, вращения по кругу, когда дело идет о проблеме мышления и речи. Один принцип сменяет другой. Новый оказывается радикально противоположным прежнему. Но в учении о мышлении и речи они оказываются похожими друг на друга, как однояйцевые близнецы. Как говорит французская пословица, чем больше это меняется, тем больше остается тем же самым.

Если в учении о речи новая психология остается на старом месте и целиком сохраняет представление о независимости мысли от слова, то в учении о мышлении она делает значительный шаг назад. Это сказывается прежде всего в том, что гештальтпеихология склонна отрицать наличие специфических закономерностей мышления как такового и растворять их в общих структурных законах. Вюрцбургская школа возвела мысль в ранг чисто духовного акта и предоставила слово во власть низменных чувственных ассоциаций. В этом ее основной порок, по она все же умела различать специфические законы сцепления, движения и течения мыслей от более элементарных законов сцепления и течения представлений и восприятий. В этом отношении она стояла выше повой психологии. Гештальтпеихология, приведя к всеобщему структурному знаменателю восприятие домашней курицы, интеллектуальную операцию шимпанзе, первое осмысленное слово ребенка и развитое продуктивное мышление взрослого человека, стерла не только всякие границы между структурой осмысленного слова и структурой палки и банана, но также и границы между мышлением в его

самых высших формах и самым элементарным восприятием.
Если попытаться подытожить то, к чему приводит нас беглый критический обзор основных современных учений о мышлении и речи, легко можно свести к двум основным положениям то общее, что присуще всем этим учениям. Во-первых, ни одно из этих направлений не схватывает в психологической природе слова самого главного, основного и центрального, что делает слово словом и без чего слово перестает быть самим собой: заключенного в нем обобщения как совершенно своеобразного способа отражения действительности в сознании. Во-вторых, все эти учения рассматривают слово и его значение вне развития. Оба эти момента внутренне связаны между собой, ибо только адекватное представление о психической природе слова может привести нас к пониманию возможности развития слова и его значения. Поскольку оба эти момента сохраняются во всех сменяющих друг друга направлениях, постольку все они в основном повторяют друг друга. Поэтому борьба и смена отдельных направлений в современной психологии мышления и речи напоминают юмористическое стихотворение Г. Гейне, где рассказывается о царствовании верного себе почтеп-

ного и старого Шаблона, который был умерщвлен кинжалом восставших против него:
Когда с торжеством разделили Наследники царство и троп, То новый Шаблон — говорили — Похож был на старый Шаблон.

2

Открытие непостоянства и неконстантности, изменчивости значений слов и их развития представляет собой главное и основное открытие, которое одно только и может вывести из тупика все учение о мышлении и речи. Значение слова неконстантно. Оно изменяется в ходе развития ребенка. Оно изменяется и при различных способах функционирования мысли. Оно представляет собой скорее динамическое, чем статическое, образование. Установление изменчивости значений сделалось возможным только тогда, когда была правильно определена природа самого значения. Природа его раскрывается прежде всего в обобщении, которое содержится как основной и центральный момент во всяком слове, ибо всякое слово уже обобщает.
Но раз значение слова может изменяться в своей внутренней природе, значит, изменяется и отношение мысли к слову. Для того чтобы понять изменчивость и динамику отношений мысли к слову, необходимо внести в развитую нами в основном исследовании генетическую схему изменения значений как бы поперечный разрез. Необходимо выяснить *функциональную роль словесного значения в акте мышления.*
Мы ни разу еще не имели случая на всем протяжении нашей работы остановиться на процессе словесного мышления в целом. Однако мы собрали уже все необходимые данные, для того чтобы представить себе в основных чертах, как совершается этот процесс. Попытаемся сейчас представить себе в целом виде сложное строение всякого реального мыслительного процесса и связанное с ним его сложное течение от первого, самого смутного момента зарождения мысли до ее окончательного завершения в словесной формулировке. Для этого мы должны перейти из генетического плана в план функциональный и обрисовать не процесс развития значений и изменения их структуры, а процесс *функционирования значений в живом ходе словесного мышления.* Если мы сумеем это сделать, мы тем самым сумеем показать, что па каждой ступени развития существует не только своя особенная структура словесного значения, но также определяемое этой структурой свое особое отношение между мышлением и речью. Как известно, функциональные проблемы разрешаются легче всего тогда, когда исследование имеет дело с развитыми высшими формами какой-нибудь деятельности, в которой вся сложность функциональной структуры представлена в расчлененном и зрелом виде. Поэтому оставим па некоторое время вопросы развития и обратимся к изучению отношений мысли и слова в развитом сознании.
Как только мы попытаемся осуществить это, сейчас же перед нами раскроется грандиозная, сложнейшая картина, которая превосходит по тонкости архитектоники все, что могли представить себе по этому поводу схемы самых богатых воображений исследователей. Подтверждаются слова Л. Н. Толстого, что «отношение слова к мысли и образование новых понятий есть такой сложный, таинственный и нежный процесс души» (1903, с. 143).
Прежде чем перейти к схематическому описанию этого процесса, мы, предвосхищая результаты дальнейшего изложения, скажем относительно основной и руководящей идеи, развитием и разъяснением которой должно служить все последующее исследование. Эта центральная идея может быть выражена в об-

щей формуле: отношение мысли к слову есть прежде всего не вещь, а процесс, это отношение есть движение от мысли к слову и обратно — от слова к мысли. Это отношение предстает в свете психологического анализа как развивающийся процесс, проходящий через ряд фаз и стадий, претерпев все те изменения, которые по своим существенным признакам могут быть названы развитием. Разумеется, это не возрастное развитие, а функциональное, но движение самого процесса мышления от мысли к слову есть развитие. Мысль не выражается в слове, но совершается в слове. Можно было бы поэтому говорить о становлении (единстве бытия и небытия) мысли в слове. Всякая мысль стремится соединить что-то с чем-то, установить отношение между чем-то и чем-то. Всякая мысль имеет движение, течение, развертывание, одним словом, мысль выполняет какую-то функцию, какую-то работу, решает какую-то задачу. Это течение мысли совершается как внутреннее движение через целый ряд планов, как переход мысли в слово и слова в мысль. Поэтому первейшей задачей анализа, желающего изучить отношение мысли к слову как движение от мысли к слову, является изучение тех фаз, из которых складывается это движение, различение ряда планов, через которые проходит мысль, воплощающаяся в слове. Здесь перед исследователем раскрывается многое такое, «что и не снилось мудрецам», по выражению В. Шекспира.
В первую очередь наш анализ приводит нас к различению двух планов в самой речи. Исследование показывает, что внутренняя, смысловая, семантическая сторона речи и внешняя, звучащая, фазическая хотя и образуют подлинное единство, но имеют каждая свои особые законы движения. Единство речи есть сложное единство, а не гомогенное и однородное. Прежде всего наличие своего движения в семантической и в фазической сторонах речи обнаруживается из целого ряда фактов, относящихся к области речевого развития ребенка. Укажем на два главнейших факта.
Известно, что внешняя сторона речи развивается у ребенка от слова к сцеплению двух или трех слов, затем к простой

фразе и к сцеплению фраз, еще позже — к сложным предложениям и к связной, состоящей из развернутого ряда предложений речи. Ребенок, таким образом, идет в овладении фазической стороной речи от частей к целому. Но известно также, что по значению первое слово ребенка есть целая фраза — односложное предложение. В развитии семантической стороны речи ребенок начинает с целого, с предложения, и только позже переходит к овладению частными смысловыми единицами, значениями отдельных слов, расчленяя свою слитную, выраженную в однословном предложении мысль на ряд отдельных, связанных между собой словесных значений. Таким образом, если охватить начальный и конечный моменты в развитии семантической и фазической сторон речи, можно легко убедиться, что это развитие идет в противоположных направлениях.

Смысловая сторона речи развивается от целого к части, от предложения к слову, а внешняя сторона речи идет от части к целому, от слова к предложению.

Уже одного этого факта достаточно для того, чтобы убедить нас в необходимости различать движение смысловой и звучащей речи. Движения в том и другом плане не совпадают, сливаясь в одну линию, но могут совершаться, как показано в рассматриваемом нами случае, по противоположно направленным линиям. Это отнюдь не означает разрыва между обоими планами речи или автономности и независимости каждой из двух ее сторон. Напротив, различение обоих планов есть первый и необходимый шаг для установления их внутреннего единства. Единство их предполагает наличие своего движения у каждой из двух сторон речи и наличие сложных отношений между движением той и другой. Но изучать отношения, лежащие в основе единства речи, возможно только после того, как мы с помощью анализа различили те стороны ее, между которыми

только и могут существовать эти сложные отношения. Если бы обе стороны речи представляли собой одно и то же, совпадали друг с другом и сливались в одну линию, нельзя было бы вообще говорить ни о каких отношениях во внутреннем строении речи, ибо невозможны никакие отношения вещи к самой себе. В нашем примере это внутреннее единство обеих сторон речи, имеющих противоположное направление в процессе детского развития, выступает с не меньшей ясностью, чем их несовпадение друг с другом. Мысль ребенка первоначально рождается как смутное и нерасчлененное целое, именно поэтому она должна найти свое выражение в речевой части в отдельном слове. Ребенок как бы выбирает для своей мысли речевое одеяние по мерке. В меру того, что мысль ребенка расчленяется и переходит к построению из отдельных частей, ребенок в речи переходит от частей к расчлененному целому. И обратно — в меру того, что ребенок в речи переходит от частей к расчлененному целому в предложении, он может и в мысли от нерасчлененного целого перейти к частям.

Таким образом, мысль и слово оказываются с самого начала вовсе не скроенными по одному образцу. В известном смысле можно сказать, что между ними существует скорее противоречие, чем согласованность. Речь по своему строению не представляет простого зеркального отражения строения мысли. Поэтому она не может надеваться на мысль, как готовое платье. Речь не служит выражением готовой мысли. Мысль, превращаясь в речь, перестраивается и видоизменяется. Мысль не выражается, но совершается в слове. Поэтому противоположно направленные процессы развития смысловой и звуковой сторон речи образуют подлинное единство именно благодаря противоположной направленности.

Другой, не менее капитальный факт относится к более поздней эпохе развития. Как мы упоминали, Пиаже установил, что ребенок раньше овладевает сложной структурой придаточного предложения с союзами «потому что», «несмотря на», «так как», «хотя», чем смысловыми структурами, соответствующими этим синтаксическим формам. Грамматика в развитии ребенка идет впереди его логики. Ребенок, который совершенно правильно и адекватно употребляет союзы, выражающие причинно-следственные, временные, противительные, условные и другие зависимости, в спонтанной речи и в соответствующей ситуации, еще на всем протяжении школьного возраста не осознает смысловой стороны этих союзов и не умеет произвольно пользоваться ими. Это значит, что движения семантической и фазической сторон слова в овладении сложными синтаксическими структурами не совпадают в развитии. Анализ слова мог бы показать, что это несовпадение грамматики и логики в развитии детской речи опять, как и в прежнем случае, не только не исключает их единства, но, напротив, только оно и делает возможным это внутреннее единство значения и слова, выражающее сложные логические отношения.

Менее непосредственно, но зато еще более рельефно выступает несовпадение семантической и фазической сторон речи в функционировании развитой мысли. Для того чтобы обнаружить это, мы должны перевести свое рассмотрение из генетического плана в функциональный. Но прежде заметим, что уже факты, почерпнутые нами из генезиса речи, позволяют сделать некоторые существенные выводы и в функциональном отношении. Если, как мы видели, развитие смысловой и звуковой сторон речи идет в противоположных направлениях на всем протяжении раннего детства, совершенно понятно, что в каждый данный момент, в какой бы точке мы ни стали рассматривать соотношения этих двух планов речи, между ними никогда не может оказаться полного совпадения.

Гораздо показательнее факты, непосредственно извлекаемые из функционального анализа речи. Эти факты хорошо известны современному психологически ориентированному языкознанию. Из всего ряда относящихся сюда фак-

тов на первом месте должно быть поставлено несовпадение грамматического и психологического подлежащего и сказуемого.

Едва ли существует, говорит Г. Фослер, более неверный путь для истолкования душевного смысла какого-либо языкового явления, чем путь грамматической интерпретации. На этом пути неизбежно возникают ошибки понимания, обусловленные несоответствием психологического и грамматического членения речи. Л. Уланд начинает пролог к «Герцогу Эрнсту Швабскому» словами: «Суровое зрелище откроется перед вами». С точки зрения грамматической структуры «суровое зрелище» есть подлежащее, «откроется» — сказуемое. Но с точки зрения психологической структуры фразы, с точки зрения того, что хотел сказать поэт, «откроется» есть подлежащее, а «суровое зрелище» — сказуемое. Поэт хотел сказать этими словами: то, что пройдет перед вами, это трагедия. В сознании слушающего первым было представление о том, что перед ним пройдет зрелище. Это и есть то, о чем говорится в данной фразе, т. е. психологическое подлежащее. То новое, что высказано об этом подлежащем, есть представление о трагедии, которое и

есть психологическое сказуемое.
Еще отчетливее это несовпадение грамматического и психологического подлежащего и сказуемого может быть пояснено на следующем примере. Возьмем фразу «Часы упали», в которой «часы» — подлежащее, «упали» — сказуемое, и представим себе, что эта фраза произносится дважды в различной ситуации и, следовательно, выражает в одной и той же форме две разные мысли. Я обращаю внимание на то, что часы остановились, и спрашиваю, почему это случилось, Мне отвечают: «Часы упали». В этом случае в моем сознании раньше было представление о часах, часы есть в этом случае психологическое подлежащее, то, о чем говорится. Вторым возникло представление о том, что они упали. «Упали» есть в данном случае психологическое сказуемое, то, что говорится о подлежащем. В этом случае грамматическое и психологическое членение фразы совпадает, но оно может и не совпадать.
Работая за столом, я слышу шум от упавшего предмета и спрашиваю, что упало. Мне отвечают той же фразой: «Часы упали». В этом случае в сознании раньше было представление об упавшем. «Упали» есть то, о чем говорится в этой фразе, т. е. психологическое подлежащее. То, что говорится об этом подлежащем, что вторым возникает в сознании, есть представление — часы, которое и будет в данном случае психологическим сказуемым. В сущности эту мысль можно выразить так: «Упавшее есть часы». В этом случае и психологическое и грамматическое сказуемое совпали бы, в нашем же случае они не совпадают.
Анализ показывает, что в сложной фразе любой член предложения может стать психологическим сказуемым, и тогда он несет на себе логическое ударение, семантическая функция которого и заключается как раз в выделении психологического сказуемого. Грамматическая категория представляет до некоторой степени окаменение психологической, по мнению Г. Пауля, и поэтому она нуждается в оживлении с помощью логического ударения, выявляющего ее семантический строй. Пауль показал, как за одной и той же грамматической структурой может скрываться самое разнородное душевное мнение. Быть может, соответствие между грамматическим и психологическим строем речи встречается не так часто, как мы полагаем. Скорее даже оно только постулируется нами и редко или никогда не осуществляется на самом деле. Везде — в фонетике, морфологии, лексике и в семантике, даже в ритмике, метрике и музыке — за грамматическими или формальными категориями скрываются психологические. Если в одном случае они, по-видимому, покрывают друг друга, то в других они опять расходятся. Можно говорить не только о психологических элементах формы и значениях, о психологических подлежащих и сказуемых, но с тем же правом можно говорить и о психологическом числе, роде, падеже, местоимении, пре-

восходной степени, будущем времени и т. д. Наряду с грамматическими и формальными понятиями подлежащего, сказуемого, рода пришлось допустить существование их психологических двойников, или прообразов. То, что с точки зрения языка является ошибкой, может, если оно возникает из самобытной натуры, иметь художественную ценность. Пушкинское:
Как уст румяных без улыбки, Без грамматической ошибки Я русской речи не люблю —
имеет более глубокое значение, чем это обычно думают. Полное устранение несоответствий в пользу общего и, безусловно, правильного выражения достигается лишь по ту сторону языка и его навыков — в математике. Первым, кто увидел в математике мышление, происходящее из языка, но преодолевающее его, был, по-видимому, Декарт. Можно сказать только одно: наш обычный разговорный язык из-за присущих ему колебаний и несоответствий грамматического и психологического находится в состоянии подвижного равновесия между идеалами математической и фантастической гармонии и в непрестанном движении, которое мы называем эволюцией.
Все эти примеры приведены нами для того, чтобы показать несовпадение фазической и семантической сторон речи, вместе с тем они же показывают, что это несовпадение не только не исключает единства той и другой, но, напротив, с необходимостью предполагает это единство. Ведь это несоответствие не только не мешает осуществляться мысли в слове, но является необходимым условием для того, чтобы движение от мысли к слову могло реализоваться. Мы поясним на двух примерах, как изменения формальной и грамматической структур приводят к глубочайшему изменению всего смысла речи, для того чтобы осветить эту внутреннюю зависимость между двумя речевыми планами. И. А. Крылов в басне «Стрекоза и Муравей» заменил лафонтеновского кузнечика стрекозой, придав ей неприложимый к ней эпитет «попрыгунья». По-французски кузнечик женского рода и потому вполне годится для того, чтобы в его образе воплотить женское легкомыслие и беззаботность. Но по-русски в переводе «кузнечик и муравей» этот смысловой оттенок в изображении ветрености неизбежно пропадает, поэтому у Крылова грамматический род возобладал над реальным значением — кузнечик оказался стрекозой, сохранив тем не менее все признаки кузнечика (попрыгунья, пела, хотя стрекоза не прыгает и не поет). Адекватная передача всей полноты смысла требовала непременного сохранения и грамматической категории женского рода для персонажа басни.
Обратное случилось с переводом стихотворения Г. Гейне «Сосна и пальма». В немецком языке слово «сосна» мужского рода. Благодаря этому вся история приобретает символическое значение любви к женщине. Чтобы сохранить смысловой оттенок немецкого текста, Ф. И. Тютчев заменил сосну кедром — «кедр одинокий стоит». М. Ю. Лермонтов, переводя точно, лишил стихотворение этого смыслового оттенка и тем самым придал ему существенно иной смысл — более отвлеченный и обобщенный. Так, изменение одной, казалось бы, грамматической детали приводит при соответствующих условиях к изменению и всей смысловой стороны речи.
Если попытаться подвести итоги тому, что мы узнали из анализа двух планов речи, можно сказать, что несовпадение этих планов, наличие второго, внутреннего, плана речи, стоящего за словами, самостоятельность грамматики мысли, синтаксиса словесных значений заставляют нас в самом простом речевом высказывании видеть не раз навсегда данное, неподвижное и константное отношение между смысловой и звуковой сторонами речи, но движение, переход от синтаксиса значений к словесному синтаксису, превращение грамматики мысли в

грамматику слов, видоизменение смысловой структуры при ее воплощении в словах.
Если же фазическая и семантическая стороны речи не совпадают, то очевидно, что речевое высказывание не может возникнуть сразу во всей своей полноте, так как семантический и словесный синтаксис возникают, как мы видели, не одновременно и совместно, а предполагают переход и движение от одного к другому. Но этот сложный процесс

перехода от значений к звукам развивается, образуя одну из основных линий в совершенствовании речевого мышления. Это расчленение речи на семантику и фонологию не дано сразу и с самого начала, а возникает только в ходе развития: ребенок должен дифференцировать обе стороны речи, осознать их различие и природу каждой из них для того, чтобы сделать возможным то нисхождение по ступеням, которое, естественно, предполагается в живом процессе осмысленной речи. Первоначально мы встречаем у ребенка неосознанность словесных форм и словесных значений и недифференцированность тех и других. Слово и его звуковое строение воспринимаются ребенком как часть вещи или как свойство ее, неотделимое от ее других свойств. Это явление, по-видимому, присуще всякому примитивному языковому сознанию.

В. Гумбольдт приводит анекдот, в котором рассказывается, как простолюдин, слушая разговор студентов-астрономов о звездах, обратился к ним с вопросом: «Я понимаю, что с помощью всяких приборов людям удалось измерить расстояние от Земли до самых отдаленных звезд и узнать их расположение и движение. Но мне хотелось бы знать: как узнали названия звезд?» Он предполагал, что названия звезд могли быть узнаны только из них самих. Простые опыты с детьми показывают, что еще в дошкольном возрасте ребенок объясняет названия предметов их свойствами: «Корова называется «корова», потому что у нее рога, «теленок» — потому что у него рога еще маленькие, «лошадь» — потому что у нее нет рогов, «собака» — потому что у нее нет рогов и она маленькая, «автомобиль» — потому что он совсем не животное».

На вопрос, можно ли заменить название одного предмета другим, например, корову назвать чернилами, а чернила — коровой, дети отвечают, что это совершенно невозможно, потому что чернилами пишут, а корова дает молоко. Перенос имени означает как бы и перенос свойства одной вещи на другую, настолько тесно и неразрывно связаны между собой свойства вещи и ее название. Как трудно переносить ребенку название одной вещи на другую, видно из опытов, в которых по инструкции устанавливаются условные названия предметов. В опыте заменяются названия «корова — собака» и «окно — чернила», «Если у собаки рога есть, дает ли собака молоко?» — спрашивают у ребенка. -«Дает». — «Есть ли у коровы рога?» — «Есть». — «Корова — это же собака, а разве у собаки есть рога?» — «Конечно, раз собака — это корова, раз так называется — корова, то и рога должны быть. Раз называется корова, значит, и рога должны быть. У такой собаки, которая называется корова, маленькие рога обязательно должны быть».

Мы видим, как трудно ребенку отделить имя вещи от ее свойств и как свойства вещи следуют при перенесении за именем, как имущество за владельцем. Такие же результаты получаем при вопросах о свойствах чернил и окна при перемене их названий. Вначале следуют с большим затруднением правильные ответы, но на вопрос, прозрачны ли чернила, получаем отрицательный ответ. «Но ведь чернила — это окно, окно — чернила». — «Значит, чернила — все-таки чернила и непрозрачные».

Мы хотели этим примером проиллюстрировать то положение, что *звуковая и слуховая стороны слова для ребенка представляют непосредственное единство,* недифференцированное и неосознанное. Одна из важнейших линий речевого раз-

вития ребенка как раз и состоит в том, что это *единство начинает дифференцироваться и осознаваться.* Таким образом, в начале развития имеет место слияние обоих планов речи и постепенное их разделение, так что дистанция между ними увеличивается вместе с возрастом и каждой ступени в развитии словесных значений и их осознанности соответствует свое специфическое отношение семантической и фазической сторон речи и свой специфический путь перехода от значения к звуку. Недостаточная дифференцированность обоих речевых планов связана с ограниченностью возможности выражения мысли и понимания ее в ранних возрастах.

Если мы примем во внимание то, что было сказано в начале нашего исследования о коммуникативной функции значений, станет ясно, что общение ребенка с помощью речи находится в непосредственной связи с дифференциацией словесных значений в его речи и их осознанием.

Для уяснения этой мысли мы должны остановиться на чрезвычайно существенной особенности значений слов, которую мы уже упоминали при анализе результатов наших экспериментов.

Мы различали в семантической структуре слова его предметную отнесенность и его значение и стремились показать, что то и другое не совпадают. С функциональной стороны это привело нас к различению индикативной и номинативной функции слова, с одной стороны, и его сигнификативной функции, с другой. Если мы сравним эти структурные и функциональные отношения вначале, середине и в конце развития, мы сумеем убедиться в наличии следующей генетической закономерности. В начале развития в структуре слова существует исключительно его предметная отнесенность, а из функций — только индикативная и номинативная. Значение, независимое от предметной отнесенности, и сигнификация, независимая от указания и наименования предмета, возникают позже и развиваются по тем путям, которые мы пытались проследить и обрисовать выше.

При этом оказывается, что с самого начала возникновения этих структурных и функциональных особенностей слова они у ребенка отклоняются по сравнению с особенностями слов в противоположные стороны. С одной стороны, предметная отнесенность слова выражена у ребенка гораздо ярче и сильнее, чем у взрослого: для ребенка слово представляет часть вещи, одно из ее свойств, оно неизмеримо теснее связано с предметом, чем слово взрослого. Это и обусловливает гораздо больший удельный вес предметной отнесенности в детском слове. С другой стороны, именно из-за того, что слово связано у ребенка с предметом теснее, чем у нас, и представляет как бы часть вещи, оно легче, чем у взрослого, может оторваться от предмета, заместить его в мыслях и жить самостоятельной жизнью. Таким образом, недостаточная дифференцированность предметной отнесенности и значения слова приводит к тому, что слово ребенка одновременно и ближе к действительности и дальше от нее, чем слово взрослого. Ребенок первоначально не дифференцирует словесного значения и предмета, значения и звуковой формы слова. В ходе развития эта дифференциация происходит в меру развития обобщения, и в конце развития, там, где мы встречаемся уже с подлинными понятиями, возникают все те сложные отношения между расчлененными планами речи, о которых мы говорили выше.

Эта растущая с годами дифференциация двух речевых планов сопровождается и развитием того пути, который проделывает мысль при превращении синтаксиса значений в синтаксис слов. Мысль накладывает печать логического

ударения на одно из слов фразы, выделяя тем психологическое сказуемое, без которого любая фраза становится непонятной. Говорение требует перехода из внутреннего плана во внешний, а понимание предполагает обратное движение — от внешнего плана речи к внутреннему.

475

3

Но мы должны сделать еще один шаг по намеченному пути и проникнуть несколько глубже во внутреннюю сторону речи. Семантический план речи есть только начальный и первый из всех ее внутренних планов. За ним перед исследователем раскрывается план внутренней речи. Без правильного понимания се психологической природы нет и не может быть никакой возможности выяснить отношения мысли к слову в их действительной сложности. Эта проблема представляется едва ли не самой запутанной из всех вопросов, относящихся к учению о мышлении и речи.

Путаница начинается с терминологической неясности. Термин «внутренняя речь», или «эндофазия», прилагается в литературе к самым различным явлениям. Отсюда возникает целый ряд недоразумений, так как исследователи спорят часто о разных вещах, обозначая их одним и тем же термином. Нет возможности привести в какую-либо систему наши знания о природе внутренней речи, если раньше не попытаться внести терминологическую ясность в этот вопрос. Так как эта работа никем еще не проделана, то не удивительно, что мы не имеем до сих пор ни у одного из авторов сколько-нибудь систематического изложения даже простых фактических данных о природе внутренней речи.

По-видимому, первоначальным значением этого термина было понимание внутренней речи как вербальной памяти. Я могу прочитать наизусть заученное стихотворение, но я могу и воспроизвести его только в памяти. Слово может быть так же заменено представлением о нем или образом памяти, как и всякий другой предмет. В этом случае внутренняя речь отличается от внешней точно так же, как представление о предмете отличается от реального предмета. Именно в этом смысле понимали внутреннюю речь французские авторы, изучая, в каш образах памяти — акустических, оптических, моторных и синтетических — реализуется это воспоминание слов. Как мы увидим ниже, память представляет один из моментов, определяющих природу внутренней речи. Но сама по себе она, конечно, не только не исчерпывает этого понятия, но и не совпадаете ним непосредственно. У старых авторов мы находим всегда знак равенства между воспроизведением слов по памяти и внутренней речью. На самом же деле это два разных процесса, которые следует различать.

Второе значение термина «внутренняя речь» связывается с сокращением обычного речевого акта. Внутренней речью называют в этом случае непроизносимую, незвучащую, немую речь, т. е. речь минус звук, по известному определению Миллера. По мнению Д. Уотсона, она представляет собой ту же внешнюю речь, но только не доведенную до конца. В. М. Бехтерев определял ее как не выявленный в двигательной части речевой рефлекс, И. М. Сеченов-как рефлекс, оборванный на двух третях своего пути. И это понимание внутренней речи может входить в качестве одного из подчиненных моментов в научное понятие внутренней речи, но и оно, так же как первое, не только не исчерпывает всего понятия, но и не совпадает с ним вовсе. Беззвучно произносить какие-либо слова еще ни в какой мере не означает процессов внутренней речи. В последнее время Шиллинг предложил «говорение», обозначая последним термином содержание, которое вкладывали в понятие внутренней речи только что упомянутые авторы. От внутренней речи это понятие отличается количественно тем, что оно имеет в виду только активные, а не пассивные процессы речевой деятельности, и качественно тем, что оно имеет в виду начально моторную деятельность речевой функции. Внутреннее говорение с этой точки зрения есть частичная функция внутренней речи, речедвигательный акт инициального характера, импульсы которого не находят вовсе выражения в артикуляционных движениях или проявляются в неясно выраженных и без-

476

звучных движениях, но которые сопровождают, подкрепляют или тормозят мыслительную функцию.

Наконец, третье и наиболее расплывчатое из всех пониманий этого термина придает внутренней речи чрезвычайно расширительное толкование. Не будем останавливаться на его истории, но обрисуем кратко то его современное состояние, с которым мы сталкиваемся в работах многих авторов.

Внутренней речью К. Гольдштейн называет все, что предшествует моторному акту говорения, всю вообще внутреннюю сторону речи, в которой он различает два момента: во-первых, внутреннюю речевую форму лингвиста, или мотивы речи В. Вуцдта, и, во-вторых, наличие того ближайшим образом неопределенного, не сенсорного или моторного, но специфически речевого переживания, которое так же хорошо известно всякому, как и не поддается точной характеристике. Соединяя, таким образом, в понятии внутренней речи всю внутреннюю сторону всякой речевой деятельности, смешивая воедино понимание внутренней речи французскими авторами и слово-понятие немецкими, Гольдштейн выдвигает ее в центр всей речи. Здесь верна негативная сторона определения, а именно указание, что сенсорные и моторные процессы имеют во внутренней речи подчиненное значение, но очень запутана и потому неверпа позитивная сторона. Нельзя не возражать против отождествления центрального пункта всей речи с интуитивно постигаемым переживанием, не поддающимся никакому функциональному, структурному и вообще объективному анализу, как нельзя не возражать и против отождествления этого переживания с внутренней речью, в которой тонут и растворяются без остатка хорошо различаемые с помощью психологического анализа отдельные структурные планы. Это центральное речевое переживание является общим для любого вида речевой деятельности и уже благодаря лишь этому совершенно не годится для выделения той специфической и своеобразной речевой функции, которая одна только и заслуживает названия внутренней речи. В сущности говоря, если быть последовательным и довести точку зрения Гольдштейна до конца, надо признать, что его внутренняя речь есть вовсе не речь, а мыслительная и аффективно-волевая деятельность, так как она включает в себя мотивы речи и мысль, выражаемую в слове. В лучшем случае она охватывает в нерасчлененпом виде все внутренние процессы, протекающие до момента говорения, т. е. всю внутреннюю сторону внешней речи.

Правильное понимание внутренней речи должно исходить из того положения, что внутренняя речь *есть особое по психологической природе образование,* особый вид речевой деятельности, имеющий совершенно специфические особенности и состоящий в сложном отношении к другим видам речевой деятельности. Для того чтобы изучить эти отношения внутренней речи, с одной стороны, к мысли и, с другой, к слову, необходимо прежде всего найти ее

специфические отличия от того и другого и выяснить ее совершенно особую функцию. Небезразлично, думается нам, говорю ли я себе или другим. Внутренняя речь есть речь для *себя.* Внешняя речь есть речь для других. Нельзя допустить, что это коренное и фундаментальное различие в функциях той и другой речи может остаться без последствий для структурной природы обеих речевых функций. Поэтому, думается нам, неправильно рассматривать, как это делают Д. Джексон и Г. Хэд, внутреннюю речь как отличающуюся от внешней по степени, а не по природе. Дело здесь не в вокализации. Само наличие или отсутствие вокализации есть не причина, объясняющая нам природу внутренней речи, а следствие, вытекающее из этой природы. В известном смысле можно сказать, что внутренняя речь не только fie есть то, что предшествует внешней речи или воспроизводит ее в памяти, по противоположна внешней. Внешняя речь есть процесс превращения мысли в слова, ее материализация и объективация. Внутренняя — обратный по направлению процесс, идущий извне внутрь, процесс испарения речи в мысль.

477

Отсюда и структура этой речи со всеми ее отличиями от структуры внешней речи.

Внутренняя речь представляет собой едва ли не самую трудную область исследования психологии. Именно поэтому мы находим в учении о внутренней речи огромное количество совершенно произвольных конструкций и умозрительных построений и не располагаем почти никакими возможными фактическими данными. Эксперимент к этой проблеме прилагался лишь показательный, Исследователи пытались уловить наличие едва заметных, в лучшем случае третьестепенных по значению и во всяком случае лежащих вне центрального ядра внутренней речи, сопутствующих двигательных изменений в артикуляции и дыхании. Проблема эта оставалась почти недоступной для эксперимента до тех пор, пока к ней не удалось применить генетический метод. Развитие и здесь оказалось ключом к пониманию одной из сложнейших внутренних функций человеческого сознания. Поэтому нахождение адекватного метода исследования внутренней речи сдвинуло фактически всю проблему с мертвой точки. Мы остановимся поэтому прежде всего на методе.

Ж. Пиаже, по-видимому, первый обратил внимание на особую функцию эгоцентрической речи ребенка и сумел оценить ее теоретическое значение. Заслуга его заключается в том, что он не прошел мимо этого повседневно повторяющегося, знакомого каждому, кто видел ребенка, факта, а пытался изучить его и теоретически осмыслить. Но Пиаже остался совершенно слеп к самому важному, что заключает в себе эгоцентрическая речь, именно к ее генетическому родству и связи с внутренней речью, и вследствие этого ложно истолковал ее собственную природу с функциональной, структурной и генетической сторон.

Мы в наших исследованиях внутренней речи выдвинули в .центр, отталкиваясь от Пиаже, именно проблему отношения эгоцентрической речи с внутренней речью. Это, думается нам, привело впервые к возможности с небывалой полнотой изучить природу внутренней речи экспериментальным путем.

Мы изложили выше все основные соображения, заставляющие нас прийти к выводу, что *эгоцентрическая речь представляет собой ряд ступеней, предшествующих развитию внутренней речи.* Напомним, что эти соображения были троякого характера: функционального (мы нашли, что эгоцентрическая речь выполняет интеллектуальные функции подобно внутренней), структурного (мы нашли, что эгоцентрическая речь по строению приближается к внутренней) и генетического (мы сопоставили наблюдаемый Пиаже факт отмирания эгоцентрической речи к моменту наступления школьного возраста с рядом фактов, заставляющих отнести к этому же моменту начало развития внутренней речи, и сделали отсюда заключение, что на пороге школьного возраста происходит не отмирание эгоцентрической речи, а ее переход и перерастание во внутреннюю речь). Эта новая рабочая гипотеза о структуре, функции и судьбе эгоцентрической речи дала нам возможность не только перестроить радикальным образом все учение об эгоцентрической речи, но и проникнуть в глубину вопроса о природе внутренней речи. Если наше предположение, что эгоцентрическая речь представляет собой ранние формы внутренней речи, заслуживает доверия, то тем самым решается вопрос о методе исследования внутренней речи.

Эгоцентрическая речь в этом случае — ключ к исследованию внутренней речи. Первое удобство заключается в том, что она представляет собой еще вокализованную, звучащую речь, т. е. речь внешнюю по способу проявления и вместе с тем внутреннюю по функциям и структуре. При исследовании сложных внутренних процессов для того, чтобы экспериментировать, объективизировать наблюдаемый внутренний процесс, приходится специально создавать его внешнюю сторону, связывая его с какой-либо внешней деятельностью, выносить

478

его наружу. Это позволяет сделать возможным его объективно-функциональный анализ, основывающийся на наблюдениях внешней стороны внутреннего процесса. Но в случае эгоцентрической речи мы имеем дело как бы с естественным экспериментом, построенным по этому типу. Это есть *доступная прямому наблюдению и экспериментированию внутренняя речь,* т. е. внутренний по природе и внешний по проявлениям процесс. В этом главная причина того, почему изучение эгоцентрической речи и является в наших глазах основным методом исследования внутренней речи.

Второе преимущество метода состоит в том, что он позволяет изучить эгоцентрическую речь не статически, а динамически, *в процессе ее развития,* постепенного убывания одних ее особенностей и медленного нарастания других. Благодаря этому возникает возможность судить о тенденциях развития внутренней речи, анализировать то, что для нее несущественно и что отпадает в ходе развития, как и то, что для нее существенно и что в ходе развития усиливается и нарастает. И наконец, возникает возможность, изучая генетические тенденции внутренней речи, заключить с помощью методов интерполяции, что представляет собой движение от эгоцентрической речи к внутренней в пределе, т. е. какова природа внутренней речи.

Прежде чем перейти к изложению основных результатов, которые мы добыли с помощью этого метода, остановимся на общем понимании природы эгоцентрической речи, для того чтобы окончательно уяснять теоретическую основу нашего метода. При изложении будем исходить из противопоставления двух теорий эгоцентрической речи — Пиаже и нашей. Согласно учению Пиаже, эгоцентрическая речь ребенка представляет собой прямое выражение эгоцентризма детской мысли, который, в свою очередь, является компромиссом между изначальным аутизмом детского мышления и постепенной его социализацией — компромиссом, особым для каждой возрастной ступени, так сказать, динамическим

компромиссом, где по мере развития ребенка убывают элементы аутизма и нарастают элементы социализованной мысли, благодаря чему эгоцентризм в мышлении, как и в речи, постепенно сходит на нет.
Из такого понимания природы эгоцентрической речи вытекает воззрение Пиаже на структуру, функцию и судьбу этого вида речи. В эгоцентрической речи ребенок не должен приспосабливаться к мысли взрослого; поэтому его мысль остается максимально эгоцентрической, что находит свое выражение в непонятности эгоцентрической речи для другого, в ее сокращенное™ и других структурных особенностях. По функции эгоцентрическая речь в этом случае не может быть не чем иным, *как* простым аккомпанементом, сопровождающим основную мелодию детской деятельности и ничего не меняющим в самой этой мелодии. Это скорее сопутствующее явление, чем явление, имеющее самостоятельное функциональное значение. Эта речь не выполняет никакой функции в поведении и мышлении ребенка. И наконец, поскольку она является выражением детского эгоцентризма, а последний обречен на отмирание в ходе детского развития, естественно, что ее генетическая судьба есть тоже умирание, параллельное умиранию эгоцентризма в мысли ребенка. Поэтому развитие эгоцентрической речи идет по убывающей кривой, вершина которой расположена в начале развития и которая падает до нуля на пороге школьного возраста.
Таким образом, об эгоцентрической речи можно сказать словами Ф. Листа о вундеркиндах, что все ее будущее в прошлом. Она не имеет будущего. Она не возникает и не развивается вместе с ребенком, а отмирает и замирает, представляя собой скорее инволюционный по природе, чем эволюционный процесс. Если развитие эгоцентрической речи совершается по непрерывно затухающей кривой, естественно, что эта речь на всяком данном этапе детского развития возникает из недостаточной социализации детской речи, изначально индивиду-
479
альной, и является прямым выражением степени этой недостаточности и неполноты социализации.
Согласно противоположной теории, эгоцентрическая речь ребенка представляет собой один из феноменов перехода от интерпсихических функций к иит-рапсихическим, т. е. от форм социальной, коллективной деятельности ребенка к его индивидуальным функциям. Этот переход является общим законом, как мы показали в одной из наших прежних работ, для развития всех высших психических функций, которые возникают первоначально как формы деятельности в сотрудничестве и лишь затем переносятся ребенком в сферу своих психических форм деятельности. Речь для себя возникает путем дифференциации изначально социальной функции речи для других. Не постепенная социализация, вносимая в ребенка извне, но постепенная индивидуализация, возникающая на основе внутренней социальности ребенка, является главным трактом детского развития. В зависимости от этого изменяются и паши воззрения на вопрос о структуре, функции и судьбе эгоцентрической речи. Структура ее, представляется нам, развивается параллельно обособлению ее функций и в соответствии с ее функциями. Иначе говоря, приобретая повое назначение, речь, естественно, перестраивается и в структуре сообразно с новыми функциями. Мы ниже подробно остановимся на этих структурных особенностях. Скажем пока, что эти особенности не отмирают и не сглаживаются, не сходят на нет и не инволюциониру-ют, но усиливаются и нарастают, эволюционируют и развиваются вместе с возрастом ребенка, так что развитие их, как и всей, впрочем, эгоцентрической речи, идет не по затухающей, а по восходящей кривой.
Функция эгоцентрической речи представляется нам в свете наших экспериментов родственной функции внутренней речи: это менее всего аккомпанемент, это самостоятельная мелодия, самостоятельная функция, служащая целям умственной ориентировки, осознания, преодоления затруднений и препятствий, соображения и мышления, это речь для себя, обслуживающая самым интимным образом мышление ребенка. И наконец, генетическая судьба эгоцентрической речи представляется нам менее всего похожей на ту, которую рисует Пиаже. Эгоцентрическая речь развивается не по затухающей, но по восходящей кривой. Ее развитие есть не инволюция, а истинная эволюция. Она менее всего напоминает те хорошо известные в биологии и педиатрии инволюционные процессы, которые проявляются в отмирании, как процессы рубцевания пупочной раны и отпадения пуповины или облитерация Боталлова протока и пупочной вены в период новорожденное™. Гораздо больше она напоминает все процессы детского развития, направленные вперед и представляющие по своей природе конструктивные, созидательные, полные позитивного значения процессы развития. С точки зрения нашей гипотезы эгоцентрическая речь представляет собой речь внутреннюю по психической функции и внешнюю по структуре. Ее судьба -перерастание во внутреннюю речь.
По сравнению с гипотезой Пиаже эта гипотеза имеет в наших глазах ряд преимуществ. Она позволяет нам адекватнее и лучше объяснить с теоретической стороны структуру, функцию и судьбу эгоцентрической речи. Она лучше согласуется с найденными нами экспериментальными фактами возрастания коэффициента эгоцентрической речи при затруднениях в деятельности, требующей осознания и размышления, фактами необъяснимыми с точки зрения Пиаже. Но самое главное и решающее ее преимущество состоит в том, что опадает удовлетворительное объяснение парадоксальному и необъяснимому иначе положению вещей, описанному Пиаже. В самом деле, согласно теории Пиаже, эгоцентрическая речь отмирает с возрастом, уменьшаясь количественно по мере развития ребенка. И мы вправе были бы ожидать, что ее структурные особенности также должны убывать, а не возрастать вместе с ее отмиранием, ибо трудно
480
представить, чтобы отмирание охватывало только количественную сторону процесса и никак не отражалось на его внутреннем строении. При переходе от 3 к 7 годам, т. е. от высшей к низшей точке в развитии эгоцентрической речи, эгоцентризм детской мысли уменьшается в огромной степени. Если структурные особенности эгоцентрической речи коренятся именно в эгоцентризме, естественно ожидать, что эти структурные особенности, находящие суммарное выражение в непонятности этой речи для других, будут так же стушевываться, постепенно сходя на нет, как и сами проявления этой речи. Короче говоря, следовало ожидать, что процесс отмирания эгоцентрической речи найдет свое выражение и в отмирании ее внутренних структурных особенностей, т. е. что эта речь и по внутреннему строению будет все более приближаться к социализованной речи и, следовательно, будет становиться все понятнее.
Что же говорят факты на этот счет? Чья речь более непонятна — трехлетки или семилетки? Одним из важнейших и самым решающим по значению фактическим результатом нашего исследования является установление того, что структурные особенности эгоцентрической речи, выражающие ее отклонения от социальной речи и обусловливающие ее непонятность для других, не убывают, а увеличиваются вместе с возрастом, что они минимальны в 3 года и

максимальны в 7 лет, что они, следовательно, не отмирают, а эволюционируют, что они обнаруживают обратные закономерности развития по отношению к коэффициенту эгоцентрической речи. В то время как последний непрерывно падает в ходе развития, сходя на нет и равняясь нулю на пороге школьного возраста, эти структурные особенности проделывают развитие в противоположном направлении, поднимаясь почти от нуля в 3 года до почти стопроцентной по своеобразному строению совокупности структурных отличий.

Этот факт не только необъясним с точки зрения Пиаже, так как совершенно непонятно, каким образом процессы отмирания детского эгоцентризма и эгоцентрической речи и внутренне присущие ей особенности могут так бурно расти, но он одновременно позволяет нам осветить и тот единственный факт, на котором Пиаже строит, как на краеугольном камне, всю теорию эгоцентрической речи, т. е. факт убывания коэффициента эгоцентрической речи по мере роста ребенка.

Что означает в сущности факт падения коэффициента эгоцентрической речи? Структурные особенности внутренней речи и ее функциональная дифференциация с внешней речью увеличиваются вместе с возрастом. Что же убывает? Падение эгоцентрической речи не говорит ни о чем, кроме того, что убывает исключительно одна-единственная особенность этой речи, именно ее вокализация, звучание. Можно ли отсюда сделать вывод, что отмирание вокализации и звучания равносильно отмиранию всей эгоцентрической речи? Эта кажется нам недопустимым, потому что в этом случае становится совершенно необъяснимым факт развития ее структурных и функциональных особенностей. Наоборот, в свете этого фактора становится совершенно осмысленным и понятным само убывание коэффициента эгоцентрической речи. Противоречие между стремительным убыванием одного симптома эгоцентрической речи (вокализации) и столь же стремительным нарастанием других симптомов (структурной, функциональной дифференциации) оказывается только кажущимся, видимым, иллюзорным противоречием.

Будем рассуждать, исходя из несомненного, экспериментально установленного нами факта. Структурные и функциональные особенности эгоцентрической речи нарастают вместе с развитием ребенка. В 3 года отличие этой речи от коммуникативной речи почти равно нулю. В 7 лет перед нами речь, которая почти по всем функциональным и структурным особенностям отличается от социальной речи трехлетки. В этом факте находит выражение прогрессирующая

с возрастом дифференциация двух речевых функций и *обособление речи дм себя и речи для других из общей, нерасчлененной речевой функции,* выполняющей в раннем возрасте оба эти назначения почти совершенно одинаковым способом. Это несомненно. Это факт, а с фактами, как известно, трудно спорить.

Но если это так, все остальное становится понятным само собой. Если структурные и функциональные особенности эгоцентрической речи, т. е. ее внутреннее строение и способ ее деятельности, все больше и больше развиваются и обособляют ее от внешней речи, то совершенно в меру того, как возрастают эти специфические особенности эгоцентрической речи, *ее внешняя, звучащая сторона должна отмирать;* ее вокализация должна стушевываться и сходить на нет, ее внешние проявления должны падать до нуля, что и находит выражение в убывании коэффициента эгоцентрической речи в период от 3 до 7 лет. По мере обособления функции эгоцентрической речи, этой речи для себя, ее вокализация становится в той же мере функционально ненужной и бессмысленной (мы знаем свою задуманную фразу раньше, чем мы ее произнесли), а в меру нарастания структурных особенностей эгоцентрической речи вокализация ее в той же мере становится невозможной. Совершенно отличная по строению речь для себя никак не может найти своего выражения в совершенно чужеродной то природе структуре внешней речи; особая по строению форма речи, возникающая в этот период, необходимо *должна иметь и особую форму выражения,* так как фазичес-кая сторона ее перестает совпадать с фазической стороной внешней речи. Нарастание функциональных особенностей эгоцентрической речи, ее обособление в качестве самостоятельной речевой функции, постепенное складывание и образование ее самобытной внутренней природы неизбежно приводят к тому, что эта речь становится беднее во внешних проявлениях, все больше отдаляется от внешней речи, все больше теряет свою вокализацию. И в известный момент развития, когда обособление эгоцентрической речи достигает необходимого предела, когда речь для себя окончательно отделится от речи для других, она должна перестать быть звучащей речью и, следовательно, должна создать иллюзию своего исчезновения и полного отмирания.

Но это есть именно иллюзия. Считать падение коэффициента эгоцентрической речи до нуля за симптом умирания эгоцентрической речи совершенно то же самое, что считать отмиранием счета тот момент, когда ребенок перестает пользоваться пальцами при перечислении и от счета вслух переходит к счету в уме. В сущности за этим симптомом отмирания, негативным, инволюционным симптомом, скрывается совершенно позитивное содержание. Падение коэффициента эгоцентрической речи, убывание ее вокализации, теснейшим образом связанные, как мы показали только что, с внутренним ростом и обособлением этого нового вида детской речи, являются только по видимости негативными, инволюционными симптомами. А по сути дела это эволюционные симптомы вперед идущего развития. За ними скрывается *не отмирание, а нарождение новой формы речи.*

На убывание внешних проявлений эгоцентрической речи следует смотреть как на проявление развивающейся абстракции от звуковой стороны речи, которая есть один из основных конституирующих признаков внутренней речи, как на прогрессирующую дифференциацию эгоцентрической речи от коммуникативной, как на признак развивающейся способности ребенка мыслить слова, представлять их, вместо того чтобы произносить, оперировать образом слова — вместо самого слова. В этом положительное значение симптома падения коэффициента эгоцентрической речи. Ведь это падение имеет совершенно определенный смысл: оно совершается в определенном направлении, причем в том же самом, в котором совершается развитие функциональных и структурных особенностей эгоцентрической речи, именно в направлении к внутренней речи. Коренным отличием внутренней речи от внешней является отсутствие вокализации.

Внутренняя речь есть немая, молчаливая речь. Это ее основное отличие. Именно в этом направлении, в постепенном нарастании этого отличия, и происходит эволюция эгоцентрической речи. Ее вокализация падает до нуля, она становится немой речью. Но так и должно быть, если эгоцентрическая речь представляет собой генетически ранние

этапы в развитии внутренней речи. Тот факт, что этот признак развивается постепенно, что эгоцентрическая речь раньше обособляется в функциональном и структурном отношении, чем в отношении вокализации, указывает только на следующее: внутренняя речь развивается не путем внешнего ослабления звучащей стороны, переходя от речи к шепоту и от шепота к немой речи, а путем функционального и структурного обособления от внешней речи, переходя от нее к эгоцентрической и от эгоцентрической к внутренней речи. Это мы и положили в основу нашей гипотезы о развитии внутренней речи.

Таким образом, противоречие между отмиранием внешних проявлений эгоцентрической речи и нарастанием ее внутренних особенностей оказывается видимым противоречием. На деле за падением коэффициента эгоцентрической речи скрывается положительное развитие одной из центральных особенностей внутренней речи — абстракции от звуковой стороны речи и окончательной дифференциации внутренней и внешней речи. Следовательно, все три основные группы признаков (функциональные, структурные и генетические), все известные нам факты из области развития эгоцентрической речи (в том числе и факты Пиаже) согласно говорят об одном и том же: *эгоцентрическая речь развивается в направлении к внутренней речи,* и весь ход ее развития не может быть понят иначе, как ход постепенного прогрессивного нарастания всех основных отличительных свойств внутренней речи.

В этом мы видим неопровержимое подтверждение развиваемой нами гипотезы о происхождении и природе эгоцентрической речи и столь же бесспорное доказательство в пользу того, что изучение эгоцентрической речи является основным методом к познанию природы внутренней речи. Но для того чтобы наше гипотетическое предположение превратилось в теоретическую достоверность, должны быть найдены возможности для критического эксперимента, который мог бы с несомненностью решить, которое из двух противоположных пониманий процесса развития эгоцентрической речи соответствует действительности. Рассмотрим данные этого критического эксперимента.

Напомним теоретическую ситуацию, которую призван был разрешить наш эксперимент. Согласно мнению Пиаже, эгоцентрическая речь возникает из недостаточной социализации изначально индивидуальной речи. Согласно нашему мнению, она возникает из недостаточной индивидуализации изначально социальной речи, из ее недостаточного обособления и дифференциации, из ее невыделенности. В первом случае эгоцентрическая речь — пункт на падающей кривой, кульминация которой лежит позади. Эгоцентрическая речь отмирает. В этом и состоит ее развитие. У нее есть только прошлое. Во втором случае эгоцентрическая речь — пункт на восходящей кривой, кульминационная точка которой лежит впереди. Она развивается во внутреннюю речь. У нее есть будущее. В первом случае речь для себя, т. е. внутренняя речь, вносится извне вместе с социализацией — так, как белая вода вытесняет красную по упомянутому уже нами принципу. Во втором случае речь для себя возникает из эгоцентрической, т. е. развивается изнутри.

Для того чтобы окончательно решить, какое из этих двух мнений справедливо, необходимо экспериментально выяснить направление, в котором будут действовать на эгоцентрическую речь ребенка двоякого рода изменения ситуации — ослабление социальных моментов ситуации, способствующих возникновению социальной речи, и их усиление. Все доказательства, которые мы приводили до

сих пор в пользу нашего понимания эгоцентрической речи и против Пиаже, как ни велика их роль в наших глазах, имеют все же косвенное значение и зависят от общей интерпретации. Этот же эксперимент мог бы дать прямой ответ на интересующий нас вопрос. Поэтому мы и рассматриваем его как experimentum crucis. В самом деле, если эгоцентрическая речь ребенка проистекает из эгоцентризма его мышления и недостаточной его социалилизации, то всякое ослабление социальных моментов в ситуации, всякое уединение ребенка и освобождение его от связи с коллективом, всякое содействие его психологической изоляции и утрате психологического контакта с другими людьми, всякое освобождение его от необходимости приспособляться к мыслям других и, следовательно, пользоваться социализованной речью необходимо должны привести к резкому повышению коэффициента эгоцентрической речи за счет социализованной, потому что все это должно создать максимально благоприятные условия для свободного и полного выявления недостаточности социализации мысли и речи ребенка. Если же эгоцентрическая речь проистекает из недостаточной дифференциации речи для себя от речи для других, из недостаточной индивидуализации изначально социальной речи, из необособленности и невыделенное™ речи для себя из речи для других, то все изменения ситуации должны сказаться в резком падении эгоцентрической речи ребенка.

Таков был вопрос, стоявший перед нашим экспериментом. Отправными точками для его построения мы избрали моменты, отмеченные самим Пиаже в эгоцентрической речи и, следовательно, не представляющие никаких сомнений в смысле их фактической принадлежности к кругу изучаемых нами явлений.

Хотя Пиаже не придает этим моментам никакого теоретического значения, описывая их, скорее, как внешние признаки эгоцентрической речи, тем не менее нас с самого начала не могут не поразить три особенности этой речи: 1) то, что она представляет собой коллективный монолог, т. е. проявляется не иначе, как в детском коллективе при наличии других детей, занятых той же деятельностью, а не тогда, когда ребенок остается сам с собой; 2) то, что этот коллективный монолог сопровождается, как отмечает сам Пиаже, иллюзией понимания; то, что ребенок верит и полагает, будто его ни к кому не обращенные эгоцентрические высказывания понимаются окружающими; 3) наконец, то, что эта речь для себя имеет характер внешней речи, совершенно напоминая социализован-ную речь, а не произносится шепотом, невнятно, про себя. Все эти три существенные особенности не могут быть случайны. Эгоцентрическая речь субъективно, с точки зрения самого ребенка, не отделена еще от социальной (иллюзия понимания), объективна по ситуации (коллективный монолог) и по форме (вокализация), не отделена и не обособлена от социальной речи. Уже это одно склоняет нашу мысль не в сторону учения о недостаточной социализации как источнике эгоцентрической речи. Эти особенности говорят, скорее, в пользу слишком большой социализации и недостаточной обособленности речи для себя от речи для других. Ведь они говорят о том, что эгоцентрическая речь, речь для себя, протекает в объективных и субъективных условиях, свойственных социальной речи для других.

Наша оценка этих трех моментов не является следствием предвзятого мнения. Это видно из того, что к подобной оценке без всякого экспериментирования, только на основании интерпретации данных самого Пиаже, приходит А. Грюнбаум, на которого мы не можем не сослаться. В некоторых случаях, по его словам, поверхностное наблюдение

заставляет думать, что ребенок целиком погружен в самого себя. Это ложное впечатление возникает из того, что мы ожидаем от трехлетнего ребенка логического отношения к окружающему. Так как этот род отношений к действительности несвойствен ребенку, мы легко допускаем, что он живет погруженный в собственные мысли и фантазии и что

484

ему свойственна эгоцентрическая установка. Дети 3—5 лет во время совместной игры заняты часто каждый только самим собой, говорят часто только каждый самому себе. Если издали это и производит впечатление разговора, то при ближайшем рассмотрении оказывается коллективным монологом, участники которого не прислушиваются друг к другу и друг другу не отвечают. Но в конечном счете и этот, казалось бы, ярчайший пример эгоцентрической установки ребенка является на самом деле доказательством социальной связанности детской психики. При коллективном монологе нет места намеренной изоляции от коллектива или аутизму в смысле современной психиатрии, но есть то, что по психической структуре прямо противоположно этому. Пиаже, который подчеркивает эгоцентризм ребенка и делает его краеугольным камнем всего своего объяснения психических особенностей ребенка, должен все же признать: при коллективном монологе дети верят, что они говорят друг другу и что другие их слушают. Верно, что они ведут себя, как бы не обращая внимания на других. Но это происходит только потому, что они полагают: каждая их мысль, которая не выражена вовсе или выражена недостаточно, есть все же общее достояние.

Это и является, в глазах Грюнбаума, доказательством недостаточной обособленности индивидуальной психики ребенка от социального целого.

Но, повторяем снова, окончательное решение вопроса принадлежит не той или иной интерпретации, а критическому эксперименту. Мы попытались в нашем эксперименте динамизировать те три особенности эгоцентрической речи, о которых говорили выше (вокализация, коллективный монолог, иллюзия понимания), усиливая их или ослабляя, для того чтобы получить ответ на интересующий нас вопрос о природе и происхождении эгоцентрической речи.

В первой серии экспериментов мы пытались уничтожить возникающую при эгоцентрической речи у ребенка иллюзию понимания его другими детьми. Для этого мы помещали ребенка, коэффициент эгоцентрической речи которого был нами предварительно измерен в ситуации, совершенно сходной с опытами Пиаже, в другую ситуацию: либо организовывали его деятельность в коллективе глухонемых детей, либо помещали его в коллектив детей, говорящих на иностранном языке. В остальном ситуация оставалась неизменной как по структуре, так и во всех деталях. Переменной величиной в эксперименте являлась только иллюзия понимания, естественно возникавшая в первой и исключенная во второй ситуации. Как же вела себя эгоцентрическая речь при исключении иллюзии понимания? Коэффициент ее в критическом опыте без иллюзии понимания стремительно падал, в большинстве случаев достигая нуля и в остальных случаях сокращаясь в среднем в 8 раз.

Эти опыты не оставляют сомнения в том, что иллюзия понимания не случайна, что она не является побочным и незначащим придатком, эпифеноменом по отношению к эгоцентрической речи, а функционально неразрывно связана с ней. С точки зрения теории Пиаже, найденные нами результаты не могут не показаться парадоксальными. Чем менее выражен психологический контакт между ребенком и окружающими его детьми, чем более ослаблена его связь с коллективом, чем менее ситуация предъявляет требования к социализованной речи и к приспособлению своих мыслей к мыслям других, тем свободнее должен выявляться эгоцентризм в мышлении, а следовательно, и в речи ребенка.

К этому выводу мы необходимо должны были бы прийти, если бы эгоцентрическая речь ребенка действительно проистекала из недостаточной социализации его мысли и речи. В этом случае выключение иллюзии понимания должно было не снизить, как это имеет место на деле, а повысить коэффициент эгоцентрической речи. Но с точки зрения защищаемой нами гипотезы эти экспериментальные данные, думается нам, невозможно рассматривать иначе, как пря-

485

мое доказательство того, что недостаточная индивидуализация речи для себя, невыделенность ее из речи для других — истинный источник эгоцентрической речи, которая самостоятельно и вне социальной речи не может жить и функционировать.

Достаточно исключить иллюзию понимания, этот важнейший психологический момент всякой социальной речи, как эгоцентрическая речь замирает.

Во второй серии экспериментов мы ввели в качестве переменной величины при переходе от основного к критическому опыту коллективный монолог ребенка. Снова первоначально измерялся коэффициент эгоцентрической речи в основной ситуации, в которой этот феномен проявлялся в форме коллективного монолога. Затем деятельность ребенка переносилась в ситуацию, где возможность коллективного монолога исключалась (ребенок помещался в среду незнакомых для него детей, с которыми он не вступал в разговор ни до, ни после, ни во время опыта, или помещался изолированно от детей, за другим столом в углу комнаты, или работал совсем один, вне коллектива, или, наконец, при такой работе вне коллектива экспериментатор в середине опыта выходил, оставляя ребенка совсем одного, но сохраняя возможность видеть и слышать его). Общие результаты этих опытов совершенно согласуются с теми, к которым нас привела первая серия экспериментов. Уничтожение коллективного монолога в ситуации, которая в остальном остается неизменной, приводит, как правило, к резкому падению коэффициента эгоцентрической речи, хотя это снижение во втором случае обнаруживалось в несколько менее рельефных формах, чем в первом. Коэффициент резко падал до нуля. Среднее отношение коэффициента в первой и во второй ситуациях составляло 6:1. Различные приемы исключения коллективного монолога из ситуации обнаружили явную градацию в снижении эгоцентрической речи. Но основная тенденция к снижению ее коэффициента была во второй серии выявлена с очевидностью.

Мы поэтому могли бы повторить только что развитые рассуждения относительно первой серии. Очевидно, коллективный монолог не случайное и побочное явление, не эпифеномен по отношению к эгоцентрической речи, а функционально неразрывно связанное с ней. С точки зрения оспариваемой нами гипотезы это снова парадокс. Исключение коллектива должно было бы дать простор и свободу для выявления эгоцентрической речи и привести к быстрому нарастанию ее коэффициента, если эта речь для себя действительно проистекает из недостаточной социализации детского мышления и речи. Но наши данные не только парадоксальны, но снова представляют собой логически необходимый вывод из защищаемой нами гипотезы. Если в основе эгоцентрической речи лежит

недостаточная дифференциация, недостаточная расчлененность речи для себя и речи для других, необходимо предположить, что исключение коллективного монолога необходимо должно привести к падению коэффициента эгоцентрической речи ребенка. Факты всецело подтверждают это предположение,

Наконец, *в третьей серии* экспериментов мы выбрали в качестве переменной величины при переходе от основного к критическому опыту вокализацию эгоцентрической речи. После измерения коэффициента эгоцентрической речи в основной ситуации ребенок переводился в другую ситуацию, где была затруднена или исключена возможность вокализации. Ребенка усаживали на далекое расстояние от других детей, также рассаженных с большими промежутками в большом зале, или за стенами лаборатории, в которой шел опыт, играл оркестр или производился шум, совершенно заглушавший не только чужой, но и собственный голос; наконец, ребенку специальной инструкцией запрещалось говорить громко и предлагалось вести разговор не иначе, как тихим или беззвучным шепотом. Во всех критических опытах мы снова наблюдали с поразительной закономерностью то же самое, что и в первых двух случаях: стремительное падение

кривой коэффициента эгоцентрической речи. Правда, в этих опытах снижение коэффициента было выражено несколько сложнее, чем во второй серии (отношение коэффициента в основном и критическом опытах выражалось 5(4) : 1); градация при различных способах исключения или затруднения вокализации была выражена еще резче, чем во второй серии. Но основная закономерность, выражающаяся в снижении коэффициента эгоцентрической речи при исключении вокализации, проступает и в этих опытах с очевидной несомненностью. И снова мы не можем рассматривать эти данные иначе, как парадокс с точки зрения гипотезы эгоцентризма, как сущность речи для себя, и иначе, как прямое подтверждение гипотезы внутренней речи, как сущность речи для себя у детей, не овладевших еще внутренней речью в собственном смысле слова.

Во всех трех сериях мы преследовали одну и ту же цель: мы взяли за основу исследования те три феномена, которые возникают при всякой почти эгоцентрической речи ребенка (иллюзию понимания, коллективный монолог и вокализацию). Все эти три феномена общие для эгоцентрической речи и для социальной. Мы экспериментально сравнили ситуации с наличием и отсутствием этих феноменов и увидели, что исключение этих моментов, сближающих речь для себя с речью для других, неизбежно приводит к замиранию эгоцентрической речи. Отсюда мы вправе сделать вывод, что эгоцентрическая речь ребенка есть выделившаяся уже в функциональном и структурном отношении особая форма речи, но по своему проявлению она еще не отделилась окончательно от социальной речи, в недрах которой все время развивалась и созревала.

Чтобы уяснить себе смысл развиваемой нами гипотезы, обратимся к воображаемому примеру: я сижу за рабочим столом и разговариваю с находящимся у меня за спиной человеком, которого я, естественно, при таком положении не вижу; незаметно для меня мой собеседник оставляет комнату; я продолжаю говорить, руководясь иллюзией, что меня слушают и понимают. Моя речь в этом случае будет с внешней стороны напоминать эгоцентрическую речь, речь наедине с собой, речь для себя. Но психологически, по своей природе, она, конечно, является социальной речью.

Сравним с этим примером эгоцентрическую речь ребенка. С точки зрения Пиаже, положение здесь будет обратное: психологически, субъективно, с точки зрения самого ребенка, его речь является эгоцентрической речью для себя, речью наедине с собой, и только по внешнему проявлению она является речью социальной. Ее социальный характер есть такая же иллюзия, как эгоцентрический характер моей речи в воображаемом примере.

С точки зрения развиваемой нами гипотезы положение здесь окажется гораздо более сложным: психологически речь ребенка в функциональном и структурном отношении — эгоцентрическая речь, т. е. особая и самостоятельная форма речи, однако не до конца, так как она в отношении свой психологической природы субъективна, не осознается еще как внутренняя речь и не выделяется ребенком из речи для других. И в объективном отношении эта речь представляет собой отдифференцированную от социальной речи функцию, но снова не до конца, так как она может функционировать только в ситуации, делающей социальную речь возможной. Таким образом, с субъективной и объективной сторон эта речь представляет собой смешанную, переходную форму от речи для других к речи для себя, причем — и в этом заключается основная закономерность развития внутренней речи — речь для себя, внутренняя речь, становится внутренней больше по функции и по структуре, т. е. по своей психологической природе, чем по внешним формам проявления.

Мы, таким образом, приходим к подтверждению выдвинутого нами положения: исследование эгоцентрической речи и проявляющихся в ней динамических тенденций к нарастанию одних и ослаблению других ее особенностей, характеризующих ее функциональную и структурную природу, есть ключ к изучению

психологической природы внутренней речи. Мы можем теперь перейти к изложению основных результатов наших исследований и к сжатой характеристике третьего из намеченных нами планов движения от мысли к слову — плана внутренней речи.

4

Изучение психологической природы внутренней речи с помощью того метода, который мы пытались обосновать экспериментально, привело нас к убеждению: внутреннюю речь следует рассматривать не как речь минус звук, а как совершенно особую и своеобразную по строению и способу функционирования речевую функцию, которая именно благодаря тому, что она организована совершенно иначе, чем внешняя речь, находится с этой последней в неразрывном динамическом единстве переходов из одного плана в другой. Первая и главнейшая особенность внутренней речи — ее совершенно особый синтаксис. Изучая синтаксис внутренней речи в эгоцентрической речи ребенка, мы подметили существенную особенность, которая обнаруживает несомненную динамическую тенденцию нарастания по мере развития эгоцентрической речи. Эта особенность заключается в кажущейся отрывочности, фрагментарности, сокращенное™ внутренней речи по сравнению с внешней.

В сущности говоря, это наблюдение не ново. Все, кто внимательно изучал внутреннюю речь даже с бихевиористской точки зрения, как Д. Уотсон, останавливались на этой особенности как на ее центральной, характерной черте. Только авторы, сводящие внутреннюю речь к воспроизведению в образах памяти внешней речи, рассматривали внутреннюю

речь как зеркальное отражение внешней. Но дальше описательного и констатирующего изучения этой особенности никто, сколько мы знаем, не пошел. Больше того, даже описательный анализ этого основного феномена внутренней речи никем не был предпринят, так что целый ряд феноменов, подлежащих внутреннему расчленению, оказался смешанным в одну кучу, в один запутанный клубок благодаря тому, что во внешнем проявлении все эти различные феномены находят свое выражение в отрывочности и фрагментарности внутренней речи.

Мы попытались, идя генетическим путем, во-первых, расчленить запутанный клубок отдельных явлений, характеризующих природу внутренней речи, и, во-вторых, найти ему причины и объяснения. Основываясь на явлениях короткого замыкания, наблюдающегося при приобретении навыков, Уотсон полагает, будто то же самое происходит и при беззвучном говорении или мышлении, Даже если бы мы могли развернуть все скрытые процессы и записать их на чувствительной пластине или на цилиндре фонографа, все же в них имелось бы так много сокращений, коротких замыканий и экономии, что они были бы неузнаваемы, если только не проследить их образования от исходной точки, где они совершенны и социальны по характеру, до их конечной стадии, где они будут служить для индивидуальных, но не для социальных приспособлений. Внутренняя речь, таким образом, даже если мы могли бы записать ее на фонографе, оказалась бы сокращенной, отрывочной, бессвязной, неузнаваемой и непонятной по сравнению с внешней речью.

Совершенно аналогичное явление наблюдается в эгоцентрической речи ребенка с той только разницей, что это явление растет у нас на глазах, переходя от возраста к возрасту, и, таким образом, по мере приближения эгоцентрической речи к внутренней на пороге школьного возраста достигает максимума. Изучение динамики его нарастания не оставляет никаких сомнений в том, что, если продолжить эту кривую дальше, она в пределе должна привести нас к совершенной непонятности, отрывочности и сокращенности внутренней речи. Но вся

выгода изучения эгоцентрической речи в том и заключается, что мы можем проследить шаг за шагом, как возникают эти особенности внутренней речи от первой до последней ступени. Эгоцентрическая речь также оказывается, как заметил Пиаже, непонятной, если не знать той ситуации, в которой она возникает, отрывочной и сокращенной по сравнению с внешней речью.

Постепенное прослеживание нарастания этих особенностей эгоцентрической речи позволяет расчленить и объяснить ее загадочные свойства. Генетическое исследование показывает прямо и непосредственно, как и из чего возникает сокращенность, на которой мы остановимся как на первом и самостоятельном феномене. В виде общего закона мы могли бы сказать, что эгоцентрическая речь по мере развития обнаруживает не простую тенденцию к сокращению и опусканию слов, не простой переход к телеграфному стилю, но совершенно своеобразную тенденцию к сокращению фразы и предложения, где сохраняются сказуемое и относящиеся к нему части предложения за счет опускания подлежащего и относящихся к нему слов. Тенденция к предикативности синтаксиса внутренней речи проявлялась во всех наших опытах со строгой и почти не знающей исключений правильностью и закономерностью, так что в пределе мы, пользуясь методом интерполяции, должны предположить чистую и абсолютную предикативность как основную синтаксическую форму внутренней речи.

Чтобы уяснить себе эту особенность, первичную из всех, необходимо сравнить ее с аналогичной картиной, возникающей в определенных ситуациях во внешней речи. Чистая предикативность, как показывают наши наблюдения, возникает во внешней речи в двух основных случаях: или в ситуации ответа, или в ситуации, где подлежащее высказываемого суждения заранее известно собеседникам. На вопрос, хотите ли вы стакан чаю, никто не станет отвечать развернутой фразой: «Нет, я не хочу стакана чаю». Ответ будет чисто предикативным: «Нет». Он будет заключать в себе только одно сказуемое. Очевидно, что такое предикативное предложение возможно только потому, что его подлежащее — то, о чем говорится в предложении, — подразумевалось собеседниками. Так же точно на вопрос: «Прочитал ли ваш брат эту книгу?» — никогда не последует ответ: «Да, мой брат прочитал эту книгу», а чисто предикативный ответ: «Да» или «Прочитал».

Совершенно аналогичное положение создается и во втором случае в ситуации, где подлежащее высказываемого суждения известно собеседникам. Представим, что несколько человек ожидают на остановке трамвай «Б», для того чтобы поехать в определенном направлении. Никогда кто-либо из людей, заметив приближающийся трамвай, не скажет в развернутом виде: «Трамвай «Б», который мы ожидаем, для того чтобы поехать туда-то, идет», но всегда высказывание будет сокращено до одного сказуемого: «Идет» или «Б». Очевидно, что в этом случае предикативное предложение возникло в живой речи только потому, что подлежащее и относящиеся к нему слова непосредственно известны из ситуации, в которой находились собеседники.

Часто подобные предикативные суждения дают повод для комических недоразумений и всяческого рода кви-про-кво, вследствие того что слушатель относит высказанное сказуемое не к тому подлежащему, которое имелось в виду говорящим, а к другому, содержащемуся в его мысли. В обоих случаях чистая предикативность возникает тогда, когда подлежащее высказываемого суждения содержится в мыслях собеседника. Если их мысли совпадают и оба имеют в виду одно и то же, тогда понимание осуществляется сполна при помощи одних сказуемых. Если в их мыслях сказуемое относится к разным подлежащим, возникает неизбежное непонимание.

Яркие примеры таких сокращений внешней речи и сведения ее к одним предикатам мы находим в романах Л. Н. Толстого, не раз возвращавшегося к пси-

хологии понимания. «Никто не расслышал того, что он (умирающий Николай Левин. — *Л. В.)* сказал, одна Кити поняла. Она понимала потому, что не переставая следила мыслью за тем, что ему нужно было» (1893, т. 10, с. 311). Мы могли бы сказать, что в ее мыслях, следивших за мыслью умирающего, было то подлежащее, к которому относилось никем не понятое его слово. Но пожалуй, самым замечательным примером является объяснение Кити и Левина посредством начальных букв слов. «Я давно хотел спросить у вас одну вещь». — «Пожалуйста, спросите». — «Вот», — сказал он и написал начальные буквы: К, В, М, О: Э, Н, М, Б, З, Л, Э, Н, И, Т. Буквы эти значили: «Когда вы мне ответили: этого не может быть, значило ли это никогда или тогда?» Не было никакой вероятности, чтобы она могла понять эту сложную фразу. «Я поняла», — сказала она, покраснев. «Какое это слово?» — сказал он, указывал на «Н», которым означалось

слово «никогда». «Это слово значит «никогда», — сказала она, — но это неправда». Он быстро стер написанное, подал ей мел и встал. Она написала: «Т, Я, Н, М, И, О». Он вдруг просиял: он понял. Это значило: «Тогда я не могла иначе ответить». Она написала начальные буквы: «Ч, В, М, З, И, П, Ч, Б». Это значило: «Чтобы вы могли забыть и простить, что было». Он схватил мел напряженными дрожащими пальцами и, сломав его, написал начальные буквы следующего: «Мне нечего забывать и прощать. Я не переставал любить вас». — «Я поняла», — шепотом сказала она. Он сел и написал длинную фразу. Она все поняла и, не спрашивая его, так ли, взяла мел и тотчас же ответила. Он долго не мог понять того, что она написала, и часто взглядывал в ее глаза. На него нашло затмение от счастья. Он никак не мог подставить те слова, которые она разумела; но в прелестных, сияющих счастьем глазах ее он понял все, что ему нужно было знать. И он написал три буквы. Но он еще не кончил писать, а она уже читала за его рукой и сама докончила и написала ответ: да. В разговоре их все было сказано; было сказано, что она любит его и что скажет отцу и матери, что завтра он приедет утром» (1893, т. 10, с. 145—146).

Этот пример имеет совершенно исключительное психологическое значение потому, что он, как и весь эпизод объяснения в любви Левина и Кити, заимствован Толстым из своей биографии. Именно таким образом он сам объяснился в любви С. А. Берс, своей будущей жене. Пример этот, как и предыдущий, имеет ближайшее отношение к интересующему нас явлению, центральному для всей внутренней речи: проблеме ее сокращенное™. При одинаковости мыслей собеседников, при одинаковой направленности их сознания роль речевых раздражений сводится до минимума. Но между тем понимание происходит безошибочно. Толстой обращает внимание на то, что между людьми, живущими в тесном психологическом контакте, понимание с помощью только сокращенной речи, с полуслова является скорее правилом, чем исключением. «Левин уже привык теперь смело говорить свою мысль, не давая себе труда облекать ее в точные слова: он знал, что жена в такие любовные минуты, как теперь, поймет, что он хочет сказать, с намека, и она понимала его» (1893, т. 11, с. 13).

Изучение подобного рода сокращений в диалогической речи позволяет Л. П. Якубинскому сделать вывод: понимание догадкой и соответственно этому высказывание намеком при условии знания, в чем дело, известная общность апперципирующих масс у собеседников играет огромную роль при речевом обмене. Понимание речи требует знания, в чем дело. По мнению Е. Д. Поливанова, в сущности все, что мы говорим, нуждается в слушателе, понимающем, в чем дело. Если бы все, что мы желаем высказать, заключалось в формальных значениях употребляемых слов, нам нужно было бы употреблять для высказывания каждой отдельной мысли гораздо более слов, чем это делается в действительности. Мы говорим только необходимыми намеками. Якубинский совершенно прав, полагая, что в случаях этих сокращений разговор идет о своеобразии синтакси-

ческого строя речи, о его объективной простоте по сравнению с более дискурсивным говорением. Упрощенность синтаксиса, минимум синтаксической расчлененности, высказывание мысли в сгущенном виде, значительно меньшее количество слов — все это черты, характеризующие тенденцию к предикативности, как она проявляется во внешней речи при определенных ситуациях.

Полной противоположностью подобного рода понимания при упрощенном синтаксисе являются те комические случаи непонимания, о которых мы упоминали выше и которые послужили образцом для известной пародии на разговор двух глухих, где каждый совершенно разобщен с другим в своих мыслях.

Глухой глухого звал к суду судьи глухого.
Глухой кричал: моя им сведена корова!
Помилуй, возопил глухой ему в ответ:
Сей пустошью владел еще покойный дед.
Судья решил: чтоб не было разврата,
Жените молодца, хоть девка виновата.

Если сопоставить эти два крайних случая — объяснение Кити с Левиным и суд глухих, мы найдем оба полюса, между которыми вращается интересующий нас феномен сокращенное™ внешней речи. При наличии общего подлежащего в мыслях собеседников понимание осуществляется сполна с помощью максимально сокращенной речи с крайне упрощенным синтаксисом; в противоположном случае понимание совершенно не достигается даже при развернутой речи. Так, иногда не удается сговориться между собой не только двум глухим, но и просто двум людям, вкладывающим разное содержание в одно и то же слово или стоящим на противоположных точках зрения. Как говорит Толстой, все люди, самобытно и уединенно думающие, туги к пониманию другой мысли и особенно пристрастны к своей. Наоборот, у людей, находящихся в контакте, возможно то понимание с полуслова, которое Толстой называет лаконическим и ясным, почти без слов, сообщением самых сложных мыслей.

5

Изучив на этих примерах феномен сокращенности во внешней речи, мы можем вернуться обогащенными к интересующему нас тому же феномену во внутренней речи. Здесь, как мы говорили неоднократно, этот феномен проявляется не только в исключительных ситуациях, но и всегда, когда имеет место функционирование внутренней речи. Значение этого феномена станет окончательно ясным, если мы обратимся к сравнению внешней речи с письменной, с одной стороны, и с внутренней, с другой.

По мысли Е. Д. Поливанова, если бы все, что мы желаем высказать, заключалось в формальных значениях употребленных нами слов, нам нужно было бы употреблять для высказывания каждой отдельной мысли гораздо более слов, чем это делается в действительности. Но именно этот случай имеет место в письменной речи. Там в гораздо большей мере, чем в устной, высказываемая мысль выражается в формальных значениях употребленных нами слов. Письменная речь — речь в отсутствие собеседника. Поэтому она максимально развернута, в ней синтаксическая расчлененность достигает максимума. В ней благодаря разделенности собеседников редко возможны понимание с полуслова и предикативные суждения. Собеседники при письменной речи находятся в разных ситуациях, что исключает возможность наличия в их мыслях общего подлежащего. Поэтому письменная речь по сравнению с устной представляет в этом отношении максимально развернутую и сложную по синтаксису форму речи, в которой нам нужно употреблять для высказывания каждой отдельной

мысли гораздо более слов, чем в устной. Как говорит Г. Томпсон, в письменном изложении употребляются обыкновенно слова, выражения и конструкции, которые казались бы неестественными в устной речи. Грибоедовское «и говорит, как пишет» имеет в виду этот комизм перенесения многословного и синтаксически сложно построенного и расчлененного языка письменной речи в устную,

В последнее время в языкознании выдвинулась на одно из первых мест проблема *функционального многообразия речи.* Язык оказывается, даже с точки зрения лингвиста, не единой формой речевой деятельности, а совокупностью многообразных речевых функций. Рассмотрение языка с функциональной точки зрения, с точки зрения условий и цели речевого высказывания, стало в центре внимания исследователей. Уже В. Гумбольдт ясно осознал функциональное многообразие речи применительно к языку поэзии и прозы, которые в своем направлении и средствах отличны друг от друга и, собственно, никогда не могут слиться, потому что поэзия неразлучна с музыкой, а проза предоставлена исключительно языку. Проза, по Гумбольдту, отличается тем, что здесь язык пользуется своими собственными преимуществами, но подчиняя их законодательно господствующей цели; посредством подчинения и сочетания предложений в прозе совершенно особым образом развивается соответствующая развитию мысли логическая эвритмия, в которой прозаическая речь настраивается своей собственной целью. В том и другом виде речи язык имеет свои особенности в выборе выражений, в употреблении грамматических форм и синтаксических способов совокупления слов в речь.

Таким образом, мысль Гумбольдта заключается в следующем: различные по функциональному назначению формы речи имеют каждая свою особую лексику, свою грамматику и свой синтаксис. Это мысль величайшей важности. Хотя ни сам Гумбольдт, ни перенявший и развивший его мысль А. А. Потебня не оценили этого положения во всем его принципиальном значении и не пошли дальше различения поэзии и прозы, а внутри прозы — дальше различения образованного и обильного мыслями разговора и повседневной или условной болтовни, которая служит только сообщением о делах без возбуждения идей и ощущений, тем не менее их мысль, основательно забытая лингвистами и воскрешаемая в последнее время, имеет огромнейшее значение не только для лингвистики, но и для психологии языка. Как говорит Якубинский, самая постановка вопросов в такой плоскости чужда языкознанию и сочинения по общему языковедению этого вопроса не касаются.

Психология речи, так же как и лингвистика, идя своим самостоятельным путем, приводит нас к той же задаче различения функционального многообразия речи. В частности, для психологии речи, так же как и для лингвистики, первостепенное значение приобретает фундаментальное различение диалогической и монологической форм речи. Письменная и внутренняя речь, с которыми мы сравниваем в данном случае устную речь, — *монологические* формы речи. Устная же речь в большинстве случаев *диалогическая.*

Диалог всегда предполагает то знание собеседниками сути дела, которое, как мы видели, дозволяет целый ряд сокращений в устной речи и создает в определенных ситуациях чисто предикативные суждения. Диалог предполагает всегда зрительное восприятие собеседника, его мимики и жестов и акустическое восприятие всей интонационной стороны речи. То и другое, взятое вместе, допускает то понимание с полуслова, то общение с помощью намеков, примеры которого мы приводили. Только в устной речи возможен такой разговор, который, по выражению Г. Тарда, является лишь дополнением к бросаемым друг на друга взглядам. Так как мы уже говорили относительно тенденции устной речи к сокращению, мы остановимся только на акустической стороне речи и приведем классический пример из записей Ф. М. Достоевского, который пока-

зывает, насколько интонация облегчает тонко дифференцированное понимание значения слов.

Ф. М. Достоевский рассказывает о языке пьяных, который состоит просто-напросто из одного нелексиконного существительного. «Однажды в воскресенье уже к ночи мне пришлось пройти шагов с пятнадцать рядом с толпой шестерых пьяных мастеровых, и я вдруг убедился, что можно выразить все мысли, ощущения и даже целые глубокие рассуждения одним лишь названием этого существительного, до крайности к тому же немногосложного. Вот один парень резко и энергически произносит это существительное, чтобы выразить о чем-то, о чем раньше у них общая речь зашла, свое самое презрительное отрицание. Другой в ответ ему повторяет это же самое существительное, но совсем уже в другом тоне и смысле, именно в смысле полного сомнения в правильности отрицания первого парня. Третий вдруг приходит в негодование против первого парня, резко и азартно ввязывается в разговор и кричит ему то же самое существительное, но в смысле уже брани и ругательства. Тут ввязывается опять второй парень в негодовании на третьего, на обидчика, и останавливает его в таком смысле: «Что дескать, что же ты так, парень, влетел. Мы рассуждали спокойно, а ты откуда взялся — лезешь Фильку ругать». И вот всю эту мысль он проговорил тем же самым словом, одним заповедным словом, тем же крайне односложным названием одного предмета, разве что только поднял руку и взял третьего парня за плечо. Но вот вдруг четвертый паренек, самый молодой из всей партии, доселе молчавший, должно быть, вдруг отыскав разрешение первоначального затруднения, из-за которого вышел спор, в восторге, приподнимая руку, кричит... Эврика, вы думаете? Нашел, нашел? Нет, совсем не эврика и не нашел; он повторяет лишь то же самое нелекси-конное существительное, одно только слово, всего одно слово, но только с восторгом, с визгом упоения, и, кажется, слишком уж сильным, потому что шестому, угрюмому и самому старшему парню, это не понравилось, и он мигом осаживает молокососный восторг паренька, обращаясь к нему и повторяя угрюмым и назидательным басом... да все то же самое, запрещенное при дамах существительное, что, впрочем, ясно и точно обозначало: «чего орешь, глотку дерешь». Итак, не проговоря ни единого другого слова, они повторили это одно только излюбленное ими словечко шесть раз кряду один за другим и поняли друг друга вполне. Это — факт, которому я был свидетелем» (1929, с. 111-112).

Здесь мы видим в классической форме еще один источник, из которого берет начало тенденция к сокращенности устной речи. Первый источник мы нашли во взаимном понимании собеседников, условившихся заранее относительно подлежащего или темы всего разговора. В данном примере речь идет о другом. Можно, как говорит Достоевский, выразить все мысли, ощущения и даже целые глубокие размышления одним словом. Это оказывается возможным тогда, когда интонация передает внутренний психологический контекст, внутри которого только и может быть понят смысл

данного слова. В разговоре, подслушанном Достоевским, этот контекст один раз заключается в самом презрительном отрицании, другой раз — в сомнении, третий — в негодовании и т. д. Очевидно, тогда, когда внутреннее содержание мысли может быть передано в интонации, речь обнаруживает самую резкую тенденцию к сокращению и целый разговор может произойти с помощью одного только слова.

Совершенно понятно, что оба эти момента, которые облегчают сокращение устной речи, — знание подлежащего и непосредственная передача мысли через интонацию — совершенно исключены письменной речью. Именно поэтому в письменной речи мы вынуждены употреблять для выражения одной и той же мысли гораздо больше слов, чем в устной. Поэтому *письменная речь есть*

493

самая многословная, точная и развернутая форма речи. В ней приходится передавать словами то, что в устной речи передается с помощью интонации и непосредственного восприятия ситуации. Л. В. Щерба отмечает, что для устной речи диалог является самой естественной формой. Он полагает, что монолог в значительной степени искусственная языковая форма и что подлинное свое бытие язык обнаруживает лишь в диалоге. Действительно, с психологической стороны диалогическая речь — первичная форма речи. Выражая ту же мысль, Якубинс-кий говорит, что диалог, будучи, несомненно, явлением культуры, в то же время в большей мере явление природы, чем монолог. Для психологического исследования несомненно, что монолог представляет собой высшую, более сложную форму речи, исторически позднее развившуюся, чем диалог. Но нас сейчас интересует сравнение этих двух форм только в отношении тенденции к сокращению речи и редуцирования ее до чисто предикативных суждений.

Быстрота темпа устной речи не благоприятствует протеканию речевой деятельности в порядке сложного волевого действия, т. е. с обдумыванием, борьбой мотивов, выбором и пр. Наоборот, быстрота темпа речи, скорее, предполагает протекание ее в порядке простого волевого действия, и притом с привычными элементами. Это последнее констатируется для диалога простым наблюдением: действительно, в отличие от монолога (и особенно письменного) диалогическое общение подразумевает высказывание сразу и даже как попало. Диалог -это речь, состоящая из реплик, это цепь реакций. Письменная речь, как мы видели, с самого начала связана с сознательностью и намеренностью. Поэтому диалог почти всегда заключает в себе возможность недосказывания, неполного высказывания, ненужности мобилизовать слова, которые должны бы были быть мобилизованы для обнаружения такого же мыслимого комплекса в условиях монологической речи. В противоположность композиционной простоте диалога монолог представляет определенную композиционную сложность, которая вводит речевые факты в светлое поле сознания, внимание гораздо легче на них сосредоточивается. Здесь речевые отношения становятся определителями, источниками переживаний, появляющихся в сознании по поводу их самих (т. е. речевых отношений).

Совершенно понятно, что письменная речь представляет полярную противоположность устной. В письменной речи отсутствует заранее ясная для обоих собеседников ситуация и всякая возможность выразительной интонации, мимики и жеста. Следовательно, здесь заранее исключена возможность сокращений, о которых мы говорили по поводу устной речи. Здесь понимание производится за счет слов и их сочетаний. Письменная речь содействует протеканию речи в порядке сложной деятельности. На этом же основано и пользование черновиком. Путь от «начерна» к «набело» и есть путь сложной деятельности. Но даже при отсутствии фактического черновика момент обдумывания в письменной речи очень силен; мы очень часто скажем сначала про себя, а потом пишем; здесь налицо мысленный черновик. Этот мысленный черновик письменной речи и есть, как мы постарались показать в предыдущей главе, внутренняя речь. Роль внутреннего черновика эта речь играет не только при письме, но и в устной речи. Поэтому мы должны остановиться сейчас на сравнении устной и письменной речи с внутренней речью относительно интересующей нас тенденции к сокращению.

Мы видели, что в устной речи тенденция к сокращению и к чистой предикативности суждений возникает в двух случаях: когда ситуация, о которой идет речь, ясна обоим собеседникам и когда говорящий выражает психологический контекст высказываемого с помощью интонации. Оба эти случая совершенно исключены в письменной речи. Поэтому письменная речь не обнаруживает тенденции к предикативности и является самой развернутой формой речи. Но как

494

обстоит дело в этом отношении с внутренней речью? Мы потому так подробно остановились на тенденции к предикативности устной речи, что анализ этих проявлений позволяет с полной ясностью выразить одно из самых темных, запутанных и сложных положений, к которому мы пришли в результате наших исследований внутренней речи, именно положение о предикативности внутренней речи, положение, которое имеет центральное значение для всех связанных с этим вопросом проблем. Если в устной речи тенденция к предикативности возникает иногда (в известных случаях довольно часто и закономерно), если в письменной речи она не возникает никогда, то во внутренней речи она возникает всегда. Предикативность — основная и единственная форма внутренней речи, которая вся состоит с психологической точки зрения из одних сказуемых, и притом здесь мы встречаемся не с относительным сохранением сказуемого за счет сокращения подлежащего, а с абсолютной предикативностью. Для письменной речи состоять из развернутых подлежащих и сказуемых есть закон, но такой же закон для внутренней речи — всегда опускать подлежащие и состоять из одних сказуемых.

На чем же основана эта полная и абсолютная, постоянно наблюдающаяся, как правило, чистая предикативность внутренней речи? Впервые мы могли ее установить в эксперименте просто как факт. Однако задача заключалась в том, чтобы обобщить, осмыслить и объяснить этот факт. Это мы сумели сделать, только наблюдая динамику нарастания чистой предикативности от ее самых начальных до конечных форм и сопоставляя в теоретическом анализе эту динамику с тенденцией к сокращению в письменной и в устной речи с той же тенденцией в речи внутренней.

Мы начнем со второго пути — сопоставления внутренней речи с устной и письменной, тем более что этот путь уже пройден нами почти до самого конца и подготовлено все для окончательного выяснения мысли. Дело заключается в том, что те же самые обстоятельства, которые создают иногда в устной речи возможность чисто предикативных суждений и которые совершенно отсутствуют в письменной речи, являются постоянными и неизменными спутниками внутренней речи, неотделимыми от нее. Поэтому та же самая тенденция к предикативности неизбежно должна возникать и, как показывает опыт, неизбежно возникает во внутренней речи в качестве постоянного явления, и притом

в самой чистой и абсолютной форме. Поэтому если письменная речь полярно противоположна устной в смысле максимальной развернутости и полного отсутствия тех обстоятельств, которые вызывают опускание подлежащего в устной речи, то внутренняя речь также полярно противоположна устной, но в обратном отношении, так как в ней господствует абсолютная и постоянная предикативность. Устная речь, таким образом, занимает среднее место между речью письменной, с одной стороны, и внутренней, с другой.

Рассмотрим ближе эти обстоятельства, способствующие сокращению, применительно к внутренней речи. Напомним еще раз, что в устной речи возникают элизии и сокращения тогда, когда подлежащее высказываемого суждения заранее известно обоим собеседникам. Но такое положение — абсолютный и постоянный закон для внутренней речи. Мы всегда знаем, о чем идет речь в нашей внутренней речи. Мы всегда в курсе нашей внутренней ситуации. Тема нашего внутреннего диалога всегда известна нам. Мы знаем, о чем мы думаем. Подлежащее нашего внутреннего суждения всегда наличествует в наших мыслях. Оно всегда подразумевается. Пиаже как-то заметил, что себе самим мы легко верим на слово, и поэтому потребность в доказательствах и умение обосновывать свою мысль рождаются только в процессе столкновения наших мыслей с чужими. С таким же правом мы могли бы сказать, что самих себя мы особенно легко понимаем с полуслова, с намека. В речи, которая протекает наедине с собой, мы всегда находимся в такой ситуации, которая время от времени, ско-

рее как исключение, чем как правило, возникает в устном диалоге и примеры которой мы приводили. Если вернуться к этим примерам, можно сказать, что внутренняя речь всегда, как правило, протекает в такой ситуации, когда говорящий высказывает целые суждения на трамвайной остановке одним коротким сказуемым: «Б». Ведь мы всегда находимся в курсе наших ожиданий и намерений. Наедине с собой нам никогда нет надобности прибегать к развернутым формулировкам: «Трамвай «Б», которого мы ожидаем, чтобы поехать туда-то, идет». Здесь всегда оказывается необходимым и достаточным одно только сказуемое. Подлежащее всегда остается в уме, подобно тому как школьник оставляет в уме при сложении переходящие за десяток остатки.

Больше того, во внутренней речи мы, как Левин в разговоре с женой, всегда смело высказываем свою мысль, не давая себе труда облекать ее в точные слова. Психическая близость собеседников, как показано выше, создает у говорящих общность апперцепции, что, в свою очередь, является определяющим моментом для понимания с намека, для сокращенное™ речи.

Это общность апперцепции при общении с собой во внутренней речи полная, всецелая и абсолютная, поэтому во внутренней речи является законом то лаконическое и ясное, почти без слов сообщение самых сложных мыслей, о котором говорит Толстой как о редком исключении в устной речи, возможном только тогда, когда между говорящими существует глубоко интимная внутренняя близость. Во внутренней речи нам никогда нет надобности называть то, о чем идет речь, т. е. подлежащее. Мы всегда ограничиваемся только тем, что говорится об этом подлежащем, т. е. сказуемым. Но это и приводит к господству чистой предикативности во внутренней речи.

Анализ аналогичной тенденции в устной речи позволил нам сделать два основных вывода. Он показал, во-первых, что тенденция к предикативности возникает в устной речи тогда, когда подлежащее суждения заранее известно собеседникам, и тогда, когда имеется налицо в той или иной мере общность апперцепции у говорящих. Но то и другое, доведенные до предела в совершенно полной и абсолютной форме, имеют всегда место во внутренней речи. Уже одно это позволяет нам понять, почему во внутренней речи должно наблюдаться абсолютное господство чистой предикативности. Как мы видели, эти обстоятельства приводят в устной речи к упрощению синтаксиса, к минимуму синтаксической расчлененности, вообще к своеобразному синтаксическому строю. Но то, что намечается в устной речи как более или менее смутная тенденция, проявляется во внутренней речи в абсолютной форме, доведенной до предела как максимальная синтаксическая упрощенность, как абсолютное сгущение мысли, как совершенно новый синтаксический строй, который, строго говоря, означает не что иное, как полное упразднение синтаксиса устной речи и чисто предикативное строение предложений.

Наш анализ показывает, во-вторых, что функциональное изменение речи необходимо приводит и к изменению ее структуры. Опять то, что намечается в устной речи лишь как более или менее слабо выраженная тенденция к структурным изменениям под влиянием функциональных особенностей речи, во внутренней речи наблюдается в абсолютной форме и доведенным до предела. Функция внутренней речи, как мы могли это установить в генетическом и экспериментальном исследовании, неуклонно и систематически ведет к тому, что эгоцентрическая речь, вначале отличающаяся от социальной речи только в функциональном отношении, постепенно, по мере нарастания функциональной дифференциации, изменяется и в структуре, доходя в пределе до полного упразднения синтаксиса устной речи.

Если мы от этого сопоставления внутренней речи с устной обратимся к прямому исследованию структурных особенностей внутренней речи, мы сумеем

проследить шаг за шагом нарастание предикативности. В самом начале эгоцентрическая речь в структурном отношении еще совершенно сливается с социальной речью. Но по мере развития и функционального выделения в качестве самостоятельной и автономной формы речи она все более и более обнаруживает тенденцию к сокращению, ослаблению синтаксической расчлененности, к сгущению. К моменту замирания и перехода во внутреннюю речь она уже производит впечатление отрывочной речи, так как почти целиком подчинена чисто предикативному синтаксису.

Наблюдение во время экспериментов показывает, каким образом и из какого источника возникает этот новый синтаксис внутренней речи. Ребенок говорит по поводу того, чем он занят в эту минуту, по поводу того, что он сейчас делает, по поводу того, что находится у него перед глазами. Поэтому он все больше и больше опускает, сокращает, сгущает подлежащее и относящиеся к нему снова. И все больше редуцирует речь до одного сказуемого. Замечательная закономерность, которую мы могли установить в результате этих опытов, состоит в следующем: *чем больше эгоцентрическая речь выражена как таковая в функциональном значении, тем ярче проступают особенности ее синтаксиса в смысле его упрощенности и предикативности.* Если сравнить в наших опытах эгоцентрическую речь ребенка в тех случаях, когда она выступала в специфической роли внутренней речи как средство осмысления при

помехах и затруднениях, вызываемых экспериментально, с теми случаями, когда она проявлялась вне этой функции, можно с несомненностью установить: чем сильнее выражена специфическая, интеллектуальная функция внутренней речи как таковой, тем отчетливее выступают и особенности ее синтаксического строя.

Предикативность внутренней речи еще не исчерпывает собой всего комплекса явлений, который находит внешнее суммарное выражение в сокращенности этой речи по сравнению с устной. Когда мы пытаемся проанализировать это сложное явление, мы узнаем, что за ним скрывается целый ряд структурных особенностей внутренней речи, из которых мы остановимся только на главнейших. В первую очередь здесь следует назвать редуцирование фонетических моментов речи, с которыми мы столкнулись уже и в некоторых случаях сокращенности устной речи. Объяснение Кити и Левина, которое велось посредством начальных букв слов, и угадывание целых фраз уже позволили нам заключить, что при одинаковой направленности сознания роль речевых раздражений сводится до минимума (начальные буквы), а понимание происходит безошибочно. Но это сведение к минимуму роли речевых раздражений опять-таки доводится до предела и наблюдается почти в абсолютной форме во внутренней речи, ибо одинаковая направленность сознания здесь достигает своей полноты.

В сущности во внутренней речи всегда существует та ситуация, которая в устной речи является редкостным и удивительным исключением. Во внутренней речи мы всегда находимся в ситуации разговора Кити и Левина. Поэтому во внутренней речи мы всегда играем в секретер, как назвал старый князь этот разговор, весь построенный на отгадывании сложных фраз по начальным буквам. Удивительную аналогию этому разговору мы находим в исследованиях внутренней речи А. Леметра. Один из исследованных Леметром подростков 12 лет мыслит фразу «Les montagnes de la Suisse sont belles» в виде ряда букв: L, m n, d, I, S, s, b, за которым стоит смутное очертание линии горы (A. Lemetre, 1905, с. 5). Здесь мы видим в самом начале образования внутренней речи совершенно аналогичный способ сокращения речи, сведения фонетической стороны слова до начальных букв, как это имело место в разговоре Кити и Левина. Во внутренней речи нам никогда нет надобности произносить слова до конца. Мы понимаем уже по самому намерению, какое слово мы должны произнести.

Сопоставлением этих двух примеров мы не хотим сказать, что во внутренней речи слова всегда заменяются начальными буквами и речь развертывается с

497

помощью того механизма, который оказался одинаковым в обоих случаях. Мы имеем в виду нечто гораздо более общее. Мы хотим сказать только то, что, подобно тому как в устной речи роль речевых раздражений сводится до минимума при общей направленности сознания, как это имело место в разговоре Кити и Левина, — подобно этому во внутренней речи редуцирование фонетической стороны имеет место как общее правило постоянно. Внутренняя речь есть в точном смысле речь почти без слов. Именно поэтому и кажется глубоко знаменательным совпадение наших примеров; то, что в известных редких случаях и устная, и внутренняя речь редуцируют слова до одних начальных букв, то, что там и здесь оказывается иногда возможным совершенно одинаковый механизм, еще более убеждает нас во внутренней родственности сопоставляемых явлений устной и внутренней речи.

Далее, за суммарной сокращенностью внутренней речи сравнительно с устной раскрывается еще один феномен, имеющий также центральное значение для понимания психологической природы всего этого явления в целом. Мы назвали до сих пор предикативность и редуцирование фазической стороны речи как два источника, откуда проистекает сокращенность внутренней речи. Уже оба эти феномена указывают на то, что во внутренней речи мы вообще встречаемся с совершенно иным, чем в устной, отношением семантической и фазической сторон речи. Фазическая сторона речи, ее синтаксис и фонетика сводятся до минимума, максимально упрощаются и сгущаются. На первый план выступает значение слова. Внутренняя речь оперирует преимущественно семантикой, но не фонетикой речи. Эта относительная независимость значения слова от его звуковой стороны проступает во внутренней речи чрезвычайно выпукло.

Для выяснения этого мы должны рассмотреть ближе третий источник интересующей нас сокращенности, которая, как уже сказано, является суммарным выражением многих связанных друг с другом, но самостоятельных и не сливающихся непосредственно феноменов. Третий источник мы находим в совершенно своеобразном семантическом строе внутренней речи. Как показывает исследование, синтаксис значений и весь строй смысловой стороны речи не менее своеобразен, чем синтаксис слов и ее звуковой строй. В чем же заключаются основные особенности семантики внутренней речи?

Мы могли в наших исследованиях установить три такие основные особенности, внутренне связанные между собой и образующие своеобразие смысловой стороны внутренней речи. Первая из их заключается в преобладании смысла слова над его значением во внутренней речи. Ф. Полан оказал большую услугу психологическому анализу речи тем, что ввел различие между смыслом слова и его значением. Смысл слова, как показал Полан, представляет собой совокупность всех психологических фактов, возникающих в нашем сознании благодаря слову. Смысл слова, таким образом, оказывается всегда динамическим, текучим, сложным образованием, которое имеет несколько зон различной устойчивости. Значение есть только одна из зон того смысла, который приобретает слово в контексте какой-либо речи, и притом зона наиболее устойчивая, унифицированная и точная. Как известно, слово в различном контексте легко изменяет свой смысл. Значение, напротив, есть тот неподвижный и неизменный пункт, который остается устойчивым при всех изменениях смысла слова в различном контексте. Изменение смысла мы могли установить как основной фактор при семантическом анализе речи. Реальное значение слова неконстантно. В одной операции слово выступает с одним значением, в другой оно приобретает другое значение. Динамичность значения и приводит нас к проблеме Подана, к вопросу о соотношении значения и смысла. Слово, взятое в отдельности и лексиконе, имеет только одно значение. Но это значение есть не более как потенция, реализующаяся в живой речи, в которой это значение является только камнем в здании смысла.

498

Мы поясним различие между значением и смыслом слова на примере кры-ловской басни «Стрекоза и Муравей». Слово «попляши», которым заканчивается басня, имеет совершенно определенное, постоянное значение, одинаковое для любого контекста, в котором оно встречается. Но в контексте басни оно приобретает гораздо более широкий

интеллектуальный и аффективный смысл. Оно означает в этом контексте одновременно «веселись» и «погибни». Вот это обогащение слова смыслом, который оно вбирает в себя из всего контекста, и составляет основной закон динамики значений. Слово вбирает в себя, впитывает из всего контекста, в который оно вплетено, интеллектуальные и аффективные содержания и начинает значить больше или меньше, чем заключено в его значении, когда мы его рассматриваем изолированно и вне контекста: больше — потому что круг его значений расширяется, приобретая еще целый ряд зон, наполненных новым содержанием; меньше — потому что абстрактное значение слова ограничивается и сужается тем, что означает слово только в данном контексте. Смысл слова, говорит Полан, есть явление сложное, подвижное, постоянно изменяющееся в известной мере сообразно отдельным сознаниям и для одного и того же сознания в соответствии с обстоятельствами. В этом отношении смысл слова неисчерпаем. Слово приобретает свой смысл только во фразе, но сама фраза приобретает смысл только в контексте абзаца, абзац — в контексте книги, книга — в контексте всего творчества автора. Действительный смысл каждого слова определяется, в конечном счете, всем богатством существующих в сознании моментов, относящихся к тому, что выражено данным словом. Смысл Земли, по Полану, это Солнечная система, которая дополняет представление о Земле; смысл Солнечной системы — это Млечный Путь, а смысл Млечного Пути... это значит, что мы никогда не знаем полного смысла чего-либо и, следовательно, полного смысла какого-либо слова. Слово есть неисчерпаемый источник новых проблем. Смысл слова никогда не является полным. В конечном счете он упирается в понимание мира и во внутреннее строение личности в целом.

Но главная заслуга Подана заключается в том, что он подверг анализу отношение смысла и слова и сумел показать, что между смыслом и словом существуют гораздо более независимые отношения, чем между значением и словом. Слова могут диссоциироваться с выраженным в них смыслом. Давно известно, что слова могут менять свой смысл. Сравнительно недавно замечено, что следует изучить также, как смыслы меняют слова, или, вернее сказать, как понятия меняют свои имена. Подан приводит много примеров того, как слова остаются тогда, когда смысл испаряется. Он подвергает анализу стереотипные обиходные фразы (например: «Как вы поживаете?»), ложь и другие проявления независимости слов от смысла. Смысл так же может быть отделен от выражающего его слова, как легко может быть фиксирован в каком-либо другом слове. Подобно тому, говорит Подан, как смысл слова связан со словом в целом, но не с каждым из его звуков, так точно смысл связан со всей фразой в целом, но не с составляющими ее словами в отдельности. Поэтому случается так, что одно слово занимает место другого. Смысл отделяется от слова и таким образом сохраняется. Но, если слово может существовать без смысла, смысл в одинаковой мере может существовать без слов.

Мы снова воспользуемся анализом Подана, для того чтобы обнаружить в устной речи явление, родственное тому, которое мы могли установить экспериментально во внутренней речи. В устной речи, как правило, мы идем от наиболее устойчивого и постоянного элемента смысла, от его наиболее константной зоны, т. е. от значения слова к его более текучим зонам, к его смыслу в целом. Во внутренней речи, напротив, то преобладание смысла над значением, которое мы наблюдаем в устной речи в отдельных случаях как более или менее слабо выраженную тенденцию, доведено до математического предела и представлено

в абсолютной форме. Здесь превалирование смысла над значением, фразы над словом, всего контекста над фразой не исключение, но постоянное правило.

Из этого обстоятельства вытекают две другие особенности семантики внутренней речи. Обе касаются процесса объединения слов, их сочетания и слияния. Первая особенность может быть сближена с агглютинацией, которая наблюдается в некоторых языках как основной феномен, а в других — как более или менее редко встречаемый способ объединения слов. В немецком языке, например, единое существительное часто образуется из целой фразы или из нескольких отдельных слов, которые выступают в этом случае в функциональном значении единого слова. В других языках такое слипание слов наблюдается как постоянно действующий механизм. Эти сложные слова, говорит В. Вундт, суть не случайные агрегаты слов, но образуются по определенному закону. Все эти языки соединяют большое число слов, означающих простые понятия, в одно слово, которым не только выражают весьма сложные понятия, но обозначают и все частные представления, содержащиеся в понятии. В этой механической связи, или агглютинации элементов языка, наибольший акцент всегда придается главному корню, или главному понятию, в чем и состоит главная причина легкой понятности языка. Так, в делаварском языке есть сложное слово, образовавшееся из слов «доставить», «лодка» и «нас» и буквально означающее: «достать на лодке нас», «переплыть к нам на лодке». Это слово, обычно употребляемое как вызов неприятелю переплыть реку, спрягается по всем многочисленным наклонениям и временам делаварских глаголов. Замечательны здесь два момента: во-первых, входящие в состав сложного слова отдельные слова часто претерпевают сокращения с звуковой стороны, так что из них в сложное слово входит часть слова; во-вторых, возникающее таким образом сложное слово, выражающее весьма сложное понятие, выступает с функциональной и структурной сторон как единое слово, а не как объединение самостоятельных слов. В американских языках, говорит Вундт, сложное слово рассматривается совершенно так же, как и простое, и точно так же склоняется и спрягается.

Нечто аналогичное наблюдали мы и в эгоцентрической речи ребенка. По мере приближения этой формы речи к внутренней речи агглютинация как способ образования единых сложных слов для выражения сложных понятий выступала все чаще и чаще, все отчетливее и отчетливее. Ребенок в эгоцентрических высказываниях все чаще обнаруживает параллельно падению коэффициента эгоцентрической речи эту тенденцию к асинтаксическому слипанию слов.

Третья и последняя из особенностей семантики внутренней речи снова может быть легче всего уяснена путем сопоставления с аналогичным явлением в устной речи. Сущность ее заключается в следующем: смыслы слов, более динамические и широкие, чем их значения, обнаруживают иные законы объединения и слияния друг с другом, чем те, которые могут наблюдаться при объединении и слиянии словесных значений. Мы назвали тот своеобразный способ объединения слов, который наблюдали в эгоцентрической речи, *влиянием* смысла, понимая это слово одновременно в его первоначальном буквальном значении *(вливание)* и в его переносном, ставшем сейчас общепринятым, значении. Смыслы как бы вливаются друг в друга и как бы влияют друг на друга, так что предшествующие как бы содержатся в

последующем или его модифицируют.
Что касается внешней речи, то аналогичные явления мы наблюдаем особенно часто в художественной речи. Слово, проходя сквозь какое-либо художественное произведение, вбирает в себя все многообразие заключенных в нем смысловых единиц и становится по смыслу как бы эквивалентным произведению в целом. Это легко пояснить на примере названий художественных произведений. В художественной литературе название стоит в ином отношении к произведению, чем, например, в живописи или музыке. Название гораздо в
500
большей степени выражает и увенчивает все смысловое содержание произведения, чем, скажем, название какой-либо картины. Такие слова, как «Дон-Кихот» и «Гамлет», «Евгений Онегин» и «Анна Каренина», выражают закон влияния смысла в наиболее чистом виде. Здесь в одном слове реально содержится смысловое содержание целого произведения. Особенно ясным примером закона влияния смыслов является название гоголевской поэмы «Мертвые души». Первоначально эти слова обозначали умерших крепостных, которые не исключены еще из ревизских списков и потому могут подлежать купле-продаже, как и живые крестьяне. Это умершие, но числящиеся еще живыми крепостные. В таком смысле и употребляются эти слова на всем протяжении поэмы, сюжет которой построен на скупке мертвых душ. Но, проходя красной нитью через всю ткань поэмы, эти два слова вбирают в себя совершенно новый, неизмеримо более богатый смысл, впитывают в себя, как губка морскую влагу, глубочайшие смысловые обобщения отдельных глав поэмы, образов и оказываются вполне насыщенными смыслом только к концу поэмы. Но теперь эти слова означают уже нечто совершенно иное по сравнению с их первоначальным значением.
«Мертвые души» — это не только умершие и числящиеся живыми крепостные, но и все герои поэмы, которые живут, но духовно мертвы.
Нечто аналогичное наблюдаем мы — снова в доведенном до предела виде — во внутренней речи. Здесь слово как бы вбирает в себя смысл предыдущих и последующих слов, расширяя почти безгранично рамки своего значения. Во внутренней речи слово гораздо более нагружено смыслом, чем во внешней. Оно, как и название гоголевской поэмы, является концентрированным сгустком смысла. Для перевода этого значения на язык внешней речи пришлось бы развернуть в целую панораму слов влитые в одно слово смыслы. Точно так же для полного раскрытия смысла названия гоголевской поэмы потребовалось бы развернуть ее до полного текста «Мертвых душ». Но подобно тому как весь многообразный смысл этой поэмы может быть заключен в тесные рамки двух слов, так точно огромное смысловое содержание может быть во внутренней речи влито в сосуд единого слова.
Эти особенности смысловой стороны внутренней речи приводят к тому, что всеми наблюдателями отмечалось как непонятность эгоцентрической или внутренней речи. Понять эгоцентрическое высказывание ребенка невозможно, если не знать, к чему относится составляющее его сказуемое, если не видеть того, что делает ребенок и что находится у него перед глазами.
Уотсон полагает, что, если бы удалось записать внутреннюю речь на пластинке фонографа, она осталась бы для нас совершенно непонятной. Непонятность внутренней речи, как и ее сокращенность, является фактом, отмечаемым всеми исследователями, но еще ни разу не подвергавшимся анализу. Между тем анализ показывает, что непонятность внутренней речи, как и ее сокращенность, производные очень многих факторов, суммарное выражение самых различных феноменов.
Уже все, отмеченное выше (своеобразный синтаксис внутренней речи, редуцирование ее фонетической стороны, ее особый семантический строй), в достаточной мере объясняет и раскрывает психологическую природу этой непонятности. Но мы хотели бы остановиться еще на двух моментах, которые более или менее непосредственно обусловливают эту непонятность и скрываются за ней. Из них первый представляется как бы интегральным следствием всех перечисленных выше моментов и непосредственно вытекает из фукционального своеобразия внутренней речи. По самой своей функции эта речь не предназначена для сообщения, это речь для себя, речь, протекающая совершенно в иных внутренних условиях, чем внешняя, и выполняющая совершенно иные функции.
501
Поэтому следовало бы удивляться не тому, что эта речь непонятна, а тому, что можно ожидать понятности внутренней речи. Второй из моментов, обусловливающих непонятность внутренней речи, связан со своеобразием ее смыслового строения. Чтобы уяснить нашу мысль, снова обратимся к сопоставлению найденного нами феномена внутренней речи с родственным ему явлением во внешней речи. Толстой в «Детстве», «Отрочестве», «Юности» и в других произведениях рассказывает о том, как между живущими одной жизнью людьми легко возникают условные значения слов, особый диалект, особый жаргон, понятный только участвовавшим в его возникновении людям. Был свой диалект и у братьев Иртеньевых. Есть такой диалект у детей улицы. При известных условиях слова изменяют обычный смысл и значение и приобретают специфическое значение, придаваемое им определенными условиями их возникновения.
Совершенно понятно, что в условиях внутренней речи также необходимо должен возникнуть такой внутренний диалект. Каждое слово во внутреннем употреблении приобретает постепенно иные оттенки, иные смысловые нюансы, которые, слагаясь и суммируясь, превращаются в новое значение слова. Опыты показывают, что словесные значения во внутренней речи являются всегда *идиомами,* непереводимыми на язык внешней речи. Это всегда индивидуальные значения, понятные только в плане внутренней речи, которая так же полна идиоматизмов, как и элизий и пропусков. В сущности, вливание многообразного смыслового содержания в единое слово представляет собой всякий раз образование индивидуального, непереводимого значения, т. е. идиомы. Здесь происходит то, что представлено в приведенном нами выше классическом примере из Достоевского. То, что произошло в разговоре шести пьяных мастеровых и что является исключением для внешней речи, является правилом для внутренней. Во внутренней речи мы всегда можем выразить все мысли, ощущения и даже целые глубокие рассуждения одним лишь названием. И разумеется, значение этого единого названия для сложных мыслей, ощущений и рассуждений окажется непереводимым на язык внешней речи, окажется несоизмеримым с обычным значением того же самого слова. Благодаря этому идиоматическому характеру всей семантики внутренней речи она, естественно, оказывается непонятной и трудно переводимой на обычный язык.
На этом мы можем закончить обзор особенностей внутренней речи, который мы наблюдали в наших экспериментах.

Мы должны сказать только, что все эти особенности мы первоначально констатировали при экспериментальном исследовании эгоцентрической речи, но для истолкования этих факторов прибегли к сопоставлению их с аналогичными и родственными фактами в области внешней речи. Это было важно не только потому, что это путь обобщения найденных нами фактов и, следовательно, правильного их истолкования, не только средство уяснить на примерах устной речи сложные и тонкие особенности внутренней речи, но и потому главным образом, что это сопоставление показало: уже во внутренней речи заключены возможности образования этих особенностей, и тем самым подтвердило нашу гипотезу о генезисе внутренней речи из эгоцентрической и внешней речи. Важно, что все эти особенности могут при известных обстоятельствах возникнуть во внешней речи, важно, что это возможно вообще, что тенденции к предикативности, редуцированию фазической стороны речи, к превалированию смысла над значением слова, к агглютинации семантических единиц, к влиянию смыслов, идиоматичное™ речи могут наблюдаться и во внешней речи, что, следовательно, природа и законы слова это допускают, делают это возможным. Это, повторяем, в наших глазах лучшее подтверждение нашей гипотезы о происхождении внутренней речи путем дифференциации, разграничения эгоцентрической и социальной речи ребенка.

502

Все отмеченные нами особенности внутренней речи едва ли могут оставить сомнение в правильности основного, заранее выдвинутого нами тезиса о том, что *внутренняя речь представляет собой совершенно особую, самостоятельную и самобытную функцию речи.* Перед нами действительно речь, которая целиком и полностью отличается от внешней речи. Мы поэтому вправе ее рассматривать как особый внутренний план речевого мышления, опосредующий динамическое отношение между мыслью и словом. После всего сказанного о природе внутренней речи, о ее структуре и функции не остается никаких сомнений в том, что переход от внутренней речи к внешней представляет собой не прямой перевод с одного языка на другой, не простое присоединение звуковой стороны к молчаливой речи, не простую вокализацию внутренней речи, а *переструктурирование речи,* превращение совершенно самобытного и своеобразного синтаксиса, смыслового и звукового строя внутренней речи в другие структурные формы, присущие внешней речи. Точно так же как внутренняя речь не есть речь минус звук, внешняя речь не есть внутренняя речь плюс звук. Переход от внутренней к внешней речи есть сложная динамическая трансформация — превращение предикативной и идиоматической речи в синтаксически расчлененную и понятную для других речь.

Мы можем теперь вернуться к тому определению внутренней речи и ее противопоставлению внешней, которые мы предпослали нашему анализу. Мы говорили, что внутренняя речь есть совершенно особая функция, что в известном смысле она противоположна внешней. Мы не соглашались с теми, кто рассматривает внутреннюю речь как то, что предшествует внешней, как ее внутреннюю сторону. Если внешняя речь есть процесс превращения мысли в слова, материализация и объективация мысли, то здесь мы наблюдаем обратный по направлению процесс, процесс, как бы идущий извне внутрь, процесс испарения речи в мысль. Но речь вовсе не исчезает и в своей внутренней форме. Сознание не испаряется вовсе и не растворяется в чистом духе. Внутренняя речь есть все же речь, т. е. мысль, связанная со словом. Но если мысль воплощается в слове во внешней речи, то слово умирает во внутренней речи, рождая мысль. Внутренняя речь есть в значительной мере мышление чистыми значениями, но, как говорит поэт, мы «в небе скоро устаем». Внутренняя речь оказывается динамическим, неустойчивым, текучим моментом, мелькающим между более оформленными и стойкими крайними полюсами изучаемого нами речевого мышления; между словом и мыслью. Поэтому истинное ее значение и место могут быть выяснены только тогда, когда мы сделаем в нашем анализе еще один шаг по направлению внутрь и сумеем составить себе хотя бы самое общее представление о следующем твердом плане речевого мышления.

Этот новый план речевого мышления есть сама мысль. Первая задача нашего анализа — выделение этого плана, вычленение его из того единства, в котором он всегда встречается. Мы уже говорили, что всякая мысль стремится соединить что-то с чем-то, имеет движение, сечение, развертывание, устанавливает отношение между чем-то и чем-то, одним словом, выполняет какую-то функцию, работу, решает какую-то задачу. Это течение и движение мысли не совпадают прямо и непосредственно с развертыванием речи. Единицы мысли и единицы речи не совпадают. Один и другой процессы обнаруживают единство, но не тождество. Они связаны друг с другом сложными переходами, сложными превращениями, но не покрывают друг друга, как наложенные друг на друга прямые линии. Легче всего убедиться в этом в тех случаях, когда работа мысли оканчивается неудачно, когда оказывается, что мысль не пошла в слова, как говорит Достоевский. Мы снова воспользуемся для ясности литературным примером, наблюдениями одного из героев Г. Успенского. Сцена, где несчастный ходок, не находя слов для выражения огромной мысли, владеющей им, бес-

503

сильно терзается и уходит молиться угоднику, чтобы бог дал понятие, оставляет невыразимо тягостное ощущение. И однако, по существу то, что переживает этот бедный, пришибленный ум, ничем не разнится от такой же муки слова поэта или мыслителя. Он и говорит почти теми же словами: «Я бы тебе, друг ты мой, сказал вот как, эстолького вот не утаил бы, да языка-то нет у нашего брата... вот что я скажу, будто как по мыслям и выходит, а с языка-то не слезает, То-то и горе наше дурацкое». По временам мрак сменяется мимолетными светлыми промежутками, мысль уясняется для несчастного, и ему, как поэту, кажется: вот-вот «приемлет тайна лик знакомый». Он приступает к объяснению: «Ежели я, к примеру, пойду в землю, потому я из земли вышел, из земли. Ежели я пойду в землю, например, обратно, каким же, стало быть, родом можно с меня брать выкупные за землю?»

«— А-а, — радостно произнесли мы.

— Погоди, тут надо еще бы слово... Видите ли, господа, как надо-то... Ходок поднялся и стал посреди комнаты, приготовляясь отложить на руке

еще один палец.

— Тут самого-то настоящего-то еще нисколько не сказано. А вот как надо: почему, например... — но здесь он остановился и живо произнес: — Душу кто тебе дал? ^, .л.ч,,.г. ,

— Бог.

— Верно. Хорошо. Теперь гляди сюда...

Мы было приготовились глядеть, но ходок снова запнулся, потеряв энергию, и, ударив руками о бедра, почти в отчаянии воскликнул:
— Нету! Ничего не сделаешь! Все не туды... Ах, боже мой! Да тут я тебе скажу нешто столько! Тут надо говорить вона откудова! Тут о душе-то надо — эво сколько! Нету, нету!» (1949, с. 184)
В этом случае отчетливо видна грань, отделяющая мысль от слова, неперехо-димый для говорящего рубикон, отделяющий мышление от речи. Если бы мысль непосредственно совпадала у строении и течении *со* строением и течением речи, случай, который описан Успенским, был бы невозможен. Но на деле мысль имеет свое особое строение и течение, переход от которых к строению и течению речи представляет большие трудности не для одного только героя показанной выше сцены. С этой проблемой мысли, скрывающейся за словом, столкнулись, пожалуй, раньше психологов художники сцены. В частности, в системе К. С, Станиславского мы находим такую попытку воссоздать подтекст каждой реплики в драме, т. е. раскрыть стоящие за каждым высказыванием мысль и хотение. Обратимся снова к примеру.
Чацкий говорит Софье:
— Блажен, кто верует, тепло ему на свете.
Подтекст этой фразы Станиславский раскрывает как мысль: «Прекратим этот разговор». С таким же правом мы могли бы рассматривать ту же самую фразу как выражение другой мысли: «Я вам не верю. Вы говорите утешительные слова, чтобы успокоить меня». Или мы могли бы подставить еще одну мысль, которая с таким же основанием могла найти свое выражение в этой фразе: «Разве вы не видите, как вы мучаете меня. Я хотел бы верить вам. Это было бы для меня блаженством». Живая фраза, сказанная живым человеком, всегда имеет свой подтекст, скрывающуюся за ней мысль. В примерах, приведенных выше, в которых мы стремились показать несовпадение психологического подлежащего и сказуемого с грамматическим, мы оборвали наш анализ, не доведя его до конца. Одна и та же мысль может быть выражена в различных фразах, как одна и та же фраза может служить выражением для различных мыслей. Само несовпадение психологической и грамматической структур предложения определяется в первую очередь тем, какая мысль выражается в этом предложении. За ответом:

«Часы упали», последовавшим за вопросом: «Почему часы остановились?», могла стоять мысль: «Я не виновата в том, что они испорчены, они упали». Но та же самая мысль могла бы быть выражена и другими словами: «Я не имею привычки трогать чужие вещи, я тут вытирала пыль». Если мысль заключается в оправдании, она может найти выражение в любой из этих фраз. В этом случае самые различные по значению фразы будут выражать одну и ту же мысль.
Мы приходим, таким образом, к выводу, что мысль не совпадает непосредственно с речевым выражением. Мысль не состоит из отдельных слов — так, как речь. Если я хочу передать мысль: я видел сегодня, как мальчик в синей блузе и босиком бежал по улице, — я не вижу отдельно мальчика, отдельно блузы, отдельно то, что она синяя, отдельно то, что он без башмаков, отдельно то, что он бежит. Я вижу все это вместе в едином акте мысли, но я расчленяю это в речи на отдельные слова. Мысль всегда представляет собой нечто целое, значительно большее по протяжению и объему, чем отдельное слово. Оратор часто в течение нескольких минут развивает одну и ту же мысль. Эта мысль содержится в его уме как целое, а отнюдь не возникает постепенно, отдельными единицами, как развивается его речь. *То, что в мысли содержится симультанно, в речи развёрстывается сущессивно.* Мысль можно было бы сравнить с нависшим облаком, которое проливается дождем слов. Поэтому процесс перехода от мысли к речи представляет собой чрезвычайно сложный процесс расчленения мысли и ее воссоздания в словах. Именно потому, что мысль не совпадает не только со словом, но и со значениями слов, в которых она выражается, путь от мысли к слову лежит через значение. В нашей речи всегда есть задняя мысль, скрытый подтекст. Так как прямой переход от мысли к слову невозможен, а всегда требует прокладывания сложного пути, возникают жалобы на несовершенство слова и ламентации по поводу невыразимости мысли:
Как сердцу высказать себя, Другому как понять тебя... —
или:
О, если б без слова сказаться душой было можно!
Для преодоления этих жалоб возникают попытки плавить слова, создавая новые пути от мысли к слову через новые значения слов. В. Хлебников сравнивал эту работу с прокладыванием пути из одной долины в другую, говорил о прямом пути из Москвы в Киев не через Нью-Йорк, называл себя путейцем языка.
Опыты учат, что, как мы говорили выше, мысль не выражается в слове, но совершается в нем. Но иногда мысль не совершается в слове, как у героя Успенского. Знал ли герой, что хочет подумать? Знал, как знают, что хотят запомнить, хотя запоминание не удается. Начал ли он думать? Начал, как начинают запоминать. Но удалась ли ему мысль как процесс? На этот вопрос надо ответить отрицательно. Мысль не только внешне опосредуется знаками, но и внутренне опосредуется значениями. Все дело в том, что непосредственное общение сознаний невозможно не только физически, но и психологически. Это может быть достигнуто только косвенным, опосредованным путем. Этот путь заключается во внутреннем опосредовании мысли сперва значениями, а затем словами. Поэтому мысль никогда не равна прямому значению слов. Значение опосредует мысль на ее пути к словесному выражению, т. е. путь от мысли к слову есть непрямой, внутренне опосредованный путь.
Нам остается, наконец, сделать последний, заключительный шаг в анализе внутренних планов речевого мышления. Мысль — еще не последняя инстанция в этом процессе. Сама мысль рождается не из другой мысли, а из мотивирующей сферы нашего сознания, которая охватывает наше влечение и потребности, наши интересы и побуждения, наши аффекты и эмоции. За мыслью стоит аф-

фективная и волевая тенденция. Только она может дать ответ на последнее «почему» в анализе мышления. Если мы сравнили выше мысль с нависшим облаком, проливающимся дождем слов, то мотивацию мысли мы должны были бы, если продолжить это образное сравнение, уподобить ветру, приводящему в движение облака. Действительное и полное понимание чужой мысли становится возможным только тогда, когда мы вскрываем ее действенную,

аффективно-волевую подоплеку. Это установление мотивов, приводящих к возникновению мысли и управляющих ее течением, можно проиллюстрировать на использованном уже нами примере раскрытия подтекста при сценической интерпретации какой-либо роли. За каждой репликой героя драмы стоит хотение, как учит Станиславский, направленное к выполнению определенных волевых задач. То, что в данном случае приходится воссоздавать методом сценической интерпретации, в живой речи всегда является начальным моментом всякого акта словесного мышления. За каждым высказыванием стоит волевая задача. Поэтому параллельно тексту пьесы Станиславский намечал соответствующее каждой реплике хотение, приводящее в движение мысль и речь героя драмы. Приведем для примера текст и подтекст для нескольких реплик из роли Чацкого в интерпретации, близкой к Станиславскому.

Текст пьесы — реплики	***Параллельно намечаемые хотения***
Софья	
Ах, Чацкий, я вам очень рада.	*Хочет скрыть замешательство.*
Чацкий	
Вы рады, в добрый час.	*Хочет усовестить насмешкой.*
Однако искренно кто ж радуется этак?	*Как вам не стыдно.'*
Мне кажется, что напоследок,	
Людей и лошадей знобя,	
Я только тешил сам себя.	*Хочет вызвать на откровенность.*
Лиза	
Вот, сударь, если бы вы были	
за дверями,	*Хочет успокоить.*
Ей-богу, нет пяти минут,	
Как поминали вас мы тут,	*Хочет помочь Софье*
Сударыня, скажите сами!	*в трудном положении.*
Софья	
Всегда, не только что теперь.	*Хочет успокоить Чацкого.*
Не можете вы сделать мне упрека.	*Я ни в чем не виновата!*
Чацкий	
Положимте, что так.	
Блажен, кто верует,	
Тепло ему на свете.	*Прекратим этот разговор!*

При понимании чужой речи всегда оказывается недостаточным понимание только одних слов, но не мысли собеседника. Но и понимание мысли собеседника без понимания его мотива, того, ради чего высказывается мысль, есть неполное понимание. Точно так же в психологическом анализе любого высказывания мы доходим до конца только тогда, когда раскрываем последний и самый утаенный внутренний план речевого мышления: его мотивацию.

На этом и заканчивается наш анализ. Попытаемся окинуть единым взглядом то, к чему мы были приведены в его результате. Речевое мышление пред-

стало нам как сложное динамическое целое, в котором отношение между мыслью и словом обнаружилось как движение через целый ряд внутренних планов, как переход от одного плана к другому. Мы вели наш анализ от самого внешнего плана к самому внутреннему. В живой драме речевого мышления движение идет обратным путем — от мотива, порождающего какую-либо мысль, к оформлению самой мысли, к опосредованию ее во внутреннем слове, затем — в значениях внешних слов и, наконец, в словах. Было бы, однако, неверным представлять себе, что только этот единственный путь от мысли к слову всегда осуществляется на деле. Напротив, возможны самые разнообразные, едва ли исчислимые при настоящем состоянии наших знаний в этом вопросе прямые и обратные движения, прямые и обратные переходы от одних планов к другим. Но мы знаем уже и сейчас в самом общем виде, что возможно движение, обрывающееся на любом пункте этого сложного пути в том и другом направлении: от мотива через мысль к внутренней речи; от внутренней речи к мысли; от внутренней речи к внешней и т. д. В наши задачи не входило изучение многообразных, реально осуществляющихся движений по основному тракту от мысли к слову. Нас интересовало только одно — основное и главное: раскрытие отношения между мыслью и словом как динамического процесса, как пути от мысли к слову, как совершения и воплощения мысли в слове.

Мы шли в исследовании несколько необычным путем. В проблеме мышления и речи мы пытались изучить ее внутреннюю сторону, скрытую от непосредственного наблюдения. Мы пытались подвергнуть анализу значение слова, которое для психологии всегда было другой стороной Луны, неизученной и неизвестной. Смысловая и вся внутренняя сторона речи, которой речь обращена не вовне, а внутрь, к личности, оставалась до самого последнего времени для психологии неведомой и неисследованной землей. Изучали преимущественно фази-ческую сторону речи, которой она обращена к нам. Поэтому отношения между мыслью и словом понимались при самом различном истолковании как константные, прочные, раз навсегда закрепленные отношения вещей, а не внутренние, динамические, подвижные отношения процессов. Основной итог нашего исследования мы могли бы поэтому выразить в положении, что процессы, которые считались связанными неподвижно и единообразно, на деле оказываются подвижно связанными. То, что почиталось прежде простым построением, оказалось в свете исследования сложным. В нашем желании разграничить внешнюю и смысловую стороны речи, слово и мысль не заключено ничего, кроме стремления показать в более сложном виде и в более тонкой связи то единство, которое на самом деле представляет собой речевое мышление. Сложное строение этого единства, сложные подвижные связи и переходы между отдельными планами речевого мышления возникают, как показывает исследование, только в развитии. Отделения значения от звука, слова от вещи, мысли от слова — необходимые ступени в истории развития понятий.

Мы не имели никакого намерения исчерпать всю сложность структуры и динамики речевого мышления. Мы только

хотели дать первоначальное представление о грандиозной сложности этой динамической структуры, и притом представление, основанное на экспериментально добытых и разработанных фактах, их теоретическом анализе и обобщении. Нам остается резюмировать в немногих словах то общее понимание отношений между мыслью и словом, которое возникает у нас в результате всего исследования.

Ассоциативная психология представляла себе отношение между мыслью и словом как внешнюю, образующуюся путем повторения связь двух явлений, в принципе совершенно аналогичную возникающей при парном заучивании ассоциативной связи между двумя бессмысленными словами. Структурная психология заменила это представление представлением о структурной связи между

597

мыслью и словом, но оставила неизменным постулат о неспецифичности этой связи, поместив ее в один ряд с любой другой структурной связью, возникающей между двумя предметами, например между палкой и бананом в опытах с шимпанзе. Теории, которые пытались иначе решить этот вопрос, поляризовались вокруг двух противоположных учений. Один полюс образует чисто бихевиористское понимание мышления и речи, нашедшее свое выражение в формуле: мысль есть речь минус звук. Другой полюс представляет крайне идеалистическое учение, развитое представителями вюрцбургской школы и А. Бергсоном о полной независимости мысли от слова, об искажении, которое вносит слово в мысль. «Мысль изреченная есть ложь» — этот тютчевский стих может служить формулой, выражающей самую суть этих учений. Отсюда возникает стремление психологов отделить сознание от действительности и, говоря словами Бергсона, разорвав рамку языка, схватить наши понятия в их естественном состоянии, в том виде, в каком их воспринимает сознание, — свободными от власти пространства. Эти учения обнаруживают одну общую точку, присущую почти всем теориям мышления и речи: глубочайший и принципиальный антиисторизм. Все они колеблются между полюсами чистого натурализма и чистого спиритуализма. Все они одинаково рассматривают мышление и речь вне истории мышления и речи.

Между тем только историческая психология, только *историческая теория внутренней речи способна привести нас к правильному пониманию этой сложнейшей и грандиознейшей проблемы.* Мы пытались идти именно этим путем в нашем исследовании. То, к чему мы пришли, может быть выражено в самых немногих словах. Мы видели, что отношение мысли к слову есть живой процесс рождения мысли в слове. Слово, лишенное мысли, есть прежде всего мертвое слово. Как говорит поэт:

И как пчелы в улье опустелом, Дурно пахнут мертвые слова.

Но и мысль, не воплотившаяся в слове, остается стигийской тенью, «туманом, звоном и сиянием», как говорит другой поэт. Гегель рассматривал слово как бытие, оживленное мыслью. Это бытие абсолютно необходимо для наших мыслей.

Связь мысли со словом не есть изначальная, раз навсегда данная связь. Она возникает в развитии и сама развивается. «Вначале было слово». На эти евангельские слова Гете ответил устами Фауста: «Вначале было дело», желая тем обесценить слово. Но, замечает Г. Гуцман, если даже вместе с Гете не оценивать слишком высоко слово как таковое, т. е. звучащее слово, и вместе с ним переводить библейский стих «Вначале было *дело»,* то можно все же прочитать его с другим ударением, если взглянуть на него с точки зрения истории развития: *вначале* было дело. Гуцман хочет этим сказать, что слово представляется ему высшей ступенью развития человека по сравнению с самым высшим выражением действия. Конечно, он прав. Слово не было вначале. Вначале было дело. Слово образует скорее конец, чем начало развития. Слово есть конец, который венчает дело.

*** * ***

Мы не можем в заключение нашего исследования не остановиться в немногих словах на тех перспективах, которые раскрываются за его порогом. Наше исследование подводит нас вплотную к порогу другой, еще более обширной, еще более глубокой, еще более грандиозной проблемы, чем проблема мышления, — к проблеме сознания. Наше исследование все время имело в виду, как уже сказано, ту сторону слова, которая, как другая сторона Луны, оставалась

508

неведомой землей для экспериментальной психологии. Мы старались исследовать отношение слова к предмету, к действительности. Мы стремились экспериментально изучить диалектический переход от ощущения к мышлению и показать, что в мышлении иначе отражена действительность, чем в ощущении, что основной отличительной чертой слова является обобщенное отражение действительности. Но тем самым мы коснулись такой стороны в природе слова, значение которой выходит за пределы мышления как такового и которая во всей своей полноте может быть изучена только в составе более общей проблемы: слова и сознания. Если ощущающее и мыслящее сознание располагает разными способами отражения действительности, то они представляют собой и разные типы сознания. Поэтому *мышление и речь оказываются ключом к пониманию природы человеческого сознания.* Если язык так же древен, как сознание, если язык и есть практическое, существующее для других людей, а следовательно, и для меня самого, сознание, то очевидно, что не одна мысль, но все сознание в целом связано в своем развитии с развитием слова. Действительные исследования на каждом шагу показывают, что слово играет центральную роль в сознании в целом, а не в его отдельных функциях. Слово и есть в сознании то, что, по выражению Л. Фейербаха, абсолютно невозможно для одного человека и возможно для двух. Оно есть самое прямое выражение исторической природы человеческого сознания.

Сознание отображает себя в слове, как солнце в малой капле воды. Слово относится к сознанию, как малый мир к большому, как живая клетка к организму, как атом к космосу. Оно и есть малый мир сознания. Осмысленное слово есть микрокосм человеческого сознания.

ИСТОРИЯ РАЗВИТИЯ ВЫСШИХ ПСИХИЧЕСКИХ ФУНКЦИЙ

Вечные законы природы
также превращаются все более и более
в исторические законы.
Ф. Энгельс'

Глава первая

ПРОБЛЕМА РАЗВИТИЯ
ВЫСШИХ ПСИХИЧЕСКИХ ФУНКЦИЙ

История развития высших психических функций представляет совершенно неисследованную область психологии. Несмотря на огромную важность изучения процессов развития высших психических функций для правильного понимания и уяснения решительно всех сторон личности ребенка, до сих пор не очерчены сколько-нибудь отчетливо границы этой области, не осознаны методологически ни постановка основных проблем, ни задачи, встающие перед исследователем, не разработан соответствующий метод исследования, не намечены и не развиты начатки теории или по меньшей мере рабочей гипотезы, которая помогла бы исследователю осмыслить и предположительно объяснить добываемые им в процессе работы факты и наблюдаемые закономерности.

Больше того, само понятие развития высших психических функций в применении к психологии ребенка — по нашему мнению, одно из центральных понятий генетической психологии — до сих пор остается еще смутным и неясным. Оно недостаточно разграничено с другими близкими и родственными понятиями, очертания его смысла часто расплывчаты, содержание, вкладываемое в него, недостаточно определено.

Совершенно ясно, что при таком состоянии проблемы приходится начинать с выяснения основных понятий, с постановки основных проблем, с уточнения задач исследования. Подобно тому как исследование в новой области невозможно без точно и ясно сформулированных вопросов, на которые оно должно дать ответ, монография, посвященная истории развития высших психических функций ребенка и представляющая первый опыт систематического изложения и

К. Маркс, Ф. Энгельс. Соч., Т. 20, с. 553.

512

теоретического сведения многих частных исследований в этой области, должна отправляться от ясного понимания того предмета, изучению которого она обязана служить.

Вопрос осложняется еще тем, что уяснение этого предмета требует принципиального изменения традиционного взгляда на процесс психического развития ребенка. Изменение обычного аспекта, в котором рассматриваются факты психического развития, является непременным предварительным условием, без которого невозможна правильная постановка интересующей нас проблемы. Но легче усвоить тысячу новых фактов в какой-нибудь области, чем новую точку зрения на немногие известные уже факты. Между тем многие и многие факты, прочно вошедшие в систему детской психологии и нашедшие в ней свое место, как бы вырываются с корнями из прочно насиженных мест и предстают в совершенно новом свете, когда их начинают рассматривать в аспекте развития высших психических функций ребенка, но еще не осознавая их с этой именно стороны. Трудность нашей проблемы заключается не столько в неразработанности и новизне входящих в ее состав вопросов, сколько в односторонней и ложной постановке этих вопросов, подчинявшей весь накопившийся десятилетиями фактический материал инерции ложного толкования, которая продолжает сказываться до сегодняшнего дня.

Односторонность и ошибочность традиционного воззрения на факты развития высших психических функций заключаются прежде всего и главным образом в неумении взглянуть на эти факты как на факты исторического развития, в одностороннем рассматривании их как натуральных процессов и образований, в смешении и неразличении природного и культурного, естественного и исторического, биологического и социального в психическом развитии ребенка, короче—в неправильном принципиальном понимании природы изучаемых явлений.

Есть много частных исследований и прекрасных монографий, посвященных отдельным сторонам, проблемам и моментам развития высших психических функций ребенка. Детская речь и рисунок, овладение чтением и письмом, логика и мировоззрение ребенка, развитие числовых представлений и операций, даже психология алгебры и образования понятий много раз служили предметом образцовых исследований. Но все эти процессы и явления, все психические функции и формы поведения изучались прежде всего с их природной стороны, исследовались с точки зрения образующих их и входящих в их состав натуральных процессов.

Высшие психические функции и сложные культурные формы поведения со всеми присущими им специфическими особенностями функционирования и структуры, со всем своеобразием их генетического пути — от возникновения до полной зрелости или гибели, со всеми особыми закономерностями, которым они подчинены, оставались обычно вне поля зрения исследователя.

Сложные образования и процессы разлагались при этом на составные элементы и переставали существовать как целое, как структуры. Они сводились к процессам более элементарного порядка, занимающим подчиненное положение и выполняющим определенную функцию по отношению к целому, в состав которого они входят. Как организм, разложенный на составные элементы, обнаруживает свой состав, но уже не обнаруживает специфически органических свойств и закономерностей, так и эти сложные и целостные психические образования теряли свое основное качество, переставали быть самими собой при сведении их к процессам более элементарного порядка.

Наиболее гибельно такая постановка вопроса отражалась на проблеме психического развития ребенка, ибо именно понятие развития в корне отлично от механистического представления о возникновении сложного психического про-

513

цесса из отдельных частей или элементов, подобно сумме, образующейся из арифметического складывания отдельных слагаемых.

В результате господства такого подхода к проблемам развития высших психических функций ребенка анализ готовой формы поведения заменял, как правило, выяснение генезиса этой формы. Часто генезис подменялся анализом какой-либо сложной формы поведения на различных ступенях ее развития, так что создавалось представление, что развивается не форма в целом, а отдельные ее элементы, в сумме образующие на каждом данном этапе ту или иную фазу в развитии данной формы поведения.

Проще говоря, самый процесс развития сложных и высших форм поведения оставался при таком положении дел невыясненным и методологически не осознанным. Данные генезиса заменялись обычно чисто внешним, механическим, хронологическим приурочением возникновения того или иного высшего психического процесса к тому или иному возрасту. Психология, например, сообщала нам, что образование отвлеченных понятий складывается в отчетливых

формах у ребенка около 14 лет, подобно тому как смена молочных зубов на постоянные совершается около 7 лет. Но психология не могла ответить ни на вопрос, почему образование отвлеченных понятий относится именно к этому возрасту, ни на вопрос, из чего и как оно возникает и развивается.

Наше сравнение не случайно: оно отвечает истинному положению дел в психологии детского возраста. Психология до сих пор не уяснила достаточно прочно различия между органическими и культурными процессами развития и созревания, между двумя различными по существу и природе генетическими рядами и, следовательно, между двумя принципиально различными рядами закономерностей, которым подчинены эти две линии в развитии поведения ребенка.

Для детской психологии — старой и нашего времени — характерно как раз обратное стремление: поставить факты культурного и органического развития поведения ребенка в один ряд и рассматривать те и другие как явления одного порядка, одной психологической природы, обнаруживающей закономерности принципиально одинакового рода.

Мы можем замкнуть круг нашего критического описания традиционной точки зрения на культурное развитие, возвратившись снова к тому, с чего мы начали, — именно к указанию, каким образом, какой ценой достигалось в детской психологии подобное сведение двух различных рядов явлений и закономерностей к одному ряду. Это приобреталось ценой отказа от изучения специфических закономерностей одного ряда, ценой сведения сложных психических процессов к элементарным, ценой одностороннего изучения психических функций с их природной стороны.

В особых главах, посвященных анализу, выяснению функциональной структуры и генезиса форм поведения человека, мы подвергнем специальному исследованию проблему целого и частей в применении к развитию высших психических функций, как и проблему сведения высших форм поведения к элементарным. Тогда же мы попытаемся теоретически представить важнейшие специфические закономерности процесса психического развития ребенка, как они наметились в исследовании главнейших психических функций. Наше отвлеченное рассуждение сможет тогда превратиться в конкретное и облечься в плоть и кровь научных фактов.

Но сейчас ближайшей и единственной целью наших рассуждений является противопоставление двух принципиальных точек зрения на процесс психического развития ребенка. Одна из них господствовала в течение всего периода существования детской психологии в виде молчаливой, никем не высказанной и не сформулированной, но тем не менее руководящей и основной предпосылки всех исследований; в почти неизменном виде она продолжает существовать и

514

поныне в новых исследованиях и молчаливо присутствует на каждой странице психологической книги или учебника, трактующих о фактах развития высших психических функций.

Вторая точка зрения подготовлена всем предшествующим развитием проблемы, всем накопленным фактическим материалом, всеми противоречиями и тупиками, к которым приводила исследователей старая точка зрения, всей огромной массой не разрешимых в старом плане вопросов, всей путаницей, которая десятилетиями росла и накоплялась вместе с накоплением фактов на ложной основе, всем ходом психологического кризиса, успехами других отделов генетической психологии — психологии животных и психологии примитивных народов, наконец, внесением в психологию диалектического метода.

Но и эта вторая точка зрения, насколько нам известно, никем еще не высказана и не сформулирована сколько-нибудь отчетливо и полно. В процессе изложения мы попытаемся собрать и представить все те намеки на новое понимание истории культурного развития ребенка, все те элементы новой методологической формулы, которые встречаются в рассеянном виде у отдельных исследователей. Но и собранные воедино, они все же не составят того, что нам нужно, что могло бы служить исходной точкой нашего исследования. Поэтому мы должны попытаться ближе определить сущность одной и другой точек зрения и вместе с тем наметить отправной пункт нашего собственного исследования.

Первую точку зрения характеризуют, как мы уже указывали, три момента: изучение высших психических функций со стороны составляющих их натуральных процессов, сведение высших и сложных процессов к элементарным, игнорирование специфических особенностей и закономерностей культурного развитая поведения. Эти моменты одинаково присущи как старой, субъективной, эмпирической, психологии, так и новой, объективной, психологии — американскому бихевиоризму и русской рефлексологии.

При всем глубочайшем принципиальном отличии старой и новой психологии, которое нельзя ни на минуту упускать из виду, оба направления роднит один общий формальный методологический момент, на который уже много раз указывали различные авторы. Этот момент состоит в аналитической установке обоих направлений, в отождествлении задач научного исследования с разложением на первоначальные элементы и сведением высших форм и образований к низшим, в игнорировании проблемы качества, не сводимого к количественным различиям, т. е. в не диалектичное™ научного мышления.

Старая, субъективная, психология видела основную задачу научного исследования в выделении первичных, более не разложимых элементов переживания, которые она находила то в добытых путем абстракции элементарных психических явлениях вроде ощущения, чувства удовольствия — неудовольствия и волевого усилия, то в выделенных тем же путем элементарных психических процессах и функциях вроде внимания и ассоциации. Высшие и сложные процессы разлагались на составные части, они без остатка сводились к различным по сложности и форме комбинациям этих первичных переживаний или процессов. Таким образом, возникла огромная мозаика психической жизни, составленная из отдельных кусков переживаний, грандиозная атомистическая картина расчлененного человеческого духа. Но и новая, объективная, психология не знает других путей к познанию сложного целого, кроме анализа и разложения, кроме выяснения состава и сведения к элементам. Рефлексология закрывает глаза на качественное своеобразие высших форм поведения; для нее они ничем принципиально не отличаются от низших, элементарных процессов. Вообще все процессы поведения разлагаются на различные по длине и по числу звеньев цепи сочетательные рефлексы, в иных случаях заторможенные и не выявленные во внешней части. Бихевиоризм оперирует единицами несколько иного характера,

515

но если в рефлексологическом анализе высших форм поведения заменить одни единицы другими, вместо рефлексов

подставить реакции, то картина получится чрезвычайно сходная с анализами объективной психологии.
Правда, бихевиоризм — в его наиболее последовательной и крайней форме -склонен подчеркивать роль и значение организма как целого, склонен даже видеть в целостной точке зрения на процессы поведения существенную черту отличия психологического исследования от физиологического. Иногда он поднимается до рассмотрения сложных целых именно как целых. В этих случаях он говорит об инстинктивных и эмоциональных функциях и, в отличие от них, о приобретенных функциях, т. е. о системах навыков, выработанных и готовых к употреблению при наличии соответствующей ситуации.
Понятие системы и функции, конечно, в корне отлично от понятия арифметической суммы и механической цепи реакций. Оно предполагает известную закономерность в построении системы, своеобразную роль системы как таковой, наконец, историю развития и образования системы, в то время как сумма или цепь реакций ничего не предполагает для своего объяснения, кроме простого совпадения внешней смежности известных стимулов и реакций. Также и понятие психической функции — даже в том смысле, в каком употребляет его крайний сторонник бихевиоризма, отказывающийся видеть в ней что-либо, помимо системы прежде выработанных навыков, — необходимо предполагает и заключает в себе, во-первых, отношение к целому, относительно которого выполняется известная функция, и, во-вторых, представление о целостном характере самого того психического образования, которое именуется функцией. В этом смысле введение в психологию поведения понятий системы и функции, несомненно, представляет шаг вперед от чисто механистической концепции поведения. В научном развитии оба эти понятия могут раньше или позже привести пользующихся ими исследователей к необходимости отказаться от этой концепции вовсе. Но в том виде, в каком развиты в психологии поведения указанные понятия ныне, они едва ли означают что-либо большее, чем робкий намек на недостаточность прежних терминов и понятий, и потому эти понятия не создали и не могут в настоящей стадии развития создать предпосылку для исследования высших процессов поведения, адекватного их психологической природе.
Но только это мы и утверждаем, сближая в одном определенном отношении субъективную и объективную психологию: только то, что атомистическая установка эмпирической и объективной психологии делает принципиально и фактически невозможным исследование высших психических процессов, адекватное их психологической природе. По существу та и другая является психологией лишь элементарных процессов.
Не случайно поэтому в детской психологии написаны только главы, относящиеся к самому раннему возрасту, когда созревают и развиваются преимущественно элементарные функции, а высшие находятся еще в зачаточном состоянии и переживают, в сущности, свой доисторический период. В дальнейшем мы увидим, что без правильного понимания этого доисторического периода в развитии высших психических функций невозможна научная разработка и прослеживание самой истории их развития. Но несомненно одно: именно в этом периоде преобладает природная, натуральная сторона в развитии культурных, высших форм поведения, именно в этом периоде они наиболее доступны элементарному анализу.
Неудивительно поэтому, что, например, история развития детской речи заканчивается для большинства исследователей ранним возрастом, когда в действительности приближается к завершению только процесс установления ре-

чедвигательных навыков, процесс овладения внешней, природной стороной речи, но когда сделаны лишь только самые первые шаги по пути развития речи как сложной и высшей формы поведения.
Не случайно, далее, детская психология в лице лучших своих представителей приходит к выводу, что ее главный интерес всегда должен быть сосредоточен вокруг первых лет жизни ребенка. Детская психология в глазах этих исследователей есть психология раннего детского возраста, когда вызревают основные и элементарные психические функции. Большие шаги по пути развития ребенок делает вскоре после рождения, полагают эти авторы, и именно первые шаги (единственно только и доступные современной детской психологии) должен изучать психолог. Это подобно тому, как в учении о развитии тела в сущности исследовались бы только эмбрионы.
Это сравнение отражает истинное положение дел в психологии ребенка. Все рассуждения о центральном значении первых шагов психического развития и принципиальная защита положения, что детская психология есть по существу психология младенческого и раннего возраста, как нельзя лучше согласуются со сказанным нами выше. Современной детской психологии по самому существу ее направления доступно изучение только эмбрионального развития высших функций, только эмбриология человеческого духа, в которую она сознательно и хочет обратиться, осознавая ближе собственные методологические границы. В ней тоже, в сущности, исследуются одни только эмбрионы.
Но сравнение с эмбриологией — не только объективно верное, но вместе с тем и предательское сравнение. Оно указывает на слабое место детской психологии, выдает ее ахиллесову пяту, раскрывает то вынужденное воздержание и самоограничение, из которых психология хочет сделать свою добродетель.
Стремление познать основные законы развития на простейших отношениях и сравнение психического развития ребенка с эмбриональным развитием с полной очевидностью показывают, что в традиционной психологии развитие поведения мыслится по аналогии с эмбриональным развитием тела, т. е. как чисто природный, биологический процесс. В сущности, это положение опирается на хорошо известный и несомненно фундаментальный факт совпадения интенсивного развития мозга в первые три года жизни, в течение которых совершается основное нарастание его веса, с развитием основных элементарных психических функций ребенка в эти же годы.
Мы далеки от мысли хоть сколько-нибудь преуменьшить значение первых шагов психического развития для всей истории личности ребенка или значение изучения этих шагов. И то и другое бесспорно огромно не только потому, что само по себе биологическое развитие поведения, с особой интенсивностью совершающееся вскоре после рождения, составляет наиважнейший предмет психологического изучения, но также и потому, что история развития высших психических функций невозможна без изучения предыстории этих функций, их биологических корней, их органических задатков. В младенческом возрасте заложены генетические корни двух основных культурных форм поведения — *употребления орудий и человеческой речи;* одно это обстоятельство выдвигает младенческий возраст в центр предыстории культурного развития.

Мы хотели лишь указать на то, что стремление ограничить детскую психологию изучением эмбрионального развития высших функций говорит о том, что сама психология высших функций находится в эмбриональном состоянии; что детской психологии чуждо самое понятие развития высших психических функций; что она по необходимости ограничивает понятие психического развития ребенка одним биологическим развитием элементарных функций, протекающим в прямой зависимости от созревания мозга как функции органического созревания ребенка. .'..■■•. .-..-.•
517
Сходное положение существует и в объективной психологии. Не случайно наиболее разработанной, принципиально последовательной и методологически состоятельной частью рефлексологии является рефлексология младенческого возраста. Не случайно и лучшие исследования психологии поведения относятся к раннему детскому возрасту и к элементарным инстинктивно-эмоциональным реакциям ребенка.
Но дороги объективной и субъективной психологии в проблеме культурного развития ребенка расходятся при приближении к высшим психическим функциям. В то время как объективная психология последовательно отказывается от различения низших и высших психических функций, ограничиваясь разделением реакций на врожденные и приобретенные и рассматривая все приобретенные реакции как единый класс навыков, эмпирическая психология с великолепной последовательностью, с одной стороны, исчерпывала психическое развитие ребенка созреванием элементарных функций, с другой — над каждой элементарной функцией надстраивала второй этаж, неизвестно откуда взявшийся.
Наряду с механической памятью как высшая ее форма различалась логическая память, над непроизвольным вниманием надстраивалось произвольное, над воспроизводящим воображением возвышалось творческое, над образным мышлением возносилось, как второй этаж, мышление в понятиях, низшие чувствования симметрично дополнялись высшими, импульсивная воля — предвидящей.
Так в два этажа строилось все учение о главнейших психических функциях. Но так как детская психология имела дело только с низшим этажом, а развитие и происхождение высших функций оставались совершенно невыясненными, то тем самым создавался разрыв между детской и общей психологией. То, что общая психология находила и выделяла под именем произвольного внимания, творческого воображения, логической памяти, предвидящей воли и т. п., т. е. высшей формы, высшей функции, оставалось terra incognita для детской психологии.
История развития детской воли до сих пор еще не написана. В одной из заключительных глав нашей монографии мы попытаемся показать; это, в сущности, равносильно утверждению, что история развития всех высших психических функций еще не написана или что еще не написана история культурного развития ребенка. Все три высказывания практически равнозначны, они выражают одну и ту же мысль. Но сейчас мы воспользуемся этим бесспорным положением как примером, который можно просто благодаря фактическому сходству научной судьбы многих родственных проблем распространить и на остальные высшие функции, оставляя пока в стороне сложный ход дальнейших мыслей, позволяющий сблизить в наших глазах три основных понятия нашего исследования: *понятие высшей психической функции, понятие культурного развития поведения и понятие овладения собственными процессами поведения.* Так же как не написана еще история развития детской воли, не написана история развития и остальных высших функций: произвольного внимания, логической памяти и т. д. Это капитальный факт, мимо которого нельзя пройти. Мы, в сущности, ничего не знаем о развитии этих процессов. Если не считать отрывочных замечаний, умещающихся часто в двух-трех строках текста, можно сказать, что детская психология обходит молчанием эти вопросы.
Невыясненность генезиса высших функций с неизбежностью приводит к метафизической по существу концепции: высшие и низшие формы памяти, внимания, мышления существуют рядом друг с другом независимо одна от другой, они не связаны генетически, функционально или структурно, точно изначально сотворенные в двойном виде, как представляли до Ч. Дарвина существование различных животных видов. Это закрывает путь к научному исследованию
518
и объяснению высших процессов и для общей психологии, так что не только история развития, но и теория логической памяти и произвольного внимания отсутствует в современной психологии.
Предельного выражения дуализм низшего и высшего, метафизическое разделение психологии на два этажа достигает в идее разделения психологии на две отдельные и самостоятельные науки; на физиологическую, естественнонаучную, объяснительную, или каузальную, психологию[1], с одной стороны, и понимающую, описательную, или телеологическую, психологию духа как основу всех гуманитарных наук — с другой. Это идея В. Дильтея, Г. Мюнстерберга, Э. Гуссерля и многих других, чрезвычайно распространенная в наше время и насчитывающая много сторонников, выявляет в чистом виде две разнородные и противоположные в известном смысле тенденции, которые боролись на всем протяжении существования внутри эмпирической психологии.
Эмпирическая психология, как показывает историческое и методологическое исследование современного психологического кризиса, никогда не была единой. Под покровом эмпиризма продолжал существовать скрытый дуализм, который окончательно оформился и выкристаллизовался в физиологической психологии, с одной стороны, и в психологии духа — с другой. Психология духа исходит из того совершенно правильного положения, что эмпирическая психология бессильна подняться над изучением элементов психической жизни, что она бессильна стать основой для гуманитарных наук — истории, языкознания, искусствоведения, наук о культуре.
Из этого бесспорного положения идеалистическая философия сделала единственный вывод: психология духа по своему существу не может быть естественно-научной дисциплиной; жизнь духа нуждается в понимании, а не в объяснении; экспериментальный и индуктивный путь исследования должен уступить место интуитивному усмотрению и постижению сущностей, анализу непосредственных данных сознания; причинное объяснение должно быть заменено телеологическим; утонченный материализм объяснительной психологии должен быть окончательно изгнан из высшей психологии; при изучении духа нужно отрешиться от всех его материальных связей и от всех методов естественно-научного детерминистического мышления. Таким образом восстанавливалась в новом виде старая психология в буквальном и точном смысле этого слова как наука о душе.
Нельзя найти более убедительное доказательство неразрешимости проблемы высших психических функций на почве

эмпирической психологии, чем историческая судьба этой науки, раскалывающейся на наших глазах надвое и стремящейся пожертвовать в пользу естествознания низшей своей частью, чтобы сохранить в чистоте высшую и тем воздать богу богово и кесарю кесарево. Итак, дилемма, которую эмпирическая психология осознала как роковую и неизбежную, заключается в выборе: или физиология духа, или метафизика. Психология как наука невозможна — таков исторический итог эмпирической психологии.

Нетрудно убедиться в том, что восстановление метафизической психологии, полный отказ от причинного и материалистического рассмотрения психологических проблем, возврат к чистому идеализму в психологии, неоплатонизм — все это составляет другой полюс того недиалектического атомистического мышления, о котором мы говорили прежде в связи с механическим расчленением психики на отдельные элементы и которое является исходным и конечным пунктом эмпирической психологии. Высшие формы поведения, обязанные своим происхождением историческому развитию человечества, либо ставятся в один ряд с физиологи-

[1] Объяснительная, или каузальная, психология — направление в психологии, которое стремилось найти физиологические причины психических явлений. В широком смысле предполагает выявление детерминации — причин и природы психики.

519

ческими, органическими процессами (причем развитие их ограничивается первыми годами жизни, в течение которых интенсивно нарастает вес мозга), либо отрешаются от всего материального и начинают новую, на этот раз вечную, сверхвременную и свободную жизнь в царстве идей, раскрываясь интуитивному познанию, которое принимает форму вневременной «математики духа». Или — или. Физиология или математика духа, но не история человеческого поведения как часть общей истории человечества.

В основе психологии, взятой в аспекте культуры, предполагались закономерности чисто природного, натурального или чисто духовного, метафизического характера, но не исторические закономерности. Повторим снова: вечные законы природы или вечные законы духа, но не исторические законы.

Даже те из современных исследователей, которые пытаются найти выход из тупиков эмпирической психологии в структурной теории психического развития или в функционально-генетическом рассмотрении проблем культурной психологии, поражены этой болезнью антиисторизма. Эти исследователи знают, правда, что устанавливаемые и открываемые ими генетически психологические закономерности имеют силу только для определенного ребенка — ребенка нашей эпохи. Казалось бы, отсюда один шаг до признания исторического характера этих закономерностей. Но вместо шага вперед исследователь быстро и смело делает шаг назад — к зоологии — и утверждает, например, что закономерности, управляющие развитием речи в раннем возрасте, те же, что и закономерности, проявляющиеся в поведении шимпанзе при употреблении орудий, т. е. закономерности биологического характера. Для своеобразия высших, специфически человеческих форм поведения не остается места.

Понятие структуры одинаково распространяется на все формы поведения и психики. Снова в свете или, вернее, в сумерках структуры все кошки серы: вся разница в том, что один вечный закон природы — закон ассоциации — сменился другим, столь же вечным законом природы — законом структуры. Для культурного, исторического в человеческом поведении снова нет соответствующих понятий. Понятие структуры постепенно проникает в физиологию нервной деятельности, потом еще ниже и глубже — в физику, и историческое (все культурное есть по природе своей историческое явление) снова растворяется в природном, культурное — в натуральном.

Особенно рельефно и резко проступает внутреннее противоречие, методологическая неправомерность подобного подхода к историческим категориям психологии как к природным категориям в тех исследованиях, которые имеют смелость выйти за пределы исследования эмбрионов высших форм поведения и оставляют надежный, руководящий, но, очевидно, недостаточный для объяснения высшего поведения критерий: параллелизм психического развития и нарастания веса мозга. Эти исследования исходят из того предположения, что развитие высших психических функций не заканчивается в главнейших чертах в первые три года жизни; что оно не исчерпывается развитием натуральных процессов, образующих состав высших форм поведения; что психология может и должна искать специфические закономерности культурно-психологического развития.

Но даже в лучших исследованиях этого рода, посвященных развитию речи и мышления ребенка дошкольного и школьного возраста, развитию суждений и умозаключений в детском возрасте, развитию детского мировоззрения, представления о мире и о причинности и развитию других высших и наиболее сложных функций, образований и сторон личности ребенка, по отношению ко всем этим проблемам устанавливается своеобразный методологический подход как к природным, натуральным категориям психологии. Все взято вне исторического аспекта. Представление о мире и о причинности современного европейского ребенка из интеллигентной среды и представление о том же у ребенка какого-

520

либо примитивного племени, мировоззрение ребенка каменного века, средних веков и XX в. — все это предполагается принципиально одинаковым, тождественным, равным.

Культурное развитие как бы отделяется от истории и рассматривается как самодовлеющий, самостоятельный процесс, направляемый внутренними, заложенными в нем самом силами, подчиненный своей имманентной логике. Культурное развитие рассматривается как саморазвитие.

Отсюда неподвижный, статический, безусловный характер всех законов, управляющих развитием детского мышления и мировоззрения. Перед нами снова вечные законы природы. Детский анимизм и эгоцентризм, магическое мышление на основе партаципации (представление о связи или тождестве совершенно разнородных явлений) и артифициализм (представление о созданности, сделанности природных явлений) и многие другие явления предстают перед нами как какие-то изначальные, всегда присущие детскому развитию, неизбежные, всегда одинаковые психологические формы. Ребенок и развитие его высших психических функций рассматриваются in abstracto — вне социальной среды, вне культурной среды и господствующих в ней форм логического мышления, мировоззрения и представления о причинности.

В сущности, мы не много выиграли от того, что расстались с параллелизмом развития высших психических функций и

увеличения мозга и отошли от младенческого возраста. Правда, перед нами не эмбрионы, а развитые и чрезвычайно сложные формы, но что пользы в том, раз на место реально-натуралистического подхода, господствовавшего в детской психологии, становится условно-натуралистический подход, утверждаемый новыми исследованиями? Там факты развития высших психических функций рассматривались с их природной стороны как натуральные процессы; здесь неизмеримо более сложные факты того же порядка рассматриваются в культурном аспекте, но совершенно так, как если бы они были природными фактами.

Этот торжествующий сейчас не одну победу функционализм, это торжествующее als ob («как если бы») ни на йоту не улучшают дела по существу и не приближают нас ни на шаг к адекватному постижению психологической природы культурного развития поведения. Полностью сохраняется натуралистический подход к фактам и явлениям культурного развития. Полностью остается темной и смутной природа изучаемых явлений.

Шаг вперед по сравнению с традиционной психологией, заключающийся в подходе с новой стороны к психологии ребенка, во введении в детскую психологию новых и глубоких проблем, полностью уравновешивается серьезным минусом, большим шагом назад, который неизбежно пришлось сделать тому, кто захотел подойти к новым явлениям с новой стороны, сохранив при этом целиком и полностью старую точку зрения. Натуралистический подход к культурно-психологическим проблемам был недостаточен, односторонен, кое-где неверен, но в известной части совершенно закончен и оправдан в биологически ориентированной психологии младенчества и раннего детства. Он оправдывается уже тем, что все задачи этого рода исследований лежали в плоскости биологической психологии, что выяснение природного состава какой-либо высшей психической функции или операции есть совершенно законное и необходимое звено в полной цепи исследования. Ошибка была в другом. Она заключалась в том, что одно звено выдавалось за всю цепь, что анализ культурных форм поведения со стороны их состава подменял выяснение генезиса этих форм и их структуры.

В новых исследованиях, в которых задачи перенесены в новую плоскость, культурные формы поведения рассматриваются как таковые, а натуралистический подход сохранен полностью, возникает тяжелое внутреннее противо-

речие. Если там натуралистический подход к высшим психическим функциям соответствовал задачам исследования, то здесь при изменившихся задачах он становится в непримиримое противоречие с ними. Там он был недостаточен и неадекватен изучаемому явлению, здесь он просто ложен и противоречит природе исследуемого. Золотое правило психологической механики снова торжествует: то, что мы выиграли в постановке задачи, мы проиграли в принципиальном подходе к ее решению. Мы играли без результата. Дело осталось на той же точке, на которой мы оставили его немногими страницами выше. Если подняться еще на одну ступень и от школьного возраста перейти к периоду полового созревания, к переходному и юношескому возрасту, мы снова на короткий срок должны будем пережить иллюзию, которую только что оставили позади себя. Снова, как при переходе от раннего детства к дошкольному и школьному возрасту, нам непременно покажется, что мы не только хронологически, но и фактически, по существу дела все более и более удаляемся от эмбрионов. Минута внимательного разглядывания — и иллюзия исчезнет. Мы снова на том же месте.

Иллюзию создает то обстоятельство, что проблемы культурной психологии явно начинают преобладать в исследованиях поведения подростка и юноши. Некоторые исследователи прямо различают две формы созревания: примитивную и культурную.

Другие видят основную и существеннейшую психологическую черту всего возраста в факте врастания подростка в культуру. Сами проблемы, выдвигаемые возрастом, чрезвычайно усложняются по сравнению с проблемами поведения ребенка раннего возраста. Одним увеличением мозга здесь уже ничего не объяснишь. В связи с этим сложнее становится ход исследования. Возникает впечатление, что здесь зарождается и создается генетическая психология высших функций, психология культурного развития ребенка и подростка (то и другое являются синонимами в наших глазах).

Внимательное исследование показывает, что и здесь мы встречаемся все с теми же давно знакомыми нам двумя основными постановками проблемы культурно-психологического развития. Новы только форма и некоторые частности. Сущность та же.

Натуралистический подход, свойственный биологически ориентированной психологии, представлен на этот раз психоаналитической теорией, метафизический — понимающей психологией, ориентирующейся на идеалистическую философию. Для одной все развитие высших психических функций есть не что иное, как изучение сексуального инстинкта, метаморфозы эротического влечения, замаскированное и сублимированное развитие пола. Для другой развитие высших психических функций есть чисто духовный процесс, о котором можно утверждать только то, что он хронологически более или менее совпадает во времени с некоторыми процессами, совершающимися в теле, но который сам по себе не допускает каузального рассмотрения и нуждается не в объяснении, а в понимании.

Для психоанализа все культурное в психологии личности есть другой аспект пола, непрямое обнаружение влечений. Разоблачение замаскированных биологических тенденций, раскрытие природного ядра, содержащегося в каждой культурной форме поведения, биологическая расшифровка исторических образований в психологии человека, раскопки бессознательной подпочвы культуры личности и общества, сведение их к архаическим, первобытным, изначальным формам психической жизни, перевод культуры на язык натуры, отыскание природного эквивалента культурно-психологических функций — все это, вместе взятое, составляет само существо психоаналитического подхода к проблемам культурной психологии и доводит до крайнего предела одну из двух тенденций

современной психологии в вопросах, связанных с высшими психическими функциями.

Принципиальное игнорирование специфических особенностей высших функций, естественно, сочетается с основной установкой на анализ биологического истолкования всякого культурой созданного психологического образования. Высшим идеалом подобного исследования является стремление представить трагедию Шекспира, роман Достоевского и живопись Леонардо да Винчи с их психологической стороны как факты из истории сексуального развития автора и

как зашифрованное в художественные образы сексуальное сновидение читателя и зрителя. Культурные образования в психологии человека являются с этой точки зрения лишь третичными половыми признаками, представленными в психике. Если общее преобладание биологической точки зрения в проблемах культурной психологии мы охарактеризовали выше как натуралистический подход, то точку зрения психоанализа в этом вопросе следует по справедливости назвать ультранатуралистической.

Полную противоположность и вместе с тем парадоксальное дополнение этой теории развития высших психических функций составляет понимающая психология переходного возраста. Устами самого блестящего из своих представителей она заявляет о непримиримой противоположности и вместе с тем частичном совпадении обеих сторон. Они совпадают в том, что обе методологически исходят из требования, выдвинутого Э. Шпрангером: «Psychologia psychological», — требования, означающего, что психологические явления и факты должны пониматься и объясняться из психологических же фактов, т. е. психологически. В следующей главе при обсуждении метода нашего собственного исследования мы вернемся к критике этого методологического положения и постараемся раскрыть два различных и несовпадающих смысла, заключенных в нем. Сейчас скажем только, что для психоанализа и для понимающей психологии принцип подходить к психологическому психологически в сущности означает не то, что непосредственно заключено в этих двух словах. Для обеих теорий это означает: психическое — психологически, т. е. психические явления и факты надо объяснять исходя из психических же фактов. В таком понимании эта двусловная формула становится девизом идеалистической психологии. Шпрангер и приветствует З. Фрейда за то, что он преодолел физиологический материализм прежней психологии.

Но глубокое расхождение обеих теорий начинается там, где возникает роковая для всей эмпирической психологии проблема объяснения, где сама психология начинает раскалываться надвое. Психоанализ, правда, стремится психическое объяснять из психического же, для чего и вводит понятие бессознательного, восстанавливая тем самым непрерывность психической жизни и страхуя себя от необходимости обращаться к физиологическим понятиям. Но при всем том психоанализ не сумел преодолеть грубого биологизма в психологии. Первичным для психоанализа является органическое влечение, пол — биологический субстрат всех дальнейших метаморфоз. Культурное в психологии человека для психоанализа — производное, вторичное явление, всегда продукт и никогда не первоначало.

При этом психоаналитическая теория, как уже указывалось в ее критике, впадает в непримиримое внутреннее противоречие сама с собой. Вытеснение сексуальных влечений и связанных с ними представлений, которое лежит в основе всего психоаналитического учения, фрейдизм объясняет действием тех сил, которые согласно этой же теории, только и возникают в результате действия вытеснения: культурные требования и мотивы являются одновременно и причиной и результатом вытеснения. Это противоречие лежит в основе всего учения, роковым образом обусловлено натуралистическим подходом к проблеме

культурно-психологического развития и попыткой во что бы то ни стало, любой ценой объяснить все в психологии человека исходя из одного пункта.

Для понимающей психологии первичным является дух. Даже эротическое и сексуальное, поскольку они представлены в переживании и составляют предмет психологического рассмотрения, не имеют ничего общего с созреванием половых желез. То и другое просто приблизительно совпадает во времени. В самостоятельном, замкнутом в себе, идеальном бытии одинаково растворяются и природное, и культурное начала личности.

И хотя понимающая психология выдвигает на первый план проблему развития высших психических функций, хотя она — едва ли не впервые в истории нашей науки — развивает историческую точку зрения и осуществляет ее в исследовании, развертывая психологию юношеского возраста в историческом аспекте, тем не менее и она по сути дела, раскрывающейся за словами, еще всецело стоит на старой почве неразличения природного и культурного в психическом развитии ребенка.

То и другое тонет в духе, который не знает различия между природой и культурой. Правильнее было бы сказать, что эта психология стоит по ту сторону природы и истории. Она метафизична. Лучшей иллюстрацией может служить обстоятельство, что эта теория не знает никакого — ни функционального, ни структурного, ни генетического — различия между психологией сексуального влечения и психологией образования понятий или этических функций: то и другое приведено к одному знаменателю, уравнено в понимании, взято в идеальной сущности.

Мы менее всего склонны преуменьшать значение выдвинутой этой теорией идеи историзма или limine (в итоге) отвергать ее по той причине, что она включена в идеалистическую систему мыслей понимающей, по существу метафизической, психологии. Мы, напротив, считаем эту идею тем пределом, до которого сумела подняться идеалистическая психология при разработке проблемы развития высших психических функций ребенка. Мы хотим только указать, что эта большая и глубокая идея представлена в понимающей психологии метафизически, что только с формально-логической стороны, но не по существу, не по содержанию и реальному значению она приближается к идее преодоления узкого биологизма в психологии, введения в психологическое исследование исторической перспективы. Эта теория освобождает психологию от власти вечных законов природы, для того чтобы на их месте утвердить вечные законы духа. Она, как уже сказано, не знает различия между природным и культурным в психологии человека, потому что стоит по ту сторону природы и культуры. Она асоциальна и, хотя много говорит об истории, не хочет знать той простой истины, что историческое развитие есть развитие человеческого общества, а не чистого человеческого духа, что дух развивался вместе с развитием общества. Она распространяет свои выводы и положения только на немецкого подростка определенной исторической эпохи и определенного общественного класса: подростка образованных классов, буржуазного подростка того исторического типа, который сложился за последние 100 лет.

Но она не столько вводит психическое развитие подростка в исторический контекст, сколько объявляет историю царством духа. В сущности, внесение исторического аспекта в психологическую науку в том виде, как оно осуществляется Шпрангером, не заключает в себе ничего нового, ничего революционного. Это, скорее, простая тавтология, простое уравнивание в духе столь различных в земной действительности процессов, как историческое развитие человечества и психическое развитие подростка. Не только врастание созревающего подростка в отдельные сферы культуры — право, этику, искусство, религию, профессио-

нальную жизнь, но и сами эти сферы культуры возникают исключительно благодаря чисто духовному процессу, внутреннему самодвижению духа. При таком понимании истории и культуры и при таком понимании психологии сказать, что психологию следует изучать исторически, — значит, сделать тавтологическое утверждение, определить idem per idem, это значит, в сущности, что духовное следует сближать с духовным. И только, ни на йоту больше. Поэтому еще недостаточно формально сблизить психологию и историю, следует еще спросить, *какую* психологию и *какую* историю мы сближаем. Метафизически можно сблизить все, что угодно, со всем. Лучшим доказательством того, что понимающая психология, более чем всякая другая, далека от адекватной разработки проблем культурного развития, понимаемого прежде всего как реальный, причинно-обусловленный процесс, а не как абстрактное уравнение из «математики духа», может служить следующее обстоятельство. Эта психология не делает никакого принципиального различия между биологическими и историческими категориями в психическом развитии подростка: половой инстинкт и образование понятий, как уже сказано, с психологической стороны рассматриваются как процессы одного порядка; различие в типе подростка различных исторических эпох, общественных классов, национальностей и различие в типе подростка различного пола и возраста, т. е. исторические и биологические определители психического развития, образуют единый ряд.

Мы можем подвести итоги нашему затянувшемуся критическому рассмотрению постановки проблемы развития высших психических функций в главнейших психологических направлениях современности. Мы можем суммировать результаты нашего обзора и наметить выводы. Но прежде следует сказать, что наш обзор преследовал не одни критические цели. Нет, только стремление уяснить ту точку зрения, от отрицания которой мы отправляемся в нашем исследовании, руководило нами. Мы стремились раскрыть современное состояние проблемы развития высших психических функций и те многочисленные тупики, в которые она заведена в главнейших психологических системах современности, для того чтобы: во-первых, наметить в основных чертах конкретное содержание и предмет нашего исследования, раскрыть содержание самого понятия «развитие высших психических функций», или «культурное развитие ребенка»; во-вторых, поставить саму проблему развития высших психических функций как одну из основных проблем детской психологии, показать, что от правильного решения этой проблемы зависит судьба всей новой системы детской психологии, возникающей у нас; наконец, очертить схематически методологическое понимание этой сложнейшей и чрезвычайно запутанной проблемы, наметить принципиальный подход к ней.

Обе задачи, стоявшие перед нами, мы пытались решить в критическом рассмотрении различных способов постановки интересующей нас проблемы. Мы наметили тем самым основные методологические трудности, стоящие на пути исследователя и делающие фактически невозможной правильную постановку этой проблемы на почве всех основных современных психологических систем. Преодоление этих трудностей является первым и непременным условием нового подхода к вопросам культурного развития ребенка. Тем самым мы формулируем — в негативной, правда, форме — основные методологические моменты, определяющие план и направление всего нашего исследования. Те же моменты в их позитивной форме должны найти свое выражение в самом исследовании.

Нам казалось наиболее правильным именно такое, конкретное описание главнейших методологических трудностей, в преодолении которых мы видим основную задачу нашей книги. Мы предпочли этот, может быть непрямой, путь в нашей вступительной главе, так как он позволяет наиболее тесно слить методологическую и экспериментальную части нашего исследования. Определение на-

ших задач путем противопоставления их традиционному пониманию проблемы культурного развития в детской психологии представлялось нам наиболее отвечающим современному состоянию самой проблемы.

Есть два различных способа методологического оформления конкретных психологических исследований. При одном методология исследования излагается отдельно от самого исследования, при другом она пронизывает все изложение. Можно было бы назвать немало примеров того и другого. Одни животные — мягкотелые — носят свой костяк снаружи, как улитка раковину; у других скелет помещается внутри организма, образуя его внутренний остов. Второй тип организации представляется нам высшим не только для животных, но и для психологических монографий. Поэтому мы избрали именно его. Возвращаясь к итогам нашего критического обзора, мы должны прежде всего установить, какое конкретное содержание скрывается за словами «развитие высших психических функций» и каков, следовательно, непосредственный предмет нашего исследования.

Понятие «развитие высших психических функций» и предмет нашего исследования охватывают две группы явлений, которые на первый взгляд кажутся совершенно разнородными; а на деле представляют две основные ветви, два русла развития высших форм поведения, неразрывно связанных, но не сливающихся никогда воедино. Это, во-первых, процессы овладения внешними средствами культурного развития и мышления — языком, письмом, счетом, рисованием; во-вторых, процессы развития специальных высших психических функций, не отграниченных и не определенных сколько-нибудь точно и называемых в традиционной психологии произвольным вниманием, логической памятью, образованием понятий и т. д. Те и другие, взятые вместе, и образуют то, что мы условно называем процессом развития высших форм поведения ребенка.

В сущности, как мы видели, в таком понимании проблема развития высших форм поведения вовсе не была осознана детской психологией как особая проблема. Она полностью отсутствует в современной системе детской психологии как единая и особая область исследования и изучения. Она рассеяна по частям в самых разных главах детской психологии. Но и каждая из двух основных частей нашей проблемы в отдельности — развитие речи, письма, рисования ребенка и развитие высших психических функций в собственном смысле этого слова, — как мы видели, не могла получить адекватного разрешения в детской психологии.

Это объясняется в основном следующим. Детская психология до сих пор не овладела той несомненной истиной, что следует различать две по существу различные линии в психическом развитии ребенка. Детская психология до сих пор, говоря о развитии поведения ребенка, не знает, о какой из двух линий развития идет речь, и смешивает обе линии, принимая это смешение — продукт недифференцированного научного понимания сложного процесса — за реальное единство и простоту самого процесса. Проще говоря, детская психология до сих пор продолжает считать процесс

развития поведения ребенка простым, в то время как на деле он оказывается сложным. Здесь, несомненно, заложен источник всех главных заблуждений, ложных истолкований и ошибочных постановок проблемы развития высших психических функций. Уяснение положения о двух линиях психического развития ребенка — необходимая предпосылка всего нашего исследования и всего дальнейшего изложения.

Поведение современного культурного взрослого человека, если оставить в стороне проблему онтогенеза, проблему детского развития, является результатом двух различных процессов психического развития. С одной стороны, процесс биологической эволюции животных видов, приведший к возникновению вида Homo sapiens; с другой — процесс исторического развития, путем которого

первобытный примитивный человек превратился в культурного. Оба процесса — биологического и культурного развития поведения — представлены в филогенезе раздельно как самостоятельные и независимые линии развития, составляющие объект отдельных, самостоятельных психологических дисциплин.

Все своеобразие, вся трудность проблемы развития высших психических функций ребенка заключаются в том, что обе эти линии в онтогенезе слиты, реально образуют единый, хотя и сложный процесс. Именно поэтому детская психология до сих пор не осознала своеобразия высших форм поведения, в то время как этническая психология (психология примитивных народов) и сравнительная психология (биологическая эволюционная психология), имеющие дело с одной из двух линий филогенетического развития поведения, давно осознали каждая свой предмет. Представителям этих наук никогда не придет на ум отождествлять оба процесса, считать развитие от примитивного человека до культурного простым продолжением развития от животного до человека или сводить культурное развитие поведения к биологическому. А между тем именно это совершается на каждом шагу в детской психологии.

Поэтому мы должны обратиться к филогенезу, не знающему объединения и слияния обеих линий, для того чтобы распутать сложный узел, образовавшийся в детской психологии. Мы должны сказать, что делаем это не только в интересах более отчетливого и полного выражения основной мысли нашего очерка, но и в интересах самого исследования, более того, в интересах всего учения о развитии высших форм поведения в онтогенетическом аспекте. Выяснение основных понятий, с помощью которых впервые становится возможной постановка проблемы развития высших психических функций ребенка, постановка, адекватная самому предмету, должно опираться при настоящем уровне наших знаний в этом вопросе на анализ того, как развивалась психика человека на последовательных ступенях исторического развития.

Само собой разумеется, что опираться на эти данные отнюдь не значит переносить их непосредственно в учение об онтогенезе: ни на одну минуту нельзя забывать своеобразие, возникающее вследствие слияния двух различных линий развития в онтогенезе. Это центральный, всеопределяющий факт. Мы всегда должны иметь его в виду, даже тогда, когда оставляем его на время как будто в стороне, чтобы в филогенезе более ясно разглядеть обе линии в отдельности.

На биологическом развитии — от простейших животных до человека — можно сейчас не останавливаться. Эволюционная идея в ее приложении к психологии достаточно усвоена и настолько вошла в общее сознание, что нуждается скорее в упоминании, чем в разъяснении. Вместе с эволюцией животных видов эволюционировало и поведение; этого напоминания совершенно достаточно в той связи, которая занимает нас сейчас. Мы, правда, многого еще не знаем из области сравнительной психологии; многие звенья эволюционной цепи еще не известны науке, в частности наиболее близкие к человеку звенья частью вовсе исчезли, выпали из цепи, частью недостаточно еще изучены, чтобы мы могли с исчерпывающей полнотой представить себе картину биологического развития поведения. Но все же в основных чертах эта картина нам понятна, а в последнее время, благодаря исследованию высшей нервной деятельности методом условных рефлексов и открытию зачатков интеллекта и употребления орудий у человекоподобных обезьян, биологические корни поведения человека и генетические предпосылки его предстали перед нашими глазами в новом и достаточно ясном свете.

Сложнее дело обстоит с другой линией в развитии поведения человека, начинающейся там, где линия биологической эволюции прекращается, — линией исторического или культурного развития поведения, линией, соответствующей всему историческому пути человечества от первобытного, полуживотного чело-

вечества до современной нам культуры. Мы не станем касаться этого поучительнейшего для нашей проблемы вопроса сколько-нибудь подробно и полно, так как это увело бы нас слишком далеко в сторону от непосредственного предмета изучения — от ребенка, и ограничимся только некоторыми наиболее важными моментами, характеризующими новый и для детской психологии совершенно неизвестный путь и тип развития.

Достаточно общеизвестно коренное и принципиальное отличие исторического развития человечества от биологической эволюции животных видов, и мы можем снова ограничиться только упоминанием, для того чтобы иметь право сделать совершенно ясный и бесспорный вывод: насколько отлично историческое развитие человечества от биологической эволюции животных видов, настолько же, очевидно, должны различаться между собой культурный и биологический типы развития поведения, так как тот и другой процессы составляют часть более общих процессов — истории и эволюции. Итак, перед нами процесс психического развития sui generis — процесс особого рода.

Основным и всеопределяющим отличием этого процесса от эволюционного надо считать то обстоятельство, что развитие высших психических функций происходит без изменения биологического типа человека, в то время как изменение биологического типа является основой эволюционного типа развития. Как известно и как неоднократно указывалось, эта черта составляет и общее отличие исторического развития человека. При совершенно изменившемся типе приспособления у человека на первый план выступает развитие его искусственных органов — орудий, а не изменение органов и строения тела.

Совершенно особое и исключительное значение это положение о развитии без изменения биологического типа приобретает в психологии, ибо, с одной стороны, до сих пор недостаточно выяснен вопрос о том, какова непосредственная зависимость высших форм поведения, высших психических процессов от структуры и функций нервной системы и, следовательно, в каком объеме и, главное, в каком смысле возможно вообще изменение и развитие высших психических функций без соответствующего изменения или развития нервной системы и мозга. С другой

стороны, возникает совершенно новый и для психологии до сих пор роковой вопрос: мы говорим обычно, что у человека благодаря особенностям его приспособления (употребление орудий, трудовая деятельность) развитие искусственных органов заступает место развития естественных органов; но *что* заступает место органического развития нервной системы в психическом развитии, что вообще мы имеем в виду, когда говорим о развитии высших психических функций без изменения биологического типа?

Мы знаем, что каждый животный вид имеет свойственный ему и отличающий его тип поведения, соответствующий его органической структуре и функциям. Мы знаем, далее, что каждый решительный шаг в биологическом развитии поведения совпадает с изменениями в структуре и функциях нервной системы. Мы знаем, что развитие мозга шло, в общем, путем надстройки новых этажей над более древними, что, следовательно, древний мозг у всех низших животных устроен одинаково, что каждая новая ступень в развитии высших психических функций возникает вместе с надстройкой нового этажа в центральной нервной системе. Достаточно напомнить роль и значение коры полушарий большого мозга как органа замыкания условных рефлексов, чтобы проиллюстрировать связь между каждой новой ступенью в развитии высших психических функций и новым этажом в развитии мозга. Это основной факт.

Но примитивный человек не обнаруживает никаких существенных отличий в биологическом типе, отличий, за счет которых можно было бы отнести все огромное различие в поведении. Как показывают новейшие исследования, это одинаково относится и к самому примитивному человеку из живущих сейчас пле-

52В

мен, которому, по выражению одного из исследователей, должен быть присвоен полный титул человека, и к доисторическому человеку более близкой к нам эпохи, о котором мы знаем, что и он не обнаруживает столь заметного соматического отличия, которое оправдывало бы отнесение его к низшей категории человечества. И в том и в другом случае мы имеем дело, по словам того же исследователя, с полноценным человеческим типом, только более примитивным.

Все исследования подтверждают это положение и показывают, что существенных отличий в биологическом типе примитивного человека, которые могли бы обусловить различие в поведении примитивного и культурного человека, нет. Все элементарные психические и физиологические функции — восприятия, движения, реакции и т. д. — не обнаруживают никаких уклонений по сравнению с тем, что нам известно о тех же функциях у культурною человека. Это столь же основной факт для психологии примитивного человека, для исторической психологии, как обратное положение — для биологической.

Возникают два предположения, которые мы должны сразу же отбросить без рассмотрения, одно — как явно несостоятельное и давно отвергнутое наукой, другое — как находящееся вообще за пределами науки. Первое состоит в том, что дух человеческий, как полагали сторонники ассоциативной психологии, разрабатывавшие проблемы примитивной культуры, во все времена всегда один и тот же, неизменны и основные психологические законы, законы ассоциации, своеобразие же поведения и мышления примитивного человека объясняется исключительно бедностью и ограниченностью его опыта. Это воззрение, как мы сейчас сказали, исходит из предположения, что в процессе исторического развития человечества психические функции оставались неизменными, что менялось только содержание психики, содержание и сумма опыта, но сами способы мышления, структуры и функции психических процессов у примитивного и культурного человека тождественны.

В сущности это предположение в скрытом виде продолжает существовать в тех системах детской психологии, которые не знают различия между культурным и биологическим развитием поведения, т. е. почти во всей детской психологии. Для этнической психологии эта теория имеет сейчас лишь историческое значение. Две ее капитальные ошибки заключаются, во-первых, в попытке исходить из законов индивидуальной психологии (законы ассоциации) при объяснении исторического развития поведения и мышления (игнорирование социальной природы этого процесса) и, во-вторых, в ничем не оправданной слепоте к тем глубоким изменениям высших психических функций, которые и составляют на деле содержание культурного развития поведения.

Насколько не изменились в процессе исторического развития элементарные психофизиологические функции, настолько глубокому и всестороннему изменению подверглись высшие функции (словесное мышление, логическая память, образование понятий, произвольное внимание, воля и пр.).

Второе предположение находит еще более легкий выход из положения, еще проще решает задачу. Оно просто снимает научную проблему, перенося ее решение в царство духа. Оно состоит в том, что культура, как полагают иные исследователи первобытной культуры, в действительности состоит не из материальных фактов и явлений, а из тех сил, которые вызывают эти явления, — из духовных способностей, из совершенствующихся функций сознания. Психическое развитие без изменения биологического типа, с этой точки зрения, объясняется тем, что развивается сам по себе дух человека. Или, как выражает ту же мысль один из исследователей, историю культуры можно назвать историей человеческого духа.

Мы можем без дальнейшего обсуждения расстаться с обоими предположениями, из которых одно снимает интересующую нас проблему, просто отрицая

529

наличие культурного развития психических функций, другое — саму культуру и ее развитие растворяет в истории человеческого духа.

Перед нами снова встает прежний вопрос: что такое развитие высших психических функций без изменения биологического типа?

Мы хотели бы в первую очередь отметить: содержание развития высших психических функций, как мы пытались определить его выше, совершенно совпадает с тем, что нам известно из психологии примитивного человека. Область развития высших психических функций, которую мы прежде пытались определить на основании чисто негативных признаков — пробелов и неразработанных проблем детской психологии, сейчас вырисовывается перед нами с достаточной ясностью своих границ и очертаний.

По выражению одного из самых глубоких исследователей примитивного мышления, мысль, что высшие психические функции не могут быть поняты без социологического изучения, т. е. что они являются продуктом не биологического, а

социального развития поведения, не нова. Но только в последние десятилетия она получила прочное фактическое обоснование в исследованиях по этнической психологии и ныне может считаться бесспорным положением нашей науки.

В интересующей нас связи это означает, что развитие высших психических функций составляет одну из важнейших сторон культурного развития поведения. Едва ли нуждается в особых доказательствах и та мысль, что вторая ветвь культурного развития, намеченная нами, именно овладение внешними средствами культурного поведения и мышления или развитие языка, счета, письма, рисования и т. п., также находит полное и бесспорное подтверждение в данных этнической психологии. Мы можем, таким образом, считать достаточно выясненным для предварительной ориентировки содержание понятия «культурное развитие
поведения».

На этом мы могли бы прервать вынужденный экскурс в сторону других частей генетической психологии, экскурс, отвлекший нас на время от прямой цели, и вернуться снова к онтогенезу. Но прежде следует кратко сформулировать тот вывод, который мы могли бы, думается нам, с полным правом сделать из нашего экскурса. Вывод гласит: культура создает особые формы поведения, она видоизменяет деятельность психических функций, она надстраивает новые этажи в развивающейся системе поведения человека. Это основной факт, в котором убеждает нас каждая страница психологии примитивного человека, изучающей культурно-психологическое развитие в чистом, изолированном виде. В процессе исторического развития общественный человек изменяет способы и приемы своего поведения, трансформирует природные задатки и функции, вырабатывает и создает новые формы поведения — специфически культурные.

Мы не станем сейчас ближе определять своеобразные закономерности возникновения, функционирования и структуры высших форм поведения. Ответ на эти вопросы мы должны найти в наших исследованиях. Сейчас мы могли бы чисто формально ответить на два вопроса, поставленные выше: говоря о культурном развитии ребенка, мы имеем в виду процесс, соответствующий психическому развитию, совершавшемуся в процессе исторического развития человечества. Ответ на эти вопросы по существу мы постараемся в дальнейшем изложить языком исследования.

Но a priori нам было бы трудно отказаться от той мысли, что своеобразная форма приспособления человека к природе, коренным образом отличающая его от животных и делающая принципиально невозможным простое перенесение законов животной жизни (борьба за существование) в науку о человеческом обществе, эта новая форма приспособления, лежащая в основе всей исторической жизни человечества, окажется невозможной без новых форм поведения,

этого основного механизма уравновешивания организма со средой. Новая форма соотношения со средой, возникшая при наличии определенных биологических предпосылок, но сама перерастающая за пределы биологии, не могла не вызвать к жизни и принципиально иной, качественно отличной, иначе организованной системы поведения.

Заранее трудно предположить, что общество не создает надорганических форм поведения. Трудно ожидать, что употребление орудий, принципиально отличающихся от органического приспособления, не приведет к образованию новых функций, нового поведения. Но это новое поведение, возникшее в исторический период человечества, которое мы условно называем, в отличие от биологически развившихся форм, высшим поведением, должно было непременно иметь свой особый, отличный процесс развития, свои особые корни и пути.

Итак, возвратимся снова к онтогенезу. В развитии ребенка представлены (не повторены) оба типа психического развития, которые мы в изолированном виде находим в филогенезе: биологическое и историческое, или натуральное и культурное, развитие поведения. В онтогенезе оба процесса имеют свои аналоги (не параллели). Это основной и центральный факт, исходный пункт нашего исследования: различение двух линий психического развития ребенка, соответствующих двум линиям филогенетического развития поведения. Эта мысль, сколько нам известно, никак не высказана, и тем не менее она представляется нам совершенно очевидной в свете современных данных генетической психологии, и кажется совершенно непонятным то обстоятельство, что она до сих пор упорно ускользала от внимания исследователей.

Этим мы вовсе не хотим сказать, что онтогенез в какой-нибудь форме или степени повторяет или воспроизводит филогенез или является его параллелью. Мы имеем в виду нечто совершенно иное, что только ленивой мыслью может быть сочтено за возвращение к аргументации биогенетического закона. В изложении наших исследований мы не раз в эвристических целях будем обращаться к данным филогенеза в тех случаях, когда будем испытывать нужду в чистом и ясном определении основных исходных понятий культурного развития поведения. В следующей главе мы подробнее разъясним значение подобных экскурсов. Сейчас достаточно сказать, что, говоря об аналогичности двух линий детского развития двум линиям филогенеза, мы отнюдь не распространяем нашу аналогию на структуру и содержание того и другого процесса. Мы ограничиваем ее исключительно одним моментом: наличием в фило- и онтогенезе двух линий развития.

Первое и коренное отступление от биогенетического закона мы вынуждены сделать уже с первого шага. Оба процесса, представленные в раздельном виде в филогенезе и связанные отношением преемственности и последовательности, представлены в слитом виде и образуют реально единый процесс в онтогенезе. В этом мы склонны видеть величайшее и самое основное своеобразие психического развития человеческого ребенка, делающее развитие не сравнимым по структуре ни с одним подобным процессом и в корне отклоняющимся от биогенетического параллелизма. В этом же заключается основная трудность всей проблемы.

Поясним это обстоятельство, имеющее для нас центральное значение. Если, как мы говорили выше, культурное развитие человечества совершалось при относительно неизменяющемся биологическом типе человека, в период относительной неподвижности и остановки эволюционных процессов, при условии известного постоянства биологического вида Homo sapiens, то культурное развитие ребенка тем и характеризуется в первую очередь, что оно совершается при условии динамического изменения органического типа. Оно налагается на процессы роста, созревания и органического развития ребенка и образует с ними

единое целое. Только путем абстракции мы можем отделить одни процессы от других.

Врастание нормального ребенка в цивилизацию представляет обычно единый сплав с процессами его органического созревания. Оба плана развития — естественный и культурный — совпадают и сливаются один с другим. Оба ряда изменений взаимопроникают один в другой и образуют в сущности единый ряд социально-биологического формирования личности ребенка. Поскольку органическое развитие совершается в культурной среде, то оно превращается в исторически обусловленный биологический процесс. В то же время культурное развитие приобретает совершенно своеобразный и ни с чем не сравнимый характер, так как оно совершается одновременно и слитно с органическим созреванием, поскольку носителем его является растущий, изменяющийся, созревающий организм ребенка. Развитие речи ребенка может служить хорошим примером такого слияния двух планов развития — натурального и культурного.

Своеобразие культурного развития, налагающегося на процессы органического роста и созревания, можно пояснить на простом и наглядном примере из области непосредственно интересующих нас в настоящей книге вопросов, именно на примере развития употребления орудий в детском возрасте. Г. Дженнингс ввел в психологию понятие *системы активности.* Этим термином он обозначает тот факт, что способы и формы поведения (активности), которыми располагает каждое животное, представляют *систему,* обусловленную органами и организацией животного. Например, амеба не может плавать, как инфузория, а инфузория не обладает органом для того, чтобы передвигаться летая. Исходя из этого, безусловно биологически весьма важного понятия, исследователи психологии ребенка первого года жизни пришли к установлению решающего, переломного момента в развитии младенца. Человек не представляет исключения из общего закона Дженнингса. Человек также обладает своей системой активности, которая держит в границах его способы поведения. В эту систему, например, не входит возможность летать. Но человек тем и превосходит всех животных, что он безгранично расширяет посредством орудий радиус своей активности. Его мозг и руки сделали его систему активности, т. е. область доступных и возможных форм поведения, неограниченно широкой. Поэтому решающим моментом в развитии ребенка в смысле определения круга доступных ему форм поведения является первый шаг по пути самостоятельного нахождения и употребления орудий, шаг, который совершается ребенком в конце первого года. Инвентарь способов поведения ребенка может поэтому охватить только поведение ребенка до этого решающего момента, если он должен, разумеется, оставаться биологическим инвентарем, составленным согласно установленному принципу системы активности. В сущности, уже у шестимесячного ребенка исследования открыли предварительную ступень в развитии употребления орудий; это еще, конечно, не употребление орудий в собственном смысле слова, но уже принципиальный выход за пределы системы активности, подготавливающий первое употребление орудий: ребенок воздействует одним предметом на другой и обнаруживает попытки добиться чего-нибудь при помощи какого-либо предмета. В 10—12 месяцев, как установили наблюдения, он обнаруживает умение употреблять простейшие орудия, разрешая задачи, сходные с теми, которые решает шимпанзе. К. Бюлер предложил указанный возраст называть шимпанзе-подобным возрастом, обозначая этим словом тот факт, что ребенок в этот период доходит до того способа употребления орудий, который известен нам по поведению высших человекоподобных обезьян.

Сам по себе факт, что употребление орудий создает принципиально иную обусловленность системы активности человека, не является сколько-нибудь новым, хотя он до сих пор недостаточно учитывается биологической психологией,

пытающейся построить систему поведения человека исходя из формулы Джен-нингса. Новым является решающее для всей психологии младенческого возраста и психологии детства установление важнейших моментов в развитии неизвестной у животных системы активности, обусловленной употреблением орудий. До последних лет детская психология просто не замечала этого капитального факта, не могла осознать его значения. Заслуга новых исследований в том, что они вскрыли и во всей реальной сложности показали переломный генетический процесс там, где старая психология или просто видела плоское место, или на место генетического процесса подставляла интеллектуалистическое объяснение.

Но и новые исследования не осознали со всей ясностью одного момента, так как и они находятся еще в плену старых интеллектуалистических теорий. Между тем этот момент имеет центральное значение для всей проблемы, и он-то составляет сейчас предмет нашего непосредственного интереса.

Все своеобразие перехода от одной системы активности (животной) к другой (человеческой), совершаемого ребенком заключается в том, что одна система не просто сменяет другую, а обе системы развиваются одновременно и совместно, — факт, не имеющий себе подобных ни в истории развития животных, ни в истории развития человечества. Ребенок не переходит к новой системе после того, как старая, органически обусловленная система активности развилась до конца. Ребенок не приходит к употреблению орудий, как примитивный человек, закончивший свое органическое развитие. Ребенок переступает границы системы Дженнингса тогда, когда сама эта система находится еще в начальной стадии развития.

Мозг и руки ребенка, вся область доступных ему естественных движений не созрели еще тогда, когда он выходит за пределы этой области. Младенец 6 месяцев беспомощнее цыпленка, в 10 месяцев он еще не умеет ходить и питаться самостоятельно; между тем в эти месяцы он проходит шимпанзеподобный возраст, берясь впервые за орудие. До какой степени перепутан весь порядок филогенетического развития в онтогенезе, нагляднее всего можно убедиться на этом примере. Мы не знаем более сильного и мощного опровержения теории биогенетического параллелизма, чем история первого употребления орудий.

Если в биологическом развитии человека господствует *органическая* система активности, а в историческом развитии — *орудийная* система активности, если в филогенезе, следовательно, обе системы представлены порознь и развивались отдельно одна от другой, то в онтогенезе — и одно это, сводя воедино оба плана развития поведения: животный и человеческий, делает совершенно несостоятельной всю теорию биогенетической рекапитуляции — обе системы развиваются одновременно и совместно. Это значит, что в онтогенезе развитие системы активности обнаруживает

двойственную обусловленность. Формула Дженнингса продолжает действовать в то время, когда ребенок вступил уже в период развития, в котором господствуют совершенно новые закономерности. Этот факт заслуживает названия основного культурно-биологического парадокса детского развития. Развивается не только употребление орудий, но и система движений и восприятий, мозг и руки, весь организм ребенка. Тот и другой процессы сливаются воедино, образуя, как уже сказано, совершенно особенный процесс развития.

Следовательно, система активности ребенка определяется на каждой данной ступени и степенью его органического развития, и степенью его овладения орудиями. Две различные системы развиваются совместно, образуя в сущности третью систему, новую систему особого рода. В филогенезе система активности человека определяется развитием или естественных, или искусственных органов. В онтогенезе система активности ребенка определяется и тем и другим одновременно.

Мы подробно остановились на примере с формулой Дженнингса, потому что этот пример обнаруживает обе основные особенности культурно-психоло-

гического развития ребенка: принципиальное отличие этого типа развития от развития биологического и слияние органического и культурного развития в единый процесс. Процесс культурного развития поведения ребенка в целом и развития каждой отдельной психической функции обнаруживает полную аналогию с приведенным примером в том отношении, что каждая психическая функция в свое время переходит за пределы органической системы активности, свойственной ей, и начинает свое культурное развитие в пределах совершенно иной системы активности, но обе системы развиваются совместно и слитно, образуя сплетение двух различных по существу генетических процессов. Сплетение обоих процессов надо строго отличать от того смешения обеих линий в развитии поведения, о котором мы говорили выше как об отличительной черте старой психологии. Старая психология не различала вовсе двух процессов развития поведения ребенка и принимала детское развитие не только за единый, но и за простой процесс. Новая точка зрения, устанавливая реальное единство процесса детского развития, ни на минуту не забывает сложности этого процесса. Если старая психология считала принципиально возможным выстроить в один ряд все явления детского развития — развитие речи, как и развитие ходьбы, — то новая точка зрения исходит из понимания развития ребенка как диалектического единства двух принципиально различных рядов и основную задачу исследования видит в адекватном исследовании одного и другого ряда и в изучении законов их сплетения на каждой возрастной ступени.

Исследование, понимающее так развитие высших психических функций, всегда пытается постигнуть этот процесс как часть более сложного и обширного целого, в связи с биологическим развитием поведения, на фоне сплетения обоих процессов. Предметом нашего исследования поэтому является развитие, совершающееся в процессе биологического развития ребенка и сливающееся с ним. Мы поэтому строго различаем, но не отделяем резко в нашем рассмотрении один процесс от другого. Для нашего рассмотрения далеко не безразлично, на каком биологическом фоне совершается культурное развитие ребенка, в каких формах и на какой ступени происходит сплетение обоих процессов.

Мы полагаем — и все наши исследования укрепляют эту уверенность, — что именно различные формы сплетения обоих процессов определяют своеобразие каждой возрастной ступени в развитии поведения и своеобразный тип детского развития. Мы поэтому можем повторить вслед за Э. Кречмером, что противоположение «природы» и «культуры» в психологии человека правильно только очень условно. В отличие от Кречмера мы, однако, полагаем, что различение того и другого является совершенно необходимой предпосылкой всякого адекватного исследования психологии человека.

В связи с этим возникает чрезвычайно важный методологический вопрос, которым, естественно, завершается в основных моментах постановка интересующей нас проблемы: как возможно в процессе исследования различение культурного и биологического развития поведения и выделение культурного развития, которое на деле не встречается в чистом, изолированном виде? Не противоречит ли требование различения обоих процессов признанию их сплетения основной формой детского психического развития и не является ли их сплетение препятствием, делающим невозможным постижение своеобразных закономерностей культурного развития ребенка?

Внешне дело действительно обстоит как будто так, но по существу мы натолкнулись только на чрезвычайно серьезную трудность, но не на невозможность исследования развития высших психических функций ребенка. Исследование пользуется двумя основными методами преодоления этой трудности: во-первых, генетическим рассмотрением, во-вторых, сравнительным способом изучения. Сплетение двух разнородных процессов развития, рассматриваемое в гене-

тическом разрезе, само представляет изменчивую величину. На каждой ступени развития обоих процессов господствуют особые законы, особые формы сплетения. Хотя оба процесса на всем протяжении детского возраста встречаются в сложном синтезе, характер сплетения обоих процессов, закон построения синтеза не остается одним и тем же.

История развития высших психических функций полна примерами того, что В. Вундт применительно к речи назвал преждевременным развитием. В самом деле, стоит вспомнить приведенный выше пример сплетения первого употребления орудий с незрелой биологической структурой 6- или 10-месячного младенца или пример Вундта, для того чтобы со всей очевидностью убедиться: детская психология изобилует случаями подобного преждевременного неадекватного сплетения биологических и культурных процессов развития. При генетическом рассмотрении само сплетение обнаруживает ряд сдвигов, выявляющих, подобно геологическим трещинам, различные пласты какого-либо сложного образования. Развитие высших форм поведения требует известной степени биологической зрелости, известной структуры в качестве предпосылки. Это закрывает путь к культурному развитию даже самым высшим, наиболее близким к человеку животным. При отсутствии или недостаточном развитии этой предпосылки возникает неадекватное, неполное слияние обеих систем активности, как бы смещение, или сдвиг, одной формы. На всем протяжении генетического ряда эти смещения, или сдвиги, это неполное слияние и совпадение двух систем, как уже сказано, сами изменяются, и в результате перед нами не единый, сплошь, всецело и наглухо сомкнутый ряд, а ряд соединений различного рода, характера и степени.

Вторым основным средством исследования является сравнительное изучение различных типов культурного развития. Отклонение от нормального типа, патологическое изменение процессов развития представляют в отношении нашей проблемы, как и вообще, впрочем, в отношении всех проблем детской психологии, как бы специально оборудованный природный эксперимент, обнаруживающий и раскрывающий часто с потрясающей силой истинную природу и строение интересующего нас процесса.

Может показаться парадоксом, что ключ к постижению развития высших психических функций мы надеемся найти в истории развития так называемого дефективного, т. е. биологически неполноценного, ребенка. Объяснение этого парадокса заложено в самом характере развития высших форм поведения ребенка, отягченного каким-либо физическим недостатком.

Выше мы подробно развивали мысль, что основное своеобразие детского развития заключается в сплетении культурного и биологического процессов развития. У дефективного ребенка такого слияния обоих рядов не наблюдается. Оба плана развития обычно более или менее резко расходятся. Причиной расхождения служит органический дефект. Культура человечества слагалась и созидалась при условии известной устойчивости и постоянства биологического человеческого типа. Поэтому ее материальные орудия и приспособления, ее социально-психологические институты и аппараты рассчитаны на нормальную психофизиологическую организацию. Пользование орудиями и аппаратами предполагает в качестве обязательной предпосылки наличие свойственных человеку органов, функций. Врастание ребенка в цивилизацию обусловлено созреванием соответствующих функций и аппаратов. На известной стадии биологического развития ребенок овладевает языком, если его мозг и речевой аппарат развиваются нормально. На другой, высшей, ступени развития ребенок овладевает десятичной системой счета и письменной речью, еще позже — основными арифметическими операциями.

Эта связь, приуроченность той или иной стадии или формы развития к определенным моментам органического созревания возникала столетиями и тысяче-

летиями и привела к такому сращиванию одного и другого процессов, что детская психология перестала различать один процесс от другого и утвердилась в мысли, что овладение культурными формами поведения является столь же естественным симптомом органического созревания, как те или иные телесные признаки.

Впоследствии симптомы стали приниматься за само содержание органического развития. Сперва было замечено, что задержка в развитии речи или невозможность овладения письменной речью в определенном возрасте часто является симптомом умственной отсталости. Затем явления стали приниматься за само существо того состояния, симптомами которого они могут стать при известных условиях.

Вся традиционная дефектология, все учение о развитии и особенностях аномального ребенка, еще более, чем детская психология, были проникнуты идеей однородности и единства процесса детского развития и располагали в один ряд первичные — биологические — особенности дефективного ребенка и вторичные — культурные — осложнения дефекта. Это в основном вызывалось тем обстоятельством, о котором мы говорили выше: постепенность и последовательность процесса врастания в цивилизацию обусловлены постепенностью органического развития. Дефект, создавая отклонение от устойчивого биологического типа человека, вызывая выпадение отдельных функций, недостаток или повреждение органов, более или менее существенную перестройку всего развития на новых основаниях, по новому типу, естественно, нарушает тем самым нормальное течение процесса врастания ребенка в культуру. Ведь культура приноровлена к нормальному, типическому, человеку, приспособлена к его конституции, и атипическое развитие, обусловленное дефектом, не может непосредственно и прямо врастать в культуру, как это имеет место у нормального ребенка.

Высшего выражения это затруднение при врастании дефективного ребенка в культуру достигает в той области, которую мы выше обозначили как собственную сферу культурно-психологического развития ребенка, — в области высших психических функций и овладения культурными приемами и способами поведения. Те и другие более всех иных сторон и форм культурной жизни требуют для своего развития сохранности психофизиологического аппарата ребенка, ибо *те* и *другие* сами есть особые формы поведения, возникающие в процессе исторического развития человечества, и созданные культурой особые формы, которые являются как бы культурным продолжением естественных психофизиологических функций, как орудия являются как бы удлиненными органами. Подобно тому как употребление орудий предполагает в качестве необходимой биологической предпосылки развитие рук и мозга, точно так же нормальный тип психофизиологического развития ребенка служит необходимой предпосылкой культурно-психологического развития.

Поэтому развитие высших психических функций ненормального ребенка протекает совершенно по иному руслу. Традиционная дефектология не осознала той мысли, что дефект создает трудности, задержки и отклонения не только в сфере и в плане биологического, но и в сфере культурного развития поведения. Вследствие этого культурное развитие ненормального ребенка до сих пор почти не изучено. Между тем дефектологическая практика, так называемая лечебная педагогика, построена на не осознанном до сих пор важнейшем принципе, который мы могли определить как создание *обходных путей культурного развития* ненормального ребенка.

Поясним примерами, что мы имеем в виду, говоря об обходных путях культурного развития. Слепой ребенок не может овладеть письменной речью, потому что письмо является системой графических символов или знаков, заменяю-

щих отдельный звук речи. В основе письма лежит система оптических стимулов, недоступных для слепого. Эта форма поведения, эта культурная функция, имеющая огромное значение для развития внутренней речи и мышления (чтения), культурных форм памяти и пр., оставалась недоступной для слепого ребенка до тех пор, пока не был создан и введен обходный путь развития письменной речи, так называемый точечный шрифт, или шрифт Брайля. Осязательная азбука заменила оптическую, сделав доступными для слепых чтение и письмо. Но для этого потребовалось создание особой, вспомогательной, специальной искусственной системы, приноровленной к особенностям слепого ребенка. Лечебная педагогика полна примерами подобного рода. Без преувеличения можно сказать, что в создании обходных путей культурного развития заключается ее альфа и омега.

Подобно этому наряду со звуковым языком всего человечества, создан язык жестов для глухонемых — дактилология, т. е. ручная азбука, заменяющая устную речь письмом в воздухе. Процессы овладения этими культурными вспомогательными системами и пользования ими отличаются глубоким своеобразием по сравнению с пользованием обычными средствами культуры. Читать рукой, как делает слепой ребенок, и читать глазом — это различные психические процессы, несмотря на то что тот и другой выполняют одну и ту же культурную функцию в поведении ребенка и имеют в основе сходный физиологический механизм.

Так же как слепота приводит к задержке в развитии письменной речи и к обходным путям ее развития, глухота вызывает невозможность овладения устной речью, создавая одно из самых тяжких осложнений для всего культурного развития. Все культурное развитие глухого ребенка будет протекать по иному руслу, чем нормального. Дефект создает одни затруднения для биологического развития и совершенно другие — для культурного. Так, глухота не является особо разрушительным и тяжким недостатком в плане органического развития. Глухое животное обычно более приспособлено, чем слепое. Но в плане культурного развития глухота — одно из самых тяжких препятствий. Обходные пути речевого развития приводят к новым, несравнимым и исключительным формам поведения.

Мы могли бы в соответствии с тем, что говорилось выше о развитии нормального ребенка, сказать: основной отличительной чертой психического развития ненормального ребенка является дивергенция, несовпадение, расхождение обоих планов развития, слияние которых характерно для развития нормального ребенка. Оба ряда не совпадают, расходятся, не образуют слитного, единого процесса. Пробелы и пропуски в одном ряду вызывают в другом ряду иные пробелы и в иных местах. Обходные пути культурного развития создают особые, как бы нарочито построенные в экспериментальных целях формы поведения.

Наблюдая, например, как начатки речевого развития, приходящиеся у нормального ребенка на полтора года, появляются у глухого ребенка иногда только в школьном возрасте и притом в совершенно иной форме, мы получаем возможность сравнительно изучать речевое развитие и овладеваем, таким образом, ключом к постижению сплетения культурного и биологического развития у нормального ребенка. Дивергенция и сплетение взаимно освещают и объясняют при сравнительном изучении друг друга. Это общее положение, имеющее силу по отношению ко всему культурному развитию в целом. Следуя ему, мы будем изучать историю культурного развития нормального и ненормального ребенка как единый по природе и различный по форме протекания процесс.

Мост от одного процесса к другому перебрасывает сравнительно недавно введенное в науку понятие *детской примитивности.* Несмотря на то что в определении этого понятия есть еще кое-что спорное, выделение особого типа детского психического развития, именно *ребенка-примитива,* не встречает, кажется, сей-

час возражений ни с чьей стороны. Смысл понятия заключается в противоположении примитивности культурности. Как дефективность есть отрицательный полюс одаренности, так примитивность — отрицательный полюс культурности. Ребенок-примитив — это ребенок, не проделавший культурного развития или, точнее, находящийся на самых низших ступенях культурного развития.

Очень долгое время примитивизм детской психики принимали за патологическую форму развития и смешивали со слабоумием. В самом деле, внешние проявления той и другой формы часто чрезвычайно схожи. Обе выдают себя одинаковыми симптомами. Но в сущности это явления разного порядка. Примитивный ребенок при известных условиях проделывает нормальное культурное развитие, достигая интеллектуального уровня культурного человека. Это и отличает примитивизм от слабоумия. Последнее есть результат органического дефекта. Слабоумный ограничен в своем естественном интеллектуальном развитии, в развитии мозга и *вследствие этого* не проделывает полностью культурного развития, которое становится для него возможным, как и для нормальных детей, лишь на обходных путях. Примитив же в естественном развитии не уклоняется от нормы; он остается только в силу тех или иных, большей частью внешних, причин вне культурного развития.

Клинические наблюдения, приведшие к выделению особого типа детского недоразвития — примитивности, показали, что примитивность может существовать сама по себе как изолированная задержка в культурном развитии. Но она может сочетаться с самыми разными формами детской дефективности и одаренности. Как ни важно само по себе выделение чистого типа ребенка-примитива и осознание его отличия от умственно отсталого, т. е. слабоумного, ребенка (с несомненностью показавшие со стороны недоразвития существование двух разнородных процессов психического развития в детском возрасте), еще важнее дальнейший шаг, который до сих пор не сделан, но который непременно и неизбежно будет сделан учением о детской примитивности, как только культурное развитие нормального и ненормального ребенка будет достаточно изучено.

Этот шаг состоит в признании того, что всякий нормальный ребенок обнаруживает в различной степени на разных возрастных ступенях весь симптомо-комплекс примитивности, что примитивность есть общее и нормальное состояние ребенка, не проделавшего еще культурного развития. Еще в большей степени это положение относится к ненормальному ребенку, органический недостаток которого, как мы видели, всегда приводит к задержке культурного развития и, следовательно, к примитивности. Чистый тип ребенка-примитива есть просто сгущенное и доведенное до предела, ненормально задержанное и затянувшееся состояние нормальной детской примитивности.

Мы снова можем замкнуть круг, на этот раз окончательно. Мы начали с различения двух линий психического развития в детском возрасте. Последовательное развертывание этой мысли привело нас к констатированию двух разнородных типов детского недоразвития — умственной отсталости и примитивизма, которые, конечно, являются теневым отражением обеих линий нормального развития. Но мы там и здесь — в нормальном и патологическом плане — должны были констатировать еще одно симметричное положение, именно слияние, сплетение двух линий в обоих планах: развития и недоразвития. Биологическое и культурное — в патологии и норме — оказались разнородными, особыми, специфическими формами развития, не сосуществующими рядом друг с другом или одно поверх другого и не связанными механически друг с другом, а сплавленными в высший синтез, сложный, хотя и единый. Определить основные законы построения и развития этого синтеза — такова основная задача нашего исследования.

Детская психология не знала, как мы видели, проблемы высших психических функций, или, что то же, проблемы культурного развития ребенка. Поэтому

для нее до сих пор остается закрытой центральная и высшая проблема всей психологии — проблема личности и ее развития. В лице лучших своих представителей детская психология приходит к выводу, что описание внутреннего образа жизни человека как целого относится к искусству поэта или историка. В сущности это означает testimonium pauperitatis — свидетельство о несостоятельности детской психологии, признание принципиальной невозможности исследования проблемы личности в пределах тех методологических границ, внутри которых возникла и сложилась детская психология. Только решительный выход за методологические пределы традиционной детской психологии может привести нас к исследованию развития того самого высшего психического синтеза, который с полным основанием должен быть назван личностью ребенка. История культурного развития ребенка приводит нас к истории развития личности.

Глава вторая
МЕТОД ИССЛЕДОВАНИЯ

Исследование всякой новой области необходимо начинать с поисков и разработки метода. Можно высказать в виде общего положения мысль, что всякий принципиально новый подход к научным проблемам неизбежно приводит и к новым методам и способам исследования. Объект и метод исследования оказываются тесно связанными друг с другом. Поэтому исследование приобретает совершенно другой вид и течение тогда, когда оно связано с нахождением нового, адекватного новой проблеме метода; оно в этом случае коренным образом отличается от тех форм, при которых изучение просто применяет к новым областям разработанные и установленные в науке методы.

Отличие это можно уподобить различию, существующему между уравнениями с одним и двумя неизвестными. Исследование, которое мы имеем в виду, всегда является уравнением с двумя неизвестными. Разработка проблемы и метода идет если не параллельно, то, во всяком случае, совместно продвигаясь вперед. Поиски метода становятся одной из важнейших задач исследования. Метод в таких случаях является одновременно предпосылкой и продуктом, орудием и результатом исследования. Если мы относим описание метода к введению в историю культурного развития ребенка, то это вызвано главным образом интересами систематического изложения. Мы поэтому ограничимся в настоящей главе лишь схематическим описанием пути, которым шло наше исследование. Полное раскрытие метода должно составить задачу всего изложения в целом. Метод должен быть адекватен изучаемому предмету. Детская психология не знала, как мы утверждали выше, адекватного подхода к проблеме высших процессов. Это значит, что она не имела метода для их исследования. Очевидно, что своеобразие того процесса изменения поведения, который мы называем культурным развитием, требует глубоко своеобразных методов и способов исследования. Знание своеобразия и сознательное отправление исследования от этого пункта являются первым условием адекватности метода и проблемы, поэтому проблема метода есть начало и основа, альфа и омега всей истории культурного развития ребенка.

Знание метода и его принципиальное обоснование — необходимое условие для возможности правильно разбираться во всех главах этой истории. Те факты, с которыми мы будем встречаться в изложении, те обобщения, к которым мы будем приведены нашим фактическим материалом, те законы, которые мы на основании этих обобщений будем пытаться установить, — все будет определять-

ся в самом основном и существенном тем методом, тем способом, при помощи которого эти факты добыты, при помощи которого они обобщены и подчинены известному закону. Поэтому опереться по-настоящему на метод, понять его отношение к другим методам, установить его сильные и слабые стороны, понять его принципиальное обоснование и выработать к нему верное отношение — значит в известной мере выработать правильный и научный подход ко всему дальнейшему изложению важнейших проблем детской психологии в аспекте истории культурного развития.

Мы начнем с принципиального обоснования метода нашего исследования и выяснения его отношения к другим психологическим методам, а затем перейдем к схематической картине конкретной методики, т. е. технике и организации экспериментального исследования. Конкретная методика может принимать разнообразные формы в зависимости от содержания самой частной проблемы (изучение памяти, мышления и пр.), от личности исследуемого (ребенок различного возраста и типа), от специальных задач данного исследования (анализ, генезис какого-либо процесса), наконец, от характера исследования (экспериментальное и клиническое).

Мы еще не можем систематизировать и со всей полнотой исчерпать все основные факты и приемы, виды и типы конкретной методики. Мы думаем, что разнообразие их едва ли не бесконечно. Но мы попытаемся описать ее основную форму и важнейшие вариации и, главное, принципы построения, лежащие в ее основе. В отдельных главах, посвященных изложению конкретных частных исследований, мы будем иметь случай вернуться к рассмотрению специальных форм применяемых нами методов и техники эксперимента.

Все психологические методы, применяемые в настоящее время в экспериментальном исследовании, несмотря на огромное многообразие, построены по одному принципу, по одному типу, по одной схеме: стимул — реакция. Как бы ни был своеобразен и сложен тип построения психологического опыта, всегда в нем легко отыскать это универсальное основание. Над чем бы и как бы ни экспериментировал психолог, всегда речь идет о том, чтобы как-то воздействовать на человека, предъявить ему те или иные раздражения, так или иначе стимулировать его поведение или переживание и затем изучать, исследовать, анализировать, описывать, сравнивать ответ на это воздействие, реакцию, вызванную данным стимулом.

Ведь сам смысл эксперимента заключается в том, что исследователь искусственно вызывает изучаемое явление, варьирует условия его протекания, видоизменяет его согласно своим целям. Следовательно, важнейшим и основным средством психологического эксперимента остается единственно возможный путь соотносительного анализа стимулов — реакций. Что касается таких объективных направлений в психологии, как бихевиоризм и рефлексология, то метод стимула — реакции совершенно осознан ими как единственный путь изучения поведения. Но если взять вопрос о методе шире и включить в него и все остальные течения современной психологии и даже физиологии высшей нервной деятельности, принципиальная основа метода останется неизменной.

Все расхождения в методологии различных направлений и школ, все разнообразие конкретных форм и методик, все

многообразие методов обязаны своим происхождением дальнейшему разветвлению основного психологического метода, его принципиального понимания и конкретного применения. Все это начинается за порогом основного допущения. Принцип стимула — реакции может быть как общий корень всех психологических методов, как их общее начало или общий коэффициент вынесен за скобки и рассматриваться как общий признак современного экспериментально-психологического метода.

Если в отношении объективных психологических направлений это положение самоочевидно и потому не нуждается в дальнейшем рассмотрении и доказа-

тельствах, то в приложении к субъективной, эмпирической психологии оно требует некоторого дополнительного разъяснения. Ведь принцип стимул — реакция как основное начало психологического метода часто принимают за специальное завоевание объективной психологии, часто рассматривают как специфическое отличие объективного метода, противопоставляют субъективному методу эмпирической психологии. Легко создается впечатление, что в эмпирической психологии дело обстоит иначе, что ей ведомы какие-то принципиально другие формы эксперимента. Нетрудно убедиться при внимательном рассмотрении вопроса, что это не так. Обманчивое впечатление создается на основании внешних, вводящих в заблуждение признаков. Во-первых, того, что метод реакции в традиционной психологии рассматривался обычно как один из методов эксперимента; во-вторых, того, что формулировка идеи стимула — реакции как основы метода создалась вне эмпирической психологии, в недрах боровшихся с ней течений и не была осознана и воспринята ею. Наконец, причина внутреннего свойства, но опять-таки посторонняя и не относящаяся к существу дела: само понимание отношения и природы стимула — реакции коренным образом изменилось в новой психологии, и это изменение смысла, содержания понятия вместе с новизной словесной формулировки создало впечатление изменения и новизны формального начала экспериментального метода в психологии.

По существу старая психология строила эксперимент с формальной стороны на том же фундаменте, что и новая. Признание этого нимало не означает стирания границ между старой и новой психологией или умаления принципиального значения различий отдельных направлений и психологических методов. Это означает лишь то, что само введение экспериментального метода в психологию питало революцию в эмпирической психологии изнутри, сближало метод психологии с методом и духом естествознания и исторически подготавливало возникновение объективной психологии. Это означает лишь, что силой вещей, стихийно даже сторонники старой эмпирической психологии, частично становившиеся на твердую почву естествознания, в практике эксперимента верно постигали реактивный характер психической жизни.

Сперва в области психофизики и психофизиологии, там, где заложены исторические корни экспериментальной психологии, в области простейших психических явлений, наиболее однозначно и прямо связанных с внешними агентами и определяемых этими последними, оформилось общее начало экспериментального метода. Саму сущность психологического эксперимента Вундт видит в изменении материального раздражителя, вызывающего изменение непосредственно с ним связанного психического процесса, и в объективной по возможности регистрации внешних проявлений вызванного психического процесса. В сущности здесь уже содержится целиком и полностью в развитом виде вся идея экспериментального метода. Правда, реакция при этом понимается как чисто психический процесс, и в отношении между психическим процессом, составляющим истинный объект изучения, и его внешними проявлениями, улавливаемыми в эксперименте, чувствуется изрядная доля того дуализма, который лежит в основе всей эмпирической психологии. Но это нисколько не меняет формальной структуры самого эксперимента. Со стороны фактической это эксперимент, построенный по схеме стимул — реакция, но истолкованный в духе эмпирической психологии.

Правда, сам Вундт придавал служебно-методическое, а не принципиально-методологическое значение и роли стимула, и роли реакции в психологическом эксперименте. Это были рамки, ограничивающие психический процесс. Главное совершалось там, внутри. В центре оставалось самонаблюдение. Но оно приобретало устойчивость в рамках экспериментального воздействия и регист-

рации внешних обнаружений. Стимул и реакцию по существу мыслили как условия достоверного самонаблюдения. Эксперимент, по мнению Вундта, строго урегулированный принудительностью физиологических воздействий, стремится освободить внутреннее восприятие от неустойчивости, каковой оно отличается само по себе. Но и для Вундта не было секретом то обстоятельство, что этот эксперимент, по цели находящийся всецело еще внутри рамок эмпирической психологии, по форме и по фактическому положению вещей был всегда психофизическим экспериментом, экспериментом типа стимула — реакции. И современный психологический эксперимент, исторически восходящий к Вунд-ту, более существенно отличается от первых психологических экспериментов по принципиальному истолкованию и пониманию входящих в его состав величин, чем по формальному типу построения. Вследствие такого несоответствия формальной структуры и принципиального понимания психологический эксперимент Вундта не осознал лежащей в его основе идеи. Вундт, с точки зрения отношения между психическим процессом, с одной стороны, и стимулами и реакциями — с другой, различал три типа психологического эксперимента, к которым сводил все многообразие применяемых способов исследования: метод раздражения, метод выражения и метод реакции. Нетрудно убедиться, что со стороны формального построения все три вида в сущности сводятся к одному общему типу эксперимента, в основе которого лежит схема стимула — реакции.

О последнем из трех типов — о методе реакции — не приходится и говорить, так как он обнаруживает рассмотренную схему в чистом виде. Но и два других — метод раздражения и метод выражения — построены по существу так же. При методе раздражения изменение психического состояния, вызываемое раздражением какого-нибудь органа чувств, является психической реакцией на раздражение, которое изучается на основании ответов испытуемого. Мы видим снова полную схему знакомого нам типа. Вся разница в том, что в реакции изучается только ее психическая сторона, а словесные реакции испытуемого играют роль не объекта исследования, а симптомов психического процесса.

Обратное по виду и тождественное по сути дела положение представляется во втором методе — методе выражения. Здесь снова способ исследования состоит в вызывании посредством эмоционально окрашенных раздражений

(приятные и неприятные по запаху и вкусу вещества) эмоциональных переживаний и связанных с ними выразительных движений, которые и изучаются при помощи особых аппаратов. Снова та же схема. Вся разница в том, что внешние симптомы психической реакции на этот раз состоят из рефлекторных изменений пульса, дыхания, кровенаполнения, а не из словесных показаний испытуемого.

Итак, короткий анализ позволяет нам с полным основанием заключить, что и старая экспериментальная психология строила опыты по принципу стимул -реакция. Различия между старой и новой психологией и между отдельными направлениями в новой, повторяем, заключаются в понимании этого принципа, в содержании, которое вкладывается в эти слова, в роли, которую играют при эксперименте стимулы и реакции. Одни психологи видят в отношении стимула и реакции самый непосредственный объект исследования и реакцию понимают как чисто объективный процесс, аналогичный всем остальным процессам природы. Другие рассматривают стимул и реакцию как внешние рамки, облегчающие условия психологического эксперимента, иногда как симптомы внутреннего процесса и саму реакцию как предмет психологического исследования полностью отождествляют с внутренним, психическим процессом или переживанием.

Во всяком случае, со стороны формальной структуры мы вправе рассматривать принцип стимула — реакции как общую основу всех разнообразных видов психологического эксперимента и вынести его за скобки как общий коэффици-

ент. Разумеется, мы этим не хотим сказать, что все виды эксперимента построены по одному шаблону. Нельзя закрывать глаза на огромные, часто принципиальные различия методологического характера между отдельными направлениями в характере применения этого принципа. В частности, можно указать на объективное, субъективное и объективно-субъективное понимание самого процесса реакции.

С полным правом, далее, говорят обычно о двух принципиально различных типах эксперимента в эмпирической психологии в зависимости от основной цели и методологической установки всего исследования: в одном случае эксперимент имеет своей задачей вызвать и представить подлежащий изучению психический процесс, в другом он преследует цели каузально-динамического, естественно-научного раскрытия реальных причинных или генетических связей того или иного процесса. В первом случае центральную роль играет самонаблюдение; во втором — эксперимент над деятельностью может, принципиально рассуждая, обойтись вовсе без самонаблюдения или отвести ему подчиненную роль. Но за тем и другим типом эксперимента стоит та же универсальная схема, в которой место реакции занимают один раз переживание, другой раз деятельность.

Нельзя, далее, умолчать о наметившемся в новой психологии еще одном принципиальном расхождении в понимании природы психологического эксперимента, расхождении между механистическим и структурным пониманием отношений и связей между стимулом и реакцией. В одном случае эти отношения и связи мыслятся как ассоциации принципиально любых элементов, суммарно объединяемых благодаря чисто внешнему совпадению во времени; в другом случае на первый план выдвигается изучение этих связей и отношений как целостных образований и процессов или структур, которые должны пониматься именно как целые, определяющие роль и значение частей.

Структурное понимание психических процессов, как мы увидим ниже, несомненно, содержит в себе ростки совершенно новых форм эксперимента. Оно уже осуществило много исследований нового типа. В частности, оно создает необходимые методологические предпосылки специально и для того вида эксперимента, который мы склонны считать основным и адекватным методом исследования культурного развития ребенка и раскрытию которого посвящена настоящая глава. Но при всем том реформа психологического эксперимента, производимая структурной психологией, пытающейся подняться над крайностями и односторонностью субъективной и объективной точек зрения в психологии и соединить, синтезировать их в целостном подходе к психике и поведению, затрагивает в гораздо большей мере принципиальную сторону, чем формальную структуру, психологического эксперимента.

Структурная психология и не ставит перед собой задачи создать новый тип эксперимента наряду с основной своей задачей нового истолкования экспериментальных данных. В частности, в области развития высших психических функций новая психология, поскольку она ставила проблемы этого рода, не делала никаких попыток разработать метод, адекватный специфической природе данной проблемы. Но и в общей форме можно сказать, что при глубочайшем изменении в понимании отношений между стимулами и реакциями и задач исследования новая психология в целом подготовила пути к дальнейшему развитию основной схемы психологического эксперимента, создала необходимые для него методологические предпосылки, но сама не сделала решительного шага в этом направлении и остается до сих пор полностью в своей экспериментальной практике и в методологии эксперимента на старой почве стимула — реакции.

Мы намеренно упрощаем дело, чтобы выделись наиболее существенную черту экспериментального метода в психологии, *d* действительности, разумеется,

дело обстоит гораздо сложнее. Не один стимул, а целый ряд стимулов, иногда сложно построенные группы стимулов и соответственно этому не одна реакция, а длинная цепь реакций или их сложные соединения характеризуют эксперимент. Часто перед испытуемым выдвигается более или менее сложная задача, требующая координированной системы реакций, направленной на известную цель и заслуживающей названия психической операции, например испытуемый должен сравнить, запомнить что-либо, осмыслить, обдумать, произвести выбор и пр. Но принцип эксперимента и при этом остается неизменным. Дается, допустим, ряд стимулов — слов, бессмысленных слогов, фигур, требуется их запомнить и воспроизвести. Но при всех подобных усложнениях схема опыта остается неизменной.

Этот способ исследования опирается, несомненно, на основное положение, на основной психологический закон, согласно которому психические процессы суть реакции на вызывающие их стимулы. Основная схема опыта стимул — реакция является вместе с тем и основным законом поведения. В психологии исследовались всевозможного рода связи в зависимости от констелляции и изменения стимулов и реакций, но мы не знаем ни одного исследования, где был бы сделан принципиальный шаг, выходящий за пределы основного, по существу элементарного, закона поведения. Все изменения остались внутри общей схемы. Даже метод условных рефлексов по существу находит себе место там же,

внутри общего круга. Столь отличный от других методов во всех прочих отношениях, в этом он примыкает к их общему стержню.
Психология в этом отношении не знает принципиального различия между методом исследования низших, элементарных и высших, сложных процессов и функций. Так, принципиально исследование простой и сложной реакции строилось по одному и тому же методу. Сложные процессы — узнавания, различения, выбора, ассоциации и даже суждения — вдвигались между стимулом и реакцией и в таком виде представали перед экспериментатором. Но именно исследование высших психических процессов составляет ахиллесову пяту экспериментальной психологии. Именно по этой линии развертывается самый острый из всех переживаемых ею кризисов. Это обстоятельство менее всего случайно. Оно закономерно обусловлено самой природой традиционного психологического эксперимента и основными установками психологического исследования.
По самой сути эксперимент в том виде, как он был разработан Вундтом, являлся адекватным средством исследования в области низших, элементарных процессов психофизиологического характера, однозначно связанных с внешними раздражениями. Многие психологи не раз высказывали мысль, что только в этой области и возможно экспериментальное исследование. Высшие же психические процессы и функции не допускают вообще подобного способа изучения и навсегда останутся закрытыми для экспериментальной психологии. В частности, в отношении детской психологии подобные взгляды высказывались с особой категоричностью и уверенностью. Если вспомнить отмеченное нами в предыдущей главе положение всей проблемы высших процессов в детской психологии и общее ее стремление сосредоточить интерес вокруг элементарных форм поведения, нам не покажется ни удивительным, ни неожиданным такой приговор.
В. Вундт сам, правда, выделял различные по степени сложности сферы приложения трех намеченных им типов эксперимента. Только в отношении метода раздражения он выдвигал требование, чтобы психическая реакция, вызванная раздражением, была однородна и непосредственно связана с вызвавшим ее раздражением. Метод выражения охватывает уже область более сложных эмоциональных реакций, хотя, конечно, все еще в их элементарной форме. Наконец, метод реакции, допускающий условное соотнесение стимула и реакции и ис-

кусственное построение задачи, стоящей перед испытуемым, включает, как мы видели, и способы исследования ассоциации и суждения, т. е. процессов мышления. Но, в общем, даже для Вундта едва ли оставалось тайной то обстоятельство, что эксперимент в той форме, которую он считал его основной и неизменной сущностью, приложим в действительности лишь в сфере психологии элементарных процессов.
Два положения, во всяком случае, не вызывают никакого сомнения в своей правильности, а они-то и важны в интересующей нас связи. Первое: как бы ни обстояло дело с собственными взглядами Вундта, объективная практика экспериментального исследования и дальнейшее развитие психологии всецело подтвердили, что вундтовский эксперимент приложим лишь к исследованию низших психических функций по преимуществу. Второе: сам Вундт, основатель и экспериментальной психологии, и психологии народов, разрабатывавший проблемы культурного развития в психологическом аспекте, разделял обе эти области исследования в методологическом отношении непереступаемой чертой. Черта, проведенная Вундтом между этнической и экспериментальной, между исторической и физиологической психологией, полностью совпадает с границей, отделяющей исследование языка и других сложных культурно-психологических форм от исследования более элементарных процессов. С полным основанием Г. Вернер называет этот факт столь же парадоксальным, сколь и знаменательным.
Если бы мы искали новые доказательства в подтверждение той мысли, что общая и экспериментальная психология не знала проблемы культурного развития и принципиально допускала изучение психики и поведения только с природной стороны, со стороны натуральных процессов, мы едва ли могли найти более убедительный пример. Но мы считаем этот вопрос достаточно выясненным и все же не можем пройти мимо того факта, что в области культурной психологии места для эксперимента, по мнению Вундта, не оказалось. Как известно, вся психология народов построена у Вундта методом интерпретации, т. е. истолкования таких объективных духовных образований, как язык, искусство, нравы.
На этом дело, конечно, не остановилось. Эксперимент был внесен в этническую психологию, общая и экспериментальная психология и этническая психология — каждая со своей стороны — были самим ходом развития приведены к некоторому сближению, правда незначительному и внешнему, но все же разрушившему принципиальную методологическую грань между ними. Впрочем, до сих пор ни одна из двух дисциплин, или ветвей, психологии не осознала принципиального значения этого сближения, всей огромности методологической перестройки, которые оно несет с собой для одной и для другой науки. Это легко видеть из того, что к человеку, выросшему в культурно отсталых условиях, стали применяться те же экспериментальные способы исследования, которые в психологической лаборатории были разработаны применительно к взрослому культурному человеку. Не лучше обстоит дело и с детской психологией, в которой эксперимент только в последнее время начинает завоевывать себе место. До сих пор не преодолено полностью то мнение, которое вначале было господствующим и считало эксперимент в детской психологии неприменимым. За этим стояла невысказанная предпосылка, что психологический эксперимент возможен только как эксперимент над самонаблюдением. Все же мы были в последнее время свидетелями плодотворного и интенсивного развития детской экспериментальной психологии. Но как только мы обратимся к вопросу о методах этой новой ветви нашей науки, мы узнаем, что эксперименты, применяемые в детской психологии, распадаются по происхождению и по характеру на три типа, или группы. Часть их возникает, как совершенно верно говорит К. Бюлер, из психологии животных, часть составляется по примеру экспериментов

над взрослыми людьми, остальные же возникают на основании самой детской психологии, происходя из случайных наблюдений в связи с ежедневными происшествиями детской жизни.
Мы снова отказались бы подыскивать более красноречивое доказательство того положения, что в детской психологии отсутствует адекватный метод исследования культурного развития, что она знает лишь один — натуралистический — подход к этой проблеме, что на две трети детская психология непосредственно переносит в исследование ребенка вместе с методом принципиальный подход к поведению животных и взрослого человека, а на одну треть переводит на

язык эксперимента более или менее случайные наблюдения. Для проблемы культурного развития ребенка при таком положении дела не остается места. Если, несмотря на это, экспериментальная детская психология сделала несомненные и огромные успехи, она обязана этим исключительно тому, что в выяснении натуральных зависимостей и связей, открываемых в психологическом исследовании, указанные методы оказались вполне пригодными и оправдали себя.

Г. Фолькельт в обзоре достижений детской экспериментальной психологии отметил ту отличительную черту большинства исследований, что они построены по образцу зоопсихологических опытов и пользуются методами, совершенно устраняющими необходимость в речи. Мы склонны в этом признании, вполне основательном, усмотреть действительно отличительную черту экспериментального исследования поведения ребенка. Но признать это — значит сказать иными словами то же самое, что высказано в предыдущей главе: детская психология полностью и целиком проникнута чисто натуралистическим подходом к ребенку, она знает и изучает его преимущественно как природное, но не как социальное существо.

Но оставим в стороне попутные замечания и подкрепления ранее развитых положений. Проблема отношения различных ветвей генетической психологии между собой и их связи с общей и экспериментальной психологией снова встанет перед нами в конце настоящей главы. Сейчас закрепим тот вывод, который нам необходимо сделать в связи с общей проблемой экспериментального метода. Вывод может быть выражен достаточно лаконично: в этнической и детской психологии, поскольку в них проник экспериментальный метод, господствует все тот же принцип его построения, принцип стимула — реакции.

Нам остается сделать еще один шаг в том же направлении, прежде чем окончательно расстаться с выяснением судьбы этой универсальной схемы и перейти к дальнейшему. Мы должны спросить, какова же судьба изучения высших процессов и каков принцип построения эксперимента в этой области. Мы видели уже, что частью высшие процессы, рассматриваемые в аспекте культурного развития, вовсе были выведены из сферы действия и приложения эксперимента, частью же — в психофизиологическом аспекте — они изучались принципиально так же (например, сложная реакция суждения), как и элементарные процессы.

На этом дело, конечно, не могло остановиться. Исследование очень скоро натолкнулось на факт, что высшие процессы, и мышление в частности, не укладываются в схему вундтовского эксперимента, что процессы мышления не стоят в однозначной связи с каким-либо внешним раздражением, как это имеет место в области ощущений, что, следовательно, схема эксперимента должна быть перестроена. Это и было сделано в исследованиях процессов мышления в вюрцбургской школе О. Кюльпе и его учениками и А. Бине в Париже. Эти исследователи расширили, но не сломали основную и первоначальную схему психологического эксперимента. Они, как и все прочие новаторы, искали выход в новом понимании стимула и реакции, их роли, но не в попытке выйти вообще за пределы основной схемы. Прежде всего подверглось реформе понятие раздражения, а затем и понятие реакции. Но сама эта двоица осталась ненарушенной.

Под раздражением, писал по этому поводу Бине, следует понимать не только воздействие на наши органы чувств какого-либо материального агента, но и всякую перемену вообще, которую мы, экспериментаторы, по своей воле вызываем в сознании испытуемого; так, язык, речь в руках психолога есть раздражитель более тонкий и не менее определенный, чем обычные сенсорные раздражители; язык в качестве раздражителя дает психологическому экспериментированию значительный диапазон.

Итак, язык и эксперимент, которые Вундт отделил друг от друга нестираемой межой, издавна проведенной между физиологией и историей духа, между природным и культурным в психологии человека, были сближены в новых исследованиях, но путем довольно простой операции и довольно дорогой ценой. Речь была приравнена — по своей роли в психологическом эксперименте — к обычным сенсорным раздражителям, принципиально поставлена с ними в один ряд. Натуралистический подход к речи как возбудителю высших процессов мышления, односторонний подход к ней исключительно с ее природной стороны, как к обычному сенсорному раздражителю, роднит в сущности два полярных направления — идеалистическую концепцию мышления, возникшую в вюрцбургской школе, и механистически материалистическую концепцию мышления, возникшую на почве бихевиоризма и рефлексологии. Недаром, вполне осознав родственность методологического подхода при всей полярности обеих концепций, В. М. Бехтерев прямо объявил, что данные вюрцбургских опытов вполне тождественны с результатами рефлексологического анализа, если только заменить в описании процессов мышления субъективные термины объективными.

В этом направлении заранее заключена в свернутом виде вся последующая концепция мышления, возникшая на основе новых исследований. Ибо, если речь есть просто обычный сенсорный раздражитель наряду с другими агентами, вызывающими перемену в сознании, если роль ее заранее ограничивается этим и сводится к толчку, необходимому материальному поводу для возникновения процессов мышления, то заранее следует ожидать, что случится то, что и случилось; в безобразном, лишенном всяких чувственных следов, не зависимом от речи мышлении исследователи усмотрят actus purus, чисто духовный акт. Мы снова находимся на пути к идеям, заявил по поводу этих исследований Кюльпе.

Как это ни кажется парадоксальным с первого взгляда, в этом же определении заключена в свернутом виде и концепция бихевиоризма и рефлексологии в вопросах мышления. Уже Бине пошел иным путем. В своем логическом развитии он мог прийти к идее Бехтерева и Дж. Уотсона. В безобразном, бессловесном мышлении Бине усмотрел бессознательный процесс, ряд психических установок по существу двигательной природы, аналогичных физиологическим процессам, которые он назвал внутренней мимикой. При более крайнем заострении той же идеи нетрудно было прийти к формулировке Уотсона, гласящей, что мышление ничем не отличается от других двигательных навыков, например плавания и игры в гольф.

Оба эти тупика, расходящиеся в различные стороны, но одинаково глухие, знакомы нам уже по предшествующей главе. Мы видели, что при отсутствии проблемы культурного развития поведения и высших психических функций психология — общая и детская — неизбежно упиралась в эти тупики. Мы не станем повторять или развивать то, что говорилось выше. Скажем только: если в данном случае применимо общее положение, гласящее, что методы

познаются по делам их, это означает, что вместе с концепцией мышления вюрцбургской школы потерпел банкротство и ее метод, что исторический приговор произнесен одинаково и одновременно над теорией и методом.
Но метод — и это нас интересует в первую очередь — и вюрцбургской школы, и бихевиоризма все тот же метод стимула — реакции. Кюльпе и его ученики
547
иначе понимали роль применяемых стимулов и реакций, чем рефлексологи, иначе определяли цель и объект исследования. Одни изучали при помощи словесных стимулов и реакций, отводя им служебную, вспомогательную роль, психические реакции, совершенно с ними не связанные по существу; другие делали предметом исследования сами по себе словесные стимулы и реакции, полагая, что за ними ничего не скрывается, кроме признаков и фантомов; но и те и другие рассматривали словесные стимулы и реакции — речь — исключительно с природной стороны, как обычный сенсорный раздражитель; и те и другие одинаково стояли на почве принципа стимула — реакции.
По существу в словесной инструкции, словесном приказе, рассматриваемом в методике рефлексологического исследования в качестве совершенно аналогичного всем прочим сочетательного раздражителя, мы имеем доведенное до предела, крайнее выражение того же, бихевиористского, принципиального подхода к речевой инструкции, рассматривающего показания испытуемого как простые двигательные реакции и доводящего до крайнего предела натуралистический подход к словесной реакции. Но мы склонны утверждать, что между этими доведенными до предела положениями и обычным применением словесной инструкции с обычным учетом показаний испытуемого в экспериментальной психологии в одном определенном отношении имеется скорее разница в степени, чем по существу дела. Разумеется, в одном случае психическое игнорируется вовсе, в другом оно одно только и интересует исследователя. В этом смысле старая психология и рефлексология — полюсы. Но в одном определенном отношении мы снова можем их сблизить. И та и другая — одна в меньшей, другая в большей степени — не делали никакого принципиального различия между словесной речевой инструкцией и каким-либо натуральным сенсорным раздражителем.
В экспериментальной психологии словесная инструкция является основой всякого опыта. С ее помощью экспериментатор создает нужную установку у испытуемого, вызывает подлежащий наблюдению процесс, устанавливает связи, но обычно сама психологическая роль инструкции при этом игнорируется. Исследователь затем обращается с созданными и вызванными инструкцией связями, процессами и пр. совершенно так, как если бы они возникали естественным путем, сами собой, без инструкции.
Обычно решающий момент эксперимента — инструкция — оставался вне поля зрения исследования. Он не подвергался анализу и сводился к служебному, вспомогательному процессу. Сами опыты учитывались обычно после того, как вызванный процесс начинал действовать автоматически, после того как он устанавливался. Первые опыты обычно отбрасывались, процессы изучались post mortem, когда живое действие инструкции отходило на задний план, в тень. Исследователь, забывая о происхождении искусственно вызванного процесса, наивно полагал, что процесс протекает совершенно так же, как если бы он возник сам собой, без инструкции. Это ни с чем не сравнимое своеобразие психологического эксперимента не учитывалось вовсе. Опыты с реакцией изучались, например, так, как если бы реакция испытуемого вызывалась действительно появлением стимула, а не данной инструкцией.
К проблеме инструкции в психологическом эксперименте мы еще вернемся. Поэтому у нас нет намерения исчерпать ее короткими замечаниями. Но для правильной оценки основного положения настоящей главы анализ той роли, которая отводилась речи в психологическом эксперименте, имеет решающее значение. Речь рассматривалась в одном плане с другими сенсорными раздражителями. Инструкция укладывалась в рамки основной схемы. Правда, отдельные психологи, как Н. Ах и другие, пытались подойти к психологическому анализу инструкции, но исключительно со стороны ее влияния на процесс самонаблюдения и его де-
548
терминацию. Забегая вперед, мы можем сказать, что в одном этом, казалось бы, частном факте полностью заключена вся проблема адекватного подхода к высшим психическим функциям.
Принципиальное неразличение роли речи и роли других сенсорных раздражителей в психологическом эксперименте является прямым и неизбежным следствием безраздельного господства основной схемы S—R (стимул — реакция). Разумеется, речь может совершенно законно рассматриваться в этом плане. Ведь возможно и с известной точки зрения вполне закономерно рассматривать речь как двигательный навык в ряду других навыков. В процессах образования понятий или значений речи свою подчиненную роль играют и механизм ассоциации, и другие, еще более элементарные механизмы. Можно, наконец, изучать и природный состав речи как сенсорный раздражитель. Но именно потому, что метод S—R одинаково приложим ко всем формам поведения — низшим и высшим, он недостаточен при исследовании высших функций, неадекватен их природе, так как улавливает в них то, что у них есть общего с низшими процессами, и не улавливает их специфического качества. Этот метод подходит к культурным образованиям с природной стороны. Любопытно, что этой ошибки не повторяет физиология высшей нервной деятельности, для которой более естествен и понятен был бы подобный принципиальный подход, нивелирующий различия между речью и другими раздражителями, и для которой подход с природной стороны ко всем явлениям поведения, в том числе и культурным, совершенно обязателен. Даже в физиологическом плане И. П. Павлов отмечает то своеобразие, которое выделяет «грандиозную сигналистику речи» из всей прочей массы сигнальных раздражителей.
«Конечно, — говорит он, — слово для человека есть такой же реальный условный раздражитель, как и все остальные общие у него с животными, но вместе с тем и такой многообъемлющий, как никакие другие, не идущие в этом отношении ни в какое количественное и качественное сравнение с условными раздражителями животных» (И. П. Павлов, 1951, с. 428—429). Многообъемлемость слова, на которую Павлов указывает как на отличительную его черту, не исчерпывает, конечно, в плане психологическом всего своеобразия слова и не выражает даже центральной черты этого своеобразия. Но принципиально важно уже одно то, что физиологическое исследование приводит к установлению и признанию количественного и качественного своеобразия слова и его несравнимости в этом отношении с условными раздражителями животных.
Разумеется, сознание своеобразия речи в этом плане не было чуждо и психологии. Но в своем собственном плане она

ставила в один ряд все сенсорные стимулы, в том числе и слово человека. В этом смысле она фактически совпадала с физиологией в подходе к высшему поведению человека. Ту и другую объединяла методологическая схема S—R. В сущности схема принудила экспериментальную психологию устами Бине приравнять слово к обычным сенсорным раздражителям. Нужно было или отказаться от схемы, нарушить ее, или подчинить ей все.

Мы видим, что указанная схема лежит в основе психологического эксперимента, сколь бы разнообразные формы он ни принимал в исследованиях различного направления и в какие бы области психологии он ни проникал. Эта схема охватывает все направления — от ассоциативной до структурной психологии, все области исследования — от элементарных до высших процессов, все разделы психологии — от общей психологии до детской.

Это положение имеет, однако, обратную сторону, которая как будто обесценивает добытый нами результат обобщения, т. е. наш основной вывод. Так, по крайней мере, кажется с первого взгляда. Обратная сторона заключается в том, что по мере обобщения и распространения нашей схемы на все более и более

549

обширные области психологии во всех направлениях прямо пропорционально этим процессам улетучивалось и выветривалось конкретное содержание схемы. Мы видели, что за ней могут скрываться самые различные и даже полярно противоположные подходы к психике и поведению человека, самые различные цели и задачи исследования, наконец, отдаленнейшие друг от друга области исследования. Возникает вопрос: не является ли вся схема при таком положении вещей пустой, ничего не значащей формой, за которой вообще не скрывается никакого определенного содержания, и не лишено ли поэтому всякого смысла полученное нами обобщение?

Для того чтобы ответить на этот вопрос, следует установить, какое положительное содержание стоит за схемой S—R, что означает тот факт, что она лежит в основе всякого экспериментального метода в психологии или, иначе, что общего есть во всех разнообразных формах и видах психологического эксперимента, что скрывается за схемой, лежащей в их основе.

То общее, что объединяет все виды и формы психологического эксперимента и что присуще им всем в различной мере, поскольку они опираются на принцип S—R, есть натуралистический подход к психологии человека, без вскрытия и преодоления которого невозможно найти адекватный метод для исследования культурного развития поведения. По своей сущности это воззрение представляется нам родственным натуралистическому пониманию истории, однородность которого, по словам Ф. Энгельса, заключается в том, что оно признает, «что только природа действует на человека и что только природные условия определяют повсюду его историческое развитие...», и забывает, что и «человек воздействует обратно на природу, изменяет ее, создает себе новые условия существования» (К. Маркс, Ф. Энгельс. Соч., т. 20, с. 545—546).

Натуралистический подход к поведению в целом, в том числе и к высшим психическим функциям, сложившимся в исторический период развития поведения, не учитывает качественного отличия истории человека от истории животных. В сущности, схема S — R принципиально одинаково применяется к исследованию поведения человека и поведения животных. Уже один этот факт заключает в себе в свернутом виде полностью ту мысль, что все качественное отличие истории человека, все изменение природы человека, весь новый тип человеческого приспособления — все это не отразилось на поведении человека и не вызвало в нем никаких изменений принципиального характера. Мысль эта означает, в сущности, признание того, что поведение человека находится вне общего исторического развития человечества.

Как ни малосостоятельна и даже дика подобная мысль в ее обнаженной форме, она все же в скрытом виде продолжает пребывать молчаливой предпосылкой, невысказанным принципом экспериментальной психологии. Допустить, что труд, изменивший коренным образом характер приспособления человека к природе, не связан с изменением типа поведения человека, нельзя, если принять вместе с Энгельсом, что «орудие означает специфически человеческую деятельность, преобразующее обратное воздействие человека на природу — производство» (там же, с. 357). Неужели в психологии человека, в развитии поведения ничто не соответствует тому отличию в отношениях к природе, которое отделяет человека от животных и которое имеет в виду Энгельс, когда говорит, что «животное только *пользуется* внешней природой... человек же... *господствует* над ней», что «все планомерные действия всех животных не сумели наложить на природу печать их воли. Это мог сделать только человек» (там же, с. 495).

Возвращаясь к прежде приведенному примеру, мы могли бы спросить, что означает для психологического эксперимента то обстоятельство, что формула Дженнингса относительно органической обусловленности *системы активности*

550

становится неприложимой к человеку в тот момент, когда его рука впервые берется за орудие, т. е. в первый же год его жизни. Схема S—R и скрывающийся за ней натуралистический подход к психологии человека предполагают пассивный характер человеческого поведения как его основную черту. Слово «пассивный» мы употребляем в том условном смысле, в каком применяют его обычно, говоря о пассивном характере приспособления животных в отличие от активного приспособления человека. В поведении животных и человека, спрашиваем мы, должно что-нибудь соответствовать этому различию в двух типах приспособления?

Если принять во внимание эти чисто теоретические соображения и присоединить сюда указанное нами выше и не оспариваемое никем фактическое бессилие экспериментальной психологии в приложении схемы S—R к исследованию высших психических функций, станет ясно, что эта схема не может служить основой для построения адекватного метода исследования специфически человеческих форм поведения. В лучшем случае она поможет нам уловить наличие низших, подчиненных, побочных форм, которые не исчерпывают существа главной формы. Применение универсальной всеохватывающей схемы ко всем ступеням в развитии поведения может лишь привести к установлению чисто количественного разнообразия, усложнения и повышения стимулов и реакций человека по сравнению с животными, но не может уловить нового качества человеческого поведения. О его качестве можно сказать словами Гегеля, что нечто есть благодаря своему качеству то, что оно есть, и, теряя свое качество, оно перестает быть тем, что оно есть, ибо развитие поведения от животных к человеку привело к возникновению нового качества. В этом заключается наша главная идея. Развитие это не исчерпывается простым усложнением тех отношений между

стимулами и реакциями, которые даны нам уже в психологии животных. Оно не идет также по пути количественного увеличения и разрастания этих отношений. В центре его стоит диалектический скачок, приводящий к качественному изменению самого отношения между стимулом и реакцией. Поведение человека — так могли бы мы сформулировать наш основной вывод — отличается таким же качественным своеобразием по сравнению с поведением животных, каким отличается весь тип приспособления и исторического развития человека по сравнению с приспособлением и развитием животных, ибо процесс психического развития человека есть часть общего процесса исторического развития человечества. Тем самым мы приведены к необходимости искать и найти новую методологическую формулу психологического эксперимента.

Мы подошли вплотную к самому трудному месту нашего изложения. Нам предстоит по ходу развития мыслей сформулировать в немногих словах принципиальную основу и структуру того метода, при помощи которого проведены наши исследования. Но благодаря тесной связи между методом и объектом исследования, о которой мы говорили в самом начале настоящей главы, дать формулу — значит заранее раскрыть центральную идею всего исследования, предвосхитить до некоторой степени его выводы и результаты, которые могли бы стать вполне понятны, убедительны и ясны лишь в самом конце изложения. Мы должны сейчас в целях обоснования метода сказать то, развитию чего посвящена вся настоящая книга, в чем безраздельно слиты начало и конец всего нашего исследования, что представляет альфу и омегу всей истории развития высших психических функций.

Мы решаемся предложить эту формулу, которая должна лечь в основу нашего метода, и развить основную идею нашего исследования первоначально в виде рабочей гипотезы. Мы могли бы, избирая такой путь изложения, опереться в этом случае на слова Энгельса, совершенно точно выражающие методологическое значение нашего хода мысли. «Формой развития естествознания, — говорит

551

он, — поскольку оно мыслит, является *гипотеза.* Наблюдение открывает какой-нибудь новый факт, делающий невозможным прежний способ объяснения фактов, относящихся к той же самой группе. С этого момента возникает потребность в новых способах объяснения, опирающаяся сперва только на ограниченное количество фактов и наблюдений. Дальнейший опытный материал приводит к очищению этих гипотез, устраняет одни из них, исправляет другие, пока, наконец, не будет установлен в чистом виде закон. Если бы мы захотели ждать, пока материал будет готов в *чистом виде* для закона, то это значило бы приостановить до тех пор мыслящее исследование, и уже по одному этому мы никогда не получили бы закона» (К. Маркс, Ф. Энгельс. Соч., т. 20, с. 555). Мы начали исследование с психологического анализа нескольких форм поведения, встречающихся, правда не часто, в повседневной, обыденной жизни и потому знакомых каждому, но вместе с тем являющихся в высшей степени сложными историческими образованиями наиболее древних эпох в психическом развитии человека. Эти приемы или способы поведения, стереотипно возникающие в определенных ситуациях, представляют как бы отвердевшие, окаменевшие, кристаллизовавшиеся психологические формы, возникшие в отдаленнейшие времена на самых примитивных ступенях культурного развития человека и удивительным образом сохранившиеся в виде исторического пережитка в окаменелом и вместе с тем живом состоянии в поведении современного человека.

Мы знаем, что сам выбор подобных приемов в качестве исходной точки всего исследования и ближайшего предмета нашего анализа, от которого мы ждем формулы построения нового метода, не может не показаться неожиданным и странным. Эти формы поведения обычно не вызывают к себе серьезного отношения даже в обыденной жизни. Они никогда не привлекали внимания исследователя-психолога. Упоминание о них обычно мотивируется любопытством к психологическим курьезам, которые не заслуживают иного отношения. Наблюдатель и исследователь проходят всегда мимо них, так как они, несомненно, не выполняют и не могут выполнять никаких сколько-нибудь значительных функций в поведении современного человека и стоят особняком, вне его основных систем, на окраинах, на периферии, ничем и никем не связанные с его руководящими и глубинными линиями. Даже применяя их, прибегая к ним, современный человек делает это обычно с усмешкой. Казалось бы, что же могут сказать существенного о поведении человека эти выветрившиеся, потерявшие смысл исторические обломки, психологические пережитки отдаленного прошлого, чужеродным телом входящие в общую ткань поведения, столь же нетипичные, безличные, утратившие почти всякое значение в психическом приспособлении современного человека?

Этот приговор, несомненно, имеет свои прочные основания в чрезвычайно низкой практической жизненной оценке, даваемой этим ничтожным, мелочным, ничем не привлекающим внимания фактам, оценке, безусловно справедливой и заслуженной. Поэтому глубочайшим заблуждением было бы вводить эти и подобные им факты, лишенные почти всякого жизненного значения, в центр исследования, приписывать им смысл и интерес ради них самих. Сами по себе они, несомненно, составляют последнюю задачу психологического объяснения; без них может вполне обойтись даже претендующее на самый широкий и глубокий охват описание. Сами по себе они нуль или даже еще меньше этого. Но жизненная оценка какого-либо явления и его научно-познавательная ценность не всегда совпадают, и, главное, они никогда не могут совпасть непосредственно и прямо в том случае, когда данное явление рассматривается в качестве косвенной улики, ничтожного вещественного доказательства, следа или симптома какого-либо большого и важного процесса или события, которое воссоздается или раскрывается на основании исследования и изучения,

552

анализа и истолкования его обломков, остатков, становящихся драгоценным средством научного познания. Зоолог по ничтожному обломку кости какого-либо ископаемого животного восстанавливает весь его скелет и даже образ жизни. Не имеющая никакой реальной стоимости древняя монета часто раскрывает археологу сложную историческую проблему. Историк, расшифровывая нацарапанный на камне иероглиф, проникает в глубь исчезнувших веков. Врач по ничтожным симптомам устанавливает диагноз болезни. Психология только в последнее время преодолевает страх перед жизненной оценкой явлений и научается в ничтожных мелочах — этих отбросах из мира явлений, если применить выражение З. Фрейда, привлекавшего внимание к психологии обыденной жизни, — видеть часто важные психологические документы.

Мы хотели бы пойти тем же путем и показать в области интересующей нас проблемы, как великое проявляется в самом малом, как говорит Фрейд по тому же поводу.

В этом отношении избранные нами для анализа «отбросы из мира явлений» представляют чрезвычайно выгодный материал с самых различных сторон. В мире психологических явлений они занимают совершенно исключительное, хотя и в высшей степени незаметное место. В отношении развязывания основного узла нашей проблемы и нахождения исходной точки приложения нашего метода с ними не могут сравниться ни данные эксперимента, ни данные из психологии примитивного человека, гораздо более жизненные, сложные и драгоценные.

Эти ничтожные и вместе с тем глубоко значительные явления можно было бы с полным основанием назвать рудиментарными психическими функциями по аналогии с рудиментарными органами. Как известно, эти органы чрезвычайно распространены и встречаются в органическом мире на каждом шагу. Так, говорит И. И. Мечников, мы находим то остатки глаз у живущих в темноте существ, то остатки половых органов у растений и животных, неспособных к размножению. В сущности поэтому выражение «рудиментарная функция» является в его буквальном смысле противоречивым, ибо основная особенность рудиментарных органов заключается как раз в том, что это бездеятельные органы, не выполняющие никакой функции, никакой роли в общей жизнедеятельности организма. Но в переносном смысле мы могли бы так обозначить психические функции, сохранившиеся до настоящего времени, не выполняющие никакой существенной роли в поведении личности и являющиеся остатками более древних систем поведения.

Рудиментарные функции, так же как органы, — документы о развитии, живые свидетели старых эпох, явные улики происхождения, важнейшие исторические симптомы. В этом именно смысле биология и эволюционная теория давно осознали важное, по мысли Мечникова, значение рудиментарных органов как документов, могущих служить к восстановлению генеалогии организмов. Эти органы, сами по себе ненужные, являются остатками подобных, но более развитых органов, выполнявших полезное отправление у предков. Необыкновенно большое количество рудиментарных органов у человека служит лишним доказательством его животного происхождения и доставляет науке существенные данные для философского понимания человеческой природы, заключает Мечников.

Все это, почти слово в слово, с небольшими лишь изменениями, мог бы повторить вслед за Мечниковым психолог, изучающий рудиментарные функции, с той только разницей, что бездеятельные функции, которые мы имеем в виду, являются живыми остатками не биологической эволюции, а исторического развития поведения. Поэтому изучение рудиментарных функций должно быть исходной точкой при развертывании исторической перспективы в психологическом исследовании. В этой точке нераздельно слиты прошлое и настоящее. В

553

ней настоящее предстает в свете истории, и мы одновременно находимся в двух планах: того, что есть, и того, что было. Она является концом нити, связывающей настоящее с прошлым, высшие ступени развития с начальными.

Рудиментарные функции, находимые нами в какой-либо системе поведения и являющиеся остатками подобных, но более развитых функций в других, более древних психологических системах, являются живой уликой происхождения этих высших систем и их исторической связи с более древними пластами в развитии поведения. Поэтому-то изучение их может раскрыть нам существенные данные для понимания человеческого поведения, те данные, которые и нужны нам при отыскании основной формулы метода. Вот почему мы решились начать с мелких и ничтожных фактов и поднять их исследование на большую теоретическую высоту, стремясь раскрыть, как великое проявляется в самом малом.

Анализ этих психологических форм раскрывает нам, чем прежде были высшие психические функции, включенные с ними в одну систему поведения, чем была сама эта система, в которой сосуществуют рудиментарные и деятельные функции. Анализ дает нам исходную точку их генезиса и вместе с тем исходную точку всего метода. Разумеется, только исходную точку. Ни на йоту больше. Мы ни на секунду не должны забывать различия между ними и деятельными функциями. Знание структуры рудиментарных функций никогда не может раскрыть нам ни структуры и характера деятельности высших живых функций, ни всего пути их развития. Эти функции являются уликой, но не связной картиной всего процесса. Они дают в наши руки кончик нити для дальнейшего исследования, но сами не могут ни заменить его, ни сделать его излишним. Они даже не в состоянии помочь нам развернуть полностью всю нить, концом которой являются. Они лишь подводят нас к исследованию, но не вводят в него. Но только этого мы и ждем от нашего анализа. Нам нужен метод.

Как мы знаем, наличие рудиментарных органов другого пола, встречающихся у некоторых растений и животных, свидетельствует о том, что некогда эти организмы были гермафродитами. Это, однако, нисколько не избавляет нас от необходимости изучать все своеобразие строения и функций половых органов ныне однополых организмов. Точно так же и наличие в поведении современного человека рудиментарных культурных функций несомненно указывает на то, что известная система поведения развилась из древних примитивных систем, в которых рудиментарные ныне функции были некогда деятельной, неотъемлемой и органической частью. Но это ни в коей степени не означает, что изучение всего своеобразия высшей, культурной системы более не нужно. Рудиментарные органы человека раскрывают его родство с обезьяной, но этот факт ни на одну минуту не затмил в наших глазах глубокого различия в строении и функциях организма человека и обезьяны. Так и свидетельство рудиментарных функций о том, что поведение современного человека развилось из более примитивных систем, ни в малой степени не принуждает нас к стиранию границ между примитивным и культурным человеком. Никто не вздумает утверждать, будто знание того факта, что курица развилась из яйца, может привести нас к отождествлению яйца и курицы.

Одно не подлежит сомнению и для интересующей нас проблемы метода представляет первостепенное значение. Рудиментарные функции в системе высших культурных форм поведения и аналогичные развитым и деятельным функциям того же рода в более примитивных системах позволяют нам генетически соотнести низшие и высшие системы. Они дают точку опоры для исторического подхода к высшим психическим функциям и для связи психологии примитивного человека с высшей психологией человека. Вместе с тем они дают масштаб для перенесения данных этнической психологии в психологическое экспериментальное исследование и меру гомогенности, однородности психических процессов,

554

вызываемых в генетическом эксперименте, и высших психических функций. Являясь связующим звеном, переходной

формой между экспериментально упрощенными формами поведения и психологией примитивного человека, с одной стороны, и высшими психическими функциями — с другой, рудиментарные формы образуют как бы узел, связывающий три области исследования, как бы фокус, в котором сходятся и пересекаются все линии культурного развития, как бы центр всей проблемы. Они лежат на полпути между тем, что мы наблюдаем в эксперименте, в детской и этнической психологии, и тем, что мы называем высшими психическими функциями, являющимися заключительным звеном всего культурного развития.

Мы вовсе не хотим утверждать, что принцип работы высших психических функций такой же, как и принцип строения рудиментарных, или что этот последний раскрывает во всей полноте путь и механизм развития высших процессов поведения. Но мы полагаем, что оба принципа родственны и что один является приближением к другому и потому учит нас приближению к высшим функциям, к построению их экспериментальной модели. Рудиментарные и высшие функции в наших глазах являются крайними полюсами одной и той же системы поведения, ее низшей и высшей точками, обозначающими пределы, внутри которых расположены все степени и формы высших функций. Обе эти точки, вместе взятые, определяют историческое осевое сечение всей системы поведения личности. Последнее нуждается в пояснении.

До сих пор еще многие склонны в ложном свете представлять идею исторической психологии. Они отождествляют историю с прошлым. Изучать нечто исторически означает для них изучать непременно тот или иной из фактов прошлого. Это наивное понимание — видеть непроходимую грань между изучением историческим и изучением наличных форм. Между тем историческое изучение просто означает применение категории развития к исследованию явлений. Изучать исторически что-либо — значит изучать в движении. Это и есть основное требование диалектического метода. Охватить в исследовании процесс развития какой-либо вещи во всех его фазах и изменениях — от момента возникновения до гибели — и означает раскрыть его природу, познать его сущность, ибо только в движении тело показывает, что оно есть. Итак, историческое исследование поведения не есть дополнительное или вспомогательное к изучению теоретическому, но составляет основу последнего.

В соответствии с этим исторически изучать можно одинаково настоящие, наличные, как и прошлые, формы. Историческое понимание распространяется и на общую психологию. П. П. Блонский выразил это в общем положении: поведение может быть понято только как история поведения. Вот истинно диалектическая точка зрения в психологии. Последовательно проведенный, этот взгляд неизбежно распространяется и на психологию настоящего. Возникающее отсюда сближение общей и генетической психологии неожиданно для старых исследователей обнаруживает, что и поведение современного взрослого культурного человека не гомогенно, не однородно в генетическом отношении. Его психологическая структура, как устанавливают Блонский и Вернер, содержит в себе много генетически различных слоев.

Индивид в поведении обнаруживает в застывшем виде различные законченные уже фазы развития. Генетическая многоплановость личности, содержащей в себе пласты различной древности, сообщает ей необычайно сложное строение и одновременно служит как бы генетической лестницей, соединяющей через ряд переходных форм высшие функции личности с примитивным поведением в онто-и филогенезе. Наличие рудиментарных функций как нельзя лучше подтверждает идею «геологического» строения личности и вводит это строение в генетический контекст истории поведения.

Рудиментарные функции сами становятся ясными лишь в результате исследования культурно-психологического развития. Только благодаря длительному экспериментированию и интерпретированию результатов в свете данных этнической психологии мы смогли раскрыть их механизм и установить их центральное положение в системе исследований культурного развития поведения. Но хронологический порядок отдельных моментов исследования не всегда полностью совпадает с логическим порядком его идей, который заставляет анализ этих функций вынести в самое начало как момент, наиболее существенно отвечающий природе самого исследования. Хронологический порядок учит нас, как создавать в эксперименте модель высших функций.

Как древние образования, возникшие в самые первые периоды культурного развития, рудиментарные функции в чистом виде сохранили принцип построения и деятельности, прообраз всех других культурных форм поведения. То, что в скрытом виде существует в бесконечно более сложных процессах, здесь дано в раскрытой форме. Отмерли все связи, соединявшие их с некогда породившей их системой, исчезла почва, на которой они возникли, фон их деятельности изменился, они вырваны из своей системы и перенесены потоком исторического развития в совершенно иную сферу. Поэтому кажется, что они не имеют корней, связей, а существуют как бы автономно, сами по себе, представляя соблазнительный, как бы нарочно выделенный предмет для анализа. Поэтому, повторяем, они в чистом виде обнаруживают принцип своего построения, который, как ключ к замку, подходит к проблеме высших процессов. То, что рудиментарные функции стоят особняком, как чужеродное тело, без корней и связей, в несвойственном, неоднородном окружении, придает им характер как бы нарочно оборудованных моделей, схем, примеров. Их генеалогия записана в их внутренней структуре. Они носят свою историю в себе. Анализ каждой такой формы требует маленькой и законченной отдельной монографии в страницу величиной. Но в отличие от априорных конструкций, искусственно создаваемых примеров и схем, интересующие нас функции являются реальными образованиями, находящими свое прямое и непосредственное продолжение в эксперименте, воспроизводящем их основные формы, и в исследовании примитивного человека, раскрывающем их историю.

Не искусственная, но реальная, заложенная в них самих — в их природе — связь соединяет их с главнейшими линиями в культурном развитии поведения. Их история величественна, но и в свое время они не были отбросами из мира явлений. В свое время появление каждой новой формы знаменовало новую победу человека над собственной природой, новую эпоху в истории функций. Они образуют реальные узловые пути, по которым человечество некогда переходило границы животного существования. Они — реальные памятники величайших завоеваний культуры, влачащие жалкое существование в чуждой им эпохе. Если бы кто-нибудь захотел раскрыть историю каждой такой рудиментарной формы, он увидел бы ее на одной из больших исторических дорог человечества. Если раскрыть ее этнологически, мы увидели бы всеобщую ступень культуры, на которую в различные эпохи и в различной форме поднимались все народы.

Но это значило бы усложнить дело и отнять у рудиментарных форм их важнейшее преимущество. Они хороши именно в том виде, как они даны. Ведь они интересуют нас не сами по себе. Мы ищем в них ключ к методу. Они соединяют в себе два редко совмещающихся достоинства. С одной стороны, они древни, примитивны, грубо сделаны, как первобытное орудие. Значит, они просты донельзя. Они сохранили ту пластичность, первозданность, изначалыюсть, которые заставили В. Келера обратиться к исследованию антропоидов в надежде найти во впервые возникающем употреблении орудий естественный исходный пункт для теоретического понимания природы интеллекта. С другой стороны, перед
S56
нами законченные, вполне завершившие свое развитие формы, лишенные намеков, неразвернутых задатков, переходных черт, раскрывшие до конца то, что они есть.
Наши психологические окаменелости показывают в застывшем, в остановившемся виде свое внутреннее развитие. В них соединены начало и конец развития. Они сами, в сущности, стоят уже вне процесса развития. Их собственное развитие закончено. В этом соединении пластичности и окаменелости, исходных и конечных точек развития, простоты и завершенности их огромное преимущество для изучения, делающее их несравненным предметом исследования. Они как бы предназначены стать его начальным пунктом, дверью, основой его метода.
Прежде чем изучать развитие, мы должны выяснить, *что* развивается. Необходимый предшествующий анализ рудиментарных функций и должен дать ответ на вопрос. То, что эти функции умерли и живут в одно и то же время, движутся вместе с живой системой, в которую они включены, и вместе с тем окаменели, позволяет вскрыть в них необходимое *что* интересующего нас процесса развития. Это *что* и должно лечь в основу искомой формулы метода, образовать ее реальное основание и превратить ее в аналог действительного процесса.
Анализ рудиментарных функций, к которому мы сейчас переходим и методологическое значение и обоснование которого мы пытались показать в нашем затянувшемся рассуждении, призван раскрыть реальное основание нашей методологической формулы.
Первая интересующая нас форма поведения легче всего может быть представлена в связи с той специфической ситуацией, в которой она обыкновенно возникает. Эту ситуацию — в ее крайнем и упрощенном выражении — называют обычно ситуацией буриданова осла, основываясь на широко известном и фигурирующем у различных мыслителей философском анекдоте, приписываемом Буридану, в сочинениях которого, кстати сказать, пример этот не встречается вовсе. Осел, испытывающий голод и находящийся на одинаковом расстоянии от двух совершенно схожих вязанок сена, подвешенных с правой и левой сторон, должен погибнуть голодной смертью, так как действующие на него мотивы совершенно уравновешены и направлены в противоположные стороны. В этом состоит знаменитый анекдот, иллюстрирующий идею абсолютной детерминированности поведения, идею несвободы воли. Что стал бы делать в подобной идеальной ситуации человек? Одни мыслители утверждают, что человека постигла бы роковая участь осла. Другие, напротив, полагают, что человек был бы постыднейшим ослом, а не мыслящей вещью — res cogitans, если бы он погиб в подобных обстоятельствах.
В сущности, это основной вопрос всей психологии человека. В нем в предельно упрощенной, идеальной форме представлена вся проблема нашего исследования, вся проблема стимула — реакции. Если два стимула действуют с одинаковой силой в противоположных направлениях, вызывая одновременно две несовместимые реакции, с механической необходимостью наступает полное торможение, поведение останавливается, выхода нет. Те, кто видел выход для человека из этой безвыходной для осла ситуации, относили решение задачи за счет духа, для которого материальная необходимость не существует и который веет, где хочет. Это философское «или-или» в точности соответствует спиритуалистическому или механистическому истолкованию поведения человека в подобной ситуации. Оба направления с одинаковой ясностью развиты в психологии.
У. Джемс должен был сделать, правда, самый незначительный, как и подобает прагматисту, заем духовной энергии у божественного fiat (да будет), которым сотворен мир и без помощи которого Джемс не видел возможности научно
557
объяснить волевой акт. Последовательный бихевиорист должен признать, если хочет остаться верен своей системе, что при анализе подобной ситуации мы потеряли бы представление о всяком различии между человеком и ослом, мы забыли бы, что последний — животное, а перед нами, правда, воображаемый, но все же человек. Мы будем еще иметь случай в заключение наших исследований вернуться к философской перспективе, открывающейся из этого пункта нашей проблемы, и перевести на философский язык то, что мы хотели бы сейчас установить в другом плане — в плане реального эмпирического исследования.
Для философов вся эта вымышленная, фиктивная ситуация была исключительно искусственной логической конструкцией, позволяющей в конкретно-наглядной форме иллюстрировать то или иное решение проблемы свободы воли. В сущности, то была логическая модель этической проблемы. Нас же интересует сейчас, как в реальной ситуации того же характера поступает, ведет себя действительное животное и настоящий человек. При такой постановке вопроса, естественно, меняются и сама ситуация, и реагирующий субъект, и путь исследования. Из плана идеального все переносится в план реальный, со всеми его великими несовершенствами и всеми столь же великими преимуществами.
Прежде всего в действительности, конечно, не встречается столь идеальная ситуация. Зато нередко встречаются ситуации, более или менее приближающиеся к данной. Затем эти ситуации допускают экспериментальное исследование или психологическое наблюдение.
Уже в отношении животных экспериментальное исследование показало, что столкновение противоположных нервных процессов, правда, несколько иного типа, но в общем того же порядка — возбуждения и торможения — приводит к реакции совсем иного характера, чем механическая неподвижность. При трудной встрече противоположных нервных процессов, рассказывает Павлов, наступает более или менее продолжительное, часто не поддающееся никаким нашим мерам отклонение от нормы деятельности коры. Собака отвечает на трудную встречу противоположных раздражителей срывом, патологическим возбуждением или торможением, она впадает в невроз.
Об одном таком случае Павлов рассказывает, что собака прямо впала в неистовство: беспрерывно двигалась всем телом, нестерпимо визжала и лаяла, слюноотделение сделалось сплошным. Ее реакция близко напоминает то, что называют

двигательной бурей, — реакцию животного, попавшего в безвыходное положение. У других собак невроз принимает иное направление, более напоминающее другую биологическую реакцию на безвыходное положение, — рефлекс мнимой смерти, оцепенение, разлитое торможение. Таких собак лечат, применяя, по словам Павлова, испытанное терапевтическое средство — бром. Итак, собака в буридановой ситуации скорее впадет в невроз, чем будет механически нейтрализовать противоположные нервные процессы. Но нас сейчас интересует в подобной ситуации человек. Начнем, как уже говорили выше, с рудиментарных функций, с наблюдений над фактами обыденной жизни. Обратимся к литературному примеру. «Поступить в военную службу и ехать в армию или дожидаться? — в сотый раз задавал себе Пьер этот вопрос. Он взял колоду карт, лежавших у него на столе, и стал делать пасьянс. — Ежели выйдет этот пасьянс, -говорил он сам себе, смешав колоду, держа ее в руке и глядя вверх, — ежели выйдет, то значит... что значит?..

...Несмотря на то, что пасьянс сошелся, Пьер не поехал в армию, а остался в опустевшей Москве, все в той же тревоге, нерешимости, в страхе...» (Л. Н. Толстой. Поли. собр. соч. М., 1932, т. 11, с. 178—179).

То, что у Пьера Безухова — героя романа Л. Н. Толстого «Война и мир» -проявилось в виде рудиментарной, бездеятельной функции и что должно, по замыслу автора, передать в образной, действенной форме то состояние нереши-

мости, которое овладело его героем, открывает нам глаза на капитальный, первостепенной важности психологический факт. Анализ его прост, но значителен. Он показывает, что человек, находящийся в буридановой ситуации, прибегает к помощи искусственно вводимых вспомогательных мотивов или стимулов. Человек на месте буриданова осла бросил бы жребий и тем самым овладел ситуацией. Подобное подтверждают и наблюдения над рудиментарными формами функции выбора, когда, как в нашем примере, она проявляется, но не действует, и наблюдения над поведением примитивного человека, и экспериментальные исследования над поведением ребенка, когда в особых, искусственно созданных условиях у ребенка известного возраста вызывают сходное поведение.

Об этих опытах мы расскажем в дальнейшем. Сейчас для нас важен тот факт, что бездеятельная функция имеет длинную и в высшей степени сложную историю. В свое время она была не простым симптоматическим действием, выдающим наше внутреннее состояние, но бессмысленным в той системе поведения, в которой оно проявляется, действием, утратившим первоначальную функцию и сделавшимся бесполезным. Некогда это был пограничный пункт, отделявший одну эпоху в развитии поведения от другой, один из тех пунктов, о которых мы говорили выше, что в них человечество некогда переходило границу животного существования.

В поведении людей, выросших в условиях отсталой культуры, жребий играет огромную роль. Как рассказывают исследователи, у многих таких племен ни одно важное решение в затруднительных случаях не принимается без жребия. Брошенные и упавшие определенным образом кости являются решающим вспомогательным стимулом в борьбе мотивов. Л. Леви-Брюль описывает множество способов решения той или иной альтернативы с использованием искусственных стимулов, не имеющих никакого отношения к самой ситуации и вводимых примитивным человеком исключительно в качестве средства, помогающего сделать выбор из двух возможных реакций.

Если туземец, рассказывает Леви-Брюль о племенах Южной Африки, встречается с трудностью, он или поступит так, как вождь одного из племен, который на просьбу миссионера послать своего сына в школу ответил: «Я об этом увижу сон», или просто бросит кости.

Р. Турнвальд с полным основанием видит в указанных фактах начало сознательного самоконтроля собственных действий. И в самом деле: человек, впервые пришедший к бросанию жребия, сделал важный и решительный шаг по пути культурного развития поведения. Этому нисколько не противоречит тог факт, что подобная операция убивает всякую серьезную попытку использовать размышление или опыт в практической жизни: зачем думать и изучать, когда можно увидеть во сне или бросить кости. Такова судьба всех форм магического поведения: очень скоро они превращаются в помеху для дальнейшего развития мысли, хотя сами на данной ступени исторического развития мышления составляют зародыш определенных тенденций.

Впрочем, нас сейчас не может интересовать эта большая и сложная проблема сама по себе, как и не менее сложный и глубокий вопрос о психологическом объяснении магической стороны жребия. Заметим только: магический характер операции, коренящийся, как показал Леви-Брюль, в глубинах примитивного мышления, заставляет нас сразу отбросить мысль о том, что перед нами чисто рациональное, интеллектуалистическое изобретение примитивного ума. Дело неизмеримо сложнее. Но в интересующей нас связи важно не то, как появляется и насколько неосознан и затемнен, насколько подчиненную роль играет основной психологический принцип, на котором построена вся операция. Нас интересует сейчас готовая форма поведения, какими бы путями она ни возникла, сам принцип построения операции. Нам важно показать, что рудиментарная

функция была некогда чрезвычайно важным и значительным моментом в системе поведения примитивного человека. Если выделить в чистом виде принцип построения операций со жребием, легко увидеть, что самая ее существенная черта заключается в новом и совершенно своеобразном отношении между стимулами и реакциями, невозможном в поведении животного. В наших экспериментах мы искусственно создавали для ребенка и взрослого ситуацию, среднюю между пасьянсом Пьера Безухова и бросанием костей у примитивных племен. С одной стороны, мы добивались того, чтобы операция имела смысл, была действительным выходом из положения, с другой — мы исключали всякое присутствие осложняющих магических действий, связанных со жребием. Мы в искусственных условиях эксперимента искали среднюю форму операции между ее рудиментарным и первоначально магическим проявлениями. Мы хотели изучить конструктивный принцип, лежащий в ее основе, в чистом, незатемненном, не осложненном, но действенном виде.

Об опытах будет рассказано в одной из последних глав. Но мы хотели бы кратко словах представить сам принцип построения поведения, вскрываемый нами в результате анализа операции со жребием. Будем рассуждать схематически. На человека действуют в определенной ситуации два равных по силе и противоположных по направлению вызываемых ими реакций стимула — *A и B.* Если совместное действие обоих стимулов *A* и *B* приводит к механическому сложению

их действия, т. е. к полному отсутствию всяких реакций, перед нами то, что должно было — по анекдоту — случиться с буридановым ослом. Это — высшее и наиболее чистое выражение принципа стимула — реакции в поведении. Полная определяемость поведения стимуляцией и полная возможность изучить все поведение по схеме S—R представлены здесь в максимально упрощенной, идеальной форме.

Человек в той же ситуации бросает жребий. Он искусственно вводит в ситуацию, изменяя ее, не связанные ничем с ней новые вспомогательные стимулы а— *А* и *в—В.* Если выпадает *а,* он последует за стимулом *А,* если *в* — последует за *В.* Человек сам создает искусственную ситуацию, вводит вспомогательную пару стимулов. Он заранее определяет свое поведение, свой выбор при помощи введенного им *стимула-средства.* Допустим, при бросании жребия выпадает *а.* Тем самым побеждает стимул *А.* Стимул *А* вызывает соответствующую реакцию — *X.* Стимул *В* остается безрезультатным. Соответствующая ему реакция Уне смогла проявиться.

Проанализируем, что при этом произошло. Реакция *X* вызвана, конечно, стимулом *А.* Без него она не могла бы произойти. Но А" вызван не только *А. А* само по себе нейтрализовалось действием *В.* Реакция ЛГвызвана еще и стимулом *а,* не имеющим к ней никакого отношения и искусственно введенным в ситуацию. Итак, созданный самим человеком стимул определил его реакцию. Мы могли бы, следовательно, сказать, что человек сам определил свою реакцию при помощи искусственного стимула.

Сторонник принципа S—R может с полным правом возразить нам, что мы впали в иллюзию. То, что произошло, всецело может быть объяснено и по схеме S—R. На самом деле, скажет наш оппонент, мы не видим в вашем эксперименте никакого существенного отличия от того, что рассказано в анекдоте. Если во втором случае — со жребием — проявилась реакция, ранее заторможенная, то это произошло потому, что ситуация изменилась. Изменились стимулы. В первом случае действовали *А* и *В;* во втором — *А—а* и *В—в.* Стимул *А* был поддержан выпавшим в жребии *а, г. В* ослаблен неудачно выпавшим *в.* Поведение во втором случае, совершенно так же как в первом, всецело, до конца и полностью определяется принципом S—R. Вы говорите, заключит свое возражение оппонент, о новом принципе, лежащем в основе операции со жребием, о новом своеобразном от-

560

ношении между стимулами и реакциями. Мы не видим никакой принципиальной разницы между первым и вторым вариантами — без жребия и со жребием. Вы говорите, что человек сам определил свою реакцию. Простите: сам человек за секунду до того не знал, как он поступит, что он выберет. Не человек определил свое поведение, а жребий. А что такое жребий, как не стимул? Стимул *а* определил реакцию *Хв* данной ситуации, а не сам человек. Операция со жребием еще более, чем история с буридановым ослом, подтверждает: в основе поведения человека лежит тот же принцип, что и в поведении животного. Только стимуляция, определяющая человеческое поведение, богаче и сложнее. Вот и все.

В одном мы должны согласиться с приведенным возражением. То, что произошло, действительно может быть объяснено и по схеме S—R. Полностью и без всякого остатка. С известной точки зрения, именно с точки зрения нашего оппонента, различие в поведении в одном и другом случае всецело определяется различием в стимулах. И весь анализ нашего оппонента с этой точки зрения абсолютно правилен. Но все дело в том, что мы именно эту точку зрения признаем несостоятельной в исследовании операции со жребием и именно потому, что при последовательном развитии она приводит к отрицанию принципиального отличия между одним и другим вариантами поведения, т. е., другими словами, эта точка зрения неспособна уловить новый конструктивный принцип поведения, который обнаруживает второй вариант по сравнению с первым.

Это значит, что старая точка зрения неадекватна исследованию нового объекта, новых, высших форм поведения. Она улавливает то, что в них есть общего с низшими, — старый принцип, сохраненный в новой форме поведения, — но не улавливает того своеобразного, что есть в новой форме и что отличает ее от низших форм, не улавливает нового принципа, который возникает над старым. В этом смысле возражение нашего оппонента лишний раз доказывает, что старая точка зрения не в состоянии адекватно раскрыть принципиальное различие между поведением человека и животного, адекватно раскрыть строение высших психических функций. Кто станет спорить с тем, что можно не заметить специфического своеобразия высших форм, пройти мимо? Можно и человеческую речь рассматривать в ряду звуковых реакций животных и, с известной точки зрения, пройти мимо ее принципиальных отличий. Можно ограничиться раскрытием в высших формах поведения наличия подчиненных, побочных низших форм. Но весь вопрос в том, какова научно-познавательная ценность подобного закрывания глаз на специфическое, особенное, высшее в поведении человека. Можно, конечно, закрыть один глаз, но надо знать, что при этом поле зрения неизбежно сузится. Анализ нашего оппонента и есть анализ при монокулярном зрении. Он не улавливает динамики того, что произошло в нашем примере, перехода одной ситуации в другую, возникновения дополнительных стимулов *айв,* функционального значения стимулов-средств (жребия), структуры операции в целом, наконец, принципа, лежащего в ее основе. Он подходит ко всей операции исключительно со стороны ее состава, аналитически разлагая ее на части и констатируя, что эти части — каждая порознь и все в сумме — подчинены принципу стимула — реакции. Он статически разделяет обе ситуации и сопоставляет их в застывшем виде, забывая, что вторая часть операции — бросание жребия — возникла на основе первой (буриданова ситуация), что одна превратилась в другую и что именно превращение и составляет гвоздь всей проблемы.

Совершенно верно, могли бы мы ответить нашему оппоненту, реакция *X* в нашем примере определена стимулом *а,* но этот стимул не возник сам собой и не составлял органической части ситуации. Больше того, он не имел никакого отношения к стимулам *А я В, аз* которых складывалась ситуация. Он был введен

561

в ситуацию самим человеком, и связь *а* со стимулом *А* была также установлена человеком. Верно, что во всей истории поведение всецело, до конца и полностью определяется группировкой стимулов, но сама группировка, сама стимуляция созданы человеком. Вы говорите, что ситуация во втором случае изменилась, так как появились новые стимулы *айв.* Неверно: она была изменена, и притом тем же человеком, который, как буриданов осел, был принудительно — силой ситуации — обречен на бездействие или срыв.

В нашем анализе, могли бы мы заключить наш ответ, вы упускаете из виду за игрой стимулов — реакций то, что

реально произошло: активное вмешательство человека в ситуацию, его активную роль, его поведение, состоявшее во введении новых стимулов. А в этом-то и заключается новый принцип, новое своеобразное отношение между поведением и стимуляцией, о котором мы говорили. Разлагая операцию на части, вы потеряли самую главную часть ее — своеобразную деятельность человека, направленную на овладение собственным поведением. Сказать, что стимул и определил в данном случае поведение, все равно, что сказать, будто палка достала для шимпанзе плод (в опытах Келера). Но палкой водила рука, рукой управлял мозг. Палка была лишь орудием деятельности шимпанзе. То же самое надо сказать и о нашей ситуации. За стимулом *а* стояли рука и мозг человека. Само появление новых стимулов было результатом активной деятельности человека. Человека забыли; в этом ваша ошибка.

Наконец, последнее: человек, говорите вы, сам за секунду не знал, как он поступит, что выберет. Стимул *а* (выпавший жребий) заставил его поступить определенным образом. Но кто сообщил стимулу *а* принудительную силу? Этим стимулом водила рука человека. Это человек заранее установил роль и функцию стимула, который сам по себе так же не мог определить поведение, как палка сама по себе не могла сбить плод. Стимул *а* был в данном случае орудием деятельности человека. В этом суть.

Мы снова отложим более подробное рассмотрение вопроса, непосредственно связанного с проблемой свободы человеческой воли, до конца нашего исследования. Когда перед нами пройдет в результативном виде высшее поведение в его главнейших формах, построенное на этом принципе, мы сумеем полнее и глубже оценить сущность и проследить открывающуюся за ним его перспективу. Сейчас нам хотелось бы лишь закрепить основной вывод, который мы можем сделать из нашего анализа: в виде общего положения операция с бросанием жребия обнаруживает новую и своеобразную структуру по сравнению с буридановой ситуацией; новое состоит в том, что человек сам создает стимулы, определяющие его реакции, и употребляет эти стимулы в качестве средств для овладения процессами собственного поведения. Человек сам определяет свое поведение при помощи искусственно созданных стимулов-средств.

Перейдем к анализу второй рудиментарной функции, столь же общественной и общераспространенной, как бросание жребия, и столь же бездеятельной. Мы условились видеть большое достоинство для анализа подобных бездеятельных функций. На этот раз перед нами рудиментарная форма культурной памяти, так же как бросание жребия — рудиментарная форма культурной воли.

Так же как бросание жребия, к психологии обыденной жизни относится завязывание узелка на память. Человеку нужно что-либо запомнить, например он должен выполнить какое-либо поручение, сделать что-либо, взять какую-либо вещь и т. п. Не доверяя своей памяти и не полагаясь на нее, он завязывает, обычно на носовом платке, узелок или применяет какой-либо аналогичный прием, вроде закладывания бумажки под крышку карманных часов и т. п. Узелок должен позже напомнить о том, что нужно сделать. И он действительно, как всякий знает, может в известных случаях служить надежным средством запоминания.

562

Вот снова операция, немыслимая и невозможная у животных. Снова мы готовы в самом факте введения искусственного, вспомогательного средства запоминания, в активном создании и употреблении стимула в качестве орудия памяти видеть принципиально новую, специфически человеческую черту поведения.

История операции с завязыванием узелка чрезвычайно сложна и поучительна. В свое время появление ее знаменовало приближение человечества к границам, отделяющим одну эпоху его существования от другой, варварство от цивилизации. Природа вообще не знает твердых границ, говорит Р. Турнвальд. Но если начало человечества считают с употребления огня, то границей, разделяющей низшую и высшую формы существования человечества, надо считать возникновение письменной речи. Завязывание узелка на память и было одной из самых первичных форм письменной речи. Эта форма сыграла огромную роль в истории культуры, в истории развития письма.

Начало развития письма упирается в подобные вспомогательные средства памяти, и недаром первую эпоху в развитии письма многие исследователи называют мнемотехнической. Первый узел, завязанный «на память», означал зарождение письменной речи, без которой была бы невозможна вся цивилизация. Широко развитые узловые записи, так называемые кипу, употреблялись в древнем Перу для ведения летописей, для сохранения сведений из личной и государственной жизни. Подобные же узловые записи были широко распространены в самых различных формах среди многих народов древности. В живом виде, часто в состоянии возникновения, можно их наблюдать у примитивных народов. Как полагает Турнвальд, нет никакой надобности непременно видеть в употреблении этих вспомогательных средств памяти следы магического происхождения. Наблюдения скорее показывают, что завязывание узлов или введение аналогичных стимулов, поддерживающих запоминание, возникает впервые как чисто практическая психологическая операция, впоследствии становящаяся магической церемонией. Этот же автор рассказывает о примитивном человеке, находившемся у него в услужении во время экспедиции. Когда его посылали с поручениями в главный лагерь, он всегда брал с собой подобного рода средства, напоминающие ему обо всех поручениях.

В. К. Арсеньев, известный исследователь Уссурийского края, рассказывает, как в удэгейском селении, в котором ему привелось остановиться во время путешествия, тамошние жители просили его по возвращении во Владивосток передать русским властям, что купец Ли Танку притесняет их. На другой день жители селения вышли проводить путешественника до околицы. Из толпы вышел седой старик, рассказывает Арсеньев, подал ему коготь рыси и велел положить его в карман для того, чтобы не забыть их просьбу относительно Ли Танку. Человек сам вводит искусственный стимул в ситуацию, активно воздействуя на процессы запоминания. Воздействие на память другого человека, отметим попутно, строится принципиально так же, как воздействие на собственную память. Коготь рыси должен определить запоминание и его судьбу у другого. Таких примеров бесконечное множество. Но можно привести не меньшее число примеров, когда человек выполняет ту же операцию по отношению к самому себе. Ограничимся одним.

Все исследователи отмечают исключительно высокое развитие естественной, натуральной памяти у примитивного человека. Л. Леви-Брюль считает, что основной отличительной чертой примитивного мышления является тенденция к замене размышления воспоминанием. Однако уже у примитивного человека мы находим две, по существу принципиально различные, формы, находящиеся на совершенно разных ступенях развития. При превосходном, может

быть, максимальном развитии натуральной памяти обнаруживаются лишь самые начальные
563
и грубые формы культурной памяти. Но чем примитивнее и проще психологическая форма, тем яснее принцип ее построения, тем легче ее анализ. Приведем в качестве примера наблюдение Вангеманна, о котором сообщает Леви-Брюль.

Миссионер просит кафра рассказать, что он запомнил из проповеди, которую слышал в последнее воскресенье. Кафр сперва колеблется, затем слово в слово воспроизводит главнейшие мысли. Через несколько недель миссионер видит во время проповеди того же кафра, который на этот раз сидит, как будто совершенно не обращая внимания на речь, но занят тем, что строгает кусок дерева и воспроизводит одну мысль за другой, руководствуясь сделанными зарубками.

В отличие от Леви-Брюля, который видит здесь поучительный пример того, как примитивный человек всякий раз, когда может прибегнуть к памяти, чтобы избежать размышления, делает это любым способом, мы склонны усмотреть как раз обратное: пример того, как интеллект человека приводит к образованию новых форм памяти. Сколько мысли нужно для того, чтобы записать речь при помощи зарубок на куске дерева! Но это — между прочим. Основное, что интересует нас, состоит в отличии одного и другого запоминания. Мы опять готовы утверждать, что они основаны на различных принципах. Тут положение много яснее, чем в случае со жребием. В первом случае кафр запомнил столько и так, сколько и как ему запомнилось. Во втором он активно вмешался в процесс запоминания путем создания искусственных вспомогательных стимулов в виде зарубок, которые сам связал с содержанием речи и которые поставил на службу своему запоминанию.

Если запоминание в первом случае всецело определяется принципом стимула — реакции, то во втором случае деятельность человека, слушающего речь и запоминающего ее посредством зарубок на дереве, — это своеобразная деятельность, состоящая в создании искусственных стимулов и в овладении собственными процессами путем зарубок; она основана уже на совсем ином принципе.

О связи этой деятельности с письмом мы уже говорили. Здесь связь особенно очевидна. Кафр записал слышанную речь. Но и обыкновенный узелок, завязываемый на память, легко обнаруживает функциональное родство с записью. О генетическом родстве того и другого мы тоже уже говорили. Туривальд полагает, что подобные мнемотехнические средства первоначально служат тому же человеку, который их вводит. Впоследствии они начинают служить средством общения — письменной речью, благодаря тому что употребляются внутри одной *и* той же группы одинаковым образом и становятся условным обозначением. Ряд соображений, которые будут развиты впоследствии, заставляет нас полагать, что действительная последовательность в развитии, скорее обратна той, которую намечает Турнвальд. Во всяком случае, одно заметим теперь же, а именно социальный характер новой формы поведения, одинаковый в принципе способ овладения чужим и собственным поведением.

Чтобы закончить анализ операции с завязыванием узелка, кстати сказать, также перенесенной нами в эксперимент над доведением ребенка (эксперимент позволяет в чистом виде наблюдать лежащий в основе операции конструктивный принцип), обратимся снова к обобщенному схематическому рассмотрению примера. Человеку предстоит запомнить известное поручение. Ситуация снова представлена двумя стимулами *A* и *B,* между которыми должна быть установлена ассоциативная связь. В одном случае установление связи и судьба ее определяются рядом естественных факторов (сила раздражителей, их биологическое значение, повторение их сочетаний в одной ситуации, общей констелляции прочих стимулов), в другом — человек сам определяет установление связи. Он вводит новый, искусственный стимул *a,* сам по себе не имеющий никакого отношения к ситуации, и при помощи вспомогательного стимула подчиняет своей власти
564
течение всех процессов запоминания и припоминания. Мы вправе повторить: человек сам определяет свое поведение при помощи искусственно созданных стимулов-средств.

Третья, и последняя, в выбранном нами ряду рудиментарная операция, сохранившаяся до настоящего времени, встречается чаще всего в поведении ребенка, образуя как бы необходимый, во всяком случае чрезвычайно часто встречающийся начальный этап в развитии арифметического мышления. Это — рудиментарная форма культурной арифметики: счет на пальцах.

Количественный признак какой-либо предметной группы воспринимается первоначально как один из качественных признаков. Существует непосредственное восприятие количеств, и оно образует истинную основу натуральной арифметики. Группа из десяти предметов воспринимается иначе, чем группа из трех. Непосредственное зрительное впечатление в обоих случаях будет существенно различным. Количественный признак, таким образом, выступает в ряду других признаков как особый, но вполне сходный со всеми другими стимул. Поведение человека, поскольку оно определяется стимулами этого рода, вполне определяется законом стимула — реакции. Такова, повторяем, вся натуральная арифметика. Арифметика стимулов — реакций достигает часто высокого развития, особенно в поведении примитивного человека, который на глаз способен уловить тончайшие количественные различия весьма многочисленных групп. Исследователи сообщают, что часто примитивный человек путем непосредственного восприятия количеств замечает, если в группе, состоящей из нескольких десятков и даже сотен предметов (свора собак, табун или стадо животных и т. д.), недостает одного предмета. На самом деле, несмотря на удивление, которое подобная реакция вызывала обычно у наблюдателей, она отличается от того, что мы имеем у себя, скорее по степени, чем по существу. Мы также определяем количество на глаз. Лишь тонкостью и точностью этой реакции примитивный человек отличается от нас. Его реакция хорошо дифференцирована. Он улавливает весьма тонкие оттенки и степени одного и того же стимула. Но все это полностью и всецело определяется законами развития условной реакции и дифференциров-ки стимула.

Дело меняется коренным образом, как только человек, реагирующий на количественную сторону какой-либо ситуации, прибегает к пальцам как к орудию, с помощью которого совершается счетная операция. На человека — так могли бы мы сказать, обращаясь снова к схематической, алгебраической форме, — действует ряд стимулов: *A, B, C, D.* Человек вводит вспомогательные стимулы. С помощью этих стимулов-средств он решает возникшую перед ним задачу.

Счет на пальцах в свое время был важным культурным завоеванием человечества. Он послужил мостом, по которому человек перешел от натуральной арифметики к культурной, от непосредственного восприятия количеств к счету. Счет

на пальцах лежит в основе многих систем счисления. До сих пор он чрезвычайно распространен среди примитивных племен. Примитивный человек, не имеющий часто слов для обозначения чисел выше двух или трех, считает с помощью пальцев рук и ног и других частей тела иногда до тридцати или сорока. Так, жители Новой Гвинеи, папуасы, многие примитивные племена Северной Америки начинали счет с мизинца левой руки, потом называли остальные пальцы, кисть, плечи и т. д., затем в обратном порядке начинали спускаться по правой стороне тела и кончали мизинцем правой руки. Когда пальцев не хватает, прибегают часто к пальцам другого человека, или к пальцам ног, или к палочкам, раковинам и иным небольшим подвижным предметам. Мы можем, изучая примитивные системы, счета, наблюдать в развитом виде и в действующей форме то же самое, что в рудиментарном виде встречается в развитии арифметического мышления ребенка и в известных случаях поведения взрослого человека.

565

Но суть интересующей нас сейчас формы поведения остается той же самой во всех случаях. Сут „»-'ИТ в переходе от непосредственного восприятия количеств и непосредс Г ;ш реакции на количественный стимул к созданию вспомогательных стик'.> ■*.'& и активному определению своего поведения с их помощью. Искусственные, созданные человеком стимулы, не имеющие никакой связи с наличной ситуацией и поставленные на службу активного приспособления, снова выступают как отличительная черта высших форм поведения.

Мы можем закончить анализ конкретных примеров. Дальнейшее рассмотрение неизбежно повело бы к повторению основной, выделенной нами черты все в новых и новых формах и проявлениях. Нас вообще интересуют отнюдь не рудиментарные, мертвые психологические формы сами по себе, а тот глубоко своеобразный мир высших, или культурных, форм поведения, который раскрывается за ними и в который нам помогает проникнуть исследование бездеятельных функций. Мы ищем ключ к высшему поведению.

Нам думается, что мы нашли его в принципе построения тех психологических форм, анализом которых мы занимались. В этом и заключается эвристическое значение исследования рудиментарных функций. Как мы уже говорили, в психологических окаменелостях, в живых остатках древних эпох в чистом виде проступает строение высшей формы. Рудиментарные функции раскрывают нам, чем прежде были все высшие психические процессы, к какому типу организации они некогда принадлежали.

Мы снова напоминаем о методологическом значении нашего анализа. Он является в наших глазах средством раскрытия конструктивного принципа, лежащего в основе высшего поведения, в чистом, абстрактном виде. Дело дальнейших исследований — показать построение и развитие огромного многообразия отдельных конкретных форм высшего поведения во всей действительной сложности этих процессов и проследить реальное историческое движение найденного нами принципа. Мы могли бы сослаться на замечательный пример, приводимый Энгельсом в доказательство того, насколько основательны претензии индукции быть единственной или хотя бы основной формой научных открытий.

«Паровая машина, — говорит он, — явилась убедительнейшим доказательством того, что из теплоты можно получить механическое движение. 100 000 паровых машин доказывали это не более убедительно, чем одна машина...» (К. Маркс, Ф. Энгельс. Соч., т. 20, с. 543). Но анализ показал, что в паровой машине основной процесс не выступает в *чистом* виде, а заслонен всякого рода побочными процессами. Когда побочные для главного процесса обстоятельства были устранены и создана идеальная паровая машина, тогда она заставила исследователя носом наткнуться на механический эквивалент теплоты. В этом сила абстракции: она представляет рассматриваемый процесс в чистом, независимом, неприкрытом виде.

Если бы мы хотели представить интересующий нас процесс в чистом, независимом, неприкрытом виде и тем самым обобщить результаты нашего анализа рудиментарных функций, мы могли бы сказать, что процесс этот заключается в переходе от одной формы поведения — низшей — к другой, которую мы условно называем высшей, как более сложную в генетическом и функциональном отношении. Линией, разделяющей обе формы, является отношение стимула-реакции. Для одной формы существенным признаком будет полная — в принципе — определяемость поведения стимуляцией. Для другой столь же существенна черта *автостимуляции,* создание и употребление искусственных стимулов-средств и определение с их помощью собственного поведения.

Во всех рассмотренных нами трех случаях поведение человека определялось не наличными стимулами, а новой или измененной, созданной самим челове-

566

ком психологической ситуацией. Создание и употребление искусственных стимулов в качестве вспомогательных средств для овладения собственными реакциями и служит основой той новой формы определяемости поведения, которая отличает высшее поведение от элементарного. Наличие наряду с *данными* стимулами *созданных* является в наших глазах отличительной чертой психологии человека. Искусственные стимулы-средства, вводимые человеком в психологическую ситуацию и выполняющие функцию автостимуляции, мы называем знаками, придавая этому термину более широкий и вместе с тем более точный смысл, чем в обычном словоупотреблении. Согласно нашему определению, всякий искусственно созданный человеком условный стимул, являющийся средством овладения поведением — чужим или собственным, — есть знак. Два момента, таким образом, существенны для понятия знака: его происхождение и функция. И тот и другой мы рассмотрим в дальнейшем во всех подробностях.

Мы знаем, что «самые общие основы высшей нервной деятельности, приуроченной к большим полушариям, — как говорит Павлов, — одни и те же как у высших животных, так и у людей, а потому и элементарные явления этой деятельности должны быть одинаковыми у тех и у других как в норме, так и в патологических случаях» (1951, с. 15). Это, действительно, едва ли можно оспаривать. Но как только мы переходим от элементарных явлений высшей нервной деятельности к сложным, к высшим явлениям внутри этой высшей — в физиологическом смысле — деятельности, так сейчас же перед нами раскрываются два различных методологических пути изучения специфического своеобразия высшего поведения человека.

Один — путь изучения дальнейшего усложнения, обогащения и дифференциации тех же явлений, которые экспериментальное исследование констатирует у животных. Здесь, на этом пути, должна быть соблюдена величайшая сдержанность. При переносе сведений о высшей нервной деятельности животных на высшую деятельность человека

здесь нужно постоянно проверять фактичность сходства в деятельности органов у человека и животных, но в общем сам принцип исследования остается тем же, что и при исследовании животных. Это — путь физиологического изучения.

Правда, и это обстоятельство имеет капитальное значение, и в области физиологического изучения поведения нельзя поставить при сравнительном изучении человека и животных в один ряд функции сердца, желудка и других органов, так сходных с человеческими, и высшую нервную деятельность. «Ведь именно эта деятельность, — говорит И. П. Павлов, — так поражающе резко выделяет человека из ряда животных, так неизмеримо высоко ставит человека над всем животным миром» (там же, с. 414). И на пути физиологического исследования откроется, надо ожидать, специфическое качественное отличие человеческой деятельности. Напомним приведенные выше слова Павлова о количественной и качественной несравнимости слова с условными раздражителями животных. Даже в плане строго физиологического рассмотрения «грандиозная сигналистика речи» выделяется из всей прочей массы раздражителей, «многообъемлемость слова» ставит его на особое место.

Другой — путь психологического исследования. Он с самого начала предполагает отыскание специфического своеобразия человеческого поведения, которое и берет за исходную точку. Специфическое своеобразие он усматривает не только в дальнейшем усложнении и развитии, количественном и качественном совершенствовании больших полушарий, но прежде всего в социальной природе человека и в новом по сравнению с животными способе приспособления, отличающем человека. Принципиальное отличие поведения человека от поведения животного состоит не только в том, что мозг человека стоит неизмеримо выше мозга собаки и что высшая нервная деятельность «так поражающе резко

выделяет человека из ряда животных», а прежде всего в том, что это есть мозг социального существа и что законы высшей нервной деятельности человека проявляются и действуют в человеческой личности.

Но вернемся опять к «самым общим основам высшей нервной деятельности, приуроченной к большим полушариям», и одинаковым у высших животных и людей. В этом пункте, думается нам, можно с окончательной ясностью обнаружить то отличие, о котором мы говорим. Самая общая основа поведения, одинаковая у животных и человека, есть *сигнализация.* «Итак, — говорит Павлов, — основная и самая общая деятельность больших полушарий есть сигнальная, с бесчисленным количеством сигналов и с переменной сигнализацией» (там же, с. 30). Как известно, это наиболее общая формулировка всей идеи условных рефлексов, лежащей в основе физиологии высшей нервной деятельности. Но поведение человека отличает как раз то, что он создает искусственные сигнальные раздражители, прежде всего грандиозную сигналистику речи, и тем самым овладевает сигнальной деятельностью больших полушарий. Если основная и самая общая деятельность больших полушарий у животных и человека есть сигнализация, то основной и самой общей деятельностью человека, отличающей в первую очередь человека от животного с психологической стороны, является *сигнификация,* т. е. создание и употребление знаков. Мы берем это слово в его самом буквальном и точном значении. Сигнификация есть создание и употребление знаков, т. е. искусственных сигналов.

Рассмотрим ближе этот новый принцип деятельности. Его нельзя ни в каком смысле противопоставлять принципу сигнализации. Переменная сигнализация, приводящая к образованию временных, условных, специальных связей между организмом и средой, — необходимая биологическая предпосылка той высшей деятельности, которую мы условно называем сигнификацией, и лежит в ее основе. Система связей, устанавливающихся в мозгу животного, есть копия, или отражение, природных связей между «всевозможными агентами природы», сигнализирующими наступление непосредственно благоприятствующих или разрушительных явлений.

Совершенно очевидно, что подобная сигнализация — отражение природной связи явлений, всецело созданная природными условиями, — не может быть адекватной основой поведения человека. Для человеческого приспособления существенно активное *изменение природы человека.* Оно лежит в основе всей человеческой истории. Оно необходимо предполагает активное изменение и поведения человека. «Воздействуя посредством этого движения на внешнюю природу и изменяя ее, он в то же время изменяет свою собственную природу, — говорит Маркс. — Он развивает дремлющие в ней силы и подчиняет игру этих сил своей собственной власти» (К. Маркс, Ф. Энгельс. Соч., т. 23, с. 188—189).

Каждой определенной ступени в овладении силами природы необходимо соответствует определенная ступень в овладении поведением, в подчинении психических процессов власти человека. Активное приспособление человека к среде, изменение природы человеком не могут основываться на сигнализации, пассивно отражающей природные связи всевозможных агентов. Оно требует активного замыкания такого рода связей, которые невозможны при чисто натуральном, т. е. основанном па природном сочетании агентов, типе поведения. Человек вводит искусственные стимулы, сигнифицирует поведение и при помощи знаков создает, воздействуя извне, новые связи в мозгу. Вместе с допущением этого мы предположительно вводим в наше исследование новый регулятивный принцип поведения, новое представление об определяемое™ реакций человека — принцип сигнификации, который состоит в том, что человек извне создает связи в мозгу, управляет мозгом и через него — собственным телом.

Естественно, возникает вопрос: как вообще возможно создание связей извне и регулирование поведения того типа, о котором мы говорим? Такая возможность дана в совпадении двух моментов. В сущности, возможность подобного регулятивного принципа содержится, как вывод в предпосылке, в строении условного рефлекса. Основой всего учения об условных рефлексах является представление о том, что главное отличие условного рефлекса от безусловного заключается не в механизме, а в образовании рефлекторного механизма. «Разница только в том, — говорит Павлов, — что один раз существует готовый проводниковый путь, а в другой — требуется предварительное замыкание; один раз механизм сообщения готов вполне, в другой раз механизм каждый раз несколько дополняется до полной готовности» (т. IV, с. 38). Следовательно, условный рефлекс есть механизм, вновь созданный совпадением двух раздражителей, т. е. созданный извне.

Второй момент, наличие которого объясняет возможность возникновения нового регулятивного принципа поведения, заключается в факте социальной жизни и взаимодействия людей. В процессе общественной жизни человек создал и

развил сложнейшие системы психологической связи, без которых трудовая деятельность и вся социальная жизнь были бы невозможны. Средства психологической связи по самой природе и функции своей суть знаки, т. е. искусственно созданные стимулы, назначение которых состоит в воздействии на поведение, в образовании новых условных связей в мозгу человека.

Оба момента, взятые вместе, приводят нас к пониманию возможности образования нового регулятивного принципа. Социальная жизнь создает необходимость подчинить поведение индивида общественным требованиям и наряду с этим создает сложные сигнализационные системы — средства связи, направляющие и регулирующие образование условных связей в мозгу отдельного человека. Организация высшей нервной деятельности создает необходимую предпосылку, создает возможность регуляции поведения извне.

Недостаточность принципа условного рефлекса при объяснении поведения человека с психологической стороны состоит, как уже сказано, в том, что при помощи этого механизма мы можем понять только, как природные естественные связи регулируют образование связей в мозгу и поведение человека, т. е. понять поведение в чисто натуралистическом, но не историческом плане. Бесконечная масса явлений природы, говорит Павлов, суммируя принципиальное значение регулятивного принципа условного рефлекса, постоянно обусловливает посредством аппарата больших полушарий образование то положительных, то отрицательных условных рефлексов и тем подробно определяет всю деятельность животного, его ежедневное поведение. Нельзя яснее выразить ту мысль, что условные связи обусловлены природными связями: природа обусловливает поведение. Этот регулятивный принцип вполне соответствует пассивному типу приспособления животного.

Но ни из каких природных связей нельзя понять активного приспособления к природе, изменения ее человеком. Это можно понять только из социальной природы человека. Иначе мы возвращаемся к натуралистическому утверждению, что только природа действует на человека. «Как естествознание, так и философия, — говорит Энгельс, — до сих пор совершенно пренебрегали исследованием влияния деятельности человека на его мышление. Они знают, с одной стороны, только природу, а с другой — только мысль. Но существеннейшей и ближайшей основой человеческого мышления является как раз *изменение природы человеком,* а не одна природа как таковая, и разум человека развивался соответственно тому, как человек научался изменять природу» (К. Маркс, Ф. Энгельс. Соч., т. 20, с. 545).

Новому типу поведения должен соответствовать новый регулятивный принцип поведения. Мы находим его в социальной детерминации поведения, осуще-

ствляющейся с помощью знаков. Центральной по значению среди всех систем социальной связи является речь. «Слово, — говорит Павлов, — благодаря всей предшествующей жизни взрослого человека связано со всеми внешними и внутренними раздражениями, приходящими в большие полушария, все их сигнализирует, все их заменяет и потому может вызвать все те действия, реакции организма, которые обусловливают те раздражения» (т. IV, с. 429).

Человек создал, таким образом, сигнализационный аппарат, систему искусственных условных стимулов, с помощью которых он создает любые искусственные связи и вызывает нужные реакции организма. Если вслед за Павловым сравнить кору больших полушарий с грандиозной сигнализационной доской, то можно сказать, что человек создал *ключ* к этой доске — грандиозную сигналис-тику речи. С помощью этого ключа он извне овладевает деятельностью коры и господствует над поведением. Ни одно животное не обладает чем-либо подобным. Между тем нетрудно видеть, что вместе с этим дан уже почти полностью весь новый регулятивный принцип овладения поведением извне, дан и новый по сравнению с животными план психического развития — эволюция знаков, средств поведения и связанного с ними подчинения поведения власти человека.

Продолжая прежнее сравнение, можно сказать, что психическое развитие человека шло в филогенезе и идет в онтогенезе не только по линии совершенствования и усложнения самой грандиозной сигнализационной доски, т. е. структуры и функций нервного аппарата, но и по линии выработки и приобретения соответствующей грандиозной сигналистики речи, являющейся ключом к этой доске.

До сих пор рассуждение кажется совершенно ясным. Есть аппарат, предназначенный для замыкания временных связей, и есть ключ к аппарату, позволяющий наряду с теми связями, которые образуются сами собой под воздействием природных агентов, производить новые, искусственные, подчиненные власти человека и его выбору замыкания. Аппарат и ключ к нему находятся в разных руках. Один человек через речь воздействует на другого. Но вся сложность вопроса становится сразу очевидной, как только мы соединяем аппарат и ключ в одних руках, как только мы переходим к понятию автостимуляции и овладения собой. Здесь возникают психологические связи нового типа внутри одной и той же системы поведения.

Переход от социального воздействия вне личности к социальному воздействию внутри личности мы поставим далее в центр нашего исследования и попытаемся выяснить важнейшие моменты, из которых складывается процесс подобного перехода. Сейчас по ходу анализа нас могут интересовать два положения. Одно состоит в том, что даже в первом случае, при разделении аппарата и ключа между разными индивидами, т. е. при социальном воздействии одного на другого с помощью знаков, вопрос не является столь простым, каким он кажется сначала, и, в сущности, содержит в себе в скрытом виде ту же самую проблему, которая предстает перед нами в открытом виде при рассмотрении автостимуляции.

В самом деле, можно, конечно, некритически допустить, что при речевом воздействии одного человека на другого весь процесс полностью укладывается в схему условного рефлекса, которая дает его исчерпывающее и адекватное объяснение. Так и поступают рефлексологи, рассматривающие в экспериментальных исследованиях роль речевого приказа совершенно так же, как если бы на его месте был всякий другой. Как говорит Павлов, «конечно, слово для человека есть такой же реальный условный раздражитель, как и все остальные общие у него с животными...» (там же, с. 428—429). Иначе оно не могло бы быть знаком, т. е. стимулом, выполняющим определенную функцию. Но если утверждать только это и не продолжить далее уже приведенную нами фразу, гласящую о несрав-

нимости слова с другими раздражителями, мы окажемся в безвыходном положении при объяснении ряда фундаментальных по значению фактов.

Пассивное образование связи на звуковые сигналы, к которому при таком понимании сводится процесс речевого воздействия, в сущности, объясняет только «понимание» человеческой речи животными и ту быстро пробегаемую в младенческом возрасте аналогичную стадию в речевом развитии ребенка, которая характеризуется выполнением известных действий по звуковому сигналу. Но очевидно, что тот процесс, который называют обычно *пониманием речи,* есть нечто большее и нечто иное, чем выполнение реакции по звуковому сигналу. В действительности только домашнее животное представляет истинный образец такого *чисто пассивного* образования искусственных связей. По прекрасному выражению Турнвальда, первым домашним животным был сам человек. И пассивное образование связей генетически и функционально предшествует активному, но ни в какой мере не объясняет и не исчерпывает его. Даже римляне, различавшие раба, домашнее животное и орудие только по признаку речи, устанавливали не две, а три степени в отношения обладания речью: instrumentum mutum — немое, неодушевленное орудие, instrumentum semivocale — обладающее полуречью орудие (домашнее животное) и vocale — обладающее речью орудие (раб). То представление о речи, которое мы имеем в виду сейчас, соответствует *полуречи,* чисто пассивной, свойственной животным форме образования искусственных связей. Для древних раб был самоуправляющимся орудием, механизмом с регуляцией особого типа.

На самом деле и при речевом воздействии извне человек пользуется не полуречью, а полной речью. Понимание речи, как покажет дальнейшее исследование, уже включает в себя ее активное употребление.

Второе положение, интересующее нас в связи с соединением в одном лице активной и пассивной роли, заключается просто в установлении наличия этой формы поведения, в подчеркивании и выдвижении на передний план того, что нами уже найдено в анализе рудиментарных функций. Человек, завязывающий узелок на память или бросающий жребий, реально, на деле являет пример подобного соединения ключа и аппарата в одних руках. Его поведение есть реальный процесс того типа, о котором мы говорим. Он существует.

Вопрос упирается в личность и ее отношение к поведению. Высшие психические функции характеризуются особым отношением к личности. Они представляют активную форму в ее проявлениях. Это, если воспользоваться различением, введенным Э. Кречмером, — реакции личности, в возникновении которых интенсивно и сознательно участвовала вся личность, в отличие от примитивных реакций, которые уклоняются от полной интерполяции целостной личности на более элементарные побочные пути и непосредственно реактивно обнаруживаются по схеме стимул — реакция. Последние, как верно отмечает Креч-мер, мы находим главным образом на ранних стадиях развития людей, у детей, и животных. У взрослого культурного человека они выступают на первый план в поведении, когда личность не закончена, не вполне развита или парализована чрезмерно сильным раздражением.

Культурные формы поведения суть именно реакции личности. Изучая их, мы имеем дело не с отдельными процессами, взятыми in abstracto и разыгрывающимися в личности, но с личностью в целом, высшей личностью, по выражению Кречмера. Прослеживая культурное развитие психических функций, мы прочерчиваем путь развития личности ребенка. В этом проявляется та тенденция к созданию психологии человека, которая движет всем нашим исследованием. Психология гуманизируется.

Суть того изменения, которое вносит подобная точка зрения в психологию, заключается, по верному определению Ж. Полицера, в противопоставлении *че-*

ловека процессам, в умении видеть человека, который работает, а не мускул, который сокращается, в переходе из натурального плана в план человеческий, в замещении «нечеловеческих» (inhumain) понятий «человеческими» (humain). Сам регулятивный принцип, который мы имеем в виду все время, говоря о новой форме определяемости поведения человека, заставляет нас перейти из одного плана в другой и выдвинуть в центр человека. В несколько ином смысле можно было бы сказать вместе с Полицером, что концепция детерминизма *гуманизируется.* Психология ищет тех специфически человеческих форм детерминизма, регуляции поведения, которые никак не могут быть просто отождествлены с детерминацией поведения животных или сведены к ней. Не природа, но общество должно в первую очередь рассматриваться как детерминирующий фактор поведения человека. В этом заключена вся идея культурного развития ребенка.

В психологии не раз поднимался вопрос, как следует говорить о психических процессах — в личной или безличной форме. «Es denkt sollte man sagen, so wic man sagt», — писал Лихтенберг. — Сказать cogito — слишком много, раз это переводят: я думаю». В самом деле, разве физиолог согласился бы сказать: я провожу возбуждение по нерву. «Nicht wir denken, es denkt in uns», — высказал то же положение А. Бастиан. В этой по существу синтаксической контроверзе Х. Зигварт видит важнейший вопрос психологии: можно ли мыслить психические процессы, как обычное представление понимает грозу, как ряд явлений, которые мы описываем, говоря: бушует, сверкает, гремит, капает и т. п.? Должны ли мы, спрашивает Зигварт, если хотим выражаться вполне научно, говорить точно так же в безличных предложениях: думается, чувствуется, хочется? Иначе говоря: возможна ли наряду с личной и безличная психология, психология одних только процессов, по выражению Зигварта?

Нас интересует сейчас не анализ непосредственных данных сознания относительно одной и другой форм выражения, даже не логический вопрос о том, какая из двух форм более приложима к научной психологии. Нас интересует именно противопоставление двух возможных и реально существующих точек зрения и проведение границы между ними. Мы и хотим сказать, что эта разница полностью совпадает с линией, разделяющей пассивную и активную формы приспособления. О животном можно сказать, что его потянуло к пище, но о палке нельзя сказать, что она *«взялась»* обезьяной в руки для того, чтобы достать лежащий за решеткой плод. Точно так же о человеке, завязывающем узелок на память, нельзя сказать, что ему «запомнилось» данное поручение.

Развитие личности и развитие реакций личности — по существу две стороны одного и того же процесса.

Если вдуматься глубоко в тот факт, что человек в узелке, завязываемом на память, в сущности конструирует извне процесс воспоминания, заставляет внешний предмет напоминать ему, т. е. напоминает сам себе через внешний предмет и как бы выносит, таким образом, процесс запоминания наружу, превращая его во внешнюю деятельность, если вдуматься в сущность того, что здесь происходит, один этот факт может раскрыть перед нами все глубокое своеобразие высших форм поведения. В одном случае нечто запоминается, в другом — человек запоминает нечто. В одном случае

временная связь устанавливается благодаря совпадению двух раздражителей, одновременно воздействующих на организм; в другом — человек сам создает с помощью искусственного сочетания стимулов временную связь в мозгу. Сама сущность человеческой памяти состоит в том, что человек активно запоминает с помощью знаков. О поведении человека в общем виде можно сказать: его особенность в первую очередь обусловлена тем, что человек активно вмешивается в свои отношения со средой и через среду сам изменяет свое поведение, подчиняя его своей власти. Сама сущность цивилизации, говорит один из
572
психологов, состоит в том, что мы нарочно воздвигаем монументы и памятники, чтобы не забыть. В узелке и в памятнике проявляется самое глубинное, самое характерное, самое главное, что отличает память человека от памяти животного.

Мы можем на этом закончить разъяснение понятия сигнификации как нового регулятивного принципа поведения человека. Павлов не раз, устанавливая различие и сходство безусловного и условного рефлексов как реакций, основанных на различных регулятивных принципах, ссылается на пример телефонного сообщения. Один возможный случай — телефонное сообщение непосредственно специальным проводом соединяет два пункта. Это соответствует безусловному рефлексу. В другом случае телефонное сообщение осуществляется через центральную станцию при помощи временных, бесконечно разнообразных и отвечающих временной потребности соединений. Кора, как орган замыкания условных рефлексов, играет роль такой центральной телефонной станции.

Самое важное, что мы могли почерпнуть из нашего анализа и что лежит в основе сигнификации, может быть выражено при помощи того же примера, если его несколько распространить. Возьмем случай с завязыванием узелка на память или бросание жребия. Несомненно, что здесь — в обоих случаях — устанавливается временная условная связь, соединение второго типа, типичный условный рефлекс. Но если охватить полностью то, что здесь реально происходит, и при этом с самой существенной стороны, как и подобает в научном исследовании, мы будем вынуждены при объяснении возникшей связи учесть не только деятельность телефонного аппарата, но и работу телефониста, который произвел требуемое замыкание. Человек в нашем примере произвел нужное замыкание, завязав узелок. В этом заключено главное своеобразие высшей формы по сравнению с низшей. В этом — основа той специфической деятельности, которая названа нами сигнификацией в отличие и в соответствии с сигнализацией.

Поскольку принцип сигнификации вводит нас в область искусственных приспособлений, то сам собой возникает вопрос о его отношении к другим формам искусственных приспособлений, о его месте в общей системе приспособления человека. *В одном определенном отношении* употребление знаков обнаруживает известную аналогию с употреблением орудий. Эта аналогия, как всякая другая, не может быть проведена до самого конца, до полного или частичного совпадения главнейших существенных признаков сближаемых понятий. Поэтому заранее нельзя ожидать, что в тех приспособлениях, которые мы называем знаками, мы найдем много сходного с орудиями труда. Более того, наряду со сходными и общими чертами в той и другой деятельности мы должны будем констатировать и существеннейшие черты различия, в известном отношении — противоположности.

Изобретение и употребление знаков в качестве вспомогательных средств при разрешении какой-либо психологической задачи, стоящей перед человеком (запомнить, сравнить что-либо, сообщить, выбрать и пр.), с *психологической стороны* представляет *в одном пункте* аналогию с изобретением и употреблением орудий. Таким существенным признаком обоих сближаемых понятий мы считаем роль этих приспособлений в поведении, аналогичную роли орудия в трудовой операции, или, что то же, *инструментальную функцию знака.* Мы имеем в виду выполняемую знаком функцию стимула-средства по отношению к какой-либо психологической операции, то, что он является орудием деятельности человека.

В этом смысле, опираясь на условное, переносное значение термина, обычно говорят об орудии, когда имеют в виду опосредующую функцию какой-либо вещи или средство какой-либо деятельности. Правда, такие обычные выражения, как «язык — орудие мышления», «вспомогательные средства памяти» (aides
573
de memoue), «внутренняя техника», «техническое вспомогательное средство» или просто вспомогательные средства в отношении любой психологической операции (geistestechnik — «духовная техника», «интеллектуальные орудия» и много других), в изобилии встречающиеся у психологов, лишены сколько-нибудь определенного содержания и едва ли должны означать что-либо большее, чем простое метафорическое, образное выражение того факта, что те или иные предметы или операции играют вспомогательную роль в психической деятельности человека.

Вместе с тем нет недостатка и в попытках придать подобным обозначениям буквальный смысл, отождествить знак и орудие, стереть глубочайшее различие между тем и другим, растворив в общем психологическом определении специфические, отличительные черты каждого вида деятельности. Так, Д. Дьюи, один из крайних представителей прагматизма, развивший идеи инструментальной логики и теории познания, определяет язык как орудие орудий, перенося определение руки, данное Аристотелем, на речь.

Еще дальше идет в своей известной философии техники Э. Капп, который указывает на то, что понятие орудия столь обычно употребляется в образном, переносном смысле, что во многих случаях затрудняет реальное и серьезнее понимание его истинного значения. Когда Вундт, продолжает Капп, определяет язык как удобный инструмент и важнейшее орудие мышления и Уитней говорит, что человечество изобретает язык, этот орган духовной деятельности, так же как механические приспособления, с помощью которых он облегчает свою телесную работу, то оба они понимают слово *орудие* в буквальном смысле. К этому же пониманию примыкает полностью и сам Капп, рассматривающий речь — «движущуюся материю» — как орудие.

Мы одинаково строго отграничиваем проводимую нами аналогию как от первого, так и от второго толкования. То неопределенное, смутное значение, которое связывается обычно с переносным употреблением слова *орудие,* в сущности нисколько не облегчает задачи исследователя, интересующегося реальным, а не образным отношением, существующим между поведением и *его* вспомогательными средствами. Между тем подобные обозначения закрывают дорогу исследованию. Ни один исследователь еще не расшифровал реального значения подобных метафор. Должны ли мы мышление или память представлять себе по аналогии с внешней деятельностью или средства играют

неопределенную роль точки опоры, оказывая поддержку и помощь психическому процессу? В чем состоит эта поддержка? Что вообще значит быть средством мышления или памяти? На все вопросы мы не находим никакого ответа у психологов, охотно употребляющих эти туманные выражения.

Но еще более туманной остается мысль тех, кто понимает подобные выражения в буквальном смысле. Совершенно незакономерно психологизируются явления, имеющие свою психологическую сторону, но по существу не принадлежащие всецело к психологии, такие, как техника. В основе подобного отождествления лежит игнорирование существа одной и другой форм деятельности и различия их исторической роли и природы. Орудия как средства труда, средства овладения процессами природы и язык как средство социального общения и связи растворяются в общем понятии артефактов, или искусственных приспособлений.

Мы имеем в виду подвергнуть точному эмпирическому исследованию роль знаков в поведении во всем ее реальном своеобразии. Мы будем поэтому не раз в продолжение всего изложения ближе, чем это можно сделать сейчас, рассматривать, как в процессе культурного развития ребенка взаимно связаны и разграничены обе функции. Но уже сейчас мы можем установить в качестве отправной точки три положения, которые кажутся нам и достаточно выясненными в ре-

зультате сказанного до сих пор, и достаточно важными для понимания принятого нами метода исследования. Первое из этих положений касается аналогии и точек соприкосновения между обоими видами деятельности, второе выясняет основные точки расхождения, третье пытается указать реальную психологическую связь между тем и другим или, по крайней мере, намекнуть на нее.

Как уже сказано, основой аналогии между знаком и орудием является опосредующая функция, принадлежащая одному и другому. С психологической стороны они поэтому могут быть отнесены к одной категории. На рис. 1 мы схематически пытались изобразить отношение между употреблением знаков и употреблением орудий: с логической стороны то и другое могут рассматриваться как соподчиненные понятия, входящие в объем более общего понятия — опосредующей деятельности.

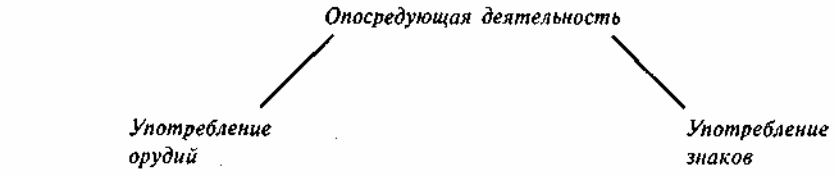


Рис. 1.

Понятию опосредования Гегель придал с полным основанием наиболее общее значение, видя в нем самое характерное свойство разума. Разум, говорит он, столь же хитер, сколь могуществен. Хитрость состоит вообще в опосредующей деятельности, которая, дав объектам действовать друг на друга соответственно их природе и истощать себя в этом воздействии, не вмешиваясь вместе с тем непосредственно в этот процесс, все же осуществляет лишь *свою собственную цель.* Маркс ссылается на это определение, говоря об орудиях труда и указывая, что человек «пользуется механическими, физическими, химическими свойствами вещей для того, чтобы в соответствии со своей целью применить их как орудия воздействия на другие вещи» (К. Маркс, Ф. Энгельс. Соч., т. 23, с. 190).

С таким же основанием, думается нам, к опосредующей деятельности следует отнести и употребление знаков, сущность которого состоит в том, что человек воздействует на поведение через знаки, т. е. стимулы, дав им действовать сообразно их психологической природе. В том и другом случае опосредующая функция выступает на первый план. Мы не станем ближе определять отношение этих соподчиненных понятий между собой или отношение их к общему родовому понятию. Мы хотели бы лишь отметить, что оба они ни в коем случае не могут почитаться ни равнозначащими, ни равновеликими по выполняемой ими функции, ни, наконец, исчерпывающими *весь* объем понятия опосредующей деятельности. Наряду с ними можно было бы перечислить еще немало опосредующих деятельностей, так как деятельность разума не исчерпывается употреблением орудий и знаков.

Необходимо подчеркнуть и то обстоятельство, что схема наша хочет представить логическое отношение понятий, но не генетическое или функциональное (вообще реальное) отношение явлений. Мы хотим указать на родственность понятий, но никак не на их происхождение или реальный корень. Столь же условно и все в том же чисто логическом плане соотношения понятий наша схема представляет оба вида приспособления как *расходящиеся* линии опосредующей деятельности. В этом заключается выдвигаемое нами второе положение. Существеннейшим отличием знака от орудия и основой реального расхождения обеих линий является различная направленность того или другого. Орудие

служит проводником воздействий человека на объект его деятельности, оно направлено вовне, оно должно вызвать те или иные изменения в объекте, оно есть средство внешней деятельности человека, направленной на покорение природы. Знак ничего не изменяет в объекте психологической операции, он есть средство психологического воздействия на поведение — чужое или свое, средство внутренней деятельности, направленной на овладение самим человеком; знак направлен внутрь. Обе деятельности столь различны, что и природа применяемых средств не может быть одной и той же в обоих случаях.

Наконец, третье положение, которое, как и первые два, нам предстоит развить дальше, имеет в виду реальную связь этих деятелыюстей и, значит, реальную связь развития их в фило- и онтогенезе. Овладение природой и овладение поведением связаны взаимно, как изменение природы человеком изменяет природу самого человека. В филогенезе нам удается восстановить эту связь по отдельным, отрывочным, но не оставляющим места для сомнения документальным следам, в онтогенезе мы сможем проследить ее экспериментально.

Одно представляется несомненным уже сейчас. Как первое применение орудия сразу отменяет формулу Дженнингса в отношении органически обусловленной системы активности ребенка, так и первое применение знака знаменует выход

за пределы органической системы активности, существующей для каждой психической функции. Применение вспомогательных средств, переход к опосредующей деятельности в корне перестраивает всю психическую операцию, наподобие того как применение орудия видоизменяет естественную деятельность органов и безмерно расширяет систему активности психических функций. То и другое вместе мы обозначаем термином *высшая психическая функция,* или высшее поведение.

Мы можем после долгого отклонения от нашего пути снова вернуться к прямой дороге. Мы можем считать выясненным в основном искомый принцип всего нашего исследования и попытаться определить главную формулу нашего метода, которая не может не явиться аналогом найденного нами принципа построения высших форм поведения.

Глава третья

АНАЛИЗ ВЫСШИХ ПСИХИЧЕСКИХ ФУНКЦИЙ

Мы говорили уже, что первой и основной формой нашего исследования является анализ высших форм поведения; но положение в современной психологии таково, что, прежде чем подойти к анализу проблем, перед нами встает проблема самого анализа.

В современной психологии вследствие кризиса, затрагивающего саму ее основу, происходит на наших глазах изменение ее методологических основ. В этом отношении в психологии создалось положение, которого не знают более развитые науки: когда мы говорим о химическом анализе, всякий совершенно ясно представляет себе, что мы имеем в виду. Но совершенно иначе обстоит дело с анализом психологическим. Само понятие психологического анализа чрезвычайно многозначно, оно включает в себя определения, которые не имеют иногда ничего общего друг с другом, а иногда стоят друг *к* другу в противоположном отношении. Так, в последние 10 лет особенно большое развитие испытало понятие психологического анализа как основного приема описательной психологии. Описательная психология называлась иногда аналитической и тем самым про-

тивопоставляла свою концепцию современной научной психологии. По сути аналитический метод сближался с феноменологическим методом, и задача психологического исследования сводилась поэтому к расчленению сложного состава переживаний или непосредственных данных сознания на их составные элементы. Анализ соответственно такому пониманию совпадал с расчленением переживаний и по существу дела противопоставлял эту концепцию объяснительной психологии.

В несколько ином смысле анализ господствует в традиционной психологии, которая обычно называется ассоциативной. По существу в ее основе лежало атомистическое представление о том, что высшие процессы складываются путем суммирования известных отдельных элементов, и задача исследования снова сводилась к тому, чтобы высший процесс представить как сумму определенным образом ассоциированных простейших элементов. По сути дела это была психология элементов, и хотя она ставила себе несколько иные задачи, включая и объяснение явлений, тем не менее и здесь обнаруживается тесная связь между этим пониманием анализа и господством феноменологической точки зрения в психологии. Как правильно замечает К. Левин, в основе такого понимания лежало мнение, что высшие психические процессы являются более сложными, или составными, включают в себя большее количество элементов и их объединений, чем низшие. Исследователи старались разложить сложные процессы на самостоятельные процессы, входящие в их состав, и их ассоциативные связи. Господство атомистической точки зрения привело, в свою очередь, к подчеркиванию чисто феноменологической проблемы, которая, как замечает Левин, сама по себе имела несомненно существенное значение, но закрывала в старой психологии более глубоко лежащую каузально-динамическую проблему.

Таким образом, анализ в тех двух основных формах, в которых он знаком старой психологии, либо противопоставляется объяснению (в описательной психологии), либо по сути дела приводит исключительно к описанию и расчленению переживаний и оказывается неспособным вскрывать каузально-динамическую связь и отношения, лежащие в основе каких-нибудь сложных процессов.

Развитие современной психологии коренным образом изменило направление и значение анализа. Тенденция к изучению целостных процессов, к вскрытию структур, лежащих в основе психологических явлений, противопоставляется старому анализу, в основе которого лежит атомистическое представление о психике. Сильное развитие структурной психологии в последнее время мы вправе рассматривать как реакцию на психологию элементов и на то место, которое в теории занимал элементный анализ. Да и сама новая психология сознательно противопоставляет себя психологии элементов, и ее самый существенный признак заключается в том, что она есть психология целостных процессов.

С одной стороны, широкое развитие психологии поведения во всех ее формах является несомненно реакцией на господство чисто феноменологического устремления старой психологии. В некоторых видах психологии поведения заключены попытки перейти от описательного анализа к объяснительному. Таким образом, если бы мы хотели суммировать ход современного состояния этой проблемы, мы должны были бы сказать, что оба момента, которые были представлены в старой психологии и от которых решительно отмежевывается новая, привели к расщеплению двух основных тенденций новой психологии.

С другой стороны, на наших глазах складывается ряд психологических направлений, которые пытаются в основу психологического метода положить объяснительный анализ. Таковы, например, некоторые течения психологии поведения, которые по сути дела сохранили атомистический характер старой психологии и рассматривают все высшие процессы как суммы или цепи более элементарных процессов или реакций. Например, гештальтпсихология, составляющая

существенное направление современной психологии, подчеркивая значение целого и его своеобразные свойства, отказывается от анализа этого целого и тем самым вынуждена оставаться в пределах описательной психологии. Расщепление двух моментов пытаются преодолеть в самые последние годы многие психологические направления синтетического характера.

Вместе с тем на наших глазах складывается и новое понимание психологического анализа. Первую, наиболее ясную теорию этой новой формы анализа создает М. Я. Басов, который в методе структурного анализа пытается объединить две линии исследований — линию анализа и линию целостного подхода к личности. Попытка объединения анализа и целостного подхода выгодно отличает метод Басова от тех двух направлений, которые обычно проводят одну из указанных точек зрения. Мы видим это, с одной стороны, на примере крайнего бихевиоризма, который из правильного положения — «все из рефлекса» — делает неправильный вывод — «все рефлекс». С другой стороны, мы видим то же на примере современной целостной психологии, которая усматривает в структуре всеобщее свойство, принимает за исходное целые психические процессы, вставая тем самым на другую крайнюю линию и не находя пути к анализу и генетическому исследованию, а стало быть, и к построению научного обоснования развития поведения.

Нам представляется необходимым рассмотреть несколько ближе новую форму психологического анализа, дальнейшим развитием которой и является применяемый нами способ исследования. Басов выделяет реальные, объективные элементы, из которых состоит данный процесс, и уже затем дифференцирует их. Он представляет себе эти явления самобытными, имеющими самостоятельное существование, но он ищет их составляющие части, с тем, однако, чтобы каждая из частей сохранила свойства целого. Так, при анализе воды молекула H_20 будет объективно реальным элементом воды, хотя и бесконечно малым по величине, но гомогенным по составу. Поэтому частицы воды должны, согласно этому расчленению, считаться существенными элементами рассматриваемого образования.

Структурный анализ имеет дело с такими реальными, объективно существующими элементами и видит свою задачу не только в выделении этих элементов, но и в выяснении связей и отношений, существующих между ними и определяющих структуру той формы и того типа деятельности, которые возникают из динамического объединения этих элементов.

В последнее время и целостная психология приходит к тому же самому. Так, Г. Фолькельт отмечает, что самой основной чертой современного психологического исследования является то, что оно направлено на целостное изучение. Однако задачи анализа сохраняются здесь в такой же мере, как и прежде, и вообще должны сохраняться, покуда будет существовать психология. Фолькельт различает две линии такого анализа. Первую можно было бы назвать целостным анализом, который не упускает из виду целостного характера изучаемого предмета, и другую — элементным анализом, сущность которого состоит в выделении и исследовании отдельных элементов. В психологии до сих пор господствовала именно вторая форма. Многие думают, что новая психология вообще отказывается от анализа. На самом деле она только изменяет смысл и задачи анализа, она имеет в виду анализ в его первом смысле. Естественно, что сам смысл анализа должен быть в корне изменен. Его основная задача оказывается не в разложении психологического целого на части или даже на куски, но в том, чтобы в каждом психологическом целом выделить определенные черты и моменты, которые сохраняли бы примат целого. Мы видим здесь совершенно ясное выражение мысли об объединении структурного и аналитического подходов в психологии. Однако нетрудно заметить, что, избегая одной из ошибок старой психологии,

именно атомизма, новый анализ впадает в другую и по сути дела не имеет ничего общего с объяснением, с вскрытием реальных связей и отношений, образующих данное явление. Этот анализ, как говорит Фолькельт, опирается на описательное выделение целостных свойств процесса, так как всякое описание всегда выделяет некоторые определенные черты, выдвигает их на первый план и пытается их постигнуть.

Мы видим, таким образом, что преодоление ошибок старой психологии на деле еще далеко не завершилось и многие теории, желая избегнуть атомизма старой психологии, попадают в план чисто описательных исследований. Такова судьба структурной теории.

Есть и другая группа психологов, которые, желая выйти за пределы чисто описательной психологии, приходят к атомистическому пониманию поведения. Однако на наших глазах закладываются первые основы синтетического, объединенного понимания первой и второй теорий. На наших глазах анализ в психологии меняет свой характер. По сути дела за разными формами понимания и применения анализа скрываются различные понимания психологического фактора. Нетрудно видеть, что понимание анализа в описательной психологии непосредственно связано с основной догмой этой психологии, а именно с учением о невозможности естественно-научного объяснения психических процессов. Равным образом анализ в психологии элементов связан с определенным пониманием психологического факта, именно с учением о том, что всякие высшие процессы складываются путем ассоциативного объединения ряда элементарных процессов.

Психологическая теория изменяет понимание анализа в зависимости от общего принципиального подхода к психологическим проблемам. За тем или иным применением анализа скрывается известное понимание анализируемого факта. Вот почему вместе с изменением основ методологического подхода к психологическому исследованию соответственно изменяется и сам характер психологического анализа.

Мы можем наметить три определяющих момента, на которые опирается анализ высших форм поведения и которые мы кладем в основу наших исследований. Первый момент приводит нас к различению анализа вещи и анализа процесса. До сих пор психологический анализ почти всегда обращался с анализируемым процессом как с известной вещью. Психическое образование понималось как известная устойчивая и твердая форма, и задача анализа по существу сводилась к разложению ее на отдельные части. Вот почему в этом психологическом анализе до сих пор господствовала логика твердых тел. Психический процесс изучался и анализировался, по выражению К. Коффки, прежде всего как мозаика из твердых и неизменных частей.

Анализ веши следует противопоставить анализу процесса, который по сути дела сводится к динамическому развертыванию главных моментов, образующих историческое течение данного процесса. В этом смысле к новому пониманию анализа приводит нас не экспериментальная, но генетическая психология. Если бы мы хотели указать на самое главное изменение, которое вносит генетическая психология в общую, мы должны были бы признать вместе с Г. Вернером, что это изменение сводится к внесению в экспериментальную психологию генетической точки зрения. Сам психический процесс, все равно, идет ли речь о развитии мышления или воли, является процессом, который проделывает на наших глазах известные изменения. Развитие может, как, например, при нормальных восприятиях,

ограничиться всего несколькими секундами или даже долями секунды. Оно может, как при сложных процессах мышления, тянуться в течение многих дней или недель. При известных условиях возможно проследить это развитие. Вернер приводит пример того, как можно применить генетическую точку
579
зрения к экспериментальному исследованию. Благодаря этому удается экспериментально, в лаборатории, вызвать известное развитие, которое для современного человека является уже давно законченным процессом.
Мы говорили выше о том, что применяемый нами метод может быть назван методом экспериментально-генетическим в том смысле, что он искусственно вызывает и создает генетически процесс психического развития. Сейчас мы могли бы сказать, что в этом же заключается и основная задача того динамического анализа, который мы имеем в виду. Если на место анализа вещи мы поставим анализ процесса, то основной задачей рассмотрения, естественно, сделается генетическое восстановление всех моментов развития данного процесса. Основной задачей анализа при этом является возвращение процесса к его начальной стадии или, говоря иначе, превращение вещи в процесс. Попытка подобного эксперимента заключается в том, чтобы расплавить каждую застывшую и окаменевшую психологическую форму, превратить ее в движущийся, текущий поток отдельных, заменяющих друг друга моментов. Короче говоря, задача подобного анализа сводится к тому, чтобы экспериментально представить всякую высшую форму поведения не как вещь, а как процесс, взять ее в движении, к тому, чтобы идти не от вещи к ее частям, а от процесса к его отдельным моментам.
Второе положение, на которое опирается наше понимание анализа, заключается в противопоставлении описательных и объяснительных задач анализа. Мы видели, что понятие анализа в старой психологии совпадало по существу с понятием описания и было противоположным задаче объяснения явлений. Между тем истинная задача анализа во всякой науке есть именно вскрытие реальных каузально-динамических отношений и связей, лежащих в основе каких-нибудь явлений. Таким образом, анализ по своей сути становится научным объяснением изучаемого явления, а не только описанием его с феноменальной стороны. В этом отношении нам представляется чрезвычайно важным то расчленение двух точек зрения на психические процессы, которое в современную психологию вводит Левин. Такое расчленение, в сущности, в свое время подняло все биологические науки на высшую ступень или, еще правильнее, из простого эмпирического описания явлений превратило их в науки в истинном смысле слова, иначе говоря, в объяснительное изучение явлений.
Как правильно замечает Левин, в свое время все науки проделали тот переход от описательного подхода к объяснительному, который сейчас составляет основную черту переживаемого кризиса психологии. Историческое исследование показывает, что попытка ограничить анализ чисто описательными задачами не является специфическим отличием психологии. В старых работах по биологии утверждали, что биология в отличие от физики, принципиально может быть только описательной наукой. Этот взгляд ныне всеми признан несостоятельным.
Спрашивается, не является ли переход от описания к объяснению процессом созревания, типичным для всех наук? Многие науки могли видеть свои особенности в описательном характере исследования. Именно так Дильтей определяет задачу описательной психологии. Переход от описательного понятия к объяснительному совершается не путем простой замены одних понятий другими. Расширение описательного определения может включать в себя и переход к определению генетической связи, и по мере развития наука становится объяснительной. Левин приводит много основных биологических понятий, которые путем расширения и дополнения их содержания генетическими связями совершали переход от категории описания к объяснению.
В наших глазах этот путь является действительно путем созревания науки.
По сути биология до Дарвина была чисто описательной наукой, которая основывалась на описательном анализе внешних признаков или свойств организ-
580
ма, не зная их происхождения и, следовательно, объяснения их возникновения. Теория ботаники, например, распределяла растения в определенные группы по форме листьев, цветков, согласно их фенотипическим свойствам. Однако оказалось, что одно и то же растение может иметь различный внешний вид в зависимости от того, растет ли оно в низменности или на возвышенности. Таким образом, один и тот же организм в зависимости от различных внешних условий обнаруживает существеннейшие внешние различия, и обратно: глубоко различные по происхождению организмы, находящиеся в сходных внешних условиях, приобретают известное внешнее подобие, по существу же остаются различными по природе явлениями.
Преодоление описательной фенотипической точки зрения для биологии было связано с открытием Дарвина. Открытое им происхождение видов положило основание для совершенно новой классификации организмов по совершенно новому типу образования научных признаков, который Левин, в противоположность феноменологическому, основанному на внешних проявлениях, называет кондиционально-генетическим. Явление определяется не на основе его внешнего вида, но на основе его реального происхождения. Различие этих двух точек зрения можно разъяснить на любом биологическом примере. Так, *кит* с точки зрения внешних признаков, несомненно, стоит ближе к рыбам, чем к *млекопитающим,* но по биологической природе он все же ближе стоит к корове и оленю, чем к щуке или акуле. Феноменологический, или описательный, анализ берет данное явление так, как оно есть в его внешнем обнаружении, исходит из наивного предположения, что внешний вид или проявление вещи и действительная, реальная каузально-динамическая связь, лежащая в его основе, совпадают. Кондиционально-гене-тический анализ исходит из вскрытия реальных связей, скрывающихся за внешним обнаружением какого-нибудь процесса. Последний анализ спрашивает о возникновении и исчезновении, о причинах и условиях и о всех тех реальных отношениях, которые лежат в основе какого-нибудь явления. В этом смысле мы могли бы вслед за Левином перенести в психологию расчленение фено- и генетической точек зрения. Под генетическим рассмотрением вопроса мы будем понимать вскрытие его генеза, его каузально-динамической основы. Под фенотипическим будем понимать анализ, исходящий из непосредственно данных признаков и внешних обнаружений предмета.
Можно было бы привести немало примеров в психологии, показывающих глубокие ошибки, происходящие из-за смешения обеих точек зрения. В исследовании развития речи мы будем иметь случай остановиться на двух основных

примерах такого рода. Так, с внешней, описательной стороны первые проявления речи у ребенка около полутора-двух лет сходны с речью взрослого человека, и на основании сходства такие серьезнейшие исследователи, как В. Штерн, приходят к выводу, что, в сущности, уже в полтора года ребенок сознает отношение между знаком и значением, т. е. приходит к сближению явлений, которые с генетической точки зрения, как мы увидим дальше, не имеют между собой ничего общего.

Такое явление, как эгоцентрическая речь, которая внешне непохожа на внутреннюю речь и отличается от нее самым существенным образом, как показывает наше исследование, с генетической стороны должно быть сближено с внутренней речью.

Мы приходим к основному положению, которое высказывает Левин: два фенотипически единых или сходных процесса могут оказаться каузально-дина-мически чрезвычайно различными, и обратно: два процесса, которые с каузально-динамической стороны чрезвычайно близки, могут оказаться различными со стороны фенотипической. С этими явлениями можно встретиться на каж-

581

дом шагу, и мы увидим, что целый ряд установленных в старой психологии положений и завоеваний предстает в совершенно новом свете тогда, когда от фенотипического рассмотрения мы переходим к генотипическому.

Таким образом, в основе фенотипической точки зрения лежит сближение процессов, основанное на внешнем подобии или сходстве. В самой общей форме Маркс говорит то же самое, утверждая, что «если бы форма проявления и сущность вещей непосредственно совпадали, то всякая наука была бы излишня» (К. Маркс, Ф. Энгельс. Соч., т. 25, ч. II, с. 384). И в самом деле, если бы фенотипически вещь была тем же самым, чем она является генотипически, т. е. если бы внешние проявления вещи, как их можно видеть каждый день, действительно выражали истинные отношения вещей, тогда бы наука была совершенно излишней, тогда простое наблюдение, простой житейский опыт, простая регистрация фактов заменили бы вполне научный анализ. Все то, что мы непосредственно воспринимали бы, и составило бы предмет нашего научного знания.

На самом деле психология на каждом шагу учит нас, что два действия могут протекать с внешней стороны одинаково, но по своему происхождению, по своей сути, по своей природе могут быть глубоко отличными друг от друга. В этих случаях и нужны специальные средства научного анализа, для того чтобы за внешним сходством вскрывать внутреннее различие. В этих случаях и нужен научный анализ, т. е. умение за внешним видом процесса вскрыть его внутреннюю суть, его природу, его происхождение. Вся трудность научного анализа заключается в том, что сущность вещей, т. е. истинное, настоящее их соотношение, и форма их внешних проявлений не совпадают непосредственно, и поэтому нужно анализировать процессы, нужно при помощи анализа за внешней формой их проявления вскрыть истинное отношение, лежащее в основе этих процессов.

Анализ и ставит себе задачей вскрывать эти отношения. Подлинный научный психологический анализ коренным образом отличается от субъективного интроспективного анализа, который по самой природе не может выйти за пределы чистого описания. Анализ в нашем смысле возможен только как объективный анализ, потому что он хочет вскрыть не то, чем наблюдаемый факт кажется нам, а то, чем он является на самом деле. Нас интересуют, например, не то непосредственное переживание свободной воли, которую открывает нам интроспективный анализ, а та реальная связь и отношения внешнего и внутреннего, которые лежат в основе этой высшей формы поведения.

Мы видим, таким образом, что психологический анализ в нашем понимании составляет прямую противоположность аналитическому методу в старом смысле этого слова. Если тот осознавал себя как противоположность объяснению, то новый анализ является основным средством научного объяснения. Если тот принципиально оставался в пределах феноменологического исследования, то новый имеет своей задачей вскрытие реальных каузально-динамических отношений. Но само объяснение становится в психологии возможным, поскольку новая точка зрения не игнорирует внешние проявления вещей, не ограничивается исключительно генетическим рассмотрением, но с необходимостью включает в себя научное объяснение и внешних проявлений, и признаков изучаемого процесса. Она делает это при помощи кондиционально-генетического подхода.

Анализ, таким образом, не ограничивается одной генетической точкой зрения, но по необходимости рассматривает известный процесс как круг возможностей, который только при определенном комплексе условий или в определенной ситуации приводит к образованию определенного фенотипа. Таким образом, новая точка зрения не устраняет, не отодвигает объяснение фенотипичес-ких особенностей процесса, но ставит их в подчиненное положение по отношению к их действительному происхождению.

582

Наконец, третье основное положение заключается в том, что в психологии мы часто сталкиваемся с такими процессами, которые уже омертвели, т. е. проделали очень долгое историческое развитие и превратились в какую-то окаменелость. Окаменелости поведения легче всего обнаруживаются в так называемых автоматизированных или механизированных психических процессах. Такие процессы, которые вследствие долгого функционирования совершаются уже в миллионный раз, автоматизируются, они теряют первоначальный облик и внешним видом ничего не говорят о своей внутренней природе, они как будто утрачивают всякие признаки своего происхождения. Благодаря подобному автоматизированию создаются огромные затруднения для их психологического анализа.

Приведем простейший пример, который показывает, как по существу различные процессы приобретают внешнее сходство благодаря такой автоматизации. Возьмем два процесса, которые в традиционной психологии называются произвольным и непроизвольным вниманием. Генетически указанные процессы глубоко различны; между тем в экспериментальной психологии можно считать установленным тот факт, который формулируется в законе Э. Титченера: произвольное внимание, раз возникшее, функционирует как непроизвольное. По выражению автора, вторичное внимание непрерывно превращается в первичное. Благодаря этому возникает высшая степень сложных отношений, которая с первого взгляда приводит к затемнению основных генетических связей и отношений, управляющих развитием какого-нибудь психического процесса. Описав обе формы внимания и противопоставив их со всей резкостью одну другой, Титче-нер говорит, что есть, однако, еще и третья стадия развития внимания, она состоит не в чем ином, как в возвращении к первой стадии.

Таким образом, последняя, высшая, стадия в развитии какого-нибудь процесса обнаруживает чисто фенотипическое сходство с первичными, или низшими, стадиями и при фенотипическом подходе мы лишаемся, следовательно, возможности отличать высшую форму от низшей. Поэтому перед исследователями встает та основная задача, о которой мы говорили выше, — превратить вещь в движение, окаменелость — в процесс. У нас нет другого пути исследовать эту высшую, третью, стадию в развитии внимания и постигнуть все ее глубокое своеобразие в отличие от первой иначе, как путем динамического развертывания процесса, иначе, как путем указания на ее происхождение. Нас должен интересовать, следовательно, не готовый результат, не итог, или продукт, развития, а сам процесс возникновения или установления высшей формы, охваченной в живом виде. Для этого очень часто исследователю приходится переделывать автоматический, механизированный, омертвевший характер высшей формы и возвращать ее историческое развитие вспять, экспериментально возвращать интересующую нас форму к ее начальным моментам, для того чтобы иметь возможность проследить процесс ее возникновения. Но в этом, как мы рее говорили выше, и заключается задача динамического анализа.

Мы можем, таким образом, резюмировать то, что сказано выше о задачах психологического анализа, и перечислить в одной фразе все три определяющих момента, которые лежат в ее основе: анализ процесса, а не вещи, анализ, вскрывающий реальную каузально-динамическую связь и отношение, а не расчленяющий внешние признаки процесса; следовательно, объяснительный, а не описательный анализ и, наконец, анализ генетический, возвращающийся к исходной точке и восстанавливающий все процессы развития какой-нибудь формы, которая в данном виде является психологической окаменелостью. Все три момента, взятые вместе, обусловлены новым пониманием высшей психологической формы, которая не является ни чисто психическим образованием, как полагает описательная психология, ни простой суммой элементарных процессов,

как утверждала ассоциативная психология, но качественным своеобразием действительно новой, возникающей в процессе развития формой.

Три момента, которые позволяют со всей резкостью противопоставить новый психологический анализ старому, могут быть обнаружены при исследовании любой сложной, или высшей, формы поведения. Мы пойдем дальше тем же путем, с которого начали, именно путем противопоставления, так как с его помощью легче всего вскрыть существенную черту новых исследований основных, или коренных, изменений всего генезиса, происхождения и структуры высшей формы поведения. Поэтому, для того чтобы от методологических соображений перейти к конкретному анализу, позволяющему вскрыть общую форму закона, лежащего в основе высшей формы поведения, мы остановимся на экспериментальном анализе сложной психической реакции. Это исследование представляется выгодным во многих отношениях. Во-первых, оно имеет длинную историю, а следовательно, позволяет со всей ясностью противопоставить новые формы анализа старым. Во-вторых, имея дело со специальными условиями психологического эксперимента, такое исследование позволяет в наиболее чистом и абстрактном виде сформулировать два основных положения, к которым приводит анализ всякой высшей формы поведения.

Если мы подойдем к анализу сложной реакции так, как он сложился в старой психологии, мы легко обнаружим в самой классической и законченной форме те три отличительные черты, из отрицания которых мы отправляемся в наших исследованиях. Во-первых, в основе анализа лежит то, что Н. Ах называет наглядным схематизмом и что, в сущности, может быть названо анализом вещи. Нигде атомистический характер психологии элементов, ее логика твердых тел, ее стремление рассматривать психические процессы как мозаику твердых и неизменных вещей, ее представление о том, что высшее есть просто сложное, -нигде все это не проявилось с такой ясностью, с таким действительно наглядным схематизмом, как в наиболее разработанной главе старой психологии, в экспериментальном анализе сложной реакции.

Если мы обратимся к вопросу о том, как эта психология представляет себе возникновение высшей, или сложной, формы реакции, мы увидим, что она представляет интересующий нас процесс в высшей степени элементарно и упрощенно. Высшая реакция отличается, согласно этому учению, от простой прежде всего тем, что при ней происходит усложнение предъявляемых раздражителей. Если при простой реакции мы имеем обычно один стимул, то при сложной реакции прежде всего бросается в глаза наличие нескольких раздражений. Обычно сложная реакция характеризуется тем, что вместо одного впечатления на испытуемого воздействует ряд стимулов. Из этих усложненных раздражителей с необходимостью проистекает и второй момент, именно усложнение психических процессов, лежащих в основе реакции. Но самое существенное то, что усложнение внутренней стороны реакции аналогично усложнению раздражителей.

В этом легко убедиться, если обратиться к тем обычным формулам, с помощью которых производится экспериментальный анализ сложной реакции. Так, реакция различения возникает в том случае, если испытуемому, прежде чем реагировать на предъявляемые стимулы, предстоит произвести различение между двумя или несколькими раздражителями. В этом случае мы можем вычислить чистое время различения по простой формуле $P=p+P_{,,}$, где P — время сложной реакции различения, $P_{,}$ — время простой реакции и p — чистое время различения. Равным образом дальнейшие усложнения приводят нас к построению реакции выбора. Там, где испытуемому предстоит сделать выбор между различными движениями, мы имеем дальнейшее усложнение реакции, которая заключается в том, что к моменту различения прибавляется момент выбора, и потому клас-

сическая формула второй реакции выражается в таком же виде: $P=P_{,}+p+B$, где B — чистое время выбора, P — время реакции различения.

Если вскрыть то представление о сложной реакции, которое положено в основу этих формул, легко заметить, что оно в сущности может быть сформулировано в следующем виде: реакция различения есть простая реакция плюс различение; реакция выбора есть простая реакция плюс различение, плюс выбор. Высшая, таким образом, строится как сумма элементарных процессов, которые подлежат чисто арифметическому суммированию. В самом деле, если мы вправе определять различение и выбор путем простого вычитания из сложной реакции простой, то тем самым мы утверждаем, что сложная реакция есть простая плюс новый добавочный элемент, ибо всякое вычитание есть не что иное, как обращение сложения, и если бы мы хотели те же самые формулы представить в их первоначальном виде, то мы должны

были бы заменить их суммой входящих в них элементов.
Правда, в экспериментальной психологии не раз поднимался вопрос относительно совершенной несостоятельности операции вычитания высших форм из низших. Так, Титченер установил, что сложная реакция не составляется по частям из простых, что реакции различения и узнавания не являются сенсорными реакциями, к которым присоединено время различения и время узнавания. Реакция выбора не является реакцией различения, к которой прибавляется время выбора. Другими словами, нельзя получить время различения, отнимая время сенсорной реакции от времени реакции различения. Нельзя получить время выбора, отнимая время реакции различения от времени реакции выбора.
Это часто делается в учебниках: указывается время различения, время узнавания, время выбора, но в действительности нельзя считать верным лежащее в их основе положение, будто реакция представляет собой цепь отдельных процессов, к которой *можно* произвольно прибавлять или от которой можно произвольно отнимать отдельные звенья. Реакция представляет собой один только процесс, который при данной степени навыка в целом зависит от звеньев инструкции. Может быть, покажется, что в ассоциативной реакции можно прибегнуть к вычитанию, что мы можем с высокой степенью вероятности определить время, необходимое для ассоциации, отнимая время простой сенсорной реакции от времени простой ассоциативной реакции, но факты говорят другое. Инструкция, определяющая ассоциацию, господствует над всем течением сознания, и поэтому названные две реакции несравнимы.
Основным экспериментально установленным фактом, который совершенно опрокидывает приведенные выше классические формулы анализа сложной реакции путем простого арифметического вычисления отдельных элементов, является установление Титченером положения, что время тщательно подготовленной реакции выбора может равняться времени простой сенсорной реакции. Известно, что основным законом сложной реакции, установленным в классической психологии, является как раз обратное положение. Именно старые эксперименты установили, что время сложной реакции превышает время простой и удлинение времени сложной реакции возрастает прямо пропорционально количеству раздражителей, между которыми должно быть произведено различение, и количеству реактивных движений, из которых должен быть произведен выбор. Новые эксперименты показали, что эти законы не всегда верны, что достаточно подготовленная реакция выбора может протекать с такой же скоростью, как и простая реакция, и, следовательно, приведенная выше аналитическая формула при подсчете ее конкретной величины должна привести к абсурду. Она покажет, что время выбора равно нулю, и тем самым обнаружит фактическую несостоятельность того представления о сложной реакции, которое лежит в ее основе.
585
Невозможность подобного анализа, основывающегося на арифметическом вычитании, была вскрыта и многими другими исследователями. Мы не станем здесь входить в рассмотрение всех тех возражений, которые с разных сторон делались против подобной операции, укажем только, что к тому же выводу в исследовании пришел Ах, он с полным основанием показывает, что несостоятельность этой операции обнаруживается, между прочим, в следующем: некоторые исследователи получили в результате подобного вычисления отрицательные величины. Вместе с Ахом мы думаем, что ту же самую ошибку старая психология делала и тогда, когда применяла то же самое понимание и к высшим процессам. Так, Л. Кэтлэ полагает: если вычесть время, нужное для того, чтобы уяснить и назвать слово, из времени, нужного для того, чтобы уяснить, перевести на другой язык и назвать слово, мы получим чистое время перевода. Таким образом, и высшие процессы понимания речи с этой точки зрения складываются друг с другом чисто суммарным путем и могут быть выделены в анализе путем простого вычитания. Если от перевода данного слова на иностранный язык отнять его понимание и называние, мы получим в чистом виде тот процесс, который лежит в основе перевода с одного языка на другой. Поистине трудно представить себе более механистическое понимание сложных и высших форм поведения.
Второй особенностью учения о реакции, как она была развита в старой психологии, является выдвижение на первый план чисто описательного анализа. Если первая, классическая, стадия в развитии этого учения характеризовалась тем, что на место анализа процесса выдвигался анализ вещи, то новая точка зрения, которая представлена Титченером, Ахом и другими, понявшими несостоятельность прежних воззрений, ограничивается чисто описательным, интроспективным анализом реакции» Вся разница заключается только в том, что на место механистического анализа раздражителей становится интроспективный анализ переживания. Описание внешних отношений заменяется описанием внутренних переживаний, но и там и здесь полностью сохраняется фенотипический подход к самому объекту
Э. Титченер отмечает: все те инструкции, которые относятся к первому типу реакций выбора, на деле могут быть весьма различными. И сомнительно даже то, говорит он, вызывает ли хоть одна из этих инструкций подлинный процесс выбора. В этой области, к сожалению, исследователи занимались больше определением времени реакции, чем анализом самих процессов реакции. Поэтому данные психологического анализа очень скудны. Уже интроспективный анализ показал, что в реакции выбора, в сущности, процессы выбора реально не имеют места. Мы можем считать совершенно установленным факт, что реакция выбора с психологической стороны ни в какой мере не заключает в себе процессов выбора и поэтому служит великолепным примером того, как внешняя видимость какого-нибудь процесса может совершенно не совпадать с его действительной психологической природой. В этой реакции, говорит Ах, не может быть никакой речи о выборе. Все процессы с психологической стороны протекают так, что для выбора не остается никакого места. Ту же самую мысль сформулировал Титченер: необходимо твердо помнить, что названия, данные сложной реакции (простая реакция, реакция различения, реакция выбора), только условные. Различение и выбор относятся к внешним условиям эксперимента, и только к ним. В реакции различения мы не различаем, в реакции выбора мы можем производить операции, но мы не выбираем реакций, полагает Титченер. Названия даны путем умозрительного построения в таком периоде развития психологии, когда эксперименты были еще мало известны и анализ был еще делом будущего. Эти названия, как и некоторые другие, отжили вместе со своей эпохой. Поэтому наблюдатели должны принимать указанные названия
586
реакций просто как показатели известных исторических форм опытов, а не как реально обнаруженные психологические факты.

Мы видим, таким образом, что механический анализ классической психологии подставлял на место реальных отношений, лежащих в основе процессов сложной реакции, отношения, существующие между стимулами. Это было общее проявление интеллектуализма в психологии, которая пыталась вскрыть природу психическою процесса посредством логизирования условий самого эксперимента.

Итак, тот процесс, который с внешней стороны является выбором, на деле не дает никаких оснований говорить о выборе. В этом смысле анализ интроспективной психологии был шагом вперед по сравнению со старым анализом, но он не уводит нас особенно далеко. Это был, как уже сказано, чисто описательный анализ переживаний, который со скрупулезной точностью передает переживания испытуемого во время реагирования, но так как переживание не есть сам по себе целостный процесс реагирования, ни даже его главнейшая основа, а составляет только одну сторону процесса и само нуждается в объяснении, то естественно, что часто самонаблюдение не в состоянии дать даже правильного описания, не говоря уже об объяснении субъективной стороны реакции. Отсюда существенное расхождение между описанием одного и того же процесса у различных авторов. Реального каузально-динамического объяснения самого процесса и этот анализ не мог представить, ибо оно требовало непременно отказа от фенотипической точки зрения и замены ее генетической.

Третья особенность заключается в том, что старая психология приступила к изучению процесса сложной реакции в его законченной и мертвой форме. Внимание исследователей, говорит Титченер, направлялось на время реакции, а не на процесс подготовки и содержание реакции. Благодаря этому создался исторический прецедент для рассмотрения реакции без ее психологической подготовки. Мы помним, что хорошо подготовленная реакция выбора протекает так же скоро, как и простая реакция. Все внимание старой психологии было направлено на то, чтобы изучать процесс сложной реакции в автоматизированном виде, т. е. тогда, когда процесс развития уже заканчивался. Можно сказать, что психология начала исследовать сложную реакцию post mortem. Она никогда не умела ее схватить в живом виде, она раньше устанавливала ее в пробных опытах, и тем самым интересный момент налаживания и установления связей реакции, момент ее возникновения отбрасывался и изучение начиналось только после того, как реакция устанавливалась, развитие ее заканчивалось и она представала в своей законченной форме, автоматизированная и совершенно одинаковая в разных случаях.

Многие исследователи обычно отбрасывали первые опыты, т. е. тот период, в который происходил действительно процесс установления самой реакции. Титченер рекомендовал отбрасывать первые два эксперимента каждой серии, во время которых и происходит процесс становления реакции. Другие исследователи отбрасывали обычно первый опыт в тех случаях, если он по продолжительности времени реакции резко отличался от следующих. Многие исследователи сообщают, что при сложных условиях реакции, особенно реакции выбора, приходилось отбрасывать при изучении все первые сеансы.

Нетрудно видеть, что в техническом правиле выбрасывать первые этапы установления реакции выбора, а потом ее изучать сказывается основной подход старой психологии, которая изучает сложную реакцию в мертвом виде, как уже сделанную вещь, после того как процесс ее развития закончен. Вот почему этим психоло-*" гам было чуждо понимание реакции как известного развивающегося процесса, вот почему они часто обманывались внешним сходством сложной реакции с простой.

Мы еще раз напоминаем, что тщательно подготовленная реакция выбора может по времени равняться простой. Мы ставим этот факт в связь с тем обстоятельством, которое мы отмечали выше в общей форме, говоря, что в процессе развития высшие формы часто по внешним признакам напоминают низшие. Мы могли бы перечислить ряд психологических отличий сложных реакций от обыкновенного рефлекса, но укажем только на одно: как известно, время протекания сложной реакции длительнее, чем время протекания рефлекса. Однако Вундт уже установил тот факт, что время протекания реакции может сокращаться по мере ее повторения, в результате чего время реакции падает до времени обыкновенного рефлекса.

Мы можем сказать в виде общего положения, что и все главнейшие отличия реакции от рефлекса выступают с наибольшей ясностью именно в начале процесса образования реакции, по мере ее повторения они все больше и больше стушевываются. Различие той и другой формы поведения нужно искать в их генетическом анализе, т. е. в способе их происхождения, в их реальной обусловленности. По мере повторения реакция имеет тенденцию не усиливать свое отличие от рефлекса, а, наоборот, стушевывать его. По мере повторения реакция имеет тенденцию переходить в более простой рефлекс. Предписываемые экспериментальной методикой пробные опыты, которые иногда занимали целые сеансы и затем не принимались в расчет, приводили к тому, что к моменту начала исследования процесс развития заканчивался и исследователи имели дело с установившимися, механическими реакциями, которые потеряли свои генетические отличия от рефлекса и приобрели фенотипическое сходство с ним. Иначе говоря, реакция в психологическом эксперименте изучается после того, как она проделала какой-то процесс отмирания, превратилась в отвердевшую форму.

Описывая основные моменты, присущие традиционному анализу сложной реакции, мы тем самым определяли, правда с отрицательной стороны, основные задачи, стоящие перед нами. Очевидно, задачей динамического анализа является охватить процесс возникновения реакции.

Центр тяжести нашего интереса сдвигается и перемещается в новое место. Опыты, в течение которых происходит установление реакции и которые отбрасывались старыми исследователями, представляют центральный интерес для нас, для динамического анализа, ибо объяснить какую-нибудь вещь — значит выяснить ее реальное происхождение, ее каузально-динамическую связь и отношение к другим процессам, определяющим ее развитие. Следовательно, задача анализа заключается в том, чтобы вернуть реакцию к первоначальному моменту, к условиям ее замыкания, и притом охватить объективным исследованием весь процесс в целом, а не одну только внешнюю или внутреннюю его сторону. Наоборот, уже установившаяся реакция, стереотипно повторяющаяся, не представляет для нас законченной формы другого интереса, кроме как средства установления конечной точки, к которой приводит развитие этого процесса. Нас интересует, таким образом, момент возникновения, установления, замыкания реакции и динамическое развертывание всего процесса ее развития. Нам нужно посмотреть сложную реакцию. Для этого мы должны в

эксперименте превратить автоматическую форму реакции в живой процесс, снова обратить вещь в движение, из которого она возникла. Если этим определить с формальной стороны задачу, которая стоит перед нами, то со стороны содержания нашего исследования возникает вопрос: уже прежние исследования, как мы говорили выше, проделали критическую разрушительную работу над старым учением о психической реакции выбора. Они показали, что в реакции выбора не может быть речи о выборе, что в основе такого представления о сложной реакции лежит чисто интеллектуалистическое представление, которое психологическую связь и отношение между процессами заменяет логическими отношениями между
588
элементами внешнего условия задачи. Вместе с тем эта логическая формула сложной реакции дополнялась анализом переживаний, наблюдаемых испытуемым в процессе реакции. Логическое отношение вещей эти исследователи пытались заменить феноменологическими отношениями переживаний. Однако один вопрос они поставили со всей ясностью: в реакции выбора, утверждали они, мы производим самые различные операции, но не выбираем. Спрашивается, что же в действительности происходит в реакции выбора? Если мы возьмем даже самое лучшее изображение переживаний испытуемого, как их в систематической форме дает Ах или Титченер, мы увидим, что они не выходят за пределы чистого описания, что они не в состоянии объяснить нам с каузально-динамической стороны реакции выбора. Мы могли бы, следовательно, сформулировать основной вопрос, стоящий перед нами, в следующем виде: какова реальная каузально-динамическая природа сложной реакции?

Если обратиться к экспериментам со сложными реакциями, легко заметить, что они обычно отличались одной общей чертой у самых различных исследователей. Общая черта состоит в бессмысленности тех соединений, которые производятся в процессе опыта между отдельными стимулами и реакциями. В произвольности и бессмысленности связей, лежащих в основе реакций, многие исследователи видели существеннейшую черту данного эксперимента. Испытуемому дается ряд стимулов, на которые он должен реагировать различными движениями, причем ни сама связь между стимулами и движениями, ни порядок появления стимулов и движений не являются для испытуемого осмысленными.

С равным успехом испытуемые могут реагировать на любой стимул любым движением. Принципиально механическое объединение любых стимулов с любыми реакциями ставит этот опыт в один ряд с классическими исследованиями запоминания при помощи бессмысленных слогов.

Правда, делались отдельные попытки перейти от бессмысленных связей в реакции выбора к связям осмысленным. Например, в опытах Мюнстерберга испытуемый должен был реагировать каждый раз определенным пальцем одной руки на пять различных акустических раздражений, но сигналом реакции всякий раз был простой счет от одного до пяти, причем порядок реакций на клавиатуре электрического ключа совпадал с естественным порядком счета. При слове *один* испытуемый должен был поднимать большой палец, *два* — указательный и т. д. Ф. Меркель подобным же образом исследовал реакцию выбора при зрительных раздражениях.

Мы видим, таким образом, что существуют два различных процесса, при помощи которых устанавливается реакция выбора. В одном случае она устанавливается просто путем механического соединения стимула и реакции, главнейшим фактором которой является повторение. Хотя ни один из исследователей не остановился подробно на анализе пробных опытов, т. е. на самом процессе образования реакции выбора, тем не менее есть все основания полагать, что повторение инструкции или предъявление ее в письменном виде и повторное чтение вместе с повторными опытами являются главными средствами установления нужных связей. Проще всего было бы сказать, что реакция заучивается испытуемым подобно тому, как им заучиваются два бессмысленных слога. В другом случае мы имеем дело с процессом иного порядка, где связь между раздражителем и реакцией осмысленна, и потому неудобство заучивания отпадает с самою начала. Но в этой случае мы имеем дело с использованием уже готовых связей. Иначе говоря, этот эксперимент психология может считать выяснением, или механическим способом налаживания связей, или использованием уже готовой связи, но нас по ходу нашего исследования интересовал сам процесс осмысливания, сам процесс налаживания и установления связей, лежащих в основе реакции выбора.
589
Мы с самою начала поставили перед собой задачу найти то, что отличает сложную форму реакции от простой, от рефлекса. Для этого мы должны были прибегнуть к двум основным приемам, с которыми мы обычно имеем дело. Во-первых, нам предстояла задача затруднить реакцию, для того чтобы воспрепятствовать автоматическому прекращению замыкания связи, которая при этом ускользает от наблюдения. Как мы уже говорили, саму задачу анализа мы видели в полном динамическом развертывании всех моментов данного процесса, а это требует всегда известного замедления в его протекании и достигается наилучшим образом тогда, когда протекание процесса затруднено. Во-вторых, в согласии со всей нашей методикой мы должны были дать испытуемому в руки внешние средства, при помощи которых он мог разрешить стоявшую перед ним задачу.

Пытаясь применить объективирующий метод исследования, в данном случае мы должны были связать установленную связь с какой-либо внешней деятельностью. Прежде чем перейти к этому, мы ввели в опыты с реакцией выбора один только первый усложняющий момент, не давая еще в руки испытуемому средства для его преодоления. Усложнение заключалось в том, что мы, отбрасывая пробные опыты, сразу переходили с испытуемым к основному исследованию. Инструкция предусматривала реакцию различными пальцами на пять или больше различных раздражителей. Нам было интересно посмотреть, как будет вести себя испытуемый в том случае, когда он не сумеет справиться с задачей. Не вдаваясь в подробности, можем сказать в самой общей форме, что поведение испытуемых всегда принимало один и тот же характер. В том случае, когда испытуемый ошибочно реагировал или находился в затруднении, не зная, каким движением он должен отвечать на данный стимул, у него всякий раз происходил поиск нужной связи, который выражался либо в вопросах, как он должен реагировать, обращенных к экспериментатору, либо в припоминании, внешнем или внутреннем. Мы можем сказать, что в случаях, когда задача превосходила силы испытуемого, затруднение заключалось во вспоминании и воспроизведении инструкции.

Вторым шагом нашего опыта было введение в ситуацию таких средств, с помощью которых испытуемый мог бы наладить соответствующую связь.

Остановимся прежде всего на опытах с ребенком двух с половиной лет, так как в этих опытах с совершенной наглядностью и почти параллельно протекали обе формы реакции выбора. Мы предлагали ребенку, показывая различные раздражители, в одном случае поднять правую руку, в другом — левую (например, когда ребенку показывают карандаш, он должен поднять правую руку, часы — левую). Такая реакция устанавливалась сразу и протекала обычно нормально, часто с большим замедлением. В случаях ошибки или незнания, какой рукой реагировать, происходили поиски нужной связи, которые проявлялись в двух основных формах. Ребенок или спрашивал у экспериментатора, или припоминал вслух либо молча, или, наконец, производил пробные движения, ожидая подтверждения со стороны экспериментатора. Последнее представляется нам наиболее интересным, так как оно самим характером протекания глубоко отличается от реакции в истинном смысле этого слова. Рука в таких случаях часто не поднималась на обычную высоту, делались только начальные движения, и все поведение ребенка носило характер осторожного пробования. Если оставить в стороне этот случай поиска связи, мы могли бы сказать, что реакция выбора при двух раздражителях протекала у ребенка очень часто по совершенно обычному типу установления обычной связи.
У того же ребенка мы налаживали реакцию выбора иным путем. Вместо повторения инструкции или ответа на пробы мы клали перед ребенком с правой и левой стороны какие-нибудь предметы, которые ребенок легко мог связать с соответствующим стимулом. Так, в нашем примере с правой стороны мы клали лист
590
бумаги, который должен был напомнить ребенку, что на карандаш он должен реагировать правой рукой, а с левой — термометр, который должен был напомнить, что на часы следует реагировать левой рукой. Подобная реакция протекала безошибочно у ребенка, но все поведение его при этом существенно менялось.
Надо сказать, что связь между стимулами-объектами и стимулами-средствами была чрезвычайно проста и доступна ребенку, иногда мы намекали на эту связь, иногда сами устанавливали ее, иногда в течение ряда опытов предоставляли самому ребенку обратить на нее внимание. Последнее не удавалось нам, но в первых двух случаях ребенок очень легко использовал связь. Главный интерес для нас заключался в сравнении обоих компонентов реакции выбора. Если первый соответствует установлению непосредственной связи между стимулом и реакцией, то второй носит уже опосредованный характер. Непосредственной связи между раздражителем и реакцией нет. Ребенок должен всякий раз найти эту связь, находит же он ее при помощи внешнего стимула-средства, который напоминает ему о нужной связи. В этом случае деятельность ребенка как бы протекает в двух проявлениях. Весь процесс реакции выбора явно складывается из двух основных фаз. Вслед за восприятием стимула происходит налаживание нужной связи, и только после этого выполняется соответствующая реакция. Ребенок при взгляде на карандаш сейчас же смотрит на бумагу и только затем реагирует правой рукой.
От описанного опыта мы перешли к опыту с детьми старшего возраста. Нам было интересно было проследить, как развиваются обе формы реакции выбора, и, главное, интересно найти ту форму, при которой ребенок сам налаживает соответствующую связь без помощи взрослого. Опыты с детьми старшего возраста были организованы следующим образом. Ребенку предъявлялся ряд стимулов, причем инструкция требовала от него реагировать подниманием и опусканием различных пальцев правой и левой рук. В качестве раздражителей мы употребляли слова, рисунки, цветные фигуры, цветные лампочки и т. д. Во всех случаях между соответствующими раздражителями и реакцией никакой осмысленной связи не было.
Пальцы ребенка во время опыта лежали на клавиатуре игрушечного пианино или сложного электрического ключа. Рядом с каждой клавишей в особой деревянной подставке мы помещали различные картинки или карточки с напечатанными на них словами. Дети старшего дошкольного и первого школьного возраста (младшие школьники), убедившись обычно в невозможности выполнить инструкцию путем простого удержания ее в памяти, обращались к вспомогательным стимулам, которые употребляли в качестве средства запоминания инструкции, помещая их под соответствующими клавишами и связывая с ними соответствующий стимул. Таким образом, создавалось как будто овеществленное вынесение наружу инструкции, прокладывались внешние пути от стимулов к реакциям, в руки ребенка давались средства запомнить и воспроизвести инструкцию. При этом реакция снова совершенно ясно распадалась на две фазы: в
первой шли поиски соответствующего стимула-средства, во второй — реакция следовала непосредственно за нахождением стимула.
Оставляя в стороне сложный анализ опыта, обратимся сразу к обобщенному схематическому рассмотрению того, что происходит в данном случае. На нашей схеме (рис. 2) условно изобра-

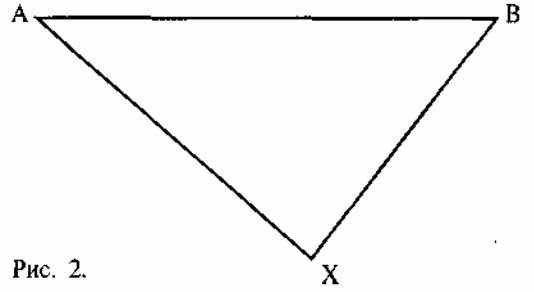


Рис. 2.

591
жены два пункта *Au B,* между которыми должна быть установлена связь. Своеобразие опыта заключается в том, что связи сейчас нет и мы исследуем характер ее образования. Стимул *A* вызывает реакцию, которая заключается в нахождении стимула *X,* который, в свою очередь, воздействует на пункт *B.* Связь таким образом между пунктами *A и B* устанавливается не непосредственная, а опосредованная. В этом и заключается главное своеобразие реакции выбора и всякой высшей формы поведения.
Рассмотрим отдельно треугольник. Если мы сравним один и другой способы образования связи между двумя пунктами, то увидим, что отношение между одной и другой формой может быть наглядно выражено при помощи нашего

схематического треугольника. При нейтральном образовании сообщения устанавливается прямая условно-рефлекторная связь между двумя точками *A* и *B*. При опосредованном установлении сообщения вместо одной ассоциативной связи устанавливаются две другие, приводящие к тому же результату, но другим путем. Треугольник поясняет нам отношение, существующее между высшей формой поведения и составляющими ее элементарными процессами. Это отношение мы сформулируем в самом общем виде, сказав, что всякая высшая форма поведения может быть всегда полностью и без остатка разложена на составляющие ее естественные элементарные нервно-психические процессы, как работа всякой машины в конечном счете может быть сведена к известной системе физико-химических процессов. Поэтому первая задача научных исследований, когда они подходят к какой-нибудь культурной форме поведения, дать анализ этой формы, вскрыть ее составные части. Анализ поведения всегда приводит к одному и тому же результату, именно он показывает, что нет сложного, высшего приема культурного поведения, который бы не состоял в конечном счете из нескольких первичных элементарных процессов поведения.

Мы нашли, что одна ассоциативная связь заменяется у ребенка двумя другими. Каждая из связей, взятая порознь, является таким же условно-рефлекторным процессом замыкания в коре головного мозга, как и прямая ассоциативная связь. Новым является факт замещения одной связи двумя другими, новой является конструкция, или комбинация, нервных связей, новым является направление определенного процесса замыкания связи при помощи знака, новыми являются не элементы, но структура всего процесса реакции.

Отношения, существующие между высшей и низшей формами поведения, не представляют чего-либо особенного, свойственного только данной форме. Скорее, мы имеем дело с более общими проблемами отношений высшей и низшей форм, которые могут быть распространены на всю психологию и непосредственно связаны с более общими методологическими положениями. Нам представляется не совсем справедливым столь распространенное ныне безоговорочное стремление выбросить из словаря психологии само понятие элементарных процессов, в том числе ассоциации. Необходимость понятия ассоциации, говорит Кречмер, показывается не только в учении об агнозии и апраксии, но и в обработке многих проблем психологии, более высоких, например психологии детской мысли, начинающегося мышления, потока идей. Теория построения более высокой психической жизни без ассоциативной подстройки совершенно немыслима, полагает Кречмер.

В этом смысле Г. Геффдинг признал в свое время отношения, существующие между процессом мышления и законом ассоциации. Он говорит: мышление в собственном смысле не располагает такими средствами и формами, которых не было бы уже при непроизвольном течении представления. То обстоятельство, что ассоциация представления делается предметом особенного интереса и сознательного выбора, не может, однако, изменить законов ассоциации представления. Мышлению в собственном смысле точно так же невозможно освободить-

ся от этих законов, как невозможно, чтобы мы какой-либо искусственной машиной устранили законы внешней природы. Но психологический закон, точно также как и физиологический, мы можем направить на служение нашим целям. В другом месте Геффдинг возвращается к этой мысли при рассмотрении воли. Он говорит, что непроизвольная деятельность образует основу и содержание произвольной. Воля нигде не созидает, а всегда только изменяет и выбирает. Ход воспоминаний и представлений подчинен определенным законам. Когда мы намеренно вызываем или удаляем известные представления, то это совершается по тем же законам, так же, как по законам внешней природы мы можем ее видеть, изменять и подчинять своим целям. Если надо задержать или устранить представление, то этого можно достигнуть косвенно, по законам забывания, полагает Геффдинг. Нам представляется, что в данном случае отношение между высшей и низшей формами может быть наилучшим образом выражено признанием того, что в диалектике называют обычно снятием. Мы можем сказать, что низшие, элементарные процессы и закономерности, управляющие ими, представляют собой снятую категорию. Нужно напомнить, говорит Гегель, о двояком значении немецкого выражения «снимать». Под этим словом мы понимаем, во-первых, «устранить», «отрицать» и говорим, согласно этому, что законы отменены, «упразднены», но это же слово означает также «сохранить», и мы говорим, что нечто «сохраним». Двойное значение термина «снимать» хорошо передается обычно на русском языке при помощи слова «схоронить», которое также имеет отрицательный и положительный смысл — уничтожение и сохранение. Пользуясь этим словом, мы могли бы сказать, что элементарные процессы и управляющие ими закономерности схоронены в высшей форме поведения, т. е. проступают в ней в подчиненном и скрытом виде. Именно это обстоятельство дает повод многим исследователям видеть в анализе, в разложении на части высшей формы и в полном сведении ее к ряду элементарных процессов основную задачу научного исследования. На самом деле здесь заключается только одна сторона научного исследования, помогающая установить связь и закономерность возникновения всякой высшей формы из низшей. В этом смысле в анализе заключены действительные средства против метафизического способа мышления, рассматривающего высшее и низшее как различные окаменевшие, друг с другом не связанные и друг в друга не переходящие сущности.

Анализ показывает, что основу и содержание высшей формы составляет низшая, что высшая возникает только на известной ступени развития и сама непрестанно снова переходит в низшую форму. Однако этим задача не ограничивается, так как, если бы мы хотели ограничиться исключительно анализом или сведением высшей формы к низшей, мы никогда не могли бы получить адекватное изображение всех специфических особенностей высшей формы и тех закономерностей, которым они подчинены. Здесь психология не представляет какого-нибудь исключения из всех остальных областей научного знания. Движение в применении к материи — это изменение вещи. Энгельс возражает против стремления свести все к механическому движению, против сведения к нему всех прочих свойств материи, чем смазывается специфический характер прочих форм движения.

Этим не отрицается вовсе тот факт, что каждая из высших форм движения всегда связана необходимым образом с реальным и механическим, внешним или молекулярным движением, подобно тому как высшую форму движения действительно невозможно производить без изменения температуры или изменение органической жизни невозможно без механических, молекулярных, химических, термических, электрических и других изменений. Но наличие побочных форм в каждом случае не исчерпывает сущности главной формы. «Мы, несомненно, «сведем» когда-нибудь экспериментальным путем мышление к молеку-

лярным и химическим движениям в мозгу, — писал Энгельс, — но разве этим исчерпывается сущность мышления?» (К. Маркс, Ф. Энгельс. Соч., т. 20, с. 563).

Необходимость изучения главной формы наряду с побочными, утверждение, что сущность мышления не может быть исчерпана более низкими формами, лежащими в его основе, все же позволяют утверждать следующее. Если понимать движение в самом широком смысле, как изменение вещи, можно сказать, что и мышление является движением. «Движение, рассматриваемое в самом общем смысле слова, т. е. понимаемое как способ существования материи, как внутренне присущий материи атрибут, обнимает собой все происходящие во вселенной изменения и процессы, начиная от простого перемещения и кончая мышлением. Само собой разумеется, что изучение природы движения должно было исходить от низших, простейших форм его и должно было научиться понимать их прежде, чем могло дать что-нибудь для объяснения высших и более сложных форм его» (там же, с. 391). Мы могли бы перенести это общее положение, относящееся одинаково ко всем областям научного знания, специально к интересующему нас вопросу и сказать, что сходным является и отношение между низшими и высшими процессами в реакции выбора. Всякая высшая форма поведения невозможна без низших, но наличие низших, или побочных, форм не исчерпывает существа главной. Задачей нашего исследования и является определить, в чем заключается существо главной формы. Но на это нам должна дать ответ следующая глава.

Глава четвертая

СТРУКТУРА ВЫСШИХ ПСИХИЧЕСКИХ ФУНКЦИЙ

Та концепция психологического анализа, которую мы стремились развить в предыдущей главе, приводит нас к новому представлению относительно психического процесса в целом и его природы. Самое существенное изменение, которое произошло в психологии в последнее время, заключается в замене аналитического подхода к психическому процессу целостным, или структурным, подходом. Наиболее влиятельные представители современной психологии выдвигают целостную точку зрения и кладут ее в основу всей психологии. Сущность новой точки зрения заключается в том, что на первый план выдвигается значение целого, которое обладает своими особенными свойствами и определяет свойства и функции входящих в его состав частей. В отличие от старой психологии, которая представляла процесс образования сложных форм поведения как процесс механического суммирования отдельных элементов, новая психология выдвигает в центр изучения целое и такие его свойства, которые не могут быть выведены из суммы частей. Новая точка зрения имеет уже многочисленные экспериментальные доказательства, подтверждающие ее правильность.

Для диалектического мышления не является сколько-нибудь новым то положение, что целое не возникает механическим путем из суммы отдельных частей, но обладает специфически своеобразными свойствами и качествами, которые не могут быть выведены из простого объединения частичных качеств.

В истории культурного развития ребенка мы встречаемся с понятием структуры дважды. Во-первых, это понятие возникает уже с самого начала истории культурного развития ребенка, образуя начальный момент, или исходную точку, всего процесса; во-вторых, сам процесс культурного развития надо понимать как изменение основной исходной структуры и возникновение на ее осно-

ве новых структур, характеризующихся новым соотношением частей. Первые структуры мы будем называть примитивными; это натуральное естественное психологическое целое, обусловленное главным образом биологическими особенностями психики. Вторые, возникающие в процессе культурного развития, мы будем называть высшими структурами, так как они представляют собой генетически более сложную и высшую форму поведения. Главное своеобразие примитивных структур в том, что реакция испытуемого и все стимулы находятся в одном плане, принадлежат к одному и тому же динамическому комплексу, который, как показывает исследование, чрезвычайно аффективно окрашен. В примате целого над частями, в целостном характере примитивных форм детского поведения, окрашенных аффективно, многие авторы видят главнейшую способность психики. Традиционное представление о том, что целое складывается из частей, здесь опровергнуто, и исследователи экспериментально показывают: целостное, не различающее отдельных частей восприятие и действие являются генетически первичными, наиболее элементарными и простыми. Целое и части развиваются параллельно и вместе друг с другом. В зависимости от этого многие авторы полагают, что задачи психологического исследования коренным образом изменились, в частности тогда, когда речь идет о выяснении высших форм поведения.

В отличие от Вундта, который полагал, будто для объяснения высших форм следует предположить существование творческих синтезов, объединяющих отдельные элементы в новые качественно своеобразные процессы, Вернер выдвигает другую точку зрения, гласящую, что не творческий синтез, но творческий анализ является действительным путем образования высших форм поведения. Не из элементов сложной психики выводят новые целостные процессы, а, наоборот, из разложения динамического целого, которое с самого начала существует как целое, должны быть выведены и поняты входящие в его состав части и развивающиеся между ними на основе этого целого связи и их взаимоотношения. Психология должна исходить из живых единств и посредством анализа переходить к низшим единствам.

Однако примитивные структуры, для которых характерна такая слитность в один комплекс всей ситуации и реакции на нее, являются только отправной точкой. С нее дальше начинается разрушение, перестройка примитивной структуры и переход к структурам высшего типа. Стремление распространить значение нового принципа на все новые и новые области психологии начинает придавать универсальное значение понятию структуры. Это метафизическое по существу понятие начинает обозначать нечто неразложимое, составляющее вечный закон природы. Недаром, говоря об их первичных структурах как о главнейшей особенности примитивной психики ребенка, Фолькельт называет их «вечно детскими». На самом деле исследования показывают, что «вечно детское» является столь же мгновенным, проходящим, уничтожающимся и переходящим в высшую форму, как и все остальные формы примитивного поведения. Новые структуры, которые мы противопоставляем низшим, или примитивным, отличаются прежде всего тем, что непосредственная слитность стимулов и реакций в едином комплексе оказывается нарушенной. Если мы проанализируем те своеобразные формы поведения, которые имели случай наблюдать при реакции выбора, то не сможем не заметить, что здесь в поведении происходит как бы расслоение примитивной структуры. Между стимулом,

на который направлено поведение, и реакцией человека выдвигается новый промежуточный член, и вся операция принимает характер опосредованного акта. В связи с этим анализ выдвигает новую точку зрения на отношения, существующие между актом поведения и внешними явлениями. Мы можем явно различать два ряда стимулов, из которых одни являются стимулами-объектами, а другие — стимулами-средствами; каждый из этих стимулов по своим соот-

ношениям своеобразно определяет и направляет поведение. Своеобразием новой структуры является наличие в ней стимулов обоего порядка. В наших экспериментах мы могли наблюдать, как в зависимости от изменения места среднего стимула (знака) в поведении изменяется и сама структура всего процесса. Достаточно было обратиться к словам в качестве средств запоминания, для того чтобы все процессы, связанные с запоминанием инструкции, приняли одно направление. Но стоило только эти слова заменить бессмысленными геометрическими фигурами, как весь процесс принимал иное направление. Благодаря проведенным простейшим опытам мы полагаем возможным выдвинуть в виде общего правила следующее: *в высшей структуре функциональным определяющим целым или фокусом всего процесса является знак и способ его употребления.*

Подобно тому как применение того или иного орудия диктует весь строй трудовой операции, характер употребляемого знака является тем основным моментом, в зависимости от которого конструируется весь остальной процесс. Одним и самым существенным отношением, лежащим в основе высшей структуры, является особая форма организации всего процесса, заключающаяся в том, что процесс конструируется с помощью вовлечения в ситуацию известных искусственных стимулов, выполняющих роль знаков. Таким образом, функционально различная роль двух стимулов и их связи между собой служит основой тех связей и отношений, которые образуют сам процесс.

Процесс вовлечения посторонних стимулов в ситуацию, которая при этом приобретает известное функциональное значение, можно легче всего наблюдать в опытах, когда ребенок переходит впервые от непосредственной операции к пользованию знаком. В наших экспериментальных исследованиях мы ставили ребенка в такую ситуацию, в которой перед ним возникает задача запомнить, сравнить или выбрать что-либо. Если задача не превышает естественных сил ребенка, он справляется с ней непосредственным или примитивным способом. В этих случаях структура его поведения совершенно напоминает схему, нарисованную Фолькельтом. Существенная черта схемы та, что сама реакция составляет часть ситуации и с необходимостью заключена в структуру самой ситуации как целого. То доминирующее целое, о котором говорит Фолькельт, уже предопределяет направление хватательного движения ребенка. Но ситуация в наших экспериментах почти никогда не оказывается такой. Задача, встающая перед ребенком, обычно превышает его силы, оказывается не разрешимой таким примитивным способом. Тут же перед ребенком лежит обычно какой-нибудь совершенно нейтральный по отношению ко всей ситуации материал, и вот при известных условиях, когда перед ребенком встает неразрешимая задача, нам удается наблюдать, как нейтральные стимулы перестают быть нейтральными, вовлекаются в процесс поведения и приобретают функцию знака.

Этот процесс мы могли бы поставить в параллель тому, который описан Келером. Как известно, обезьяна, которая однажды догадалась употребить палку в качестве орудия, начинает впоследствии применять любые предметы, сколько-нибудь схожие по наружному виду с палкой в качестве орудия. Если сказать, говорит Келер, что попадающаяся на глаза палка получила определенное функциональное значение для известных положений, что это значение распространяется на все другие предметы, каковы бы они ни были, то мы прямо приходим к единственному воззрению, которое совпадает с наблюдаемым поведением животных.

Мы могли бы сказать, что нейтральный стимул при возникшем препятствии приобретает функцию знака, и с этого момента структура операции принимает существенно иной вид.

Мы переходим, таким образом, к другой стороне вопроса, тесно связанной с ней. Как известно, и в органической природе структура оказывается очень

тесно связанной с функцией. Они едины и взаимно объясняют друг друга. Морфологические и физиологические явления, форма и функция обусловливают друг друга. Мы могли бы обозначить в самой общей форме то направление, в котором изменяется структура: она изменяется в направлении большей дифференциации частей. Высшая структура отличается от низшей раньше всего тем, что она дифференцированное целое, в котором отдельные части выполняют различные функции и в котором объединение частей в целостный процесс происходит на основе функциональных двойных связей и взаимоотношений между функциями. Вернер приводит слова Гете, который говорил, что различие между низшим и высшим организмами заключается в большей дифференцированнос-ти высшего. Чем совершеннее организм, тем менее подобны друг другу его части. В одном случае целое и части более или менее похожи друг на друга, в другом — целое существенно отличается от частей. Чем больше похожи друг на друга части, тем менее они подчинены одна другой. Подчинение означает более сложное соотношение частей организма. В связи с этим Вернер видит саму сущность процесса развития в прогрессирующей дифференциации и связанной с ней централизации.

В применении к структуре мы могли бы сказать: именно дифференциация примитивной цельности и ясное выделение двух полюсов (стимула-знака и стимула-объекта) являются характерной чертой высшей структуры. Но дифференциация имеет другую сторону, которая заключается в том, что вся операция в целом приобретает новый характер и значение. Мы не могли бы лучше описать новое значение всей операции, чем сказав, что она представляет собой *овладение собственным процессом поведения.*

В самом деле, если мы сравним схему реакции выбора так, как она намечена нами в предыдущей главе, со схемой, которую приводит Фолькельт, мы увидим, что главнейшее отличие одной от другой заключается в характере определяемое™ всего поведения. Во втором случае активность организма определена общим комплексом всей ситуации, логикой этой структуры, в первом же случае человек сам создает связь и пути для своего реагирования, он перестраивает естественную структуру, он подчиняет своей власти при помощи знаков процессы собственного поведения.

Нам представляется удивительным тот факт, что традиционная психология вовсе не замечала этого явления, которое мы можем назвать овладением собственными реакциями. В попытках объяснить факт «воли» психология прибегала к чуду, к вмешательству духовного фактора в протекание нервных процессов и, таким образом, пыталась объяснить

действие по линии наибольшего сопротивления, как это делал, например, Джемс, развивая учение о творческом характере воли.
Но и в психологии последнего времени, которая начинает постепенно вводить понятие овладения своим поведением в систему психологических понятий, нет еще ни должной ясности в самом понятии, ни достаточной оценки его истинного значения. Левин с полным основанием отмечает, что явления овладения своим поведением еще не выступили со всей ясностью в психологии воли. Наоборот, в педагогике вопросы овладения собственным поведением издавна рассматривались как основные вопросы воспитания. В современном воспитании воля заменила положение о намеренном действии. На место внешней дисциплины, на место принудительной дрессуры выдвигается самостоятельное овладение поведением, которое не предполагает подавления естественных влечений ребенка, но имеет в виду овладение им своими действиями.
В связи с этим послушание и хорошие намерения отодвинуты на задний план, а на передний выдвинута проблема овладения собой. Указанная проблема действительно имеет гораздо больше значения, поскольку мы имеем в виду наме-

рение, управляющее поведением ребенка. Отступление на задний план проблемы намерения по отношению к проблеме самоовладения проявляется в вопросе о послушании маленького ребенка. Ребенок должен научиться послушанию путем самоовладения. Не на послушании и намерении строится самоовладение, но, наоборот, на самоовладении возникает повиновение и намеренность. Аналогичные изменения, которые нам знакомы по педагогике воли, необходимы для основной проблемы психологии воли.
Наряду с актом намерения или решения нужно гораздо сильнее выдвинуть на передний план проблему овладения поведением в связи с каузально-динамической проблемой воли. Однако, несмотря на признание такого центрального значения овладения поведением, мы не находим у Левина сколько-нибудь ясного определения и тем более исследования этого процесса. Левин возвращается к нему не однажды и в результате исследования приходит к различению двух основных форм поведения. Так как это различение близко совпадает с различением между примитивной и высшей структурой, которое для нас является исходным, мы остановимся несколько ближе на замечаниях Левина.
Вместе с ним мы согласны отказаться в интересах наиболее чистого научного образования понятий от термина «воля» и вместо него ввести термин «подвластные и неподвластные действия», или действия, вытекающие непосредственно из сил, заключенных в самой ситуации. Последнее представляется нам особенно важным. Разумеется, говорит Левин, и управляемые действия подчинены определяющим силам общей ситуации, но при этом роде действий человек обычно не чувствует, что он всей своей личностью включен в соответствующую ситуацию, он в известной степени остается вне ситуации, благодаря чему само действие держится им прочно в руках. Разграничение психологических систем здесь оказывается другим, чем при простом действии, благодаря большей независимости или большему доминированию системы «я».
Несмотря на такую смутную постановку всей проблемы, Левин все же приходит к установлению того факта, что образование подобных связей, осуществляемых при помощи вспомогательного действия, является особенностью взрослого культурного человека или, как мы могли бы сказать иначе, оно и составляет продукт культурного развития. Основной вопрос, говорит Левин, возникает относительно того, могут ли быть образованы «любые намерения». Сам по себе чрезвычайно замечателен тот факт, что человек обладает необыкновенной свободой в смысле намеренного выполнения любых, даже бессмысленных действий. Эта свобода характерна для цивилизованного человека. Она присуща ребенку и, вероятно, первобытным людям в гораздо меньшей степени и отличает человека от ближайших к нему животных, по всей вероятности, гораздо больше, чем его высший интеллект. Различие сводится, следовательно, к возможности овладения человеком своим поведением.
В отличие от Левина мы пытаемся вложить в понятие овладения своим поведением совершенно ясное и точно определенное содержание. Мы исходим из того, что процессы поведения представляют такие же естественные процессы, подчиненные законам природы, как и все остальные. Человек, подчиняя своей власти процессы природы и вмешиваясь в течение этих процессов, не делает исключения и для собственного поведения. Однако возникает основной и самый важный вопрос: как следует представлять себе овладение собственным поведением?
Старой психологии были известны два основных факта. С одной стороны, она знала факт иерархического отношения высших и низших центров, благодаря которым одни процессы регулируют течение других; с другой стороны, психология, прибегая к спиритуалистическому толкованию проблемы воли, выдвигала мысль, что психические силы воздействуют на мозг и через него на все тело.

Та структура, которую мы имеем в виду, существенно отличается как от первого, так и от второго случая. Отличие заключается в том, что мы выдвигаем вопрос о средствах, с помощью которых совершается овладение поведением. Как и овладение теми или иными процессами природы, овладение собственным поведением предполагает не отмену основных законов, управляющих этими явлениями, а подчинение им. Но мы знаем, что основной закон поведения — закон стимула — реакции; поэтому мы не можем овладевать нашим поведением иначе, как через соответствующую стимуляцию. Ключ к овладению поведением дает овладение стимулами. Таким образом, *овладение поведением представляет собой опосредованный процесс,* который всегда осуществляется через известные вспомогательные стимулы. Роль стимулов-знаков мы и пытались вскрыть в наших экспериментах с реакцией выбора.
В детской психологии в последнее время не раз выдвигалась идея изучения специфических особенностей поведения человека. Так, М. Я. Басов выдвинул понимание человека как активного деятеля в окружающей среде, противопоставляя его поведение пассивным формам приспособления, свойственным животным. В качестве предмета психологии, говорит этот автор, перед нами выступает организм как деятель в окружающей его среде, активность, выявляемая им во взаимоотношениях с окружающей его средой в разнообразных формах и процессах поведения. Однако и Басов, наиболее близко подошедший к проблеме специфического в человеческом поведении, не разграничивает в исследованиях сколько-нибудь отчетливо активную и пассивную формы приспособления.

Мы могли бы суммировать то, к чему приводит нас сравнительное рассмотрение высших и низших форм поведения, и сказать: единство всех процессов, входящих в состав высшей формы, образуется на основе двух моментов: во-первых, единства задачи, стоящей перед человеком, и, во-вторых, тех средств, которые, как уже сказано, диктуют всю структуру процесса поведения.

В качестве примера, который позволяет наглядно отличить особенности низшей и высшей форм и одновременно обнаруживает главнейшие моменты этого отличия, мы могли бы взять примитивную и культурную структуру детской речи.

Как известно, первое слово, произнесенное ребенком, по смыслу уже целое предложение. Даже больше, оно является иногда сложной речью. Таким образом, внешняя форма развития речи так, как она открывается с фенотипической стороны, оказывается обманчивой. В самом деле, если мы будем доверять внешнему рассмотрению, мы должны будем прийти к заключению, что ребенок вначале произносит отдельные звуки, затем отдельные слова, позже начинает слова объединять по два, по три и переходит к простому предложению, которое еще позже развивается в сложное предложение и в целую систему предложений.

Эта внешняя картина, как мы уже говорили, обманчива. Исследования с несомненностью показали: первичной, или исходной, формой детской речи является сложная аффективная и недифференцированная структура. Когда ребенок произносит первое «ма», как говорит Штерн, это слово не может быть переведено на язык взрослых одним словом «мама», но должно быть переведено целым предложением, например: «Мама, посади меня на стул» и т. п. Прибавим от себя, что отнюдь не само слово «ма», взятое отдельно, заслуживает такого пространного перевода, но вся ситуация в целом: ребенок, который пытается взобраться на стул, игрушка, которую он надеется достать с помощью этой операции, его неудавшаяся попытка, находящаяся поблизости мать, следящая за его поведением, и, наконец, его первый возглас — все это, слитое в единый целостный комплекс, и могло бы быть вполне представлено по схеме Фолькельта.

Сравним эту примитивную нерасчлененную структуру со структурой речи того же ребенка в 3 года, когда он то же самое желание выражает уже в развитой

599

форме простого предложения. Спрашивается, чем отличается новая структура от прежней? Мы видим, что новая структура дифференцированна. Единое слово «ма» превращается здесь в четыре отдельных слова, из которых каждое точно указывает и обозначает предмет действия, входящего в состав соответствующей операции, и грамматические отношения, передающие отношения между реальными предметами.

Итак, дифференцирование и соподчинение отдельных членов общего целого отличают развитую речевую структуру от примитивной структуры, с которой мы ее сравниваем. Но самое существенное ее отличие: она не представляет собой действия, направленного на ситуацию. В отличие от первоначального крика, который входит неотъемлемой частью в общий слитный комплекс ситуации, теперешняя речь ребенка потеряла непосредственную связь с воздействием на предметы. Она сейчас есть только воздействие на другого человека. И вот эти функции воздействия на поведение, которые здесь разделены между двумя людьми, между ребенком и матерью, в сложной структуре поведения объединены в одном целом. Ребенок начинает применять по отношению к себе самому те формы поведения, которые обычно применяют взрослые по отношению к нему, и это является *ключом* к интересующему нас факту овладения своим поведением.

Нам остается еще разъяснить затронутый прежде вопрос относительно того, какие отличительные черты выделяют данную структуру из более общего типа структур, которые мы вместе с Келером могли бы назвать структурами обходных путей. Под этим названием Келер понимает такую операцию, которая возникает тогда, когда достижение цели прямым путем затруднено. Келер имеет в виду две основные конкретные формы, в которых проявляются подобные структуры обходных путей. Во-первых, обходные пути в буквальном смысле слова, когда между животным и целью стоит какое-нибудь физическое препятствие в виде рогатки и животное направляется к цели, обходя препятствие окольным путем. Вторая конкретная форма заключается в употреблении орудий, которые в переносном смысле также могут быть названы обходными, или окольными, путями: когда животное не может овладеть чем-то непосредственно, не может схватить его рукой, оно приближает его к себе с помощью этой вдвигаемой операции и как будто окольным путем завладевает целью.

Конечно, и рассматриваемая нами структура принадлежит к числу подобных обходных путей. Однако есть и существенное отличие, которое заставляет ее рассматривать как структуру особого рода. Отличие заключается в направленности всей деятельности и в характере обходных путей. В то время как орудие или реальный обходный путь направлены на изменение чего-либо во внешней ситуации, функция знака заключается раньше всего в том, чтобы изменить нечто в реакции или в поведении самого человека. Знак ничего не изменяет в самом объекте, он только дает иное направление или перестраивает психическую операцию.

Таким образом, орудие, направленное вовне, и знак, направленный внутрь, выполняют технически разные психические функции. В зависимости от этого существенным образом отличается и сам характер обходных путей. В первом случае перед нами известные объективные обходные пути, состоящие из материальных тел, в другом случае — обходные пути психических операций. Эти обстоятельства указывают одновременно и сходство, и отличие рассматриваемых нами структур от структур обходных путей.

Сказанное позволяет нам прийти к еще одной существенной проблеме. Мы можем считать в настоящее время совершенно выясненным спорный прежде вопрос о необходимости выделения третьей ступени в развитии поведения, т. е. выделения интеллектуальных реакций в особый класс на основании генетических, функциональных и структурных признаков, не позволяющих рассматривать эти реакции просто как сложные навыки. Если допустить вместе с Бюле-

600

ром, что указанные акты сохраняют характер «проб», то сами пробы принимают совершенно иной характер. Они уже не имеют дела непосредственно с объектом, они имеют дело с внутренней стороной процесса, чрезвычайно усложняются и в данном случае говорят о новой ступени в развитии поведения. Эту новую ступень, конечно, не следует рассматривать как оторванную от второй, предшествующей ступени.

Связь между обеими ступенями такая же, что и на всем протяжении развития. Низшие формы не уничтожаются, а включаются в высшую и продолжают в ней существовать как подчиненная инстанция. Поэтому нам представляется верным замечание Коффки относительно того, что и три ступени в развитии поведения, предложенные Бюлером. не следует рассматривать как закрепленные, застывшие, отделенные друг от друга непроходимой стеной области поведения. Скорее их надо понимать как особые в структурном и функциональном отношении формы поведения, находящиеся в чрезвычайно сложной зависимости друг от друга и включающиеся в различных соотношениях в один и тот же процесс поведения.

Нас интересует в данном случае другой вопрос, в известном смысле противоположный тому, который мы только что рассматривали. Для нас несомненно, что говорить о трех ступенях в развитии поведения является первейшей необходимостью исследователя. Но мы ставим вопрос дальше: можно ли ограничиваться указанными тремя ступенями, не совершаем ли мы при этом той же ошибки, какую пытался преодолеть Бюлер, когда он разделял вторую и третью ступени, не содержится ли в этом учении дальнейшего упрощения высших форм поведения и не обязывает ли нас современное состояние нашей науки говорить еще об одной, в данном случае четвертой, ступени в развитии поведения, которая характеризует высшие формы поведения у человека?

Вводя понятие третьей ступени, Бюлер утверждает, что нужно привести к одному знаменателю как высшие формы человеческого мышления, так и примитивнейшие, с которыми мы познакомились у ребенка и у шимпанзе, и что теоретически их основы тождественны. Совершенно законная задача науки — понять то общее, что объединяет высшие и низшие формы, так как зерно высших форм заключено уже в низших. Но именно приведение к одному знаменателю высших и примитивнейших форм поведения есть глубокая ошибка, основанная на их неадекватном изучении, на исследовании лишь последних.

В самом деле, если в высших формах поведения мы уловим только то, что в них тождественно с низшими, то мы сделаем только половину дела. Мы никогда при этом не сумеем дать адекватное описание высших форм во всем их специфическом качестве, благодаря которому они являются тем, что они есть на самом деле. Поэтому общий знаменатель, который Бюлер видит в целесообразном поведении, осуществляющемся без повторных проб над объектом, еще не раскрывает в высших формах того самого существенного, что в них заключено.

Скажем прямо, три ступени в развитии поведения схематически исчерпывают все разнообразие форм поведения в животном мире; они раскрывают в человеческом поведении то тождественное, что в нем есть с поведением животных; поэтому трехступенчатая схема охватывает более или менее полно лишь общий ход биологического развития поведения. Но в ней недостает самого существенного, а именно тех своеобразных форм психического развития, которые отличают человека. И если мы хотим быть последовательными в проведении той тенденции, которую мы выше назвали тенденцией гуманизации психологии, если мы хотим выделить в развитии ребенка человеческое, и только человеческое, мы должны перешагнуть за границу схемы.

В самом деле, общий знаменатель предполагает, что снимается всякая разница между своеобразными формами поведения человека и животного. За пределами

схемы остается то, что человек строит новые формы действия сперва мысленно и на бумаге, управляет битвами по картам, работает над мысленными моделями, иначе говоря, все то, что в поведении человека связано с употреблением искусственных средств мышления, с социальным развитием поведения, и в частности с употреблением знаков. Поэтому мы должны наряду с трехступенчатой схемой выделять особую, новую, надстраивающуюся над ней ступень в развитии поведения, ступень, которую, может быть, и неправильно называть четвертой, так как она стоит несколько в ином отношении к третьей, чем эта последняя ко второй, но, во всяком случае, было бы правильнее, переходя от порядковых числительных к количественным, говорить не о трех, а о четырех ступенях в развитии поведения.

За этим положением скрывается немаловажный факт. Стоит только вспомнить, сколько споров породило открытие и признание третьей ступени в развитии поведения, для того чтобы понять огромное значение для всей перспективы генетической психологии признания новой, четвертой по счету, ступени в развитии поведения.

Как известно, признание интеллектуальных реакций особым классом реакций вызвало возражение с двух сторон. Одни находили излишним введение нового понятия и пытались показать, что интеллектуальные реакции не содержат в себе ничего принципиально нового по сравнению с навыком, что они могут быть полностью, до конца адекватно описаны в терминах образования условных реакций, что все поведение может быть без остатка исчерпано при помощи двухступенчатой схемы, различающей врожденные и приобретенные реакции.

Сторонники этого взгляда высказывали опасение, что вместе с признанием третьей ступени, недостаточно еще изученной и ясной, в психологию будет снова введено метафизическое и умозрительное понятие, что за спиной новых терминов снова может проложить себе дорогу чисто спиритуалистическое понимание, что антропоморфическое перенесение человеческих способов поведения на животных может снова губительно извратить всю генетическую перспективу психологии. Заметим кстати, что опасения оказались в известной части оправданными. Однако это в наших глазах не является ни в какой степени доказательством правоты их авторов, ибо из того положения, что всякая вещь может служить предметом злоупотребления, не следует, что ее не нужно употреблять.

Если сторонники рассматриваемого взгляда признавали излишним введение третьей ступени и критиковали новое понятие снизу, со стороны биологии, то не менее ожесточенные нападки оно встретило и сверху, со стороны субъективной психологии, которая опасалась, что с введением нового понятия будут принижены права человеческого разума, что божественная природа человека будет снова, как при Дарвине, поставлена в генетическую связь с обезьяной. Психологи вюрцбургской школы, занимавшиеся исследованием мышления и рассматривавшие его как чисто духовный акт, объявляли, что современная психология находится снова на пути к платоновским идеям. Для этого идеалистического мышления было жесточайшим ударом открытие Келера, показавшее корень человеческого мышления в примитивном употреблении орудий шимпанзе.

Нам представляется в высшей степени характерной создавшаяся ситуация, когда открытие третьей ступени в развитии поведения вызвало ожесточенные нападки как сверху, так и снизу.

Аналогичная ситуация создается и сейчас, когда мы пытаемся внести в психологию дальнейшие усложнения и

говорить не о трех, а о четырех основных ступенях в развитии поведения. Это есть основной и принципиальный вопрос всей генетической психологии, и мы заранее должны ожидать, что новая схема встретит жесточайшее сопротивление как со стороны биологической психологии, пытающейся привести к одному знаменателю мышление человека, основанное на употреблении знаков, и примитивное мышление шимпанзе, так и со
602
стороны спиритуалистической психологии, которая снова должна усмотреть в новой схеме попытку разоблачить высшие формы поведения, представить их как естественные и исторические образования и снова, таким образом, посягнуть на платоновские идеи.

Мы можем видеть утешение только в том, что критика сверху и критика снизу взаимно уничтожат друг друга, взаимно нейтрализуют и то, что одним представляется как ничем не оправданное усложнение простой и первоначальной схемы, и то, что другими будет принято за чудовищное упрощение.

По сути дела мы признаем, что и в нашей новой попытке, поскольку делаются только первые шаги, скорее заключена опасность упрощения, чем чрезвычайного усложнения. Мы, несомненно, бессознательно и сознательно упрощаем проблему, когда пытаемся представить ее в схематическом виде и снова приводим к одному знаменателю все, что условно обозначаем как высшее поведение. Несомненно, дальнейшие исследования внутри человеческого поведения сумеют различить новые и новые эпохи и ступени, тогда и наши попытки окажутся методологически не законченными, они в действительности окажутся упрощением проблемы и сведением разнородных вещей к одному общему знаменателю. Но в настоящее время речь идет о завоевании для науки нового понятия, речь идет о том, чтобы пробиться из биологического пленения психологии в область исторической человеческой психологии.

Итак, нашим исходным положением является признание новой, четвертой, ступени в развитии поведения. Мы говорили уже, что было бы неправильным называть ее четвертой, и это имеет свои основания. Новая ступень не надстраивается над прежними тремя совершенно так же, как предыдущие надстроены друг над другом. Она означает изменение самого типа и направления в развитии поведения, она отвечает историческому типу развития человечества. Правда, когда мы рассматриваем ее отношение к первым трем ступеням, которые мы можем назвать натуральными ступенями в развитии поведения, это отношение оказывается сходным с тем, о котором мы уже говорили. И здесь мы отмечаем своеобразную геологию в развитии генетически наличных пластов в поведении. Подобно тому как инстинкты не уничтожены, но сняты в условных рефлексах, или навыки продолжают существовать в интеллектуальной реакции, натуральные функции продолжают существовать внутри культурных.

Как мы видели в результате нашего анализа, всякая высшая форма поведения обнаруживается непосредственно как известная совокупность низших, элементарных, натуральных процессов. Культура ничего не создает, она только использует данное природой, видоизменяет его и ставит на службу человеку. Если пользоваться терминами старой психологии, мы могли бы четвертую ступень в развитии поведения по аналогии с интеллектом назвать волей, потому что именно в главе о воле старая психология больше всего занималась исследованием тех реальных фундаментов высших форм поведения, которые и составляют предмет нашего исследования.

Было бы ошибкой думать, что вместе со спиритуалистическими представлениями о воле должны быть выброшены и те реальные, несомненные явления и формы поведения, которые ложно истолковывала, а иногда и описывала старая психология. В этом смысле Геффдинг говорил, что непроизвольная деятельность образует основу и содержание произвольной. Воля нигде не создает, а всегда только изменяет и выбирает. Он говорил, что воля вмешивается в течение других психических процессов только по тем же законам, которые присущи самим процессам. Так, старая психология имела все основания наряду с произвольной и непроизвольной деятельностью различать также произвольную и непроизвольную память, произвольное и непроизвольное течение представлений; Геффдинг также утверждал, что действие воли при вызове со-
603
ответствующих представлений не является первичным. Воля, говорил он, дает первый толчок и сверлит, но когда отверстие уже просверлено, то струя воды должна пробиться собственной силой, и тогда нам остается только сравнивать с искомым то, что создано.

На вмешательстве воли в представление основывается мышление в собственном смысле, образование понятий, суждения и умозаключения. Но, так как эти слова чересчур многозначны, да к тому же не дают ясного представления об основном отношении, в котором четвертая ступень поведения стоит к остальным, мы предпочитаем иначе назвать ту новую область развития, о которой мы все время говорим. Пользуясь сравнением Бюлера, мы могли бы сказать, что у нас намечается еще одна область развития, которая в отличие от первых трех областей не подчинена биологическим законам формулы отбора. Отбор перестает быть в ней главным законом социального приспособления, в этой области поведения все нейтральные формы поведения уже социализировались. Допуская условное сравнение, мы можем сказать, что новая область так же относится к трем остальным областям, как процесс исторического развития человечества в целом относится к биологической эволюции.

В предыдущих главах мы уже наметили своеобразие этой области развития. Сейчас нам остается кратко рассмотреть сам характер развития.

Надо сказать, что в современной психологии не усвоено само понятие культурного развития. До сих пор еще многие психологи склонны рассматривать факты культурного изменения нашего поведения с их натуральной стороны и представляют себе их как факты образования навыков или как интеллектуальные реакции, направленные на известное культурное содержание. Психологии недостает понимания самостоятельности и специфической закономерности в движении форм поведения. Между тем исследования показывают, что структура высших форм поведения не остается неизменной, она имеет свою внутреннюю историю, которая включает ее во всю историю развития поведения в целом. Культурные приемы поведения не возникают просто, как внешний навык, они становятся неотъемлемой частью самой личности, внедряя в нее новые отношения и создавая совершенно новый их строй.

Рассматривая изменения, которым подвергается новый прием поведения, мы всякий раз можем с отчетливостью обнаружить все признаки развития в собственном смысле слова. Это развитие, конечно, глубоко своеобразно по сравнению с органическим развитием. Его своеобразие до сих пор и мешало психологам выделить эти процессы в

особый тип развития, усмотреть в них совершенно новый план в истории поведения. А. Бине столкнулся с тем, что запоминание, основанное на знаках, приводит к повышению функций, что мнемотехника может достигнуть больших результатов, чем самая выдающаяся натуральная память. Обнаруженное явление Бине назвал симуляцией выдающейся памяти. Как известно, этим он хотел выразить ту мысль, что каждая психическая операция может быть симулирована, т. е. заменена другими операциями, которые приводят к тем же результатам, но совершенно иным путем.

Определение Бине едва ли можно признать удачным. Оно верно указывает на то, что при внешне сходных операциях по существу одни из них симулировали другие. Если бы обозначение Бине имело в виду только своеобразие второго типа развития памяти, против него нельзя было бы спорить, но оно вводит в заблуждение, заключая в себе ту мысль, что здесь имела место симуляция, т. е. обман. Эта практическая точка зрения подсказана специфическими условиями выступлений с эстрады и поэтому склонна к обману. Она, скорее, точка зрения судебного следователя, чем психолога. Ведь на деле, как признает и Бине, подобная симуляция не есть обман. Каждый из нас обладает своего рода мнемотехникой, и мнемотехника, по мнению автора, должна преподаваться в школах

604

наравне с умственным счетом. Не хотел же автор сказать, что в школах должно преподаваться искусство симуляции.

Так же мало удачным представляется нам обозначение рассматриваемого типа развития как фиктивного, т. е. приводящего только к фикции органического развития. Здесь опять верно выражена негативная сторона дела, именно та, что при культурном развитии поднятие функции на высшую ступень, повышение ее деятельности основывается не на органическом, а на функциональном развитии, т. е. на развитии самого приема.

Однако и последнее название закрывает ту основную истину, что в данном случае имеет место не фиктивное, а реальное развитие особого типа, обладающее особыми закономерностями. Поэтому мы предпочитаем говорить о культурном развитии поведения в отличие от натурального, или биологического, развития.

Мы переходим сейчас к задаче выяснения генезиса культурных форм поведения. Набросаем краткую схему этого процесса развития, как она наметилась в наших экспериментальных исследованиях. Постараемся показать, что культурное развитие ребенка проходит, если довериться искусственным условиям эксперимента, четыре основные стадии, или фазы, последовательно сменяющие друг друга и возникающие одна из другой. Взятые в целом, эти стадии описывают круг культурного развития какой-либо психической функции. Данные, полученные неэкспериментальным путем, вполне совпадают с намеченной схемой, прекрасно укладываются в ней, приобретают, распределяясь в ней, свой смысл и свое предположительное объяснение.

Мы проследим кратко четыре стадии культурного развития ребенка так, как они последовательно сменяют друг друга в процессе простого эксперимента. Понятно, что выделенные фазы в культурном развитии ребенка являются не более чем абстрактной схемой, которая должна быть заполнена конкретным содержанием в последующих главах/истории культурного развития ребенка. Сейчас же мы считаем нужным остановиться на одном основном общем вопросе, без которого невозможен переход от абстрактной схемы к конкретной истории отдельных психических функций.

Мы хотим сказать, что данная схема, полученная нами в процессе экспериментального исследования, конечно, не может считаться верно отображающей реальный процесс развития во всей его сложности. В лучшем случае она помогает в сжатом виде, развернув известную форму поведения как процесс, наметить важнейшие моменты культурного развития и найти их отношение друг к другу. Но было бы величайшей ошибкой рассматривать наше схематическое изображение, полученное на основе искусственных условий эксперимента, как нечто большее, чем только схему. Ибо величайшая трудность генетического анализа заключается как раз в том, чтобы с помощью экспериментально вызванных и искусственно организованных процессов поведения проникнуть в то, как совершается реальный, естественный процесс развития.

Иначе говоря, перед генетическим исследованием всегда открывается огромная задача перенесения экспериментальной схемы в живую жизнь. Если эксперимент открывает нам последовательность или закономерность какого-нибудь определенного рода, мы никогда не можем ограничиться этим и должны спросить себя, как же протекает исследуемый процесс в условиях действительной, реальной жизни, что заменяет руку экспериментатора, который намеренно вызвал процесс в лаборатории. Одной из важнейших опор при перенесении экспериментальной схемы в действительность являются данные, полученные неэкспериментальным путем. Мы уже указывали, что видим в них серьезное подтверждение правоты нашей схемы.

Однако и это еще не все. Остается еще в реальном исследовании проследить тот путь, которым возникают культурные формы поведения. И здесь опять ос-

605

новное затруднение заключается в преодолении традиционного предрассудка, тесно связанного с тем интеллектуализмом, который до сих пор продолжает в скрытой форме господствовать в детской психологии. Основой интеллектуалис-тического взгляда на процесс развития является предположение, что развитие совершается по типу логической операции. На вопрос о том, как развивается у ребенка сознательное употребление речи, интеллектуалистическая теория отвечает, что ребенок открывает значение речи. Сложный процесс развития она старается подменить простой логической операцией, не замечая, что в подобном подходе содержится огромная трудность, потому что он предполагает данным то, что требует объяснения.

Мы пытались показать несостоятельность подобной точки зрения на примере развития речи. И в самом деле, нельзя найти более разительный пример того, что культурное развитие не является простой логической операцией.

Мы не склонны вовсе отрицать того, что в процессе культурного развития огромную роль играют интеллектуальность, мышление, изобретение и открытие в собственном смысле этого слова. Но задача генетического исследования -не объяснение возникновения новых форм поведения при помощи открытия, а, наоборот, генетический показ возникновения самого этого развития, того, какую роль мы должны приписать ему в процессе поведения ребенка, какие другие факторы обусловливают его проявления и действия.

Роль интеллекта в развитии легче всего пояснить, если указать на другой предрассудок, так же прочно укоренившийся в психологии, как и первый. Если Штерн пытается объяснить развитие речи ребенка как открытие, то современная рефлексология хочет представить этот процесс исключительно как процесс выработки навыка, не указывая на то, что

же выделяет речь из остальной массы навыков. Само собой разумеется, что процесс речевого развития включает в себя развитие двигательного навыка и что вся закономерность, присущая образованию простого условного рефлекса, несомненно, может быть обнаружена и в развитии речи. Но это только значит, что в речи обнаруживаются ее натуральные, природные функции и что мы все так же далеки от адекватного описания самого процесса.
Таким образом, мы должны преодолеть как интеллектуалистический взгляд, выводящий культуру из деятельности человеческого интеллекта, так и механистический взгляд, рассматривающий высшую форму поведения исключительно с точки зрения его исполнительного механизма. Преодоление одной и другой ошибки приводит нас непосредственно к тому, что мы можем условно назвать *естественной историей знаков.* Естественная история знаков указывает нам, что культурные формы поведения имеют естественные корни в натуральных формах, что они тысячью нитей связаны с ними, что они возникают не иначе как на основе этих последних. Там, где исследователи видели до сих пор либо простое открытие, либо простой процесс образования навыка, реальное исследование обнаруживает сложный процесс развития.
Мы хотели бы выдвинуть в первую очередь значение одного из основных путей культурного развития ребенка, который могли бы назвать общепринятым словом — *подражание.* Может показаться, что, говоря о подражании как об одном из основных путей культурного развития ребенка, мы снова возвращаемся к тем предрассудкам, о которых только что говорили. Подражание, может сказать сторонник теории навыков, конечно, и есть механическое перенесение от одной уже выработанной формы поведения к другой, это и есть процесс образования навыка, а он хорошо знаком нам по развитию животных. Против такого взгляда мы могли бы указать на перелом, который происходит в современной психологии подражания.
Действительно, и сам процесс подражания психология до последнего времени представляет себе чисто интеллектуалистически. На деле оказывается, что
606
процессы подражания гораздо более сложные, чем это представляется с первого взгляда. Так, оказывается, что способность к подражанию строго ограничена у различных животных и людей, причем мы могли бы, суммируя новые положения психологии в этой области, сказать: *круг доступного подражания совпадает с кругом собственных возможностей развития животного.*
Например, давно уже указывалось, что нельзя объяснить развитие речи у ребенка тем, что он подражает взрослым. Ведь и животное слышит звуки человеческого голоса, при известном устройстве голосового аппарата оно может подражать ему, но все мы знаем из опыта над домашними животными, как ограничен круг их подражания человеку. Собака, наиболее одомашненное животное, с почти безграничными возможностями дрессировки, ни в чем не перенимает приема человеческого поведения, и ни один из исследователей еще не установил, чтобы здесь было возможно какое-либо подражание, кроме инстинктивного.
Мы должны снова оговориться: мы не хотим сказать, что подражание не играет решающей роли в развитии детской речи. Мы хотим как раз сказать обратное: подражание есть один из основных путей в культурном развитии ребенка вообще. Но мы хотим только отметить, что подражанием нельзя объяснить развитие речи и что оно само нуждается в объяснении. Келер, рассматривая упреки, которые могут быть сделаны против допущения разумного поведения обезьяны, останавливается специально на вопросе о подражании. Возникает вопрос: не мог ли шимпанзе при определенных опытах видеть сходные решения у человека и не подражает ли он просто его действиям? Келер говорит, что это возражение могло бы иметь силу упрека в том случае, если мы допустим существование простого подражания без всякого разумного участия, механическим образом переносящего поведение одного человека к другому. Что такое чисто рефлекторное подражание существует, не подлежит никакому сомнению; однако мы должны установить его истинную границу.
Если допустить, что здесь имеет место подражание другого рода, не просто механически переносящее от одного к другому, а связанное с известным пониманием ситуации, то тем самым просто дается новое толкование действительно разумного поведения животных. Действительно, никто никогда не наблюдал, чтобы сложные действия могли сразу быть воспроизведены путем простого рефлекторного подражания. Сам процесс подражания предполагает известное понимание значения действия другого. В самом деле, ребенок, который не умеет понять, не сумеет подражать пишущему взрослому. И психология животных подтверждает, что дело с подражанием у животных обстоит точно так же. Исследования американских авторов показали в отличие от результатов Э. Торндайка, что подражание, хотя с трудом и в ограниченных размерах, все же имеет место у высших позвоночных. Это открытие совпадает с тем предположением, что само подражание — сложный процесс, требующий предварительного понимания.
Всякому, кто занимался исследованием животных, Келер, по его словам, мог сказать: если действительно животное, перед которым ставится задача, сразу сумеет путем подражания выполнить это решение, ранее ему не дававшееся, мы должны дать этому животному самую высокую оценку. К сожалению, подобное мы встречаем чрезвычайно редко у шимпанзе и, главное, лишь тогда, когда соответствующая ситуация и решение ее лежат приблизительно внутри тех самых границ, которые существуют у шимпанзе и по отношению к его спонтанным действиям. Простое подражание обнаруживается у шимпанзе тогда же, когда и у человека, т. е. когда воспроизводимое путем подражания поведение является уже обычным и понятным. Келер полагает, что для подражания у высшего животного и у человека существуют одинаковые условия; и человек не может просто подражать, если он недостаточно понимает какой-нибудь процесс или ход мыслей.
607
Мы хотели бы ограничить положение Келера только областью натурального подражания. Что касается особых, или высших, форм подражания, мы склонны утверждать, что они проделывают такой же путь культурного развития, как и все остальные функции. В частности, Келер утверждает, что обезьяна при естественных условиях способна подражать поведению человека, и в этом видит он доказательство разумности ее поведения. Обычно говорят, подчеркивает Келер, что шимпанзе не перенимает поведения человека. Это неверно. Существуют случаи, в которых даже величайшие скептики должны признать, что шимпанзе перенимает новые способы действия не только от себе подобных, но и от человека.

Мы могли бы выразить эту новую оценку подражания по-другому, сказав, что подражание возможно только в той мере и тех формах, в каких оно сопровождается пониманием. Легко видеть, какое огромное значение приобретает подражание как метод исследования, позволяющий установить границу и уровень действий, доступных интеллекту животного и ребенка. Грубо говоря, испытывая границы возможного подражания, мы тем самым испытываем границы интеллекта данного животного. Поэтому подражание — чрезвычайно выгодный методический прием исследования, особенно в генетической области. Если мы хотим знать, насколько данный интеллект созрел для той или иной функции, мы можем испытать это посредством подражания, и одной из основных форм генетического эксперимента мы считаем разработанный нами опыт с подражанием, когда ребенок, присутствуя при том, как другой разрешает соответствующую задачу, затем сам проделывает то же самое.

Приведенные соображения заставляют нас отказаться от мнения, которое сводит сущность подражания к простому образованию навыков, и понять подражание как существенный фактор развития высших форм поведения человека.

Глава пятая

ГЕНЕЗИС ВЫСШИХ ПСИХИЧЕСКИХ ФУНКЦИЙ

Третий план нашего исследования ближе всего стоит к принятому нами историческому способу рассмотрения высших форм поведения. Анализ и структура высших психических процессов приводят нас вплотную к выяснению основного вопроса всей истории культурного развития ребенка, к выяснению генезиса высших форм поведения, т. е. происхождения и развития тех психических форм, которые и составляют предмет нашего изучения.

Психология, по выражению С. Холла, ставит генетическое объяснение выше логического. Ее интересует вопрос, откуда и куда, т. е. из чего произошло и во что стремится превратиться данное явление.

Историческая форма объяснения представляется психологу-генетисту высшей из всех возможных форм. Ответить на вопрос, что представляет собой данная форма поведения, означает для него раскрыть ее происхождение, историю развития, приведшего к настоящему моменту. В этом смысле, как мы уже говорили словами П. П. Блонского, поведение может быть понято только как история поведения. Но, прежде чем перейти к генезису высших форм поведения, мы должны выяснить само понятие развития, подобно тому как мы это делали в главах, посвященных анализу и структуре высших психических процессов. Дело в том, что в психологии, из-за ее глубокого кризиса, все понятия стали много-смысленными и смутными и изменяются в зависимости от основной точки зрения на предмет, которую избирает исследователь. В различных системах психо-

логии, ориентирующихся на различные методологические принципы, все основные категории исследования, в том числе и категория генезиса, приобретают различное значение.

Другое соображение, заставляющее нас остановиться на проблеме генезиса, состоит в том, что своеобразие того процесса развития высших форм поведения, который составляет предмет нашего исследования, недостаточно еще осознано современной психологией. Культурное развитие ребенка, как мы уже пытались установить выше, представляет совершенно новый план детского развития, который не только еще недостаточно изучен, но обычно даже не выделен в детской психологии.

Если мы обратимся к понятию развития, как оно представлено в современной психологии, то увидим, что в нем содержится много моментов, которые современные исследования должны преодолеть. Первым таким моментом, печальным пережитком донаучного мышления в психологии, является скрытый, остаточный преформизм в теории детского развития. Старые представления и ошибочные теории, исчезая из науки, оставляют после себя следы, остатки в виде привычек мысли. Несмотря на то что в общей формулировке в науке о ребенке давно отброшен тот взгляд, согласно которому ребенок отличается от взрослого только пропорциями тела, только масштабом, только размерами, это представление продолжает существовать в скрытом виде в детской психологии. Ни одно сочинение по детской психологии не может сейчас открыто повторить те давно опровергнутые истины, будто ребенок — это взрослый в миниатюре, а между тем указанный взгляд продолжает держаться до сих пор и в скрытом виде содержится почти в каждом психологическом исследовании.

Достаточно сказать, что важнейшие главы детской психологии (учение о памяти, о внимании, о мышлении) только на наших глазах начинают выходить из этого тупика и осознавать процесс психического развития во всей его реальной сложности. Но в огромном большинстве научные исследования в скрытом виде продолжают держаться взгляда, который объясняет развитие ребенка как чисто количественное явление.

Такого взгляда держались когда-то в эмбриологии. Теория, основанная на этом взгляде, называется преформизмом, или теорией предобразования. Сущность ее составляет учение, будто в зародыше заранее уже заключен совершенно законченный и сформированный организм, но только в уменьшенных размерах. В семени дуба, например, согласно этой теории, содержится весь будущий дуб с его корнями, стволом и ветвями, но только в миниатюре. В семени человека заключен уже сформированный человеческий организм, но в чрезвычайно уменьшенных размерах.

Весь процесс развития, с этой точки зрения, может быть представлен чрезвычайно просто: он состоит в чисто количественном увеличении размеров того, что дано с самого начала в зародыше; зародыш постепенно увеличивается, вырастает и таким образом превращается в зрелый организм. Указанная точка зрения давно оставлена в эмбриологии и представляет только исторический интерес. Между тем в психологии эта точка зрения продолжает существовать на практике, хотя в теории она также давно оставлена.

Психология теоретически давно отвергла мысль, что развитие ребенка есть чисто количественный процесс. Все согласны, что здесь перед нами процесс гораздо более сложный, который не исчерпывается одними количественными изменениями. Но на практике психологии предстоит еще раскрыть этот сложный процесс развития во всей его реальной полноте и уловить все те качественные изменения и превращения, которые переделывают поведение ребенка.

Совершенно справедливо Э. Клапаред в предисловии к исследованиям Ж. Пиаже говорит, что проблема детского мышления в психологии обычно ставилась

как чисто количественная проблема и только новые работы позволяют свести ее к проблеме качества. Обычно, говорит Клапаред, в развитии детского интеллекта видели результат определенною количества сложений и вычитаний,

нарастание нового опыта и освобождение от некоторых ошибок. Современные исследования открывают перед нами, что детский интеллект постепенно меняет свой характер.

Если мы хотели бы одним общим положением охарактеризовать то основное требование, которое выдвигает проблема развития перед современным исследованием, мы могли бы сказать, что это требование заключается в изучении положительного своеобразия поведения ребенка. Последнее нуждается в некотором пояснении.

Все психологические методы, применяемые до сих пор к исследованиям поведения нормального и аномального ребенка, несмотря на огромное многообразие и различие, существующее между ними, обладают одной общей чертой, которая их роднит в определенном отношении. Эта черта заключается в негативной характеристике ребенка, которая достигается при помощи существующих методов. Все методы говорят нам о том, чего нет у ребенка, чего не хватает ребенку по сравнению со взрослым и ненормальному ребенку по сравнению с нормальным. Перед нами всегда негативный снимок с личности ребенка. Такой снимок еще ничего не говорит нам о положительном своеобразии, которое отличает ребенка от взрослого и ненормального ребенка от нормального.

Перед психологией встает сейчас задача — уловить реальное своеобразие поведения ребенка во всей полноте и богатстве его действительного выражения и дать позитивный снимок с личности ребенка. Но позитивный снимок возможен только в том случае, если мы коренным образом изменим наше представление о детском развитии и примем во внимание, что оно представляет собой сложный диалектический процесс, который характеризуется сложной периодичностью, диспропорцией в развитии отдельных функций, метаморфозами или качественным превращением одних форм в другие, сложным сплетением процессов эволюции и инволюции, сложным скрещиванием внешних и внутренних факторов, сложным процессом преодоления трудностей и приспособления.

Второй момент, преодоление которого должно расчистить дорогу современному генетическому исследованию, состоит в скрытом эволюционизме, до сих пор господствующем в детской психологии. Эволюция, или развитие путем постепенного и медленного накопления отдельных изменений, продолжает рассматриваться как единственная форма детского развития, исчерпывающая все известные нам процессы, входящие в состав этого общего понятия. По существу в рассуждениях о детском развитии сквозит скрытая аналогия с процессами роста растения.

Детская психология ничего не хочет знать о тех переломных, скачкообразных и революционных изменениях, которыми полна история детского развития и которые так часто встречаются в истории культурного развития. Наивному сознанию революция и эволюция кажутся несовместимыми. Для него историческое развитие продолжается только до тех пор, пока идет по прямой линии. Там, где наступает переворот, разрыв исторической ткани, скачок, наивное сознание видит только катастрофу, провал и обрыв. Там для него история прекращается на весь срок, пока снова не выйдет на прямую и ровную дорогу.

Научное сознание, напротив, рассматривает революцию и эволюцию как две взаимно связанные и предполагающие друг друга формы развития. Сам скачок, совершаемый в развитии ребенка в момент подобных изменений, научное сознание рассматривает как определенную точку во всей линии развития в целом.

Рассмотренное положение имеет особенно серьезное значение по отношению к истории культурного развития, ибо, как мы видим дальше, история куль-

турного развития совершается в громадной степени за счет подобных переломных и скачкообразных изменений, наступающих в развитии ребенка. Сущность культурного развития состоит в столкновении развитых, культурных форм поведения, с которыми встречается ребенок, с примитивными формами, которые характеризуют его собственное поведение.

Ближайшим выводом из изложенного является изменение общепринятой точки зрения на процессы психического развития ребенка и представления о характере построения и протекания этих процессов. Обычно все процессы детского развития представляют как стереотипно протекающие процессы. Образцом развития, как бы его моделью, с которой сравнивают все другие формы, считается эмбриональное развитие. Этот тип развития наименее зависит от внешней среды, к нему с наибольшим правом может быть отнесено слово «развитие» в его буквальном смысле, т. е. развертывание заключенных в зародыше в свернутом виде возможностей. Между тем эмбриональное развитие не может рассматриваться как модель всякого процесса развития в строгом смысле слова. Оно скорее может быть представлено как его результат или итог. Это уже устоявшийся, законченный процесс, более или менее стереотипно протекающий.

Стоит только сравнить с процессом эмбрионального развития процесс эволюции животных видов, реальное происхождение видов, как его раскрыл Дарвин, чтобы увидеть коренное различие между одним и другим типами развития. Виды возникали и гибли, видоизменялись и развивались в борьбе за существование, в процессе приспособления к окружающей среде. Если бы мы хотели провести аналогию между процессом детского развития и каким-либо другим процессом развития, мы должны были бы выбрать скорее эволюцию животных видов, чем эмбриональное развитие.

Детское развитие менее всего напоминает стереотипный, укрытый от внешних влияний процесс; здесь в живом приспособлении к внешней среде совершается развитие и изменение ребенка. В этом процессе возникают новые и новые формы, а не просто стереотипно воспроизводятся звенья уже заранее сложившейся цепи. Всякая новая стадия в развитии эмбриона, заключенная уже в потенциальном виде в предшествовавшей, наступает благодаря развертыванию внутренних потенций; здесь происходит не столько процесс развития, сколько процесс роста и созревания. Эта форма, этот тип также представлен в психическом развитии ребенка; но в истории культурного развития гораздо большее место занимает вторая форма, второй тип, который состоит в том, что новая стадия возникает не из развертывания потенций, заключенных в предшествовавшей стадии, а из реального столкновения организма и среды и живого приспособления к среде.

В современной детской психологии мы имеем две основные точки зрения на процессы детского развития. Одна из них восходит к Ж.-Б. Ламарку, другая — к Дарвину. Бюлер справедливо говорит, что надо смотреть на книгу К. Коффки о психическом развитии ребенка как на попытку дать идее Ламарка современное психологическое выражение.

Сущность точки зрения Коффки заключается в том, что для объяснения низших форм поведения пользуются

принципом, которым обычно объясняются более высокие формы поведения, тогда как до сих пор, наоборот, на высшую ступень переносили принцип, с помощью которого психолог объяснял примитивное поведение. Но этот прием, говорит Коффка, ничего общего с антропоморфизмом не имеет. Одним из важных методологических завоеваний современной психологии является устанавливаемое в ней чрезвычайно важное различие между наивным и критическим антропоморфизмом.

В то время как наивная теория исходит из признания тождества функций на различных ступенях развития, критический антропоморфизм исходит из выс-

ших форм, известных нам у человека, прослеживает ту же психологическую структуру и ее развитие, спускаясь вниз по лестнице психического развития. К последней теории примыкают работы Келера и Коффки. Все же, несмотря на важную поправку, перед нами теории, переносящие принцип объяснения, найденный при исследовании высших форм поведения, на изучение низших.

В отличие от этого Бюлер смотрит на свой опыт построения детской психологии как на попытку продолжить идею Дарвина. Если Дарвину была известна только одна область развития, то Бюлер указывает две новые области, в которых, по его мнению, находит свое подтверждение и оправдание выдвинутый Дарвином принцип отбора. Правда, Бюлер пытается соединить точку зрения Дарвина и Ламарка, применяя слова Э. Геринга, который говорит, что из двух теорий — Ламарка и Дарвина, — приведенных с гениальной односторонностью, у него возникла одна общая картина истории развития всего живущего. С ним случилось то, что бывает со смотрящим в стереоскоп, когда смотрящий сначала получает два впечатления, скрещивающихся и борющихся между собой, пока вдруг они не соединятся в один ясный образ, установленный по третьему измерению.

Продолжая это сравнение, Бюлер говорит, что неодарвинизм без Ламарка слишком слеп и неподвижен, но и Ламарк без Дарвина не дорос до разнообразного богатства жизненных форм. Теория развития сделает действительный шаг вперед, когда в психологии детей очевиднее, чем до сих пор, выяснится, каким образом эти два исследователя связаны друг с другом.

Итак, мы видим, что самое понятие детского развития не является сколько-нибудь единым у различных исследователей. В учении Бюлера нам представляется чрезвычайно плодотворной его мысль о различных областях развития. По его словам, Дарвин знал в сущности только одну область, в то время как сам Бюлер указывает на три отграниченные друг от друга области. По мнению Бюлера, развитие поведения проходит три основные ступени и процесс развития поведения состоит в том, что меняется место действия отбора. Дарвинское приспособление выполняется посредством устранения менее благоприятно организованных индивидов; тут речь идет о жизни и смерти. Приспособление посредством дрессировки совершается внутри индивида; оно сортирует старые и создает новые способы поведения. Место действия его есть область телесных деятель-ностей, и ценой их уже являются не жизни, а движения тела, производимые в избытке, расточаемые тем же способом, как это делает природа.

К. Бюлер указывает на дальнейшую возможность развития. Если движения тела еще слишком дорого обходятся или по какой-либо причине недостаточны, то место действия отбора должно быть перенесено в область представления и мыслей.

Нужно, говорит Бюлер, привести к одному знаменателю как высшие формы человеческого изобретения и открытия, так и примитивнейшие, с которыми мы познакомились у ребенка и у шимпанзе, и теоретически понять в них тождественное. Таким образом, понятие внутреннего пробования, или проб в мысли, которые являются эквивалентом пробы на самом объекте, позволяет Бюлеру распространить формулу дарвинского отбора на всю область психологии человека. Возникновение целесообразного в трех различных сферах (инстинкт, дрессура, интеллект), в трех местах действия принципа отбора объясняется исходя из единого принципа. Эта идея, по мнению автора, является последовательным продолжением современной теории развития дарвинского направления.

Мы хотели бы остановиться несколько подробнее на теории трех ступеней в развитии поведения. Она действительно охватывает все главнейшие формы поведения, распределяя их по трем ступеням эволюционной лестницы. Первую

ступень образует инстинкт, или врожденный, наследственный фонд способов поведения. Над ней возвышается вторая ступень, которую вместе с Бюлером можно назвать ступенью дрессуры или, иначе, ступенью навыков или условных рефлексов, т. е. заученных, приобретенных в личном опыте условных реакций. И, наконец, еще выше надстраивается третья ступень, ступень интеллекта, или интеллектуальных реакций, выполняющих функцию приспособления к новым условиям и представляющих, по выражению Торндайка, организованную иерархию навыков, направленных на разрешение новых задач.

Спорной до сих пор остается в схеме третья ступень, наименее изученная и наиболее сложная. Многие авторы пытаются ограничить схему развития двумя только ступенями, считая, что интеллектуальные реакции не должны выделяться в особый класс, а могут рассматриваться как особо сложные формы навыков. Нам думается, что современное экспериментальное исследование дает все основания считать этот спор решенным в пользу признания третьей ступени. Интеллектуальная реакция, отличающаяся многими существенными чертами происхождения функционирования, даже в области поведения животных, как показали исследования Келера, не может быть поставлена в один ряд с механическим образованием навыков, возникающих путем проб и ошибок.

Правда, нельзя забывать того, что ступень интеллектуальных реакций самым тесным образом связана со второй ступенью в развитии поведения и опирается на нее. Но это явление общего порядка, которое одинаково приложимо и ко второй ступени в развитии поведения.

Мы считаем одной из самых плодотворных в теоретическом отношении мысль, которой на наших глазах овладевает генетическая психология, о том, что структура развития поведения в некотором отношении напоминает геологическую структуру земной коры. Исследования установили наличие генетически различных пластов в поведении человека. В этом смысле «геология» человеческого поведения, несомненно, является отражением «геологического» происхождения и развития мозга.

Если мы обратимся к истории развития мозга, мы увидим то, что Кречмер называет законом напластования в истории

развития. При развитии высших центров низшие, более старые в истории развития центры не просто отходят в сторону, но работают далее в общем союзе как подчиненные инстанции под управлением высших, так что при неповрежденной нервной системе обычно их нельзя определить отдельно.
Вторая закономерность в развитии мозга состоит в том, что можно назвать переходом функций вверх. Подчиненные центры не удерживают своего первоначального в истории развитии типа функционирования полностью, но отдают существенную часть прежних функций вверх, новым, над ними строящимся центрам. Только при повреждении высших центров или их функциональном ослаблении подчиненная инстанция становится самостоятельной и показывает нам элементы древнего типа функционирования, которые остались у нее, полагает Кречмер.
Мы видим, таким образом, что низшие центры сохраняются как подчиненные инстанции при развитии высших и что развитие мозга идет по законам напластования и надстройки новых этажей над старыми. Старая ступень не отмирает, когда возникает новая, а снимается новой, диалектически отрицается ею, переходя в нее и существуя в ней. Точно так же инстинкт не уничтожается, а снимается в условных рефлексах как функция древнего мозга в функциях нового. Так и условный рефлекс снимается в интеллектуальном действии, одновременно существуя и не существуя в нем. Перед наукой стоят две совершенно равноправные задачи: уметь раскрыть низшее в высшем, а также уметь раскрыть вызревание высшего из низшего.
613
В последнее время Вернер высказывал мысль, что поведение современного взрослого культурного человека может быть понято только «геологически», так как и в поведении сохранились различные генетические пласты, отражающие все ступени, пройденные человеком в его психическом развитии. Психологическая структура, говорит он, характеризуется не одним, а многими генетическими наслаиваемыми друг на друга пластами. Поэтому даже отдельный индивид при генетическом рассмотрении обнаруживает в поведении определенные фазы генетически уже законченных процессов развития. Только психология элементов представляет себе поведение человека как единую замкнутую сферу. В отличие от этого новая психология устанавливает, что человек в поведении обнаруживает генетически различные ступени. В раскрытии генетической многослой-ности поведения Вернер видит главную задачу современного исследования.
Вся книга Блонского «Психологические очерки» построена на генетическом анализе поведения человека. Новая заключенная в ней мысль состоит в том, что ежедневное поведение человека может быть понято только в том случае, если раскрыть в нем наличие четырех основных генетических ступеней, которые прошло в свое время развитие поведения вообще. Блонский различает спящую жизнь как примитивное состояние жизни, примитивное бодрствование, жизнь неполного бодрствования и вполне бодрствующую жизнь. Эта единая генетическая схема охватывает как ежедневное поведение человека, так и многотысячелетнюю историю его развития, вернее сказать, она рассматривает ежедневное по- • ведение человека с точки зрения его многотысячелетней истории и дает прекрасный образец того, как историческая точка зрения может быть приложена к общей психологии, к анализу поведения современного человека.
История развития знаков приводит нас, однако, к гораздо более общему закону, управляющему развитием поведения. П. Жанэ называет его фундаментальным законом психологии. Сущность закона состоит в том, что в процессе развития ребенок начинает применять по отношению к себе те самые формы поведения, которые первоначально другие применяли по отношению к нему. Ребенок сам усваивает социальные формы поведения и переносит их на самого себя. В применении к интересующей нас области мы могли бы сказать, что нигде правильность этого закона не проступает так, как при употреблении знака.
Знак всегда первоначально является средством социальной связи, средством воздействия на других и только потом оказывается средством воздействия на себя. В психологии выяснено много фактических связей и зависимостей, которые образуются этим путем. Укажем, например, на обстоятельство, которое в свое время было высказано Дж. Болдуином и в настоящее время развито в исследовании Пиаже. Исследование показало, что несомненно существует генетическая связь между спорами ребенка и его размышлениями. Сама логика ребенка подтверждает ее обоснование. Доказательства возникают первоначально в споре между детьми и только затем переносятся внутрь самого ребенка, связанные формой проявления его личности.
Только с нарастающей социализацией детской речи и всего детского опыта происходит развитие детской логики. Интересно отметить, что в развитии поведения ребенка меняется генетическая роль коллектива, высшие функции мышления сначала проявляются в коллективной жизни детей в виде спора и только затем приводят к развитию размышления в поведении самого ребенка.
Ж. Пиаже установил, что именно наступающий перелом при переходе из дошкольного к школьному возрасту приводит к изменению форм коллективной деятельности. На основе этого изменяется и собственное мышление ребенка. Размышление, говорит Пиаже, можно рассматривать как внутренний спор. Стоит еще напомнить речь, которая первоначально является средством общения с окружающими и лишь позже, в форме внутренней речи, — средством мышле-
614
ния, для того чтобы стала совершенно ясной применимость этого закона к истории культурного развития ребенка. Но мы сказали бы очень мало о значении закона, управляющего поведением, если бы не сумели показать конкретных форм, в которых он проявляется в области культурного развития. Здесь мы можем связать действие этого закона с теми четырьмя стадиями в развитии поведения, которые наметили выше. Если принять во внимание упомянутый закон, станет совершенно ясно, почему все внутреннее в высших психических функциях было некогда внешним. Если правильно, что знак первоначально является средством общения и лишь затем становится средством поведения личности, то совершенно ясно: культурное развитие основано на употреблении знаков и включение их в общую систему поведения протекало первоначально в социальной, внешней форме.
В общем мы могли бы сказать, что отношения между высшими психическими функциями были некогда реальными отношениями между людьми. Я отношусь к себе так, как люди относятся ко мне. Как словесное мышление представляет перенесение речи внутрь, как размышление есть перенесение спора внутрь, так и психически функция слова, по Жанэ, не может быть объяснена иначе, если мы не привлечем для объяснения более обширную систему, чем

сам человек. Первоначальная психология функций слова — социальная функция, и, если мы хотим проследить, как функционирует слово в поведении личности, мы должны рассмотреть, как оно прежде функционировало в социальном поведении людей.

Мы не предрешаем сейчас вопроса о том, насколько верна по существу предложенная Жанэ теория речи. Мы хотим только сказать, что метод исследования, который он предлагает, совершенно бесспорный с точки зрения истории культурного развития ребенка. Слово, по Жанэ, первоначально было командой для других, потом прошло сложную историю, состоящую из подражаний, изменений функций и т. д., и лишь постепенно отделилось от действия. По Жанэ, слово всегда есть команда, потому-то оно и является основным средством овладения поведением. Поэтому, если мы хотим генетически выяснить, откуда возникает волевая функция слова, почему слово подчиняет себе моторную реакцию, откуда взялась власть слова над поведением, мы неизбежно придем как в онтогенезе, так и в филогенезе к реальной функции командования. Жанэ говорит, что за властью слова над психическими функциями стоит реальная власть начальника и подчиненного, отношение психических функций генетически должно быть отнесено к реальным отношениям между людьми. Регулирование посредством слова чужого поведения постепенно приводит к выработке вербализованного поведения самой личности.

Но ведь речь является центральной функцией социальной связи и культурного поведения личности. Поэтому история личности особенно поучительна, и переход извне внутрь, от социальной к индивидуальной функции, проступает здесь с особенной ясностью. Недаром Уотсон видит существенное отличие внутренней речи от внешней в том, что первая служит для индивидуальных, а не для социальных форм приспособления.

Если мы обратимся к средствам социальной связи, мы узнаем, что и отношения между людьми бывают двоякого рода. Возможны неопосредованные и опосредованные отношения между людьми. Неопосредованные основаны на инстинктивных формах выразительного движения и действия, Когда Келер описывает обезьяну, желающую добиться того, чтобы другая обезьяна пошла с ней вместе, как она смотрит ей в глаза, подталкивает ее и начинает действие, к которому она хочет склонить свою подругу, перед нами классический пример непосредственной связи социального характера. В описаниях социального поведения шимпанзе приводятся многочисленные примеры, когда одно животное

615

воздействует на другое или посредством действий, или посредством инстинктивных автоматических выразительных движений. Контакт устанавливается через прикосновение, через крик, через взгляд. Вся история ранних форм социального контакта у ребенка полна примерами подобного рода, и здесь мы видим контакт, устанавливаемый посредством крика, хватания за рукав, взглядов.

На более высокой ступени развития выступают, однако, опосредованные отношения между людьми, существенным признаком таких отношений служит знак, с помощью которого устанавливается общение. Само собой разумеется, что высшая форма общения, опосредованная знаком, вырастает из естественных форм непосредственного общения, но все же последние существенно отличаются от нее.

Таким образом, подражание и разделение функций между людьми — основной механизм модификации и трансформации функций самой личности. Если мы рассмотрим первоначальные формы трудовой деятельности, то увидим, что там функция исполнения и функция управления разделены. Важный шаг в эволюции труда следующий: то, что делает надсмотрщик, и то, что делает раб, соединяются в одном человеке. Это, как мы увидимниже, основной механизм произвольного внимания и труда.

Все культурное развитие ребенка проходит три основные ступени, которые, пользуясь расчленением Гегеля, можно описать в следующем виде.

Рассмотрим для примера историю развития указательного жеста, который, как мы увидим, играет чрезвычайно важную роль в развитии речи ребенка и является вообще в значительной степени древней основой всех высших форм поведения. Вначале указательный жест представляет собой просто неудавшееся хватательное движение, направленное на предмет и обозначающее предстоящее действие. Ребенок пытается схватить слишком далеко отстоящий предмет, его руки, протянутые к предмету, остаются висеть в воздухе, пальцы делают указательные движения. Эта ситуация исходная для дальнейшего развития. Здесь впервые возникает указательное движение, которое мы вправе условно назвать указательным жестом в себе. Здесь есть движение ребенка, объективно указывающее на предмет, и только.

Когда мать приходит на помощь ребенку и осмысливает его движение как указание, ситуация существенно изменяется. Указательный жест становится жестом для других. В ответ на неудавшееся хватательное движение ребенка возникает реакция не со стороны предмета, а со стороны другого человека. Первоначальный смысл в неудавшееся хватательное движение вносят, таким образом, другие. И только впоследствии, на основе того, что неудавшееся хватательное движение уже связывается ребенком со всей объективной ситуацией, он сам начинает относиться к этому движению как к указанию.

Здесь изменяется функция самого движения: из движения, направленного на предмет, оно становится движением, направленным на другого человека, средством связи; хватание превращается в указание. Благодаря этому само движение редуцируется, сокращается и вырабатывается та форма указательного жеста, про которую мы вправе сказать, что это уже жест для себя. Однако жестом для себя движение становится не иначе, как будучи сначала указанием в себе, т. е. обладая объективно всеми необходимыми функциями для указания и жеста для других, т. е. будучи осмыслено и понято окружающими людьми как указание.

Ребенок приходит, таким образом, к осознанию своего жеста последним. Его значение и функции создаются вначале объективной ситуацией и затем окружающими ребенка людьми. Указательный жест раньше начинает указывать движением то, что понимается другими, и лишь позднее становится для самого ребенка указанием.

616

Таким образом, можно сказать, что через других мы становимся самими собой, и это правило относится не только к личности в целом, но и к истории каждой отдельной функции. В этом и состоит сущность процесса культурного развития, выраженная в чисто логической форме. Личность становится для себя тем, что она есть в себе, через то, что она предъявляет для других. Это и есть процесс становления личности. Здесь впервые в психологии ставится во всей важности проблема соотношении внешних и внутренних психических функций. Здесь, как уже сказано, становится

ясным, почему с необходимостью все внутреннее в высших формах было внешним, т. е. было для других тем, чем ныне является для себя. Всякая высшая психическая функция необходимо проходит через внешнюю стадию развития, потому что функция является первоначально социальной. Это — центр всей проблемы внутреннего и внешнего поведения. Многие авторы давно уже указывали на проблему интериоризации, перенесения поведения внутрь. Кречмер видит в этом закон нервной деятельности. Бюлер всю эволюцию поведения сводит к тому, что область отбора полезных действий переносится извне внутрь.

Но мы имеем в виду другое, когда говорим о внешней стадии в истории культурного развития ребенка. Для нас сказать о процессе «внешний» — значит сказать «социальный». Всякая высшая психическая функция была внешней потому, что она была социальной раньше, чем стала внутренней, собственно психической, функцией, она была прежде социальным отношением двух людей. Средство воздействия на себя первоначальность средство воздействия на других или средство воздействия других на личность.

У ребенка шаг за шагом можно проследить смену трех основных форм развития в функциях речи. Раньше всего слово должно обладать смыслом, т. е. отношением к вещи, должна быть объективная связь между словом и тем, что оно означает. Если ее нет, дальнейшее развитие слова невозможно. Далее объективная связь между словом и вещью должна быть функционально использована взрослым как средство общения с ребенком. Затем только слово становится осмысленным и для самого ребенка. Значение слова, таким образом, прежде объективно существует для других и только впоследствии начинает существовать для самого ребенка. Все основные формы речевого общения взрослого с ребенком позже становятся психическими функциями.

Мы можем сформулировать общий генетический закон культурного развития в следующем виде: всякая функция в культурном развитии ребенка появляется на сцену дважды, в двух планах, сперва — социальном, потом — психологическом, сперва между людьми, как категория интерпсихическая, затем внутри ребенка, как категория интрапсихическая. Это относится одинаково к произвольному вниманию, к логической памяти, к образованию понятий, к развитию воли. Мы вправе рассматривать высказанное положение как закон, но, разумеется, переход извне внутрь трансформирует сам процесс, изменяет его структуру и функции. За всеми высшими функциями, их отношениями генетически стоят социальные отношения, реальные отношения людей. Отсюда одним из основных принципов нашей воли является принцип разделения функций между людьми, разделение надвое того, что сейчас слито в одном, экспериментальное развертывание высшего психического процесса в ту драму, которая происходит между людьми. Мы поэтому могли бы обозначить основной результат, к которому приводит нас история культурного развития ребенка, как социогенез высших форм поведения.

Слово «социальное» в применении к нашему предмету имеет большое значение. Прежде всего, в самом широком смысле оно обозначает, что все культурное является социальным. Культура и есть продукт социальной жизни и обществен-

ной деятельности человека, и потому сама постановка проблемы культурного развития поведения уже вводит нас непосредственно в социальный план развития. Далее, можно было бы указать на то, что знак, находящийся вне организма, как и орудие, отделен от личности и служит по существу общественным органом или социальным средством.

Еще, далее, мы могли бы сказать, что все высшие функции сложились не в биологии, не в истории чистого филогенеза, а сам механизм, лежащий в основе высших психических функций, есть слепок с социального. Все высшие психические функции суть интериоризованные отношения социального порядка, основа социальной структуры личности. Их состав, генетическая структура, способ действия, одним словом, вся их природа социальна; даже превращаясь в психические процессы, она остается квазисоциальной. Человек и наедине с собой сохраняет функции общения.

Изменяя известное положение Маркса, мы могли бы сказать, что психическая природа человека представляет совокупность общественных отношений, перенесенных внутрь и ставших функциями личности и формами ее структуры. Мы не хотим сказать, что именно таково значение положения Маркса, но мы видим в этом положении наиболее полное выражение всего того, к чему приводит нас история культурного развития.

В связи с высказанными здесь мыслями, которые в суммарной форме передают основную закономерность, наблюдаемую нами в истории культурного развития и непосредственно связанную с проблемой детского коллектива, мы видели: высшие психические функции, например функция слова, раньше были разделены и распределены между людьми, потом стали функциями самой личности. В поведении, понимаемом как индивидуальное, невозможно было бы ожидать ничего подобного. Прежде из индивидуального поведения психологи пытались вывести социальное. Исследовали индивидуальные реакции, найденные в лаборатории и затем в коллективе, изучали, как меняется реакция личности в обстановке коллектива.

Такая постановка проблемы, конечно, совершенно законна, но она охватывает генетически вторичный слой в развитии поведения. Первая задача анализа — показать, как из форм коллективной жизни возникает индивидуальная реакция. В отличие от Пиаже мы полагаем, что развитие идет не к социализации, а к превращению общественных отношений в психические функции. Поэтому вся психология коллектива в детском развитии представляется в совершенно новом свете. Обычно спрашивают, как тот или иной ребенок ведет себя в коллективе. Мы спрашиваем, как коллектив создает у того или иного ребенка высшие психические функции.

Раньше предполагали, что функция есть *у* индивида в готовом, полуготовом или зачаточном виде, в коллективе она развертывается, усложняется, повышается, обогащается или, наоборот, тормозится, подавляется и т. д. Ныне мы имеем основания полагать, что в отношении высших психических функций дело должно быть представлено диаметрально противоположно. Функции сперва складываются в коллективе в виде отношений детей, затем становятся психическими функциями личности. В частности, прежде считали, что каждый ребенок способен размышлять, приводить доводы, доказывать, искать основания для какого-нибудь положения. Из столкновений подобных размышлений рождается спор. Но дело фактически обстоит иначе. Исследования показывают, что из спора рождается размышление. К тому же самому приводит нас изучение и всех остальных психических функций.

При обсуждении постановки нашей проблемы и разработке метода исследования мы имели уже случай выяснить

огромное значение сравнительного способа изучения нормального и ненормального ребенка для всей истории культур-
618
ного развития. Мы видели, что это основной прием исследования, которым располагает современная генетическая психология и который позволяет сопоставить конвергенцию естественной и культурной линий в развитии нормального ребенка с дивергенцией тех же двух линий в развитии ненормального ребенка. Остановимся несколько подробнее на том значении, какое имеют найденные нами основные положения относительно анализа, структуры и генезиса культурных форм поведения для психологии ненормального ребенка.

Начнем с основного положения, которое нам удалось установить при анализе высших психических функций и которое состоит в признании естественной основы культурных форм поведения. Культура ничего не создает, она только видоизменяет природные данные сообразно с целями человека. Поэтому совершенно естественно, что история культурного развития ненормального ребенка будет пронизана влияниями основного дефекта или недостатка ребенка. Его природные запасы — эти возможные элементарные процессы, из которых должны строиться высшие культурные приемы поведения, — незначительны и бедны, а потому и сама возможность возникновения и достаточно полного развития высших форм поведения оказывается для такого ребенка часто закрытой именно из-за бедности материала, лежащего в основе других культурных форм поведения.

Указанная особенность заметна на детях с общей задержкой в развитии, т. е. на умственно отсталых детях. Как мы вспоминаем, в основе культурных форм поведения лежит известный обходный путь, который складывается из простейших, элементарных связей. Этот чисто ассоциативный подстрой высших форм поведения, фундамент, на котором они возникают, фон, из которого они питаются, у умственно отсталого ребенка с самого начала ослаблен.

Второе положение, найденное нами в анализе, вносит существенное дополнение к сказанному сейчас, а именно: в процессе культурного развития у ребенка происходит замещение одних функций другими, прокладывание обходных путей, и это открывает перед нами совершенно новые возможности в развитии ненормального ребенка. Если такой ребенок не может достигнуть чего-нибудь прямым путем, то развитие обходных путей становится основой его компенсации. Ребенок начинает на окольных путях добиваться того, чего он не мог достигнуть прямо. Замещение функций — действительно основа всего культурного развития ненормального ребенка, и лечебная педагогика полна примеров таких обходных путей и такого компенсирующего значения культурного развития.

Третье положение, которое мы нашли выше, гласит: основу структуры культурных форм поведения составляет опосредованная деятельность, использование внешних знаков в качестве средства дальнейшего развития поведения. Таким образом, выделение функций, употребление знака имеют особо важное значение во всем культурном развитии. Наблюдения над ненормальным ребенком показывают: там, где эти функции сохраняются в неповрежденном виде, мы действительно имеем более или менее благополучное компенсаторное развитие ребенка, там, где они оказываются задержанными или пораженными, и культурное развитие ребенка страдает. В. Элиасберг на основе своих опытов выдвинул общее положение: употребление вспомогательных средств может служить надежным критерием дифференциации диагноза, позволяющим отличить любые формы ослабления, недоразвития, нарушения и задержки интеллектуальной деятельности от безумия. Таким образом, умение употреблять знаки в качестве вспомогательного средства поведения исчезает, по-видимому, только вместе с наступлением безумия.

Наконец, четвертое и последнее из найденных нами положений раскрывает новую перспективу в истории культурного развития ненормального ребенка. Мы имеем в виду то, что мы назвали выше овладением собственным поведением. В
619
применении к ненормальному ребенку мы можем сказать, что надо различать степени развития той или иной функции и степени развития овладения этой функцией. Всем известно, какую огромную диспропорцию образует развитие высших и низших функций у умственно отсталого ребенка. Для дебильности характерно не столько общее равномерное снижение всех функций, сколько недоразвитие именно высших функций при относительно благополучном развитии элементарных. Поэтому мы должны исследовать не только то, какой памятью обладает умственно отсталый ребенок, но и то, как и насколько он умеет использовать свою память. Недоразвитие умственно отсталого ребенка и заключается в первую очередь в недоразвитии высших форм поведения, в неумении овладеть собственными процессами поведения, в неумении их использовать.

Мы возвращаемся в известной степени с другого конца к той идее, которую выдвигал Э. Сеген, которому сущность идиотизма представлялась как недоразвитие воли. Если понимать волю в смысле овладения собой, мы были бы склонны присоединиться к ее мнению и утверждать, что именно в дефекте овладения собственным поведением лежит главный источник всего недоразвития умственно отсталого ребенка. И. Линдворский выразил то же самое в несколько парадоксальной форме, когда пытался свести основу интеллектуальной деятельности к восприятию отношений и утверждал, что в этом смысле интеллект как функция восприятия отношений в не меньшей степени присущ идиоту, чем Гёте, и что огромное различие между одним и другим заключается не в указанном акте, а в других, более высоких, психических процессах.

Отсюда мы можем сделать основной вывод, которым и заключим наши замечания о своеобразии культурного развития ненормального ребенка. Мы можем сказать, что вторичным осложнением умственной отсталости всегда является, во-первых, примитивизм как общее культурное недоразвитие, возникающее на основе органической недоразвитости мозга, и, во-вторых, некоторое волевое недоразвитие, задержка на инфантильной стадии овладения собой и процессами собственного поведения. Наконец, лишь на третьем, и последнем, месте должно быть поставлено основное осложнение умственной отсталости, общее недоразвитие всей личности ребенка.

Остановимся теперь на некоторых конкретных вопросах развития высших психических функций, рассмотрение которых позволит нам ближе подойти к основным данным детской и педагогической психологии.

Приложимо ли вообще понятие развития к тем изменениям, о которых все время идет речь? Ведь под развитием мы имеем в виду очень сложный процесс, определяемый рядом признаков.

Первый признак заключается в том, что при всяком изменении субстрат, лежащий в основе развивающегося явления, остается тем же самым. Второй ближайший признак заключается в том, что всякое изменение здесь носит до известной степени внутренний характер; мы не называем развитием такое изменение, которое совершенно не связано ни с каким

внутренним процессом, происходящим в том организме и в той форме активности, которые мы изучаем. Единство как постоянство всего процесса развития, внутренняя связь между прошедшей стадией развития и наступившим изменением — вот второй основной признак, который входит в понятие развития.
Надо сказать, что с этой точки зрения очень долго в детской психологии отказывались рассматривать культурный опыт ребенка как акт развития. Обычно говорили: развитием можно назвать то, что идет изнутри, а то, что идет извне, — это приучение, воспитание, потому что в природе не существует ребенка, который бы естественно вызревал в своих арифметических функциях, а как только ребенок достигает, скажем, школьного возраста или немного раньше, он воспринимает внешним образом от окружающих его людей целый ряд арифметических
620
понятий и последовательных операций. Таким образом, мы будто бы вовсе не можем сказать, что усвоение в 8 лет сложения и вычитания, а в 9 лет — умножения и деления есть естественный результат развития ребенка; это лишь внешние изменения, проистекающие из среды, а отнюдь не процесс внутреннего развития.
Однако более глубокое изучение того, как накапливается культурный опыт ребенка, показало: ряд важнейших признаков, необходимых для того, чтобы можно было к известным изменениям приложить понятие развития, имеется налицо в этом случае.
Первый признак заключается в том, что всякая новая форма культурного опыта является не просто извне, независимо от состояния организма в данный момент развития, а организм, усваивая внешние влияния, усваивая целый ряд форм поведения, ассимилирует их в зависимости от того, на какой ступени психического развития он стоит. Происходит нечто напоминающее то, что при росте тела называется питанием, т. е. усвоение известных внешних вещей, внешнего материала, который, однако, перерабатывается и ассимилируется в собственном организме.
Представим себе, что ребенок, не знавший культурных форм арифметики, попадает в школу и начинает там учить четыре действия. Спрашивается, можно ли доказать, что освоение четырех действий протекает как процесс развития, т. е. что оно определяется тем наличием знаний по арифметике, с которыми ребенок поступил в школу? Оказывается, дело обстоит именно так, и это дает основу для преподавания арифметики детям определенного возраста и на отдельных ступенях обучения. Этим объясняется то, что в 7—8 лет для ребенка становится впервые возможным усвоение такой операции, потому что у него произошло развитие знаний по арифметике. Рассматривая детей I—III классов, мы находим, что в течение 2—3 лет ребенок в основном обнаруживает еще следы дошкольной, натуральной арифметики, с которой пришел в школу.
Равным образом, когда ребенок усваивает, казалось бы чисто внешним путем, в школе различные операции, усвоение всякой новой операции является результатом процесса развития. Мы попытаемся показать это в конце главы, когда будем анализировать понятия усвоения, изобретения, подражания, т. е. все способы, при помощи которых усваиваются новые формы поведения. Мы постараемся показать: даже там, где будто бы форма поведения усваивается путем чистого подражания, не исключена возможность того, что она возникла в результате развития, а не только путем подражания.
Для того чтобы убедиться в этом, достаточно в эксперименте показать, что всякая новая форма поведения, даже усваиваемая извне, обладает различными особенностями. Естественно, она надстраивается над предыдущей, что становится возможным не иначе, как на основе предыдущей. Если бы кому-нибудь удалось экспериментально показать возможность овладения какой-нибудь культурной операцией сразу в ее наиболее развитой стадии, то тогда было бы доказано, что здесь речь идет не о развитии, а о внешнем усвоении, т. е. о каком-то изменении в силу чисто внешних влияний. Однако эксперимент учит нас, наоборот, тому, что каждое внешнее действие есть результат внутренней генетической закономерности. На основании экспериментов мы можем сказать, что никогда культурный ребенок — даже вундеркинд — не может овладеть сразу последней стадией в развитии операции раньше, чем пройдет первую и вторую. Иначе говоря, само внедрение новой культурной операции распадается на ряд звеньев, на ряд стадий, внутренне связанных друг с другом и переходящих одна в другую.
Раз эксперимент это нам показывает, то мы имеем все основания приложить к процессу накопления внутреннего опыта понятие развития, и в этом заключается второй признак, о котором мы вначале говорили.
621
Но само собой понятно, что рассматриваемое развитие будет совершенно другого типа, чем развитие, которое изучается при возникновении элементарных функций ребенка. Это — существеннейшее отличие, которое нам очень важно отметить, потому что в данном случае оно является также одним из основных признаков.
Мы знаем, что в основных формах приспособления человека, борьбы человека с природой зоологический тип развития существенно отличается от исторического. В первом происходят анатомические изменения организма и биологическое развитие протекает на основе органических изменений структуры, в то время как в человеческой истории интенсивное развитие форм приспособления человека к природе происходит без таких существенных органических изменений.
Наконец, нельзя не указать на то, что связь между естественным развитием, поведением ребенка, основанным на вызревании его органического аппарата, и теми типами развития, о которых мы говорим, есть связь не эволюционного, а революционного характера: развитие происходит не путем постепенного, медленного изменения и накопления мелких особенностей, которые в сумме дают, наконец, какое-то существенное изменение. Здесь в самом начале мы наблюдаем развитие революционного типа, иначе говоря, резкие и принципиальные изменения самого типа развития, самих движущих сил процесса, а хорошо известно, что наличие революционных изменений наряду с эволюционными не является таким признаком, который исключал бы возможность приложить понятие развития к этому процессу.
Теперь перейдем непосредственно к рассмотрению таких моментов изменения типа развития.
Нам хорошо известно, что в современной детской психологии более или менее общеприняты две теории генезиса: одна различает в развитии поведения два основных этажа, другая — три. Первая склонна указывать, что все поведение в развитии проходит через две основные стадии: стадию инстинкта, или стадию, которую принято называть безусловным рефлексом — наследственной или врожденной функцией поведения, и стадию приобретенных на личном опыте реакций, или условных рефлексов, — стадию дрессировки в применении к животным.
Другая теория склонна стадию приобретенных в личном опыте реакций разделять еще дальше и различать стадию

условных рефлексов, или навыков, и стадию интеллектуальных реакций.
Чем третья стадия отличается от второй?
Очень кратко можно сказать, что существенным отличием является, с одной стороны, способ возникновения реакции, и с другой — характер функции, т. е. биологического назначения реакции в отличие от навыка, возникающего в результате проб и ошибок или в результате стимулов, действующих в одном направлении. При интеллектуальных реакциях ответ возникает как выражение известного образа, получаемого, очевидно, в результате какого-то короткого замыкания, т. е. сложного внутреннего процесса, образующегося на основе возбуждения ряда сотрудничающих центров и прокладывающего новый путь. Следовательно, речь идет о какой-то реакции взрывного типа, чрезвычайно сложной по характеру возникновения, механизмы которой пока неизвестны, поскольку наше знание мозговых процессов находится еще на начальной ступени развития.
Если функция инстинктивной реакции отличается от функции навыков, то и последняя отличается от интеллектуальной функции. Ведь если биологическая функция навыка есть приспособление к индивидуальным условиям существования, которые более или менее ясные и простые, то функция интеллектуального
622
поведения является приспособлением к изменяющимся условиям среды и к изменяющейся обстановке при новых условиях. Именно на этой почве у психологов и происходит спор. Авторы, которые отказываются рассматривать интеллект как особый этаж в природе, говорят, что это только особый подкласс внутри того же самого класса приобретения навыка. Мне кажется, что дело научной осторожности говорить здесь действительно только о двух классах развития поведения ребенка — о наследственном и о приобретенном опыте, а внутри второго — приобретенного опыта — придется по мере усложнения наших знаний устанавливать не только две стадии, но, может быть, и больше.
Следовательно, правильно было бы, нам кажется, при современном состоянии знаний принять точку зрения американского психолога Торндайка который различает два этажа — наследственный и индивидуальный, или внутренний и приобретенный, и в поведении различает две стадии, или две группы, реакций — с одной стороны, навыки, наследуемые для приспособления к более или менее длительным условиям индивидуального существования, а с другой — целую иерархию навыков, направленных на решение новых задач, возникающих перед организмом, иначе говоря, того ряда реакций, о которых мы говорили.
Для того чтобы понять связь между этапами развития, которые интересуют нас в детской психологии, нужно в двух словах отдать себе отчет в том, какие отношения существует между ними. Отношения носят диалектический характер. Каждая следующая стадия в развитии поведения, с одной стороны, отрицает предыдущую стадию, отрицает в том смысле, что свойства, присущие первой стадии поведения, снимаются, уничтожаются, а иногда превращаются в противоположную — высшую — стадию. Например, проследим, что происходит с безусловным рефлексом, когда он превращается в условный. Мы видим, что ряд свойств, связанных с его наследственным характером (стереотипность и т. п.), отрицается в условном рефлексе, потому что условный рефлекс есть образование временное, гибкое, чрезвычайно поддающееся влиянию посторонних стимулов и, кроме того, присущее только данному индивиду не по природе и не по наследству, а приобретаемое благодаря условиям опыта. Таким образом, всякая следующая стадия указывает на изменение или отрицание свойств предыдущей стадии.
С другой стороны, предыдущая стадия существует внутри следующей, что показывает, скажем, стадия условного рефлекса. Его свойства те же, что и в безусловном рефлексе; это тот же инстинкт, но только проявляющийся и существующий в другой форме и другом выражении.
Современная динамическая психология стремится изучить энергетическую основу различных форм поведения. Например, в ряде изменений форм инстинкта психологи видят действие развивающейся детской речи и ее влияние на поведение, что, конечно, для нас представляет огромный интерес в отношении проблемы воли. К нему мы еще вернемся. Основной же вопрос, который ставится психологами, для нас ясен и понятен. Например, современный человек идет обедать в ресторан, тогда как при том же природном инстинкте животное отправляется добывать пищу, необходимую для существования. Поведение животного основано всецело на инстинктивной реакции, в то время как у человека, испытывающего тот же голод, способ поведения основан на совершенно других, условных, реакциях. В первом случае мы имеем природный рефлекс, где одна реакция следует за другой, в другом случае — ряд условных изменений. Однако если мы вглядимся в культурное поведение человека, то увидим, что конечным двигателем этого поведения, энергетической основой, стимулом является тот же инстинкт или та же материальная потребность организма, которая двигает и животным, где инстинкт не всегда нуждается в условных рефлексах. У человека инстинкт существует в скрытом виде, и его поведение обязательно связано с измененным рядом свойств этого инстинкта.
623
Такое же точно диалектическое отношение с отрицанием предыдущей стадии при сохранении ее в скрытом виде мы имеем в отношении условного рефлекса и интеллектуальной реакции. В известном примере Торндайка с арифметическими задачами существенно то, что ребенок, решающий задачу, не применяет никаких других реакций, кроме тех, которые он усвоил в навыке или в комбинации навыков, направленных на решение новой для него задачи. Таким образом, и здесь интеллектуальная реакция отрицает навыки, которые являются как бы скрытой реакцией, направленной на решение задач, стоящих перед организмом, и ряд свойств навыков уничтожается. Однако вместе с тем интеллектуальная реакция, как оказывается, в существенном сводится не к чему другому, как к системе навыков, а эта самая система, или организация, навыков является собственным делом интеллекта.
Если мы примем во внимание такую последовательность стадий в естественном развитии поведения, то мы должны будем сказать нечто подобное и в отношении четвертой стадии в развитии поведения, которая нас здесь занимает. Мы, может быть, должны будем признать, что те высшие процессы поведения, о которых мы собираемся говорить, также относятся к естественному поведению, при котором каждая стадия внутри этого естественного поведения имеет известные отношения к предыдущей стадии: она до известной степени отрицает стадию примитивного поведения и вместе с тем содержит натуральное поведение в скрытом виде.
Возьмем в качестве примера такую операцию, как запоминание при помощи знаков. Мы увидим, что, с одной стороны,

здесь запоминание протекает так, как не протекает обычное запоминание при установлении навыков; запоминание при интеллектуальной реакции обладает некоторыми свойствами, которых в первом случае нет. Но если мы разложим на составные части процесс запоминания, опирающегося на знаки, то легко сумеем открыть, что в конечном счете этот процесс содержит в себе те же самые реакции, которые характерны и для естественного запоминания, но только в новом сочетании. Новое сочетание и составляет основной предмет наших исследований детской психологии.

В чем же заключаются основные изменения? В том, что на высшей стадии развития человек приходит к овладению собственным поведением, подчиняет своей власти собственные реакции. Подобно тому как он подчиняет себе действия внешних сил природы, он подчиняет себе и собственные процессы поведения на основе естественных законов этого поведения. Так как основой естественных законов поведения являются законы стимулов — реакций, то поэтому реакцией невозможно овладеть, пока не овладеешь стимулом. Следовательно, ребенок овладевает своим поведением, но ключ к этому лежит в овладении системой стимулов. Ребенок овладевает арифметической операцией, овладев системой арифметических стимулов.

Точно так же ребенок овладевает всеми другими формами поведения, овладев стимулами, а система стимулов является социальной силой, даваемой ребенку извне.

Для того чтобы сказанное стало вполне ясным, проследим те стадии, которые проходит развитие операции по овладению своим поведением у ребенка. Приведем экспериментальный пример, которым мы уже пользовались, говоря о реакции выбора. Здесь уместно рассказать в нескольких словах, как изменяется эта реакция в процессе запоминания и почему этими изменениями мы определяем свойства развития.

В чем заключается развитие реакции выбора у ребенка? Для исследования берут, скажем, пять-восемь раздражителей, и ребенку предлагают на каждый из раздражителей отвечать отдельной реакцией, например на синий цвет реагиро-

вать одним пальцем, на красный — другим, на желтый — третьим. Мы знаем, что реакция выбора устанавливается у ребенка, согласно данным старой экспериментальной психологии, на шестом году жизни. Установлено также, что у взрослого человека сложная реакция выбора образуется значительно труднее, и, для того чтобы при большом числе стимулов выбрать реакции, соответствующие каждому стимулу, нужны специальные усилия.

Например, если мы просим испытуемого реагировать на красный цвет левой рукой и на синий — правой, то выбор устанавливается скоро и реакция будет протекать легче, чем если мы дадим выбор из трех-четырех или пяти-шести цветов. Анализ старых экспериментов, как мы уже указывали, привел психологов к заключению, что при реакции выбора мы, собственно, не выбираем — здесь происходит процесс другого характера, который только по внешнему типу можно принять за выбор. На самом деле происходит другое. Ряд исследований дает основание предположить, что в основе реакции выбора лежит очень сложная форма поведения, что мы должны различать стимулы, появляющиеся в беспорядке, от стимулов организованных, что в этих реакциях происходит замыкание условных связей, или, говоря языком старой психологии, происходит закрепление инструкции. Однако если для запоминания инструкции мы применим мнемотехнический способ, который вообще характерен для памяти, то мы можем облегчить установление правильной реакции выбора.

Мы поступаем следующим образом: мы даем ребенку 6, а затем и 7—8 лет ряд стимулов, скажем ряд картинок, и просим на каждую картинку реагировать отдельными движениями — либо нажимать на соответствующий ключ, либо делать движение пальцем. Мы даем испытуемому возможность воспользоваться внешними средствами для решения этой внутренней операции и стараемся проследить, как ведет себя ребенок в таких случаях.

Интересно, что ребенок всегда берется за предлагаемую задачу, не отказывается от нее. Он настолько мало знает свои психические силы, что задача не кажется ему невозможной в отличие от взрослого, который, как показал опыт, всегда отказывается и говорит: «Нет, я не запомню и не смогу сделать». И действительно, если взрослому дают такую инструкцию, он несколько раз переспрашивает, возвращается к прежнему цвету, уточняет, на какой цвет каким пальцем нужно реагировать. Ребенок же берется за задачу, выслушает инструкцию и сразу пытается исполнять ее. Начинается опыт. Чаще всего дети сразу попадают в затруднение, на 90% ошибаются. Но и дети более старшего возраста, усвоив одну или две реакции, в отношении остальных стимулов наивно спрашивают, на какой цвет каким пальцем нужно нажать. Эту раннюю стадию у ребенка мы принимаем за исходную стадию, она изучена и описана, и мы вправе назвать ее натуральной, или примитивной, стадией развития реакций.

Почему она примитивная, натуральная, для нас ясно. Она общая для всех детей, в громадном большинстве дети ведут себя при несложных реакциях именно так; она примитивна, потому что поведение ребенка в данном случае определяется его возможностями непосредственного запечатления, естественным состоянием его мозгового аппарата. И действительно, если ребенок берется при десяти раздражителях усвоить сложную реакцию выбора, это объясняется тем, что он еще не знает своих возможностей и оперирует со сложным, как с простым. Иначе говоря, он пытается реагировать на сложную структуру примитивными средствами.

Дальше опыт ставится следующим образом. Видя, что ребенок не справляется с задачей примитивными средствами, мы пробуем ввести в опыт определенную модификацию, вводим второй ряд стимулов. Это основной метод, которым обычно пользуются при исследовании культурного поведения ребенка.

Кроме стимулов, которые должны вызывать ту или иную реакцию выбора, мы даем ребенку ряд дополнительных стимулов, например картинки, наклеенные на отдельные клавиши, и предлагаем испытуемому связать данную картинку с данным ключом. Например, при предъявлении картинки, на которой нарисована лошадь, необходимо нажать ключ, на котором нарисованы сани. Ребенок, получая инструкцию, уже видит, что на картинку «лошадь» нужно нажать ключ с «санями», на «хлеб» нужно нажать ключ с нарисованным ножом. Тут реакция протекает хорошо, она вышла уже из примитивной стадии, потому что ребенок реагирует не только в зависимости от примитивных условий; у него сразу возникает правило для решения задачи, он производит выбор с помощью обобщенной реакции. При выборе из десяти раздражителей соответственно изменяются и свойства реакции. При этом закон возрастания длительности заучивания в зависимости от числа стимулов здесь уже не имеет силы; все равно, дадите ли вы четыре или восемь, пять или десять стимулов, — качество реагирования на стимулы не изменяется.

Но было бы ошибкой думать, будто ребенок сразу же полностью овладел данной формой поведения. Стоит только взять те же картинки и переставить их, как окажется, что такой связи не было. Если вместо ключа с «санями» над картинкой «лошадь» поставить ключ с «ножом» и если велеть на картинку «лошадь» нажать ключ с «ножом», то ребенок сначала не заметит, что вспомогательные картинки переставлены. Если мы спросим, сумеет ли он запомнить, ребенок, не сомневаясь, ответит утвердительно.

Он выслушает инструкцию, но, когда мы действительно изменим положение картинок, ребенок правильной реакции выбора не даст. Описанная стадия протекает у детей по-разному, но основное в поведении всех детей заключается в том, что они будут обращаться к картинкам, еще не понимая, каким способом действует картинка, хотя и запоминают, что каким-то образом «лошадь» помогла найти «сани». Ребенок рассматривает внутреннюю сложную связь чисто внешне, ассоциативно, он чувствует, что факт налицо, что картинка должна помочь ему сделать выбор, хотя и не может объяснить внутреннюю связь, лежащую в основе этого.

Простым примером такой стадии в развитии операций ребенка является опыт, проведенный с одной маленькой девочкой. Мать дает ребенку поручение, аналогичное поручению по тесту Бине, — пойти в соседнюю комнату и выполнить три маленькие операции. Давая поручение, мать то повторяет его несколько раз, то говорит один раз. Девочка замечает, что в тех случаях, когда мать повторяет несколько раз, поручение удается, ребенок это запоминает и, наконец, начинает понимать, что матери нужно несколько раз повторить приказ. Когда мать дает новое поручение, девочка говорит: «Повтори еще раз», — а сама, не слушая, убегает. Девочка заметила связь между повторением и успехом в выполнении задачи, но не понимает, что не само по себе повторение помогает ей, что повторение нужно выслушать, ясно усвоить и только тогда легче будет выполнить поручение.

Следовательно, для такого рода операций характерна внешняя связь между стимулом и средством, но не психологическая внутренняя связь между ними. Интересно, что близкие явления, наблюдаемые у примитивного человека, часто называются магическим мышлением. Оно возникает на основе недостаточных знаний собственных законов природы и на основе того, что примитивный человек связь между мыслями принимает за связь между вещами. Один из типичных образцов магии следующий. Для того чтобы навредить человеку, примитивные люди колдуют, стараются достать его волосы или портрет и сжигают, предполагая, что тем самым будет наказан и человек. Тут механическая связь мыслей замещает связь предметов. Как примитивные люди вызы-

вают дождь? Они пытаются сделать это путем магической церемонии. Сначала начинают дуть через пальцы, изображая ветер, а затем устраивают так, чтобы на песок попала вода, и если песок намок, значит, такой церемонией можно вызвать дождь. Связь мысленная превращается в связь вещественную.

У ребенка в той стадии, о которой мы говорим, происходит противоположное явление — связь между вещами принимается за связь между мыслями, связь между двумя картинками принимается за связь психологическую. Иначе говоря, происходит не подлинное пользование данным законом, а его внешнее, ассоциативное использование. Эту стадию можно назвать стадией наивной психологии. Название «наивная психология» дано по аналогии с введенным О. Липман-ном и Х. Богеном, а с ними и Келером названием «наивная физика». Оно означает, что если у некоторых животных есть наивный опыт практического употребления орудий, то у человека есть аналогичный наивный опыт относительно своих психических операций. В обоих случаях опыт наивный, потому что он приобретен непосредственным, наивным путем. Но так как наивный опыт имеет границы, то наивная физика обезьяны приводит к ряду интересных явлений. Обезьяна имеет слишком мало сведений о физических свойствах своего тела. Эту наивную физику она строит на своем оптическом опыте, и получается нечто вроде известного факта, описанного Келером: если обезьяна научилась доставать плод при помощи палки и если у нее под рукой нет палки, обезьяна прибегает к соломинке и пытается подкатить плод соломинкой. Почему возможна такая ошибка? Потому, что оптически соломинка имеет сходство с палкой, а физических свойств палки обезьяна не знает. Точно так же она оперирует с башмаком, с полями соломенной шляпы, с полотенцем и с любым предметом.

Еще интереснее недостатки наивной физики проявляются у обезьяны, когда она хочет достать высоко положенный плод: она стремится поставить ящик под углом или ребром к стене и приходит в ярость, когда ящик падает. Другая обезьяна приставляет ящик к стене на высоте своего роста и прижимает его в надежде, что в таком положении *ящик* будет держаться. Операции обезьян объясняются очень просто из естественной жизни в лесу, где животные приобретают наивный физический опыт. Обезьяна имеет возможность держаться на сучьях, которые идут от ствола дерева именно в таком же направлении, в каком она хочет прилепить ящик к стене. Ошибочные операции вызываются у обезьян недостаточным знанием физических свойств собственного тела и других тел.

Данный эксперимент, перенесенный на детей, показывает: употребление орудий у ребенка раннего возраста также объясняется его наивной физикой, т. е. тем, насколько ребенок, приобретший кое-какой опыт, способен использовать некоторые свойства вещей, с которыми ему приходится иметь дело, выработать к ним известное отношение. Аналогично этому в результате практического употребления знаков появляется опыт их использования, который остается еще наивным психологическим опытом.

Для того чтобы понять, что лучше запомнить можно после повторения, нужно уже иметь известный опыт в запоминании. В опытах наблюдается, как это запоминание протекает, понятно, что детское запоминание при повторении крепнет. Ребенок, который не понимает связи между повторением и запоминанием, не имеет достаточного психологического опыта в отношении реальных условий протекания собственной реакции и использует этот опыт наивно.

Приобретается ли наивный психологический опыт? Несомненно, приобретается, как приобретается и наивный физический опыт благодаря тому, что ребенок оперирует с предметами, производит движения, овладевает теми или иными свойствами предметов, научается подходить к ним. Точно так же ребенок в процессе приспособления запоминает и исполняет различные поручения, т. е. производит ряд психических операций. Производя их, ребенок накапливает, при-

обретает известный наивный психологический опыт, он начинает понимать, как надо запоминать, в чем заключается

запоминание, и когда он это поймет, то начинает правильно употреблять тот или иной знак.
Таким образом, ребенок в стадии магического употребления знаков использует их по чисто внешнему сходству. Однако эта стадия длится у ребенка недолго. Ребенок убеждается, что при помощи известного расположения картинок он запоминает реакцию выбора, а при помощи другого расположения не запоминает. Так ребенок приходит к открытию своеобразного характера своего запоминания и скоро начинает говорить: «Нет, ты поставь эту картинку здесь». Когда говорят, что на картинку «лошадь» нужно нажать ключ «хлеб», он говорит: «Нет, я возьму тот ключ, где нарисованы сани». Так смутно, но постепенно ребенок все же начинает накапливать опыт в отношении собственного запоминания.
Наивно усвоив, в чем заключается операция запоминания, ребенок переходит к следующей стадии. Если мы дадим ему картинки в беспорядке, он уже сам расставляет их в нужном порядке и сам устанавливает известную связь, он уже не внешне оперирует знаками, а знает, что наличие таких-то знаков поможет ему произвести определенную операцию, т. е. запомнить, пользуясь данными знаками.
Очень скоро ребенок, пользуясь уже готовой связью, установив на прошлом опыте такую связь (лошадь — сани или хлеб — нож), сам переходит к созданию связи. Теперь ребенок уже не затрудняется создать и запомнить подобную связь. Иначе говоря, следующая стадия характеризуется тем, что ребенок, пользуясь связью, которую мы ему даем, переходит к созданию новой связи. Эту стадию можно назвать стадией употребления внешних знаков. Она характеризуется тем, что при пользовании знаками во внутренней операции у ребенка начинают самостоятельно формироваться новые связи. И это самое важное, что мы хотели изложить. Ребенок организует стимулы для того, чтобы выполнить свою реакцию.
В этой стадии мы ясно видим проявление основных генетических законов, по которым организуется поведение ребенка. Оно составляется из реакции, которую ребенок хочет направить по известному пути. При этом он организует те стимулы, которые находятся вовне, и использует их для осуществления предложенной ему задачи. Указанная стадия длится недолго, ребенок переходит к следующей форме организации своей деятельности.
После того как испытуемый несколько раз произведет один и тот же опыт, исследователь начинает наблюдать сокращение времени реакции: если раньше реакция выполнялась за 0,5 сек. и больше, то сейчас она отнимает уже только 0,2 сек.; значит, реакция ускоряется в 2,5 раза. Самое важное изменение заключается здесь в том, что ребенок при внутренней операции запоминания использует внешние средства: желая овладеть своей реакцией, он овладевает стимулами; однако затем ребенок постепенно отбрасывает внешние стимулы, которые находятся перед ним, он уже на них не обращает внимания. Выполняя реакцию выбора, ребенок оперирует, как он оперировал раньше, но уже отбрасывая ряд стимулов. Разница заключается в том, что внешняя реакция переходит во внутреннюю; та реакция, которая раньше была невозможна при наличии большого числа раздражителей, теперь становится возможной.
Представим себе, что произошло: всякая внешняя операция имеет, как говорят, свое внутреннее представительство. Что это значит? Мы делаем известное движение, переставляем известные стимулы, здесь один стимул, здесь — другой. Этому соответствует какой-то внутренний мозговой процесс. В результате ряда таких опытов при переходе от внешней операции к внутренней все средние стимулы оказываются более ненужными и операция начинает осуществляться в отсутствие опосредующих стимулов. Иначе говоря, происходит то, что мы ус-

ловно называем процессом вращивания. Если внешняя операция стала внутренней, то произошло ее врастание внутрь, или переход внешней операции во внутреннюю.
На основании поставленных опытов мы можем наметить три основных типа такого вращивания, т. е. перехода операции извне вовнутрь. Приведем эти типы и постараемся показать, в какой мере наши результаты типичны для культурного ребенка вообще и в частности для арифметического развития ребенка, для его речевого развития и для развития его памяти.
Первым типом вращивания, или ухода внешней операции вовнутрь, является то, что мы условно называем вращиванием по типу шва. Мы знаем, как происходит вращивание живой ткани. Мы берем два конца разорванной ткани и первоначально сшиваем ниткой. Благодаря тому что два конца ткани соединяются, происходит их сращивание. Затем введенную предварительно нитку можно выдернуть, и вместо искусственной связи получается сращивание без шва.
Когда ребенок соединяет свои стимулы с реакцией, он соединяет данный стимул с реакцией сначала через шов. Чтобы запомнить, что картинка «лошадь» соответствует ключу «сани», ребенок вдвигает между данным ключом и данной картинкой промежуточный член, именно рисунок «сани»; это и есть шов, который сращивает данный стимул с данной реакцией. Постепенно шов отмирает и образуется непосредственная связь между стимулом и реакцией. Если шов отбрасывается, то, конечно, реакция ускоряется во времени, и та операция, которая требовала 0,5 сек., теперь требует только 0,15 сек., потому что путь от стимула к реакции стал короче. Операция из опосредованной переходит в прямую.
Второй тип вращивания — вращивание целиком. Представим себе, что ребенок много раз реагирует на одну и ту же картинку при помощи рисунков, на которых нарисованы одни и те же понятные для него вещи. Если ребенок 30 раз реагировал таким образом, то, конечно, можно утверждать, что ребенок уже будет помнить, что на данную картинку («лошадь») надо нажать на ключ «сани», иначе говоря, весь ряд внешних стимулов он целиком переносит внутрь. Это будет переход внутрь всего ряда, здесь переход операции внутрь заключается в том, что разница между внешними и внутренними стимулами сглаживается.
Наконец, третий и самый важный тип перехода внешней операции вовнутрь заключается в том, что ребенок усваивает саму структуру процесса, усваивает правила пользования внешними знаками, а так как у него внутренних раздражителей больше и он ими оперирует легче, чем внешними, то в результате усвоения самой структуры ребенок скоро переходит к использованию структуры по типу внутренней операции. Ребенок говорит: «Мне больше картинок не нужно, я сам сделаю», — и, таким образом, начинает пользоваться словесными раздражителями.
Проследим эту стадию на примере развития таких важных знаний ребенка, как знания по арифметике.
В натуральной, или примитивной, стадии ребенок решает задачу непосредственным путем. После решения самых простых задач ребенок переходит к стадии употребления знаков без осознания способа их действия. Затем идет стадия

использования внешних знаков и, наконец, стадия внутренних знаков.
Всякое арифметическое развитие ребенка должно раньше всего иметь как отправную точку натуральную, или примитивную, стадию. Может ли ребенок 3 лет сказать на глаз, какая кучка предметов больше — из 3 яблок или из 7? Может. А сможет ли ребенок, если вы попросите, при более сложной дифференциации дать верный ответ, в какой кучке будет 16, а в какой — 19 яблок? Нет, не сможет. Иначе говоря, вначале мы будем иметь натуральную стадию, определяющуюся чисто естественными законами, когда ребенок просто на глаз
629
сравнивает нужные количества. Однако мы знаем, что ребенок очень скоро совершенно незаметно переходит из этой стадии в другую, и когда нужно узнать, где больше предметов, то основная масса детей в культурной обстановке начинает считать. Иногда они делают это даже раньше, чем понимают, что такое счет. Они считают: один, два, три и так целый ряд, хотя подлинного счета еще не знают.
Проверяя, многие ли дети начинают считать прежде, чем они понимают, что такое счет, исследователи (например, Штерн) наблюдали детей, умеющих считать, но не понимающих, что такое счет. Если спросить такого ребенка: «Сколько у тебя пальцев на руке?», — он перечисляет порядковый ряд и говорит: «Пять». А если ему сказать: «Сколько у меня? Пересчитай!» — ребенок отвечает: «Нет, я не умею». Значит, ребенок умеет числовой ряд применять только к своим пальцам, а на чужой руке сосчитать не может.
Другой пример Штерна. Ребенок считает пальцы: «Один, два, три, четыре, пять». Когда спрашивают: «Сколько у тебя всего?» — он отвечает: «Шесть». — «Почему шесть?» — «Потому, что это пятый, а всего шесть». Ясного представления о сумме у ребенка нет. Иначе говоря, ребенок чисто внешне, «магически» усваивает известную операцию, еще не зная ее внутренних отношений.
Наконец, ребенок переходит к действительному счету; он начинает понимать, что значит считать свои пальцы, но все же ребенок еще считает с помощью внешних знаков. На этой стадии ребенок считает главным образом по пальцам, и, если ему предлагают задачу: «Вот семь яблок. Отними два. Сколько останется?» — ребенок, чтобы решить задачу, от яблок переходит к пальцам. В данном случае пальцы играют роль знаков. Он выставляет семь пальцев, затем отделяет два, остается пять. Иначе говоря, ребенок решает задачу при помощи внешних знаков. Стоит запретить ребенку двигать руками, как он оказывается не в состоянии произвести соответствующую операцию.
Но мы знаем прекрасно, что ребенок от счета на пальцах очень скоро переходит к счету в уме; ребенок старшего возраста, если ему нужно из семи вычесть два, уже не считает на пальцах, а считает в уме. При этом у ребенка обнаруживаются два основных типа вращивания, о которых мы говорили. В одном случае счет в уме является вращиванием целого и ребенок целиком вращивает внутрь весь внешний ряд (например, считая про себя: «Один, два, три» и т. д.). В другом случае он обнаруживает вращивание по типу шва. Это имеет место, если ребенок поупражняется, потом скажет. В конце концов он не будет нуждаться в промежуточной операции, а прямо скажет результат. Так происходит при любом счете, когда все опосредующие операции пропадают и стимул непосредственно вызывает нужный результат.
Другой пример относится к развитию речи ребенка. Ребенок сначала стоит на стадии натуральной, примитивной, или собственно доречевой: он кричит, издает одинаковые звуки в разных положениях — это чисто внешнее действие. На этом этапе, когда ему нужно потребовать что-либо, он прибегает к натуральным средствам, опираясь на непосредственные, или условные, рефлексы. Затем наступает стадия, когда ребенок открывает основные внешние правила или внешнюю структуру речи; он замечает, что всякой вещи принадлежит свое слово, что данное слово является условным обозначением этой вещи. Ребенок долгое время рассматривает слово как одно из свойств вещи. Исследования, произведенные над детьми более старшего возраста, показали, что отношение к словам как к естественным особенностям вещей остается очень долго.
Существует интересный филологический анекдот, который показывает отношение к языку у малокультурных народов. Есть рассказ в книге Федорченко о том, как солдат разговаривает с немцем и рассуждает о том, какой язык самый лучший и самый правильный. Русский доказывает, что русский язык самый луч-
630
ший: «Возьмем, например, нож, по-немецки будет Messer, по-французски — couteau и по-английски — knife, но ведь это же есть на самом деле нож, значит, наше слово самое правильное». Иначе говоря, предполагается, что имя вещи является выражением ее истинной сущности.
Второй пример у Штерна с ребенком, который говорит на двух языках, отражает то же положение: когда у ребенка спрашивают, какой язык правильный, он говорит, что по-немецки будет правильно, потому что Wasser — это именно то, что можно пить, а не то, что по-французски называется Геаи. Таким образом, мы видим, что у ребенка создается связь между названием вещи и самой вещью. Дети считают название одним из свойств вещи наряду с другими ее свойствами. Иначе говоря, внешняя связь стимулов или связь вещей принимается за связь психологическую.
Известно, что у примитивных людей существует магическое отношение к словам. Так, у народов, выросших под влиянием религиозных предрассудков, например у евреев, существуют такие слова, которые нельзя называть, и если приходится говорить о чем-нибудь, скажем о покойнике, то обязательно прибавляют слова: «Да не распространится это на ваш дом». Чёрта нельзя называть, потому что, если его помянуть, он и сам появится. То же относится и к словам, определяющим «стыдные» предметы: слова приобретают оттенок этих стыдных вещей, и их стыдно произносить. Иначе говоря, это остаток перенесения на условные знаки свойств того предмета, который этими знаками обозначается.
Ребенок очень скоро от стадии рассмотрения слова как качественного свойства предмета переходит к условному обозначению слов, т. е. употребляет слова в качестве знаков, особенно в стадии эгоцентрической речи, о которой мы уже говорили. Здесь ребенок, рассуждая сам с собой, намечает важнейшие операции, которые ему предстоит сделать. Наконец, от стадии эгоцентрической речи ребенок переходит к последующей стадии — к стадии внутренней речи в собственном смысле слова.
Таким образом, в развитии речи ребенка мы наблюдаем те же стадии: натуральную, магическую стадию, при которой он относится к слову как к свойству вещи, затем внешнюю стадию и, наконец, внутреннюю речь. Последняя стадия и

есть собственно мышление.
Обо всех примерах можно говорить отдельно. Однако после всего сказанного мы можем принять, что основными стадиями формирования памяти, воли, арифметических знаний, речи являются те же стадии, о которых мы говорили и которые проходят все высшие психические функции ребенка в их развитии.

Глава шестая **РАЗВИТИЕ УСТНОЙ РЕЧИ**

Развитие устной речи, вероятно, самое удобное явление для того, чтобы проследить механизм формирования поведения и сопоставить подход к этим явлениям, типичный для учения об условных рефлексах, с психологическим подходом к ним. Развитие речи представляет прежде всего историю того, как формируется одна из важнейших функций культурного поведения ребенка, лежащая в основе накопления его культурного опыта. Именно потому, что эта тема имеет такое центральное значение по существу, мы и начинаем с нее рассмотрение конкретных сторон развития детского поведения.
Первые шаги развития речи совершаются именно так, как указывает теория условного рефлекса относительно развития всякой новой формы поведения.
631
С одной стороны, в основе детской речи лежит врожденная реакция, наследственный рефлекс, который мы называем безусловным. Он есть база для последующего развития решительно всех условных реакций. Таким безусловным рефлексом, такой наследственной базой, на которой возникает речь взрослого человека, является рефлекс крика, голосовая реакция ребенка. Известно, что она наблюдается уже у новорожденного.
При настоящем состоянии наших знаний о безусловных рефлексах трудно сказать, из какого числа врожденных реакций состоит крик, но после новых работ не подлежит сомнению, что в голосовых реакциях новорожденного не один безусловный рефлекс, а, может быть, ряд тесно связанных между собой безусловных рефлексов. Однако в первые же недели жизни ребенка происходит модификация, которая свойственна всякому условному рефлексу. Повторяясь в известных ситуациях, сочетаясь в этих ситуациях с условными раздражителями и входя в состав этих ситуаций, голосовые реакции ребенка чрезвычайно рано, уже в первые недели жизни, начинают превращаться в условные голосовые рефлексы. Они вызываются не только различными безусловными внутренними раздражителями, но и условными стимулами, которые сочетаются с различными врожденными реакциями ребенка.
ТТТ. Бюлер, впервые поставившая цель монографически шаг за шагом записать развитие речи, систематически наблюдала более 40 детей и показала все стадии развития речи в их последовательности. В частности, исследовательница показала, что у ребенка в связи с появлением голосовой реакции возникают реакции социального контакта, устанавливаемого при помощи речи.
Если бы мы перечисляли здесь подробно, как развивается у младенца голосовая реакция, мы увидели бы, что ребенок склонен повторять тот путь, который экспериментально установлен в лабораториях при изучении образования условного рефлекса. Вначале условная реакция в стадии, которая называется генерализованной, появляется в ответ не только на какой-либо единичный сигнал, но и на ряд сигналов, сколько-нибудь схожих, имеющих что-либо общее с данным сигналом. Затем реакция начинает дифференцироваться. Это происходит в связи с тем, что один из сигналов встречается в данной ситуации чаще, чем другой. В итоге реакция начинает возникать только на избранный стимул. Один из примеров такой генерализованной реакции — проявление голосовой реакции у ребенка на вид матери ила кормилицы. Вначале голосовая реакция проявляется на вид всякого человека, а потом она дифференцируется и проявляется только на вид матери или на принадлежности ее туалета для кормления. Например, Ш. Бюлер удалось наблюдать голосовую реакцию ребенка, если кто-нибудь надевал тот же халат, который обычно надевала мать во время кормления.
Другое очень важное положение, которое мы знаем о голосовой реакции ребенка раннего возраста, следующее: указанная реакция не развивается изолированно, а всегда составляет органическую часть целой группы реакций. У ребенка никогда не проявляется только одна голосовая реакция, а всегда наблюдается ряд движений, внутри которых голосовая реакция составляет лишь одну часть или один элемент. Развитие и здесь идет по пути, уже известному из учения об условных рефлексах.
Так как голосовая реакция связана с определенными внешними впечатлениями, то из неупорядоченного целого, в состав которого она входит, постепенно выделяется самостоятельно голосовая реакция. В первые годы жизни ребенка ее развитие идет следующим путем: из множества неупорядоченных движений, в состав которых входит и голосовая реакция, все больше и больше выделяется дифференцированная голосовая реакция. Именно она начинает приобретать центральное значение. Ряд движений отпадает, и остается только непосредственно
632
примыкающая к голосовой реакции мимика лица, плеч, рук. Наконец, голосовая реакция начинает проявляться только на фоне остальных реакций и четко выделяется из ряда других реакций.
Важно отметить и своеобразие функции, которую голосовая реакция играет в первые полгода жизни ребенка. Физиологи и психологи одинаково согласны, что мы можем приписать голосовой реакции младенца две основные функции, которые имеют опять-таки ясное физиологическое основание. Первая функция заключается в том, что у старых психологов называется выразительным движением. Это безусловная инстинктивная реакция, возникающая как внешнее выражение эмоциональных состояний организма. Так, у ребенка при боли возникает рефлекторно крик, при неудовольствии возникает реакция другого характера. Если бы мы хотели на языке психологии ответить на вопрос, что представляет собой выразительное движение, мы должны были бы сказать: голосовая реакция является симптомом общей эмоциональной реакции, выражающей наличие или нарушение равновесия у ребенка с окружающей средой. Кто не знает по простым наблюдениям, что голодный ребенок кричит не так, как кричит ребенок сытый? Происходит изменение общего состояния организма и отсюда — изменение эмоциональных реакций; при этом изменяется и голосовая реакция.
Значит, первая функция голосовой реакции эмоциональная. Вторая функция, возникающая уже тогда, когда голосовая реакция становится условным рефлексом, есть функция социального контакта. На первом месяце жизни у ребенка формируется специальный, т. е. воспитанный, голосовой условный рефлекс как ответ на голосовую реакцию,

исходящую от окружающих ребенка людей. Воспитанный голосовой условный рефлекс наряду с эмоциональной реакцией или вместо нее начинает выполнять по отношению к выражению органического состояния ребенка ту же роль, что и по отношению его социального контакта с окружающими людьми. Голос ребенка становится ею речью или орудием, заменяющим речь в ее наиболее элементарных формах.

Таким образом, мы видим, что и в предыстории, т. е. в течение первого года жизни, детская речь основывается всецело на системе безусловных реакций, преимущественно инстинктивных и эмоциональных, из которых путем дифференциации вырабатывается более или менее самостоятельная условная голосовая реакция. Благодаря этому происходит изменение и самой функции реакции: если раньше функция составляла часть общей органической и эмоциональной реакции, проявляемой ребенком, то теперь она начинает исполнять функцию социального контакта.

Однако голосовые реакции ребенка еще не речь в полном смысле слова. Тут мы подходим к появлению артикулируемой речи — наиболее трудного момента для правильного понимания развития детской речи, которое является ее культурным развитием. Припомним, что мы говорили вначале о различии физиологической и психологической точек зрения на один и тот же процесс.

Для того чтобы подойти к этому моменту в развитии речи, мы не можем не добавить одно существенное положение: мы видим, что голосовая реакция ребенка развивается в самом начале совершенно независимо от мышления. Ребенку меньше всего можно приписать в полтора года полноценное, сформированное сознание или мысль. Если ребенок кричит, меньше всего можно полагать, будто он уже по опыту знает, что происходит между криком и последующими действиями окружающих и что его крик можно сравнить с нашими намеренными действиями или сообщениями, когда мы говорим, чтобы повлиять на человека.

Таким образом, несомненно, что первая фаза в развитии детской речи нисколько не связана с развитием детского мышления; она не связана с развитием

633

интеллектуальных процессов ребенка. В самом деле, при наблюдениях над идиотами и умственно отсталыми детьми мы видим, что эту стадию развития проходят и идиоты. Эдингеру удалось наблюдать голосовые реакции и у ребенка, родившегося без большого мозга.

Как показывают исследования, не только речь вначале развивается независимо от мышления, но и мышление развивается независимо от речи. Келер и другие психологи ставили опыты с обезьяной и с детьми. Когда исследователи ставили ребенка в такую же ситуацию, в которой обезьяна прибегает к простейшим орудиям и простейшим обходным путям для достижения цели, то у ребенка в возрасте 9—11 месяцев проявлялись простейшие реакции, обнаруженные у обезьяны. Дети, так же как и обезьяна, пользуются веревкой или палкой, берут различные предметы, чтобы пододвинуть к себе цель, совершают обходные пути руками и предметами. Иначе говоря, в этом возрасте у ребенка проявляются простейшие реакции независимо от способов его речи.

К. Бюлер, как мы уже говорили, называет возраст ребенка в 9—12 месяцев шимпанзеподобным, желая указать, что в этом возрасте у ребенка проявляются первоначальные употребления орудий, которые наблюдаются и у шимпанзе.

Таким образом, мы приходим к двум положениям. С одной стороны, развитие речи вначале протекает независимо от развития мышления, причем на первых этапах оно протекает более или менее одинаково как у глубоко отсталых, так и у детей с нормальным мозгом. Сам характер развития речи в первый период всецело подтверждает известную нам картину образования условного рефлекса, проходящего через все соответствующие стадии. Значит, первые формы речи проявляются независимо от мышления. С другой стороны, на 9—12-м месяце жизни у ребенка появляется простейшее употребление орудий, возникающее тогда, когда речь ребенка еще не оформлена. Создается впечатление, что мысль развивается своим путем, а речь — своим. Это самое важное положение, которое можно сформулировать в отношении развития речи в раннем возрасте.

В известный момент эти линии — развитие речи и развитие мысли, — которые шли разными путями, как бы скрещиваются, встречаются, и здесь происходит пересечение одной и другой линий развития. Речь становится интеллектуальной, связанной с мыслью, мысль становится речевой, связывается с речью. Объяснение этого центрального момента, от которого зависит вся будущая судьба культурного поведения ребенка, и составляет основную задачу настоящей главы.

Изложим вначале некоторые беглые наблюдения, которые по этому поводу имеются. Первую теорию для объяснения особенностей развития мышления и речи предложил В. Штерн, давший полноценную научную монографию о развитии детской речи. Штерн утверждает, что в известном возрасте (предположительно в полтора-два года) у нормального ребенка происходит встреча его мышления и его речи. Иначе говоря, происходит перелом, после которого развитие того и другого начинает идти по совершенно новой линии. Этот момент Штерн называет величайшим открытием, которое делает ребенок в процессе всей жизни. По словам Штерна, ребенок открывает, что всякая вещь имеет имя, что всякому предмету соответствует слово, обозначающее данный предмет.

Откуда же Штерн знает, что ребенок в полтора-два года делает такое открытие? Штерн устанавливает это на основании трех основных объективных симптомов.

Первый симптом. Ребенок, у которого произошел перелом, связанный со встречей линий мышления и речи, начинает скачкообразно увеличивать свой словарь. Если словарь первых стадий ограничивается одним-двумя десятками слов, то теперь он начинает расти и иногда в течение 2—3 месяцев увеличивается в 8 раз. Таким образом, первый признак — скачкообразное увеличение словаря.

634

Второй симптом. У ребенка появляется так называемая пора первых вопросов: ребенок при виде какого-либо предмета спрашивает в той или иной форме, как называется это, что это. Ребенок ведет себя так, будто знает, что у предмета должно быть имя, хотя взрослые люди этот предмет и не называли.

Третьим симптомом, связанным с первыми двумя, является факт коренного изменения особенностей приобретения детского словаря, изменения, которое характерно для человеческой речи и которое отсутствует у животных. Это изменение дало повод Штерну полагать, что здесь происходит решительный переход от условно-рефлекторной формы в развитии речи к другим формам. Хорошо известно, что и животные способны усвоить слова человеческой речи, но

для их усвоения существуют определенные границы. Животные усваивают столько слов, сколько им дают окружающие люди. Никогда ни одно животное не применило слова сверх тех, которые ему даны, и никогда животное не назвало такой предмет, который не был назван присутствующими. Таким образом, способ усвоения слов у животных и маленьких детей представляет некое пассивное расширение словаря. Новое слово возникает у ребенка как условный рефлекс: когда ребенок слышит от окружающих людей слово, он должен связать его с предметом и только тогда воспроизводит его. Если подсчитать количество слов, приобретенных маленьким ребенком, можно увидеть, что малыш приобретает столько слов, сколько дают окружающие. В полтора-два года происходит решительный перелом: ребенок сам спрашивает, как называется предмет, и сам выискивает недостающие ему слова, активно начинает расширять свой словарь.

Итак, мы имеем три момента: 1) скачкообразное увеличение словаря; 2) пору детских вопросов (появление вопроса: «Как это называется?»); 3) переход к активному расширению детского словаря. Третий момент проводит грань между этапами психического развития ребёнка; по третьему моменту можно сказать, произошел или не произошел перелом в развитии данного ребенка.

Как толковать указанные три момента? Что совершается здесь в речи, что именно проявляется в третьем симптоме? В. Штерн, который впервые установил эти моменты, выдвигает следующую теорию: ребенок ведет себя так, как будто он понимает, что каждая вещь имеет свое имя. Ребенок ведет себя в отношении своего языка так, как мы в отношении иностранного языка. Представим себе, что мы попадаем в чужую страну, знаем несколько слов. Увидя новый предмет, мы непременно спросим: «Как это у вас называется? Что это?» Штерн предполагает, что у ребенка действительно происходит открытие или изобретение, что такое открытие у умственно отсталого ребенка происходит позже, а у идиотов не происходит совсем.

Таким образом, Штерн относит рассматриваемое открытие к развитию мышления ребенка и высказывает предположение, что при этом у ребенка имеет место нечто отличное, нежели простой условный рефлекс. Как говорит исследователь, здесь происходит осознание связи и отношения между знаком и его значением. По мнению Штерна, ребенок открывает значение знака. Это толкование исходит из внешнего фенотипического сходства предметов. Ребенок ведет себя так, как если бы он открыл значение предмета; отсюда делается предположение, что это действительно открытие. Но на основе правильного генотипи-ческого исследования мы знаем, что фенотипическое сходство каких-нибудь процессов или явлений, имеющих тот же вид, еще не означает, что они одинаковы. Кит похож на рыбу, однако исследование устанавливает, что кит — млекопитающее. Нечто подобное происходит и с так называемым открытием ребенка.

Прежде всего невероятно, чтобы ребенок в полтора-два года, когда мышление его находится на чрезвычайно примитивной стадии, способен был сделать открытие, требующее колоссального интеллектуального напряжения. Поэтому

сомнительно, чтобы маленький ребенок обладал таким сложным психологическим опытом, при котором он мог бы понять отношение между знаком и значением. Как показывают опыты, даже у детей старшего возраста и у взрослых часто на протяжении всей жизни не происходит этого открытия, они так и не понимают условного значения слов, как не понимают отношения между знаком и ею значением.

К. Бюлер, который исследовал глухонемых детей, нашел, что у них это открытие происходит позже, в 6 лет. Дальнейшие опыты показали, что у глухонемых детей, которые научаются говорить, открытие происходит менее драматично, чем предполагает Штерн. Здесь дело меньше всего заключается в том, что ребенок что-то «открывает» и доходит до вопроса, чем же является язык. Здесь происходит нечто более сложное.

Французский исследователь А. Валлон, который исследовал первый период развития ребенка, также считал маловероятным, что у ребенка происходит такое «открытие», потому что дальнейшее развитие детских слов протекает совершенно по типу условных рефлексов.

Простой пример: внук Дарвина утку называет «квак»; затем он и на всех птиц распространяет «квак». Затем это слово распространяется и на жидкости, так как утка плавает в воде; и молоко, и лекарство называется у ребенка «квак». Получается, что молоко и курица носят одно имя, тогда как первоначально оно принадлежало только утке, плавающей в воде. Далее, ребенок видит монету, на которой нарисован орел, монета называется так же и приобретает значение «квак».

Таким образом, мы часто имеем длинную цепь, состоящую из многих изменений, причем слова переходят с одного условного раздражителя на условный раздражитель совершенно другого порядка. Такое распространение значения фактически опровергает положение Штерна. Если бы ребенок открыл, что всякий предмет имеет имя, и догадался, что молоко имеет свое имя, вода — свое, тогда было бы невозможно, чтобы монета, металлическая пуговица, курица назывались одним словом, потому что эти предметы функционально играют для ребенка различную роль.

Эти данные показывают, что предположение Штерна маловероятно. Нельзя не сказать, что в своем предположении Штерн хочет, исходя в развитии детской речи из общеидеалистических традиций, подчеркнуть активнейшую роль духовного начала в сознании ребенка. По выражению Штерна, он, наряду с материальным и социальным корнями речи, хочет утвердить и ее духовную сторону. Отсюда возникает предположение, что ребенок что-то «изобретает». Но такие поиски у ребенка, который начинает выговаривать звуки, представляются маловероятными. Все опыты по запоминанию, связанные с первыми проявлениями языка и произведенные с детьми в возрасте полутора-двух лет, показывают, до какой степени маловероятно ожидать подобного открытия в столь раннем возрасте.

Таким образом, предположение Штерна отпадает. Остается другое предположение: ребенок не открывает значения слов, в переломный момент не происходит тех активных поисков, которые Штерн склонен видеть у него, а просто ребенок овладевает внешней структурой значения слов, он усваивает, что каждая вещь называется своим словом, он овладевает структурой, которая может объединять слово и вещь таким образом, что слово, обозначающее вещь, как бы становится свойством самой вещи.

Если мы перейдем к истории слова, то увидим, что речь у взрослого человека развивается таким же путем. Чтобы проследить, как у ребенка протекает естественнее образование знака, которое вовсе не является интеллектуальным

открытием, надо разобраться в том, как вообще строится речь.
636
Речь и значения слов развивались естественным путем, и история того, как психологически развивалось значение слова, помогает осветить до известной степени, как происходит развитие знаков, как у ребенка естественным образом возникает первый знак, как на основе условного рефлекса происходит овладение механизмом обозначения, как из этого механизма возникает новое явление, которое как будто выходит за пределы условного рефлекса.
Мы знаем, что наши слова не выдуманы. Однако если спросить всякого человека, как это спрашивают дети, почему данный предмет называется каким-либо словом, например почему окно называется окном, дверь дверью, то большинство из нас не ответит. Больше того, мы вправе предположить, что окно могло бы называться звуковым комплексом «дверь» и наоборот. Все дело только в условности. Мы знаем, однако, что язык возник не из условно изобретенных слов и не из того, что люди условились, например, называть окно окном. Язык возник естественным образом, так что психологически он всецело прошел линию развития условного рефлекса, которую претерпело слово «квак», перешло от утки на воде к пуговице.
Возьмем простой пример. Психологи-лингвисты утверждают, что в современном языке можно выделить две группы слов, одна из которых отличается наглядностью. Рассмотрим слова, приводимые А. А. Потебней (петух, ворон, голубь). Казалось бы, мы можем сказать, почему голубь называется голубем, а ворон вороном. Но ведь могло быть наоборот? Но если мы возьмем такие слова, как «голубой» или «вороной», «приголубить», «проворонить» или «петушиться», то можно увидеть, чем отличаются эти слова психологически, и констатировать наличие в каждом из этих слов чрезвычайно важной черты. Если нам еще не понятно, почему слова «ворон» и «голубь» относятся к этим птицам, то уже в словах «вороной» и «голубой» это для нас вполне ясно, потому что «вороной» значит черный, а «голубой» — светло-синий. Здесь мы уже не можем допустить, чтобы голубой был назван «вороным», а вороной — «голубым». Если мы говорим «проворонить» или «приголубить», то эти слова, кроме известного значения, сами по себе еще связывают известную группу звуков с известным значением. Поэтому в таких словах, как «ворон», психологи различают два момента: с одной стороны, *звуковую форму* слова (звуки «в+о+р+о+н»), а с другой — *значение,* которым названа известная птица.
Если возьмем такое слово, как «проворонить», то тут обнаружим три момента: во-первых, комплекс звуков; во-вторых, значение (проворонить — значит прозевать, пропустить); в-третьих, слово связывается еще с определенным *образом,* так что в слове «проворонить» или «прозевать» лежит некоторый внутренний образ (ворона проворонит, когда она откроет рот). Получается некоторое внутреннее сравнение, внутренняя картина, или пиктограмма, условных звуков, связанных с внутренним образом. Когда мы говорим «петушиться», то у нас возникает определенный образ, для которого другое слово непригодно; мы сравниваем человека с петухом; когда говорим «голубое небо», для всех ясно сравнение цвета неба с крылом голубя; когда говорим «вороной конь», то слово «вороной» связывается с крылом ворона. Во всех случаях получается картина, связывающая значение со знаком.
В современном языке мы находим две группы слов: в одной группе слова имеют образ, в другой — нет. Сравнивая слово «капуста» со словом «подснежник», Потебня отмечает, что эти слова как будто принадлежат к двум различным классам, ибо со словом «подснежник» связывается определенный образ (цветок, вырастающий под снегом, который открывается после таяния снега), а название «капуста» кажется произвольным. Но это только фенотипически, генетические же исследования показывают, что всякое слово имеет свой образ, но образ часто затушеван, хотя этимологию каждого слова можно восстановить.
637
Слово «капуста» связывается с латинским словом caput — «голова». Капуста имеет внешнее сходство с головой, только мы забыли или не знаем это связующее звено. Для психологов связующее звено очень важно, ибо без него мы не могли бы понять, почему именно комплекс звуков «к+а+п+у+с+т+а» обозначает это растение. Действительно, история решительно каждого слова показывает, что оно при возникновении было связано с известным образом. Затем по законам психологического развития от этих слов рождаются другие слова. Так что слова не выдумываются, не являются результатом внешних условий или произвольной установки, а рождаются или происходят от других слов. Иногда новые слова появляются в результате перенесения старого значения на новые предметы.
Проследим историю некоторых простейших слов. Из этимологии русского слова «врач» мы знаем, что родственными словами являются славянские слова «врати, ворчат», а первоначальное значение слова «врач» — врущий, «заговаривающий болезнь». Мы видим, что и здесь можно проследить связующее образное звено между звуком и значением. Порой связующее звено может быть так далеко, что современному человеку трудно проследить, как психологически это звено привело к связи с образом данного слова.
Возьмем слово «сутки». Что оно означает? Если сказать, что, по толкованию некоторых диалектологов, оно первоначально означало передний угол в комнате, то нам чрезвычайно трудно без специального анализа представить, каким образом это слово стало обозначать «сутки» в нашем понимании. Сутки — это день и ночь; сопоставительный анализ ряда слов показывает, что оно образовалось от слова «стукнуть». Значит, если взять приставку «су-» (или «со-») и «ткнуть» получается «соткнуть» («сотыкать»). В некоторых губерниях «сутки» обозначало «сумерки» — время, где сталкиваются день и ночь. Потом день и ночь вместе стали называться «сутки».
В некоторых словах корень бывает найти чрезвычайно просто, но вскрыть происхождение слова — трудно. Например, кто знает, что «окунь» называется так от слова «око», т. е. «рыба с большими глазами»?
История других слов еще более сложна. Например, думал ли кто, что слова «разлука», «лукавый» связаны с образом тетивы? Когда при натягивании тетивы у лука тетива рвалась, это означало «разлука». Так как лук — это просто кривая, то различались линии —- «прямая» и «лукавая».
Таким образом, решительно всякое слово имеет свою историю, в его основе лежит первоначальное представление или образ, и связующее звено привело к образованию нашего слова. Значит, нужно произвести специальный анализ, для того чтобы вскрыть историю этого образования.
В русской речи сплошь и рядом происходит процесс обратного порядка. По-тебня освещает этот процесс.
Так, в народной речи искажаются некоторые литературные слова: вместо «палисадник» говорят «полусадик». При

таком искажении слову придается известная образность. Вместо «тротуар» говорят «плитуар». Искажение позволяет приписать слову тот образ, который связывает звук со значением, содержащимся в слове. А. А. Шахматов приводит новейшие искажения: «семисезонное» (вместо демисезонное) пальто. «Демисезонное» превращено в «семисезонное» не потому, что так легче произнести, а потому что тогда слово становится понятнее: пальто на все сезоны.
То же самое объяснение можно дать одному из первых революционных слов: в народе говорят «прижим» вместо «режим». Говорят «старый *прижим»,* потому что с этим связывается определенный образ. Точно так же опубликованное В. И. Далем слово «спинжак» возникло потому, что эта одежда надевается прежде всего на спину. Слово, приобретая форму «спинжак», получает осмысленное значение.
638
К сожалению, мы можем привести очень ограниченное количество примеров подобных искажений в детской речи. Так, известны детские слова «мокресс» (вместо «компресс»), «мазелин» (вместо «вазелин»). Эти искажения понятны: компресс связан с представлением о чем-то мокром, а вазелином намазывают. При таком искажении получается связующее звено между звуковым составом и значением слов.
А. А. Потебня, проанализировав простую фразу, имеющую логический смысл, установил, что она означает в буквальном понимании слова. Оказалось, что всякая такая фраза имеет сейчас неосознаваемые звенья. Например, употребляя некоторые слова в переносном смысле, мы опираемся на определенный образ. Так, если мы говорим: «Мы стоим на почве «фактов», то в буквальном смысле это значит «стоять уверенно» или «быть уверенным», потому что в основании утверждения мы имеем нечто положительное в виде определенных фактов. Фраза содержит как будто бессмысленное сочетание слов, но, с точки зрения нашей непосредственной речи, имеет образное значение. Ведь когда мы говорим, что мы стоим на почве фактов, то мы менее всего готовы представить себя стоящими на земле и еще менее — стоящими на почве. Мы употребляем выражение в переносном смысле. Но когда человек говорит, что он стоит на почве фактов, то мы невольно сравниваем позицию человека, опирающегося на факты, с позицией человека, стоящего на почве, на земле, стоящего прочно, а не висящего в воздухе.
Таким образом, всякая наша фраза и вся наша речь имеет переносное значение. Если мы сейчас вернемся к развитию детской речи, то увидим: при клинических экспериментах нам удается установить то же самое, что мы имеем в развитии слов. Точно так же, как в развитии нашей речи слова не возникают произвольно, а всегда возникают в виде естественного знака, связанного с каким-нибудь образом или с какой-то операцией, и в детской речи знаки возникают не от того, что ребенок их себе выдумывает: ребенок получает знаки от окружающих и лишь потом осознает или открывает функции этих знаков.
Точно так же, несомненно, происходило с человечеством, когда оно изобретало какие-нибудь орудия. Для того чтобы орудие стало орудием, оно должно было обладать какими-нибудь физическими свойствами, необходимыми для применения в данной ситуации. Рассмотрим в качестве орудия палку. Нужно было, чтобы палка обладала физическими свойствами и отвечала данной ситуации.
Равным образом, для того чтобы какой-нибудь стимул стал психологическим знаком, он должен обладать известными психологическими свойствами. В самом общем виде мы можем сказать: какой-нибудь стимул становится естественным знаком, естественным символом у ребенка тогда, когда ребенок охватит одну и ту же структуру со всеми элементами, с которыми она связана.
Мы можем спросить: где же у ребенка образная речь, о которой мы говорили? Где же в развитии речи ребенка та связь, которая служит звеном между знаком и значением, которая позволила бы нам понимать ее в процессе распространения значения как условный рефлекс или как перенесение рефлекса из одного порядка в другой? Конечно, у ребенка этого нет. Когда ребенок усваивает слова, он усваивает их внешним образом. Следует лишь пояснить, почему мы забыли некоторые значения и почему приходится вспоминать, что слово «сутки» означало «сумерки», а еще раньше — «стык двух стен». Так именно появляются и другие слова, происхождение которых теперь кажется непонятным. На основе закона условного рефлекса происходит отбрасывание промежуточных звеньев. Вспомним, что мы говорили о реакции выбора. Она протекает у ребенка так, что постепенно промежуточные звенья отпадают и происходит сращивание по типу шва. Наша речь представляет собой бесконечное количество сращива-
639
ний по типу шва, при которых промежуточные звенья выпадают, так как становятся ненужными для значения современного слова.
Рассмотрим слово «чернила». Мы знаем, что обозначает это слово, потому что в нашем языке свежо слово «черный», от которого происходит слово «чернила». Но означает ли это, что чернила всегда должны быть черными? Чернила бывают и красные, и зеленые. Как видно, название по признаку цвета и по этому образу противоречит некоторым свойствам предмета. Тогда некоторые старые свойства отбрасываются и получается конфликт между старым узким значением слова и дифференцированным новым, конфликт между узким и несущественным или частным значением и более существенным и общим. Откуда образовалось первоначальное название «чернила»? Ведь первое, что бросается в глаза, первый признак — то, что это есть нечто черное. Происходит простое перенесение значения по типу условного рефлекса с черного на чернила. Но существенным в чернилах является то, что они — жидкость. Существенно ли для жидкости, что она черная? Конечно, нет. Значит, признак «черный» несуществен. Наконец, слово «чернила» связывается с определенной реакцией: это нечто, чем можно писать, значит, опять-таки то, что чернила черные, не так уж существенно, важно, что ими можно писать. Вся история развития языка показывает, что дело происходит именно так.
Во всех европейских языках наше слово «корова» этимологически означает «рогатая». Это слово в латинском языке обозначает козу, во французском — оленя.
У ребенка, который получает от нас каждое конкретное слово, замыкается непосредственный узел (или связь) между данным словом и соответствующим ему предметом. Эта связь, или условный рефлекс, возникает у ребенка естественным путем, поскольку у ребенка нет открытия нового знака, а также и потому, что он употребляет слово как знак этого предмета. Но если мы попытаемся пронаблюдать клинически, как у ребенка самостоятельно возникает знак, или сформировав его экспериментально, то увидим, что в эксперименте возникновение знаков проходит те стадии,

которые прошел язык через связующие звенья.
В опытах мы ставим ребенка в такую ситуацию: ребенок в игре весьма охотно обозначает любой предмет названием любого другого предмета. Например, у играющих детей тарелка или часы могут выполнять любую функцию. Так, мы можем условиться, что, допустим, нож — это доктор, крышка от чернильницы — извозчик, часы — аптека, еще какой-нибудь предмет — лекарство и т. д. Затем мы производим ряд простейших действий между этими предметами, и ребенок прекрасно запоминает их символическое значение. Ребенок легко может рассказать соответствующую историю, например о том, как доктор сел на извозчика, поехал к больному, выслушал его, прописал лекарство и за этим лекарством пришлось пойти в аптеку. Иногда ребенок рассказывает и более сложные вещи. Интересно отметить, что ребенок хорошо запоминает, что часы — это аптека и т. д.; существенно, что и ребенок младшего возраста не ошибается в игре. Ребенок 5 лет через несколько опытов начинает постепенно выделять первичные признаки, которые являются связующим звеном. Поставьте перед ребенком часы и скажите, что это аптека. Что бы мы ни делали потом с часами, ребенок переводит эти действия на слово «аптека». Так, цифры на часах он начинает сравнивать с лекарствами. «Аптека» — первый стимул, который выделяется и служит связующим звеном между знаком и значением.
Иначе говоря, ребенок сам создает знак постольку и только так, поскольку и как этот знак создается вообще в развитии нашей речи. Когда на опыте ребенок связывает непосредственно две вещи, скажем аптеку с часами, то ребенок выделяет один из признаков, скажем циферблат, и через признак связывает апте-

ку с часами. Равным образом, когда перед ребенком младшего возраста кладется книга, которая обозначает «лес», то ребенок говорит, что это лес, потому что у книги черный переплет. Для ребенка 5 лет недостаточно, что книга обозначает лес, ребенок уже выделяет из ряда стимулов один, предположим черный цвет, и этот признак начинает играть роль связующего звена между знаком и значением.
Попытаемся суммировать сказанное. Предыстория детской речи показывает, что речь развивается, как всякий условный рефлекс, это развитие проходит все стадии, известные из лабораторного изучения условного рефлекса. В частности, существенно, что развитие речи протекает независимо от мышления, а мышление развивается независимо от развития детской речи, но в известный момент то и другое сталкиваются. У ребенка около двух лет проявляется скачкообразное увеличение словаря, его активное расширение, после чего наступает полоса вопросов: «Что это? Как это называется?»
На основании того, что мы знаем, мы должны отвергнуть предположение Штерна, будто в момент скрещивания речи и мышления у ребенка происходит открытие значения слова. Генетический анализ показывает, что говорить об открытии трудно. Очевидно, ребенок усваивает сперва не внутреннее отношение между знаком и значением, а внешнюю связь между словом и предметом, причем *это* происходит по законам развития условного рефлекса, в силу простого контакта между двумя раздражителями. Именно поэтому трудно допустить, что раньше происходит открытие или осознание предмета, а затем уже складывается его функция. На деле происходит непосредственное усвоение функций, и только на основе такого усвоения возникает позднее осознание предмета. Таким образом, тот момент открытия, о котором говорит Штерн, все более и более отодвигается

Глава седьмая

ПРЕДЫСТОРИЯ РАЗВИТИЯ ПИСЬМЕННОЙ РЕЧИ

В практике школьного обучения письмо занимает до сих пор слишком малое место по сравнению с той огромной ролью, какую оно играет в процессе культурного развития ребенка. До сих пор обучение письму ставится узкопрактичес-ки. Ребенка учат выводить буквы и складывать из них слова, но не обучают его письменной речи. Сам механизм чтения настолько выдвигается вперед, что заслоняет собой письменную речь как таковую, из-за чего обучение механизму письма и чтения преобладает над разумным пользованием этим механизмом. Нечто подобное происходило и при обучении глухонемых устной речи, когда все внимание учителей было направлено на выработку у детей правильной артикуляции, постановки отдельных звуков и четкого их выговора. За техникой произношения глухонемой ученик не замечал самой устной речи. Получалась картавая речь.
Как правильно замечали противники этого метода, детей обучали не устной речи, а произношению слов. То же самое часто происходит и при обучении письму. Школьников обучают не письменной речи, а написанию слов, и в значительной степени поэтому обучение письменной речи еще не поднялось выше уровня традиционного право- и чистописания. Такое положение объясняется прежде всего историческими причинами: именно тем, что практическая педагогика, несмотря на существование очень многих методов обучения чтению и

письму, еще не разработала достаточно рационального, научно и практически обоснованного способа обучения детей письменной речи. И поэтому вопрос об обучении этой речи до сих пор остается открытым. В отличие от обучения устной речи, в которую ребенок врастает сам собой, все обучение письменной речи строится на искусственной выучке, требующей громадного внимания и сил со стороны учителя и ученика и вследствие этого превращающейся в нечто самодовлеющее, по сравнению с чем живая письменная речь отступает на задний план. Обучение письму до сих пор еще не основывается у нас на естественно развивающихся потребностях ребенка и на его самодеятельности, а дается ему извне, из рук учителя и напоминает выработку какого-нибудь технического навыка, например навыка игры на рояле. При такой постановке дела ученик развивает беглость пальцев и научается, читая ноты, ударять по клавишам, но его совершенно не вводят в стихию музыки.
Одностороннее увлечение механизмом письма сказалось не только на практике, но и на теоретической постановке вопроса. Психология тоже до сих пор рассматривала обычное письмо как сложный моторный навык, как проблему развития мелкой мускулатуры рук, как проблему широких и узких линеек и т. д. Проблема письменной речи как таковой, т. е. особой системы символов и знаков, овладение которой означает критический поворотный момент во всем культурном развитии ребенка, разработана в психологии в высшей степени мало.
Сейчас, несмотря на ряд уже имеющихся исследований, мы еще не в состоянии написать сколько-нибудь связной и полной истории развития письменной речи у ребенка. Мы можем только наметить важнейшие пункты этого развития, остановиться на его главнейших этапах. Овладение письменной речью означает для ребенка овладение особой и

чрезвычайно сложной символической системой знаков.
Как правильно говорит А. Делакруа, особенность этой системы в том, что она представляет собой символизм второй степени, который постепенно становится прямым символизмом. Это значит, что письменная речь состоит из системы знаков, условно обозначающих звуки и слова устной речи, которые, в свою очередь, являются знаками для реальных предметов и отношений. Постепенно промежуточная связь, именно устная речь, может отмирать, и письменная речь превращается в систему знаков, непосредственно символизирующих обозначаемые предметы и отношения между ними.
Для нас ясно, что овладение этой сложной системой знаков не может совершаться исключительно механически, извне, путем простого произношения, путем искусственной выучки. Для нас ясно, что овладение письменной речью, как бы оно в решающий момент ни определялось извне школьной выучкой, на самом деле есть продукт длительного развития высших функций поведения ребенка. Только подходя к обучению письму с исторической точки зрения, т. е. только при попытке понять этот момент во всей истории культурного развития ребенка, мы можем подойти к правильному решению всей психологии письма.
История развития письменной речи у ребенка представляет огромные трудности для исследования. Развитие письменной речи, насколько можно судить по имеющимся материалам, не идет по единой линии, сохраняя какое бы то ни было подобие преемственности форм. В истории развития письменной речи у ребенка встречаются самые неожиданные метаморфозы, т. е. превращение одних форм письменной речи в другие. Она, по прекрасному выражению Болдуина, есть в такой же мере эволюция, как и инволюция. Это значит, что наряду с процессами развития, движения вперед и нарождения новых форм мы на каждом шагу можем констатировать процессы свертывания, отмирания, обратного развития старых. ....,.

Как и в истории культурного развития ребенка, мы часто встречаемся здесь с признаками скачкообразных изменений, с нарушениями или перерывами в линии развития. Линия развития письменной речи у ребенка иногда как бы совсем исчезает, затем вдруг как бы совершенно ниоткуда, извне, начинается новая линия, и с первого взгляда кажется, что между оборвавшейся прежней и начавшейся новой нет решительно никакой преемственной связи. Но только наивное представление о развитии как о чисто эволюционном процессе, совершающемся исключительно путем постепенного накопления отдельных мелких изменений, незаметного перехода одной формы в другую, может закрыть от наших глаз истинную сущность происходящих процессов. Только тот, кто склонен представлять себе все процессы развития как процессы прорастания, станет отрицать, что история письменной речи ребенка с полным правом может быть представлена единой линией развития, несмотря на те разрывы, отмирания и метаморфозы, о которых говорилось выше.
Мы уже знаем, что весь процесс культурного развития ребенка, как и весь процесс его психического развития, представляет собой образец революционного развития. Мы видели выше, что сам тип культурного развития поведения человека, возникающий из сложного взаимодействия органического созревания ребенка и культурной среды, по необходимости должен на каждом шагу представлять нам пример такого революционного развития. Вообще для науки тип революционного развития не является новым, он нов только для детской психологии, и поэтому, несмотря на отдельные, очень смело поставленные исследования, мы еще не имеем в детской психологии сколько-нибудь связной попытки дать историю развития письменной речи как исторический процесс, как единый процесс развития. Психологическая сторона овладения письмом должна быть представлена не как чисто внешняя, механическая, извне данная ребенку форма поведения, но как известный момент в развитии поведения, с необходимостью возникающий на определенной точке, генетически связанный со всем тем, что его подготовило и сделало возможным. Развитие письменной речи принадлежит первой, наиболее явной линии культурного развития потому, что оно связано с овладением внешней системой средств, выработанных и созданных в процессе культурного развития человечества. Однако для того, чтобы внешняя система средств стала психической функцией самого ребенка, особой формой его поведения, для того, чтобы письменная речь человечества стала письменной речью ребенка, нужны сложные процессы развития, в которых мы сейчас пытаемся разобраться, конечно, только в самых общих чертах.
Из сказанного ясно, что развитие письменной речи имеет длинную историю, чрезвычайно сложную и начинающуюся задолго до того, как ребенок в школе приступает к изучению письма. Первой задачей научного исследования и является вскрытие предыстории детской письменной речи, необходимо показать, что приводит ребенка к письму, через какие важнейшие моменты проходит эта предыстория, в каком отношении она стоит к школьному обучению. Предыстория детской письменной речи протекает нередко в таких формах, в которых без специального анализа трудно открыть этапы, подготавливающие развитие письма. Часто этапы при неблагоприятных внешних условиях протекают до такой степени скомканно, задержанно и подпочвенно, что их не всегда удается обнаружить и установить. Поэтому, как мы видели прежде, самым надежным способом выяснить некоторые важнейшие моменты протекающей скрыто предыстории письменной речи является экспериментальное исследование. Для того чтобы изучить интересующие нас явления, мы прежде всего должны их вызвать, создать и посмотреть, как они протекают и складываются. Иначе говоря, здесь тот же принцип применения экспериментального метода в генетичес-

ком исследовании для выяснения скрытых, ушедших вглубь, сокращенных, а иногда недостающих при простом наблюдении звеньев исследуемого процесса.
История развития письма начинается с возникновения первых зрительных знаков у ребенка и опирается на ту же естественную историю рождения знаков, из которых родилась речь. Именно жест есть первоначальный зрительный знак, в котором заключается уже, как в семени, будущий дуб, будущее письмо ребенка. Жест является письмом в воздухе, а письменный знак — очень часто просто закрепленным жестом.
В. Вундт указал на связь картинного или пиктографического письма с жестом. Очень часто, полагает Вундт, изобразительный жест обозначает просто воспроизведение какого-нибудь графического знака. В других случаях, наоборот, знак является фиксированием и закреплением жеста. Так, картинное письмо индейцев всякий раз заменяет линию, соединяющую точки, на которую указывает движение руки или указательного пальца. Указательная линия,

превращающаяся в пиктографическое письмо, означает как бы закрепленное движение указательного пальца. Все эти символические обозначения в картинном письме, говорит Вундт, могут быть объяснены, только если выводить их из языка жестов, даже если символы впоследствии отделяются от него и могут вести самостоятельное существование. Мы увидим ниже, что и в исследовании пиктографического письма, экспериментально вызванного у ребенка, мы замечали то же самое закрепление указательного жеста в виде линии, но это было гораздо позже и означало скорее возвращение к более ранней стадии развития. Но и там смещенная во времени, благодаря экспериментатору, генетическая связь письменного знака и жеста выражается с наибольшей ясностью. О ней мы будем говорить отдельно.

Сейчас мы хотели бы наметить два момента, генетически связывающих жест с письменным знаком. Первый момент — каракули, производимые ребенком. Ребенок, как мы многократно наблюдали во время опытов, рисуя, очень часто переходит к драматизации, показывая жестом то, что он должен изобразить, а след, оставляемый карандашом, только дополняет изображаемое посредством жеста. В психологической литературе мы знаем только единственное указание на это. Мы думаем, что бедность подобных наблюдений объясняется просто отсутствием внимания к описанному явлению, в высшей степени важному в генетическом отношении.

Так, Штерн сделал замечательное наблюдение, указывающее на отдаленное родство рисования и жеста. Мальчик 4 лет иногда движениям руки придавал значение изображения. Это было через несколько месяцев после того, как каракули сменились обыкновенным беспомощным рисованием. Например, один раз жало комара символизировалось как бы колющим движением руки, острием карандаша. В другой раз ребенок хотел показать на рисунке, как делается темно при закрывании занавесей, и провел энергичную черту сверху вниз на доске, как будто он опускает оконную штору. Причем нарисованное движение не означало шнура, но выражало именно движение при задергивании занавесей. Подобных наблюдений мы могли бы привести огромное количество. Так, ребенок, которому надо изобразить бег, начинает показывать пальцами это движение, а получившиеся на бумаге отдельные черточки и точки он рассматривает как изображение бега. Когда он хочет нарисовать прыгание, его рука начинает делать движение, изображающее прыжки, и на бумаге остаются следы этого движения. Мы склонны первые рисунки детей, их каракули считать скорее жестом, чем рисованием в настоящем смысле слова. К этому же феномену мы склонны свести и проверенный нами экспериментально факт, что ребенок при рисовании сложных предметов передает не их части, но общие качества (впечатление круглости и т. п.). Когда ребенок показывает рукой цилиндрическую банку в виде замкнутой

кривой, то тем самым он жестом как бы изображает нечто круглое. Рассматриваемая фаза в развитии ребенка прекрасно совпадает с теми общедвигательными выражениями психики, которые характеризуют ребенка этого возраста и которые, как показало исследование Башушинского, определяют весь стиль и особенности его первых рисунков. Так же поступает ребенок и при изображении сложных или отвлеченных понятий. Он не рисует, а указывает, а карандаш только закрепляет его указательный жест. На предложение нарисовать хорошую погоду ребенок указывает плавным горизонтальным движением руки на низ листа, объясняя: «Это — земля», — а затем, делая ряд путаных штриховых движений сверху, объясняет: «А это — погода хорошая». В специальных наблюдениях мы имели возможность видеть родственность в изображении жестом и рисунком и получили у ребенка 5 лет символическое и графическое изображение через жест.

Второй момент, который образует генетическую связь между жестом и письменной речью, приводит нас к игре ребенка. Как известно, в игре одни предметы очень легко означают другие, заменяют их, становятся их знаками. Известно также, что при этом не важно сходство, существующее между игрушкой и предметом, который она обозначает. Наиболее важно ее функциональное употребление, возможность выполнить с ее помощью изображающий жест. Только в этом, по нашему мнению, лежит ключ к объяснению всей символической функции детской игры. Комочек тряпок или деревяшка становится в игре маленьким ребенком, потому что они допускают такие же жесты, которые изображают ношение на руках маленького ребенка или кормление его. Собственное движение ребенка, собственный жест является тем, что придает функцию знака соответствующему предмету, что сообщает ему смысл. Вся символическая изобразительная деятельность полна таких указывающих жестов. Так, верховой лошадью становится для ребенка палочка, потому что ее можно поместить между ног, к ней можно применить тот жест, который будет указывать, что палочка в данном случае обозначает лошадь.

Таким образом, детская символическая игра, с этой точки зрения, может быть понята как очень сложная система речи при помощи жестов, сообщающих и указывающих значение отдельных игрушек. Только на основе указывающих жестов игрушка сама постепенно приобретает свое значение, точно так же, как и рисование, поддержанное сначала жестом, становится самостоятельным знаком.

Только с этой точки зрения возможно научно объяснить два факта, которые до сих пор еще не имеют должного теоретического объяснения.

Первый факт в игре для ребенка — все может быть всем. Это можно объяснить тем, что сам по себе объект приобретает функцию и значение знака только благодаря жесту, который наделяет его этим значением. Отсюда понятно, что значение заключается в жесте, а не в объекте. Вот почему относительно безразлично, с каким именно предметом ребенок будет иметь дело в данном случае. Предмет обязательно должен быть точкой приложения соответствующего символического жеста.

Второй факт: уже очень рано в играх 4—5-летних детей наступает словесное условное обозначение. Дети договариваются между собой: «Это будет дом, это — тарелка» и т. д. В этом же примерно возрасте возникает чрезвычайно богатая речевая связь, толкующая, объясняющая и сообщающая смысл каждому отдельному движению, предмету и поступку. Ребенок не только жестикулирует, но и разговаривает, объясняет сам себе игру, организует одно целое и как бы наглядно подтверждает ту мысль, что первоначальные формы игры на самом деле представляют собой не что иное, как первоначальный жест, как речь при помощи знаков. Уже в игре мы находим момент, приводящий к эмансипации предмета в качестве знака и жеста. Благодаря долгому употреблению значение

жеста переходит на предметы, которые на время игры даже без соответствующих жестов начинают изображать известные условные предметы и отношения.

Мы пытались экспериментально проследить самостоятельное рождение знаков из предметов и смогли установить (опытным путем) своеобразную стадию предметного письма у ребенка. Как мы уже указывали, опыты проводились в виде игры, при которой отдельные, хорошо знакомые детям предметы условно, в шутку, начали обозначать предметы и лица, участвовавшие в игре. Например, откладываемая в сторону книга означает дом, ключи — детей, карандаш — няню, часы — аптеку, нож — доктора, крышка от чернильницы — извозчика и т. д. Дальше детям показывают при помощи изобразительных жестов на этих предметах какую-нибудь несложную историю, которую испытуемые чрезвычайно легко читают.

Например, доктор на извозчике подъезжает к дому, стучит, няня открывает ему, он выслушивает и осматривает детей, выписывает рецепт, уезжает, няня идет в аптеку, возвращается, дает детям лекарство. Большинство детей 3 лет читают такую символическую запись чрезвычайно легко. Дети 4 — 5 лет читают и более сложную запись: человек гуляет в лесу, на него нападает волк, кусает его, человек спасается бегством, доктор оказывает ему помощь, пострадавший отправляется в аптеку, затем домой. Охотник идет в лес убивать волка... Примечательно, что сходство предметов не играет заметной роли в понимании символической предметной записи. Все дело только в том, чтобы эти предметы допускали соответствующий жест и могли служить для него точкой приложения. Поэтому вещи, явно не относящиеся к данной структуре жестов, ребенок отвергает с полной категоричностью.

Так, в игре, которая проводится сидя за столом и в которой требуются небольшого размера вещи, лежащие на письменном столе, ребенок категорически отказывается принимать участие. Когда мы берем его пальцы, кладем на книгу и говорим: «А это, в шутку, будут дети», — он возражает, что такой игры не бывает. Пальцы слишком связаны для него с собственным телом, для того чтобы служить объектом для соответствующего указательного жеста. Точно так же очень большие предметы, стоящие в комнате, как шкаф или кто-нибудь из присутствующих, не могут участвовать в этой игре.

Мы, таким образом, видим совершенно ясное экспериментально полученное разграничение двух функций речи, о которых мы говорили, когда имели в виду устную речь ребенка. Сам по себе предмет выполняет функцию замещения: карандаш замещает няню, а часы — аптеку; но только относящийся к ним жест сообщает им этот смысл, указывает на этот смысл. Под влиянием указательного жеста у детей старшего возраста предметы обнаруживают тенденцию не только замещать означаемые ими вещи, но и указывать на них. При этом происходит первое, чрезвычайно важное «открытие» ребенка. Так, когда мы кладем книгу с темной обложкой и говорим, что это будет лес, ребенок сам от себя добавляет: «Ну да, это лес, потому что здесь черно, темно».

Он выделяет таким образом один из признаков предмета, который является для него указанием на то, что книга должна означать лес. Точно так же, когда металлическая крышка обозначает извозчика, ребенок указывает пальцем и говорит: «Вот это — сиденье». Когда часы должны обозначать аптеку, один ребенок указывает на циферблат и говорит: «Вот это — лекарство и аптека», другой указывает на кольцо и говорит: «Это — подъезд, это — вход в аптеку». Беря бутылочку, играющую роль волка, ребенок указывает на горлышко и говорит: «А это — его рот». На вопрос экспериментатора, указывающего на пробку: «А это что?» — ребенок отвечает: «А это — он схватил пробку и держит в зубах».

Во всех примерах мы видим одно и то же, а именно: привычная структура вещей как бы изменяется под влиянием нового значения, которое она приобре-

ла. Под влиянием того, что часы обозначают аптеку, в них выделяется один признак, который принимает на себя функцию нового знака, указание, каким способом часы обозначают аптеку. Обычная структура вешей (пробка, затыкающая бутылочку) начинает изображаться в новой структуре (волк держит в зубах пробку). Изменение структуры настолько сильно, что в ряде опытов мы из раза в раз наблюдали, как у ребенка остается символическое значение предмета. Часы во всех играх означали у нас аптеку, в то время как другие предметы быстро и часто меняли свое значение. Переходя к новой игре, мы кладем те же часы и, согласно новому ходу действия, объявляем: «Вот это булочная». Ребенок сейчас же ставит ребром руку на часы, разделяя их пополам, и говорит, показывая на одну половину: «Хорошо, вот здесь — аптека, а здесь — булочная». Старое значение, таким образом, стало самостоятельным и служит средством для нового. Приобретение самостоятельного значения мы могли констатировать и вне игры: когда падает нож, ребенок восклицает: «Доктор упал».

Таким образом, предметы и без указательного жеста сохраняли приобретенное значение. Следя за историей выделения и изображения знаков, мы не можем не вспомнить аналогии с развитием речи и значением слов. И там слова, как мы видели выше, получают определенное значение посредством какого-нибудь образного признака, который указывает на это значение. Слово «чернила» обозначает жидкость для письма через старое значение и через признак «черное». Точно так же, как часы обозначают для ребенка аптеку через цифры, обозначающие лекарство. Таким образом, знак приобретает самостоятельное объективное развитие, не зависящее от жеста ребенка, и в этом мы видим вторую большую эпоху развития письменной речи ребенка.

Так же обстоит дело с рисованием. Здесь мы видим, что письменная речь ребенка не возникает естественным путем. Мы говорили уже, что первоначальный рисунок возникает из жеста руки, вооруженной карандашом. Здесь он приводит к тому, что изображение начинает самостоятельно обозначать какой-нибудь предмет. Это выражается в том, что нарисованные штрихи получают соответствующее название.

Ш. Бюлер обратила внимание на то, что процесс развития детской штриховки при рисовании постепенно продвигается вперед: словесное обозначение преобразуется из последующего в одновременное. В конце концов оно становится названием, предшествующим самому рисованию. Это означает, что из последующего обозначения нарисованной формы развивается намерение изобразить нечто неопределенное. Забегающая вперед речь служит средством для важного духовного прогресса.

Г. Гетцер, желая исследовать, насколько ребенок школьного возраста созревает психологически для обучения письму, впервые экспериментально широко поставила этот вопрос. Она попыталась исследовать, как развивается у ребенка функция символического изображения вещей, столь важная для обучения письму. Для этого Гетцер нужно было экспериментально выяснить развитие символической функции у детей от 3 до 6 лет. Опыты состояли из четырех основных серий. В первой исследовалась символическая функция в игре. Ребенок должен был, играя, изображать отца

или мать и делать то, что они делают в течение дня. В процессе игры возникало условное толкование предметов, вовлекаемых в игровой круг, и исследовательница могла проследить символическую функцию, придаваемую вещам в игре. Затем изображать отца или мать должен был строительный материал, после этого надо было рисовать их цветными карандашами. Особенное внимание во второй и третьей сериях обращалось на момент называния соответствующего значения. И, наконец, в четвертой серии исследовалось во время игры в почтальона, насколько ребенок может воспринять чисто условное объединение знаков, так как закрашенные разными цветами уголки служи-
647
ли знаками различного вида корреспонденции, разносимой почтальоном: телеграмм, газет, денежных переводов, пакетов, писем, открыток и т. д.

Таким образом, экспериментальное исследование поставило в один ряд различные виды деятельности, объединяемые только тем, что каждый из них опирался на символическую функцию, и попыталось поставить все эти виды деятельности в генетическую связь с развитием письменной речи.

В опытах Гетцер можно с чрезвычайной ясностью проследить, как символическое значение в игре возникает при помощи изобразительного жеста и при помощи слова. Здесь широко проявилась детская эгоцентрическая речь. В то время как у одних детей все изображается при помощи движения и мимики и речь не привлекается в качестве символического средства, у других речь сопровождает действие: ребенок говорит и действует. У третьей группы начинает господствовать чисто словесное выражение, не поддерживаемое никакой другой деятельностью. Наконец, четвертая группа детей почти вовсе не играет, и единственным средством изображения сделалась у них речь, в то время как мимика и жест отступили на задний план.

Опыт показал, что с годами постепенно уменьшается процент чисто игровых действий и начинает нарастать преобладание речи. Самым существенным выводом из этого генетического исследования является, как говорит Гетцер, тот факт, что разница в игре между 3- и 6-летними детьми состоит не в восприятии символов, а в том способе, с помощью которого употребляются различные формы изображения. В наших глазах это наиболее важный вывод, показывающий, что символическое изображение в игре и на более ранней ступени является, в сущности, своеобразной формой речи, непосредственно приводящей к письменной речи.

По мере развития называние все больше и больше передвигается к началу процесса, и сам процесс, таким образом, носит характер записывания только что названного слова. Уже 3-летний ребенок понимает изобразительную функцию постройки; 4-летний называет свои продукты уже до того, как начинает строить. То же имеет место и при рисовании. Оказывается, 3-летний ребенок заранее еще не знает символического значения рисунка, и только к 7 годам дети овладевают этим вполне. Уже прежний анализ детского рисунка с несомненностью показывает, что с психологической точки зрения мы должны рассматривать его как своеобразную детскую речь.

Ребенок, как известно, рисует вначале по памяти, и если ему предложить нарисовать сидящую напротив мать или какой-нибудь предмет, находящийся перед ним, ребенок рисует, ни разу не взглянув на оригинал, изображая, следовательно, не то, что он видит, а то, что он знает. Другое доказательство мы видим в том, что детский рисунок не только не учитывает, а прямо противоречит реальному восприятию предмета. Так возникает то, что Бюлер называет рентгеновским рисунком. Ребенок изображает человека в одежде, но при этом рисует его ноги, живот, кошелек, лежащий в кармане, и даже деньги в кошельке, т. е. то, о чем он знает, хотя этого нельзя видеть при данном изображении. Рисуя человека в профиль, ребенок приделывает ему второй глаз, рисует вторую ногу у всадника, изображаемого в профиль. Наконец, в детском рисунке пропускаются очень важные части изображаемого предмета, когда, например, ребенок рисует ноги растущими прямо из головы, пропуская шею и туловище. Все это показывает, что ребенок рисует, по словам Ш. Бюлер, по существу так же, как говорит.

Это дает нам право рассматривать рисование ребенка как предварительную стадию его письменной речи. Рисование ребенка по психологической функции есть своеобразная графическая речь, графический рассказ о чем-либо. Техника детского рисунка показывает, что рисунок есть именно графический рассказ, т.
648
е. своеобразная письменная речь ребенка. И поэтому само рисование ребенка, по верному замечанию Ш. Бюлер, есть скорее речь, чем изображение.

Как показал Д. Селли, ребенок не стремится к изображению, он гораздо более символист, чем натуралист, он нисколько не заботится о полном и точном сходстве, а желает только дать некоторое указание на вещь, которую изобразил. Ребенок стремится скорее назвать и обозначить рисунок, чем представить.

Ш. Бюлер справедливо указывает, что рисование начинается у ребенка тогда, когда словесная, устная речь сделала уже большие успехи и стала привычной. И дальше, говорит она, речь вообще доминирует и формирует по своим законам большую часть душевной жизни. К этой части принадлежит и рисование, о котором можно сказать, что оно в заключение снова поглощается речью, поскольку вся графическая способность выражений современного среднего культурного человека выливается в письме. Память ребенка не содержит в это время простых образов представления, но в большей части состоит из облеченного речью или способного быть облеченным ею предрасположения к суждениям.

Когда ребенок, рисуя, проявляет новые сокровища своей памяти, то это делается по способу речи, как бы путем рассказывания. Главнейшая черта этого способа — известная отвлеченность, к которой по своей природе необходимо принуждает всякое словесное описание. Мы видим, таким образом, что рисование есть графическая речь, возникающая на основе словесной речи. Схемы, отличающие первые детские рисунки, в этом смысле напоминают словесные понятия, которые сообщают только существенные и постоянные признаки предметов.

В отличие от письменной эта стадия речи есть еще символизм первой степени. Ребенок изображает не слова, а предметы и представления этих предметов. Но само развитие рисования у ребенка не является чем-то само собой разумеющимся и возникающим чисто механически. Здесь есть свой критический момент при переходе от простого чиркания на бумаге к использованию следов карандаша в качестве знаков, изображающих или означающих что-либо. Все психологи согласны, что здесь, как говорит Ш. Бюлер, должно произойти открытие у ребенка того, что проводимые им линии могут что-либо означать. Это открытие Селли поясняет на примере, когда ребенок, рисуя без

всякого смысла и значения, провел случайно спиральную линию, в которой вдруг уловил известное сходство, и закричал радостно: «Дым, дым!»
Большинство психологов полагают, что ребенок, рисуя, открывает в уже нарисованной им форме сходство с каким-нибудь предметом, отсюда его рисование приобретает функцию знака. Можно предположить, что дело происходит несколько иначе: ребенок благодаря ряду обстоятельств наталкивается на то, что рисунок может изобразить нечто. Так, у детей узнавание вещей на чужих рисунках обычно предшествует собственному рисованию. Но процесс узнавания нарисованного, хотя и встречается в раннем детстве, является все-таки, как показало наблюдение, не первоначальным открытием символической функции. Первоначально ребенок, если и узнает сходство рисунка с предметом, принимает рисунок за похожий предмет, но не за его изображение или символ.
Девочка, которой показали рисунок ее куклы, воскликнула: «Кукла, такая, как эта!» Возможно, она имела в виду еще один предмет, такой же, как и у нее. Ни одно из наблюдений, говорит Гетцер, не принуждает нас принять, что понимание предмета есть вместе с тем и понимание того, что рисунок изображает. Для девочки рисунок являлся не изображением куклы, но еще одной куклой, такой же, как та. Доказательством этого служит то, что ребенок довольно долго относится к рисунку как к предмету. Так, К. Бюлер у этой девочки наблюдал, как она пыталась снять с бумаги нарисованные ею же штрихи, цветы, нарисованные на зеленом фоне, и т. д.
649
Мое внимание привлекло то, что и в более позднем возрасте ребенок, который уже называет свои рисунки и правильно определяет рисунки других, еще долгое время сохраняет отношение к рисунку как к вещи. Например, когда на рисунке изображен человек спиной к наблюдателю, ребенок переворачивает лист на другую сторону для того, чтобы увидеть лицо. Даже у детей 5 лет мы всегда наблюдали, что на вопрос: «Где лицо и где нос?» — ребенок переворачивал рисунок другой стороной и только после этого отвечал, что их нет, они не нарисованы.
Мы думаем, что наибольшее основание имеет мнение Гетцер, утверждающей, что первичное символическое изображение должно быть отнесено именно к речи, что уже на основе речи создаются все остальные символические значения знаков. В самом деле, отодвигающийся к началу момент называния при рисовании также с большой ясностью говорит о том, под каким сильным давлением речи развивается детский рисунок. Скоро он превращается в настоящую письменную речь, которую мы имели случай экспериментально наблюдать, предлагая детям изобразить знаками какую-нибудь более или менее сложную фразу. При этом, как мы уже говорили, мы наблюдали в рисунке проявление жестов (протянутых рук, указательных пальцев) или линий, которые их заменяли, и могли, таким образом, как фильтром, отсеять образную и указательную функцию слова.
С наибольшей ясностью в этих опытах проявились тенденции у школьников к переходу от чисто пиктографического к идеографическому письму, т. е. к изображению отвлеченными символическими знаками отдельных отношений и значений. С наибольшей отчетливостью превосходство речи над письмом мы наблюдали в записи одного из школьников, который передает отдельным рисунком каждое слово фразы. Так, фраза «Я не вижу овец, но они там» записывается следующим образом: фигура человека («я»), такая же фигура с повязкой на глазах («не вижу»), две овцы («овец»), указательный палец и несколько деревьев, за которыми видны те же овцы («но они там»). Фраза «Я тебя уважаю» передана следующим образом: голова («я»), другая голова («тебя»), две человеческие фигуры, из которых одна держит в руках шляпу («уважаю»).
Таким образом, мы видим, как рисунок послушно следует за фразой и как устная речь внедряется в рисование ребенка. Выполняя задание, детям приходилось часто делать подлинные открытия, изобретать соответствующий способ изображения, и мы действительно могли убедиться в том, что развитие речи является решающим в развитии письма и рисования ребенка.
Наблюдая спонтанные проявления детского письма, Штерн приводит ряд примеров, показывающих, как происходит это развитие и как протекает весь процесс письма. Так, ребенок, самостоятельно выучившийся писать, пишет с левого нижнего края страницы направо, каждая новая строчка надстраивается сверху и т. д.
А. Р. Лурия, в связи с нашими общими исследованиями, задался целью экспериментально вызвать и проследить момент открытия символики письма, для того чтобы иметь возможность его систематически изучить. Исследование показало, что история письма у ребенка начинается значительно раньше того момента, когда учитель впервые вкладывает ему в руки карандаш и показывает, как надо писать буквы. Если не знать предыстории детского письма, нам останется непонятно, как ребенок овладевает сразу сложнейшим приемом культурного поведения — письменной речью. И нам станет понятно, что это может случиться только при условии, если в первые школьные годы ребенок усвоил и выработал ряд приемов, вплотную подведших его к процессу письма, подготовивших и неимоверно облегчивших для него овладение идеей и техникой записи.
650
В опытах Лурия ставил ребенка, еще не умеющего писать, в ситуацию, когда он вынужден был произвести некоторую примитивную запись. Ребенку предлагали запомнить известное число фраз, обычно значительно превышавшее механическую способность ребенка к запоминанию. Когда ребенок убеждался, что запомнить он не в состоянии, ему давали лист бумаги и разрешали как-нибудь отметить или записать предлагаемые фразы.
Часто ребенок встречал это предложение недоумением, заявлял, что не умеет писать, но ему настойчиво предлагали как-нибудь догадаться, как ему поможет запомнить карандаш и бумага. Таким образом, сам исследователь давал ребенку определенный прием и смотрел, насколько ребенок оказывается в состоянии им овладеть, насколько штрихи карандаша переставали быть для испытуемого простыми черточками и становились знаками для запоминания соответствующих обозначений. Этот прием напоминает нам опыты Келера с обезьянами, когда, не дожидаясь, пока они проявят умение взять палку, он ставил их в такие ситуации, где надо было использовать ее в качестве орудия; давал им палку в руки сам и наблюдал, что из этого выйдет.
Опыты показали, что маленькие дети 3—4 лет не могут относиться к письму как к средству: они чисто механически записывают заданную фразу выше ряда каракулей и записывают раньше, чем услышат. Ребенок пишет, подражая взрослому, но это еще та стадия детского письма, при которой ребенок не может использовать письмо как ряд мнемотехнических знаков; записи нисколько не помогают ему запомнить заданные фразы; припоминая, он вовсе не

глядит на свою запись. Но стоит продолжить эти опыты, для того чтобы убедиться, что дело вдруг начинает существенно меняться. Среди нашего материала мы встречаем иногда удивительные на первый взгляд случаи, резко расходящиеся со всем только что изложенным. Ребенок записывает так же бессмысленно, недифференцированно, ставит ничего не значащие каракули и черточки, но, когда он воспроизводит фразы, создается впечатление, что он их читает, указывая на вполне определенные черточки, и безошибочно много раз подряд показывает, какие черточки что обозначают.

У ребенка возникает совершенно новое отношение к своим черточкам, они впервые превращаются в мнемотехнические знаки. Например, ребенок разносит отдельные черточки по бумаге так, что связывает с каждой черточкой определенную фразу. Возникает своеобразная топография: одна черточка в углу означает корову, другая вверху — трубочиста и т. д. Черточки, таким образом, являются примитивным указательным знаком для памяти, знаком того, что нечто нужно воспроизвести. С полным основанием мы можем видеть в этой мнемотехничес-кой стадии первую предвестницу будущего письма. Ребенок постепенно превращает недифференцированные черточки в указательные знаки; символизирующие штрихи и каракули заменяются фигурками и картинками, а последние уступают свое место знакам. Опыты позволили не только описать сам момент такого открытия, но и проследить, как он протекает в зависимости от известных факторов. Вводимые в заданные фразы, указывающие на количество и форму, они впервые ломают тот бессмысленный, ничего не выражающий характер записи, когда разные представления и образы выражаются совершенно одинаковыми черточками и каракулями.

Вводя в предлагаемый материал данные о количестве, мы довольно легко даже у 4—5-летних детей вызываем дифференцированную запись, отражающую это количество. Необходимость записать количество, быть может, впервые родила письмо. Точно так же включение цвета, формы играет наводящую роль в открытии ребенком механизма письма. Такие фразы, как «Из трубы черный, черный дым идет»; «Зимой белый снег бывает»; «Мышь с длинным хвостом»; «У Ляли два глаза и один нос», очень быстро приводят к тому, что ребенок перехо-

651

дит от письма, играющего роль указательного жеста, к письму, уже содержащему в зачатке изображение. От него ребенок переходит прямо к рисунку, и мы, таким образом, оказываемся свидетелями его перехода к пиктографическому письму. Пиктографическое письмо особенно легко развивается у ребенка потому, что, как мы видели, детский рисунок в сущности и является своеобразной графической речью. Однако и здесь, как показывают опыты, у ребенка происходят все время конфликты: рисунок как средство еще часто смешивается с рисунком как самодовлеющим непосредственным процессом.

Особенно легко наблюдать это у отсталых детей, которые от зарисовки заданных фраз переходят по ассоциации к самостоятельному рисованию. Ребенок вместо записывания начинает рисовать картинки. От пиктографического письма ребенок переходит постепенно к идеограмме, в том случае когда рисунок непосредственно не передает содержания фразы. Опыты показали, что ребенок идет по обходному пути и вместо трудноизображаемого целого рисует его легко изображаемые части, схему, а иногда, наоборот, воспроизводит всю ситуацию, в которой заключено значение заданной фразы.

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

Опыты показали, что ребенок, знающий буквы и выделяющий при помощи их отдельные звуки в словах, далеко не сразу приходит к полному овладению механизмом письма. Однако и в том, о чем мы только что говорили, недостает еще самого важного момента, который характеризует настоящий переход к письменной речи. Легко заметить, что здесь всюду письменные знаки представляют собой символы первого порядка, непосредственно означающие предметы или действия, и ребенок на описанной нами ступени не доходит до символизма второго порядка, который заключается в использовании письменных знаков для устных символов слов.

Для этого ребенку необходимо сделать основное открытие, а именно: рисовать можно не только вещи, но и речь. Лишь это открытие привело человечество к гениальному методу письма по словам и буквам; оно же приводит ребенка к буквенному письму и с психологической точки зрения должно строиться как переход от рисования вещей к рисованию речи. Однако трудно проследить, как совершается этот переход, потому что соответствующие исследования еще не привели к определенным результатам, а общепринятые методы обучения письму не позволяют пронаблюдать процесс перехода. Одно несомненно: по всей вероятности, подлинная письменная речь ребенка (а не овладение навыком письма) развивается подобным путем, путем перехода от рисования вещей к рисованию слов. Различные методы обучения письму позволяют совершить это различным образом. Многие методы пользуются вспомогательным жестом как средством объединения письменного и устного, символа; другие — рисунком, изображающим соответствующий предмет, и весь секрет обучения письменной речи заключается в том, чтобы должным образом подготовить и организовать этот естественный переход. Как только он совершится, ребенок овладевает механизмом письменной речи, ему остается в дальнейшем только совершенствовать этот способ.

652

При современном состоянии психологических знаний многим покажется в высшей степени натянутой мысль, что все рассмотренные нами этапы — игра, рисование и письмо — могут быть представлены как различные моменты единого по существу процесса развития письменной речи. Слишком велики разрывы и скачки при переходе от одного приема к другому, для того чтобы связь отдельных моментов выступила достаточно наглядно и ясно. Но эксперименты и психологический анализ приводят нас именно к такому выводу и показывают, что, каким бы сложным ни казался нам сам процесс развития письменной речи, каким бы зигзагообразным, разорванным и спутанным он ни представлялся поверхностному взгляду, на деле перед нами единая линия истории письма, приводящая к высшим формам письменной

речи. Высшая форма, которой мы коснемся вскользь, заключается в том, что письменная речь из символизма второго порядка становится снова символизмом первого порядка. Первоначальные письменные символы служат обозначением словесных. Понимание письменной речи совершается через устную, но постепенно путь этот сокращается, промежуточное звено в виде устной речи выпадает, и письменная речь становится непосредственным символизмом, воспринимаемым так же, как и устная речь. Стоит только представить себе, какой огромный перелом во всем культурном развитии ребенка совершается благодаря овладению письменной речью, благодаря возможности читать и, следовательно, обогащаться всем тем, что создал человеческий гений в области письменного слова, чтобы понять решающий момент, переживаемый ребенком при открытии письма.

Для нас сейчас важен один вопрос в развитии высших форм письменной речи — о молчаливом и громком чтении. Исследование чтения показало, что в отличие от старой школы, которая культивировала громкое чтение, молчаливое чтение является социально наиболее важной формой письменной речи и обладает еще двумя серьезными преимуществами. Уже с конца первого года обучения тихое чтение обгоняет громкое по числу фиксаций движения глаз по строчке. Следовательно, сам процесс движения глаз и восприятия букв облегчается при молчаливом чтении, характер движения становится ритмичнее, реже наблюдаются обратные движения глаз. Вокализация зрительных символов затрудняет чтение, речевые реакции замедляют восприятие, связывают его, расщепляют внимание. Не только сам процесс чтения, но, как ни странно, и понимание выше при тихом чтении. Исследование показало наличие определенной корреляции между скоростью чтения и пониманием. Обычно думают, что понимание выше при медленном чтении; однако в действительности при быстром чтении понимание оказывается лучше, ибо различные процессы совершаются с различной скоростью и скорость понимания отвечает более быстрому темпу чтения.

При чтении вслух образуется зрительный промежуток, когда *глаз* забегает вперед и синхронизируется с голосом. Если во время чтения мы фиксируем то место, на котором покоится глаз, и тот звук, который в данную минуту произносится, мы получим этот зрительно-звуковой промежуток. Исследования показывают, что промежуток постепенно растет, что у хорошего чтеца больший зрительно-звуковой промежуток, что скорость чтения и промежуток растут вместе. Мы видим, таким образом, что зрительный символ все больше освобождается от устного. Если мы вспомним, что школьный возраст является как раз возрастом образования внутренней речи, для нас станет ясно, какое мощное средство восприятия внутренней речи мы имеем в молчаливом или тихом чтении про себя.

К сожалению, экспериментальное исследование до сих пор изучало чтение как сенсомоторный навык, а не как психический процесс очень сложного порядка. Но даже и здесь исследование показало, что число самих механизмов чте-

ния зависит от рода материала. Работа зрительного механизма до известной степени подчинена процессам понимания. Как представить себе понимание при чтении? Мы не можем сейчас дать сколько-нибудь ясный ответ на этот вопрос, но все известное до сих пор заставляет нас предполагать, что, как и всякий процесс, пользование законом письменной речи на определенной стадии развития становится внутренним процессом. То, что обычно называют пониманием читаемого, должно быть определено раньше всего с генетической стороны как известный момент в развитии опосредованной реакции на зрительные символы.

Для нас ясно, что понимание не заключается в том, чтобы при чтении каждой фразы у нас возникали образы всех тех предметов, которые в ней упоминаются. Понимание не сводится к образному воскрешению предмета или даже к называнию соответствующего звукового слова, оно, скорее, заключается в оперировании самим знаком, в отнесении его к значению, к быстрому передвижению внимания и выделению различных пунктов, которые становятся в центре нашего внимания.

Ярким примером непонимания при чтении может служить чтение имбеци-лов. Так, П. Я. Трошин описывает имбецила, который, читая, приходил в восторг от каждого слова: «Птичка божия (аи, птичка, птичка! — Бурное удовольствие) не знает (не знает! — То же проявление)» или «Граф Витте приехал (приехал, приехал!) в Петербург (в Петербург, Петербург!)» и т. д.

Сосредоточенность внимания, прикованность его к каждому отдельному знаку, неумение руководить вниманием и переносить его так, чтобы ориентироваться в сложном внутреннем пространстве, которое можно было бы назвать системой отношений, и составляет основные черты «понимания» текста у имбецила. Наоборот, в устанавливании отношений, выделении важного, в переходе от отдельных элементов к смыслу целого и заключается тот процесс, который называется обычным пониманием.

Характеризуя в кратких чертах историю развития письменной речи у ребенка, мы приходим к четырем, в высшей степени важным практическим выводам.

Первый: обучение письму было бы естественно перенести в дошкольный возраст. В самом деле, если открытие символической функции письма возможно уже у детей раннего возраста, как показали опыты Гетцер, то обучение письму должно сделаться обязанностью дошкольного воспитания. И мы, действительно, видим ряд моментов, указывающих на то, что обучение письму у нас, с психологической точки зрения, запоздалое.

Рассматривая детей с точки зрения обучения их письму, П. П. Блонский указывает, что ребенок, овладевающий грамотой в 4,5 года, должен быть квалифицирован как гений, а усваивающий ее между 4,2 и 5 годами 3 мес. — как в высшей степени умный. Между тем мы знаем, что обучение грамоте в большинстве европейских и американских стран начинается, как правило, в 6 лет.

Исследования Гетцер показали, что 80% 3-летних детей овладевают произвольным соединением знака и значения, а 6-летние уже вполне способны к этой операции. По ее наблюдениям, психическое развитие между 3 и 6 годами заключается не столько в развитии самой операции пользования произвольным знаком, сколько в успехах, которые делают внимание и память ребенка. Гетцер полагает, что уже трехлетки в подавляющем большинстве могли бы обучиться чтению и письму, поскольку это связано с овладением символическим письмом. Правда, Гетцер не учитывает, что письмо является символизмом второго порядка, в то время как ее данные позволяют говорить лишь о символизме первого порядка. Со всей справедливостью она критикует воспитание, при котором ребенок в 3—4 года

обучается грамоте: указывает на систему М. Монтессори, обучающую в детском саду чтению и письму, и на многие французские школьные
654
учреждения, поступающие так же. С психологической стороны, говорит Гетцер, это не невозможно, но трудно вследствие недостатка памяти и внимания ребенка.
С. Берт приводит сведения относительно Англии, где обязательное школьное обучение начинается с 5 лет, но дети 3—5 лет, если есть место, допускаются в школу, где их обучают азбуке. В 4 года огромное большинство детей умеют читать. За обучение чтению и письму в более раннем возрасте энергично высказывается М. Монтессори. Она обучает читать и писать 4-летних детей. В процессе игры, путем предварительных упражнений, как правило, все дети в ее садах в Италии в 4 года начинают писать, а в 5 лет читают так хорошо, как ребенок первого школьного года, что по сравнению с Германией означает скачок на 2 года.
Своеобразие приема Монтессори в том, что письмо возникает как естественный момент в процессе развития руки; трудность письма для детей заключается не в незнании букв, а в недостаточной развитости мелкой мускулатуры руки. С помощью тщательных упражнений Монтессори добивается того, что письму дети научаются не путем писания, а путем рисования, штриховки. Они научаются писать до того, как приступают к письму, и поэтому начинают писать сразу, вдруг или самопроизвольно. Процесс обучения письму занимает очень мало времени. Двое из ее 4-летних детей менее чем за полтора месяца научились писать настолько, что могли уже самостоятельно писать письма. Из наблюдений за развитием ребенка в семье, где в большом употреблении книги, карандаш, и особенно где есть старшие, читающие и пишущие дети, мы знаем, что ребенок самопроизвольно в 4—5 лет овладевает письмом и чтением, как овладевает и устной речью. Ребенок самостоятельно начинает писать отдельные цифры, буквы, читать их на вывесках, складывать из них слова и естественным путем проделывает то, что формирует в детском саду Монтессори.
Но опыт Монтессори показывает, что дело гораздо сложнее, чем может показаться с первого взгляда. Если, с одной стороны, школьное обучение письму запаздывает, ибо дети уже в 4—5 лет могут вполне овладеть этими механизмами как со стороны моторной, так и со стороны символической функций, то, с другой стороны, как ни странно, обучение письму в 6 и даже 8 лет преждевременно, т. е. искусственно, в том же смысле, в каком понимает Вундт раннее развитие устной речи у ребенка. Это значит, что техника письма дается ребенку раньше, чем у него назревает потребность в письменной речи, и письменная речь становится для него нужной. Если письмо и как мускульная деятельность, и как символическое восприятие очень легко возникает из игры, то нельзя забывать, что по психологическому значению, которое оно играет в поведении, оно далеко отстоит от игры.
В этом смысле совершенно правы критики Монтессори, показывающие ограниченность того понимания развития, которое вытекает у Монтессори из натуралистического анатомизма и ведет к механической пассивности ребенка. В течение полутора месяцев, говорит Гессен, 4—5-летние дети научаются писать с изумляющей нас каллиграфичностью. Но отвлечемся на время от правильности и изящества выводимых детьми букв и обратим внимание на содержание написанного. Что пишут дети Монтессори? «Мы желаем доброй пасхи инженеру Талани и начальнице Монтессори»; «Я хочу добра директрисе, учительнице, а также доктору Монтессори»; «Дом ребенка, улица Кампаньи» и т. д.
Мы не отвергаем возможность обучения чтению и письму в дошкольном возрасте, мы считаем даже желательным, чтобы ребенок, поступая в школу, умел уже писать и читать, но обучение следует поставить так, чтобы чтение и письмо для чего-то были нужны ребенку. Если же умения употребляются только для того, чтобы писать официальные поздравления начальству и первые попавшиеся, явно подсказанные учительницей слова, то очевидно, что такое занятие
655
будет чисто механическим средством, которое может скоро надоесть ребенку, в котором не будет проявляться его активность, не будет расти его формирующаяся личность. Чтение и письмо должны быть нужны ребенку.
Здесь как нельзя ярче сказывается основное противоречие, которое характеризует не только опыт Монтессори, но и школьное обучение письму: письму обучают как известному моторному навыку, а не как сложной культурной деятельности. Поэтому, наряду с первым вопросом о переносе обучения письму в дошкольный возраст, выдвигается само собой требование жизненного письма, которое можно сравнить с требованием жизненной арифметики. Это значит, что письмо должно быть осмысленно для ребенка, должно быть вызвано естественной потребностью, надобностью, включено в жизненную, необходимую для ребенка задачу. Только тогда мы можем быть уверены, что оно будет развиваться у ребенка не как привычки руки и пальцев, но как действительно новый и сложный вид речи.
Многие педагоги, как Гетцер, будучи не согласны с общим духом обучения чтению и письму у Монтессори, высказываются все же за перенос обучения письму из школы в детский сад, но и здесь сказывается ложный подход к проблеме и недооценка значения письменной речи. Подобно речи, говорят педагоги, умение читать и писать в элементарном смысле слова является скорее навыком психофизического порядка. Нет ничего более ошибочного, чем такой подход к письму. Мы видели, какую сложную предысторию переживает письмо до своего окончательного развития, какие скачки, метаморфозы, открытия необходимы для того, чтобы оно развилось и установилось. Мы знаем, какое принципиальное изменение вносит речь во все поведение ребенка. Поэтому нельзя считать овладение чтением и письмом простым психофизическим навыком. Указываемая тщательность даже самых совершенных и облегченных школьных методов обучения грамоте объясняется не тем, что обучение чтению и письму не может стать предметом школьного урока, а тем, что все эти методы не учитывают главного и вместо письменной речи дают ребенку письменные навыки. Недаром Гетцер говорит, что между умением читать и писать, умением говорить, самому одеваться и раздеваться, умением элементарно рисовать нет принципиальной разницы. Заслугу Монтессори Гетцер видит в том, что она показала: умение писать есть в значительной мере чисто «мускульная способность».
Мы же видим в этом как раз самое слабое место метода Монтессори. Для нее письмо есть чисто мускульная деятельность, поэтому ее дети и пишут бессодержательные письма. Между умением писать и умением одеваться существует принципиальная разница, которую мы старались подчеркнуть в продолжение всей главы. Двигательный мускульный момент в письме, играющий, несомненно, огромную роль, является моментом подчиненным, и именно непониманием этого объясняется неуспех Монтессори.

Какой вывод надо отсюда сделать?
В. Штерн оспаривает мнение Монтессори о необходимости обучения ребенка чтению в 4 года и считает не случайным, что во всех культурных странах начало такого обучения совпадает с началом 7-го года жизни. В подтверждение Штерн ссылается на наблюдение М. Мухов: именно бедность в играх в садиках Монтессори побуждает детей обратиться к письму и чтению. В садах, устроенных по системе Ф. Фребеля, где у ребенка гораздо больше занятий, наблюдений, работы для развития фантазии и интересов, самостоятельности в игре, дети этого возраста редко сами по себе проявляли интерес к чтению и письму. Мнение Мухов получает косвенное подтверждение из наблюдения над тем, как без дидактических влияний ребенок сам приходит к потребности читать и писать. Здесь, как говорит Штерн, созревание этой способности протекает по совсем другим путям.
656
Все наши наблюдения, приводимые выше, и ставили целью показать, до какой степени умение читать и писать принципиально отличается от умения одеваться и раздеваться. Мы старались раскрыть все своеобразие и сложность того пути, которым ребенок приходит к обучению письму. Грубая упрощенность задач, на которые наталкиваются обычно при психологическом рассмотрении педагогического процесса, сказывается ярче всего в том, когда даже лучшие педагоги склонны рассматривать оба навыка — письма и одевания — как принципиально одно и то же. Настоящий психологический анализ показывает, а каждый педагог знает из практики, до какой степени это не одно и то же, до какой степени обучение письму должно проделать сложный путь развития. Обучение письму как навыку приводит именно к принципу нежизненного письма, к гимнастике пальцев, а не к культурному развитию ребенка. Когда читаешь письма детей Монтессори и восхищаешься их каллиграфичностью, нельзя отделаться от впечатления, что перед нами дети, которые научились ударять по клавишам, но которые глухи к музыке, вызываемой их пальцами.
Третье положение, которое мы пытались выдвинуть как практический вывод из наших исследований, — требование естественного обучения письму. Здесь Монтессори сделала очень многое. Она показала, что моторная сторона этой деятельности может быть вызвана в естественном процессе игры ребенка, что письмо надо не навязывать, а выращивать. Она представила естественный путь развития письма. Идя этим путем, ребенок приходит к письму как к естественному моменту в своем развитии, а не как к внешней выучке. Монтессори показала, что естественной стихией при обучении чтению и письму является детский сад, а это значит, что наилучший метод обучения тот, при котором дети не научаются писать и читать, а при котором оба навыка являются предметом игры. Но для этого нужно, чтобы буква стала таким же элементом детской жизни, каким является, например, речь. Так же как дети сами собой научаются говорить, они должны сами научиться читать и писать.
Естественный способ обучения чтению и письму состоит в надлежащем воздействии на окружающую ребенка обстановку. Чтение и письмо должны стать нужными ему в игре. Но то, что Монтессори сделала в отношении двигательной стороны навыка, следует сделать в отношении внутренней стороны письменной речи, ее функционального усвоения. Нужно так же естественно привести ребенка и к внутреннему пониманию письма, нужно сделать, чтобы письмо возникало в развитии ребенка. Мы можем указать для этого только самый общий путь. Подобно тому как ручной труд и овладение штрихами являются подготовительными упражнениями у Монтессори к развитию навыка письма, указанные нами моменты — рисование и игра — должны явиться подготовительными этапами в развитии детской письменной речи. Педагогу следует организовать нужные действия ребенка, весь сложный переход от одного способа письменной речи к другому. Педагог должен провести ребенка через критические моменты, вплоть до открытия того, что рисовать можно не только предметы, но и речь. Но такая методика обучения письму — дело будущего.
Если бы мы хотели суммировать практические требования и выразить их в одном положении, то могли бы сказать: рассмотрение вопроса приводит нас к требованию обучать ребенка письменной речи, а не писанию букв.
М. Монтессори обучала своим способом не только нормальных, но и умственно отсталых детей того же интеллектуального возраста, правильно указав, что она развила метод Сегена, примененный впервые к умственно отсталым детям. Ей удалось научить нескольких слабоумных писать орфографически и каллиграфически так хорошо, что она смогла их заставить принять участие в общем экзамене вместе с нормальными детьми. Слабоумные выдержали испытание очень хорошо.
657
Таким образом, мы получаем два чрезвычайно важных указания. Во-первых, то, что умственно отсталому ребенку того же интеллектуального возраста доступно усвоение чтения и письма. Однако здесь с еще большей яркостью проявляется отсутствие требования жизненного письма и обучения письменной речи, о которых мы говорили. Именно из-за этих методов Гетцер отвергает принцип Монтессори, указывая, что в раннюю пору дети еще не доходят до понимания написанных слов и что результаты Монтессори есть фокус, не имеющий никакой педагогической цены. Часто механическая способность читать скорее задерживает, чем продвигает вперед, культурное развитие ребенка и обучение его чтению и письму. По мнению Гетцер, обучение следовало бы начинать раньше, чем ребенок достигнет той психической зрелости, которая необходима для овладения письменной речью. Что касается метода обучения, то Гетцер также высказывается за приемы дошкольного воспитания, за то, чтобы чтение и письмо подготавливались у ребенка рисованием и возникали в процессе игры, а не школьного обучения.
Важность овладения письменной речью как таковой, а не только внешней грамотой, настолько велика, что иногда исследователи прямо разделяют умственно отсталых на читающих и не читающих. В самом деле, если делить умственно отсталых по степени овладения речью, то надо сказать, что идиот — это человек, не владеющий речью вовсе; имбецил владеет только устной речью, а дебил способен овладеть и письменной речью, но тем важнее и тем труднее обучить дебила овладению не только механизмом чтения и письма, но и действительной письменной речью, умению писать и письменно выражать свои мысли. Мы уже знаем, что для умственно отсталого ребенка та же самая задача является более творческой, чем для нормального. Чтобы овладеть письменной речью, умственно отсталому ребенку надо больше напрячь творческие силы, это для него более творческий акт, чем для нормального. В экспериментах мы видели, как умственно отсталые дети с большим трудом и большой затратой творческих сил проделывают те же самые поворотные моменты в развитии письменной речи, которые мы наблюдали у нормальных. В этом смысле можно

сказать, что понимание читаемого и само развитие чтения — венец всякого культурного развития, на которое способен умственно отсталый ребенок.
На слепых детях мы видели как бы экспериментальное доказательство того, в какой степени обучение чтению и письму не есть простой моторный навык, простая мускульная деятельность, потому что у слепых навык совершенно другой, содержание мускульной деятельности глубоко отлично по сравнению со зрячими. А между тем при совершенно другой моторной стороне письма психологическая сторона письма у слепого ребенка остается той же. Слепой не может овладеть письменной речью как системой зрительных навыков, и поэтому у него огромная задержка в развитии всей деятельности, связанной со знаками, как мы уже могли констатировать в отношении развития речи. Отсутствие рисования очень задерживает развитие письменной речи у слепого ребенка, но его игры, в которых жест так же придает значение и смысл предмету, приводят его прямым путем к письму. Читают и пишут слепые при помощи выпуклых точек, означающих наши буквы. Глубокое своеобразие всего моторного навыка, когда слепой ребенок читает двумя пальцами, объясняется тем, что осязательное восприятие строится совершенно иначе, чем зрительное.
Казалось бы, перед нами совершенно другой моторный навык, но психологически, говорит Делакруа, процесс обучения слепого совпадает с таким же процессом у зрячего; как и там, внимание от самих знаков постепенно переходит на означаемое, и процессы понимания вырабатываются и устанавливаются таким же точно путем. В развитии письма слепых мы видим яркий пример того, каким путем идет у ненормального ребенка культурное развитие. Там, где у него

есть расхождение между выработанной в процессе исторического развития системой знаков и его собственным развитием, мы создаем особую культурную технику, особую систему знаков, которая психологически выполняет ту же самую функцию.
Своеобразие развития письменной речи у глухонемого недооценено до сих пор, и, вероятно, гибельная ошибка во всем обучении речи глухонемых та, что их учат сначала устной, а затем письменной речи, между тем как должно быть обратное. Основным видом речи, символизмом первого порядка для глухонемого ребенка должна быть письменная речь. Читать и писать он должен выучиваться так, как наш ребенок выучивается говорить, а устная речь должна строиться у глухонемого как чтение написанного. Тогда письменная речь становится основным способом словесного развития глухонемого ребенка. Если обучать глухонемого ребенка письменной речи, а не только чистописанию, то мы можем привести его к высшим ступеням развития, к которому он никогда не придет через общение с другими людьми, но может прийти только через чтение книг.

Глава восьмая

РАЗВИТИЕ АРИФМЕТИЧЕСКИХ ОПЕРАЦИЙ

Известно, что принцип упорядочения, т. е. придания количеству известной структуры, дающей возможность охватить определенное множество на глаз, остается до сих пор основным принципом психологии операций с множеством. Мы гораздо легче заметим отсутствие солдата в роте солдат, чем отсутствие человека в неупорядоченной толпе. Если мы слушаем песню или стихи и если выпадает один такт или один слог, то хотя мы и не знаем этих тактов или слогов, но непосредственно на слух мы почувствуем пропуск. Так поступает и ребенок. Он берет неупорядоченную кучу предметов, строит их в ряды, как бы роту солдат, и сразу видит, что одного не хватает. Дети понимают служебное значение упорядочения. Это выражается в следующем. Дети, которые привыкли строить из кубиков, очень рано начинают проверять результаты деления тем, что из кубиков или шашек строят предметы, например складывают модель трактора. Все дети складывают так же, и каждый видит, хватило ли кубиков на трактор. Дети сверяют результаты деления просто по тракторам. Примечательно, что дети относятся к складыванию фигур не как к самоцели, но как к арифметической игре, а именно как к средству и доказательству. Если все складывают трактор, а один ребенок говорит: «Я сложил часы», — то дети будут требовать, чтобы он сломал свои часы и сделал трактор. Надо, чтобы было сложено что-то сравнимое. Это уже единица исчисления. Дети протестуют, когда все складывают трактор, а один — часы. Они видят, что этим они лишаются средства проверить, что здесь нет общего знаменателя.
Еще интереснее те случаи, когда в эксперименте мы затруднили момент проверки. Детям нужно было разделить ряд карандашей различного цвета, формы и величины. Это — не кубики, не шашки, которые совершенно одинаковы и из которых легко сложить трактор. Дети поступают так, как с точки зрения их арифметики совершенно правильно, а с точки зрения нашей — неверно. Они начинают с того, что раскладывают группы карандашей, — все они оказываются разными. Дальше дети пытаются уравнять эти группы. Один карандаш выше, другой ниже... И тут дети начинают складывать из карандашей палочки. Все карандаши укладываются в одну палочку и каждый получает по такой палочке. Но у одного будет пять коротких, а у другого — две длинные. С точки зрения ариф-

метики это неправильное деление, а с формальной точки зрения, к которой прибегает ребенок, — правильное.
Еще один в высшей степени важный момент заключается в следующем. У нас остаток не может быть больше делителя; у детей бывает иначе. Ребенок осуществляет раздачу при помощи «тракторов». Деление заключается в следующем: дети сразу отбирают по нескольку «тракторов» или «часов». На каждый трактор уходит шесть шашек, а участников игры четыре. Представьте, что у ребенка в результате остается пять шашек. Можно ли разделить их между четырьмя детьми? Можно, но из пяти шашек нельзя построить трактор; в результате для ребенка пять шашек — число, превышающее делитель, оказывается в остатке. Это -величина, которую при данном способе деления невозможно разделить.
В указанном факте мы видим экспериментальное доказательство того, что такое деление есть уже опосредованная операция. Можно отказаться разделить между четырьмя участниками пять шашек и рассматривать их как остаток. Но здесь ребенок делает не на глаз, он выбирает известную фигуру — трактор или часы, которая служит какой-то мерой как единица. И если единица состоит из шести шашек или кубиков, то пять шашек оказываются в остатке, т. е. создается ситуация, которая невозможна при непосредственной арифметике.
В переходе от непосредственной арифметики к опосредованной, от реакции на глаз к реакции, которая в качестве вспомогательного средства прибегает к трактору, часам, палочкам, заключается самый важный момент в

арифметическом развитии ребенка. Наблюдения Раншбурга и его учеников над глубоко отсталыми детьми показали, что у этих детей трудно вызвать переход от непосредственной реакции на количество к реакции, привлекающей в качестве подсобного средства ту фигуру, которая служит единицей. Оказывается, наша десятичная система затруднительна и почти непостижима для глубоко отсталых. Выше первого десятка такой ребенок не идет. Система как таковая им не усваивается. Как говорит Раншбург, в развитии ребенка имеется важный симптом, по которому можно предугадать, как пойдет усвоение арифметики. Если ребенок не прибегает к тем приемам деления, о которых я говорил, то есть все основания ожидать, что он окажется неспособным к восприятию культурной арифметики. Основная культура в развитии счета заключается в том, что происходит переход от непосредственного восприятия количества к опосредованному, к тому, что ребенок начинает приравнивать количества к известным знакам, оперировать с такими знаками.

Чтобы закончить с дошкольной арифметикой, придется указать на последний этап, который проходит ее развитие. Довольно скоро ребенок старшего возраста обнаруживает, что способ деления при помощи «тракторов», «часов» все-таки отвлекает и силы, и внимание, и время от непосредственной задачи, стоящей перед ним. Ребенок наталкивается на арифметические трудности, одна из которых заключается в том, что остаток превышает делитель. Тогда ребенок переходит к другой, более простой форме операций. Он начинает в качестве основного вспомогательного средства пользоваться не такими конкретными формами, как «тракторы», «часы», а известными пространственными, абстрактными формами, которые соответствуют количеству и могут делиться по единицам. Насколько нам удалось проследить, это, видимо, последний этап в развитии дошкольной арифметики. Мы не можем сказать, по каким путям пошло бы дальнейшее развитие, если бы ребенок был предоставлен самому себе, если бы он не попадал в школу и не обучался нашей системе счета, если бы он дальше развивался естественным, натуральным путем. Практически мы не наблюдаем этого. Почти всегда возникают чрезвычайно ответственные моменты в развитии ребенка, всегда происходит столкновение его арифметики с другой формой ариф-

метики, которой его обучают взрослые. Педагог и психолог должны знать, что усвоение ребенком культурной арифметики является конфликтным.

Иначе говоря, здесь развитие заключается в известном переломе, в известном столкновении, в известной коллизии между теми формами оперирования с количеством, которые ребенок выработал сам, и теми, которые ему предлагают взрослые. До сих пор психологи и математики делятся на два лагеря. Одни говорят, что процесс усвоения арифметики идет более или менее по прямой линии, что дошкольная арифметика подготавливает школьную совершенно естественно, как лепет ребенка подготавливает его речь. Школьный учитель только направляет ребенка и толкает его дальше в том же направлении. Другие методисты утверждают, что процесс протекает совсем иначе. От дошкольной стадии к школьной происходит известный перелом, переход с одного пути на другой. Это смещение знаменует собой поворотный пункт в арифметическом развитии ребенка.

Ребенок от непосредственного восприятия количества переходит к опосредованному опытом, т. е. к овладению знаками, цифрами, к правилам их обозначения, к тем правилам, которыми мы пользуемся и которые заключаются в том, что оперирование предметами заменяется оперированием числовыми системами. Если мы хотим разделить известное количество предметов между определенным числом участников, то мы сначала подсчитываем предметы и участников. Затем производится арифметическая операция деления. Момент, когда ребенок от непосредственной реакции на количество переходит к отвлеченным операциям над знаками, и является моментом конфликтным. Он создает коллизию между прежней линией развития и той, которая начинается при усвоении школьных знаков.

Мы не можем представить, что развитие идет по совершенно прямой линии. Здесь много скачков, переломов, поворотов. Интересно взять для наблюдения детей, которые, с одной стороны, еще не умеют считать по-настоящему, но уже имеют начатки обычного счета, а с другой — еще не оставили вполне «натуральную арифметику». Стоит это сделать, и мы увидим, что оба способа счета вступают в конфликт, отталкивают один другой. Здесь мы подходим к основному хорошо известному методическому спору в арифметике: каким образом учить счету — путем ли численных фигур или путем выведения счетного ряда.

Мы задавались вопросом, в каком отношении находится счет и восприятие ребенка. Мы видели, что на первой ступени развития форма является вспомогательным средством для счета. Мы приводили простой пример, где легче заметить отсутствие одного человека — в роте солдат или в толпе. Форма, т. е. известное упорядочение и правильность самого зрительного впечатления, — важнейшая опора для правильного схватывания количества. Первая стадия развития ребенка — упорядочение формы и восприятие ее — самая важная; она является стимулом для развития восприятия количества. Возьмите простую игру в домино, и вы увидите, что ребенок, не зная счета, может играть в домино, схватывая фигуры 2 и 2. Совершенно ясно, что упорядоченная форма в высшей степени стимулирует, помогает развитию арифметики примитивной, натуральной. Отсюда следует, что для различных систем счета можно использовать различные предметы. Совершенно ясно, что не всегда можно считать одной и той же единицей.

До овладения счетом числовое восприятие является функцией от восприятия формы. Так, если ребенок будет считать кубики, расположенные крестом, он может получить на один кубик больше: он два раза засчитывает один и тот же центральный кубик, заполняющий формально место в двух рядах — горизонтальном и вертикальном. Ребенок не догадывается миновать этот кубик, т. е. отвлечься от формы. Такую работу недавно провели наши сотрудники. Собранные ими материалы показали: чем выше дети в возрастном и культурном **развитии,**

тем меньше они делают таких ошибок. Если поставить более сложную фигуру (квадрат из кубиков и другой квадрат, пересекающий первый), получается ряд кубиков, которые входят в оба квадрата. Счет здесь получается еще более запутанный. Как общее правило мы можем высказать положение: ребенок, который овладел формой, дает правильный счет, а ребенок, который заблудился в форме, заблудился и в счете. Но стоит лишь дать квадраты разного цвета, стоит только облегчить конфликт, и мы увидим, как падает число ошибок, допускаемых детьми.

У ребенка, стоящего на переломе от арифметики «натуральной» к «культурной», коренным образом изменяется соотношение восприятия формы и арифметической операции. Если раньше форма помогала арифметической операции,

то сейчас начинает затруднять эту операцию. Мы приближаемся к основному методическому спору, разделяющему преподавателей и психологов на два лагеря. Некоторые авторы говорят, что арифметика ребенка развивается из непосредственного восприятия числовых фигур и, значит, нужно учиться на числовых фигурах — палочках, точках, единицах, двойках. Другие говорят, что ребенка нужно учить не на числовых фигурах, где количества даны всегда в известных формах, а нужно скорее от них освободиться, возможно быстрее перейти к счету опосредованному. В. Лай и другие сторонники метода числовых фигур в многочисленных опытах доказывали, что ребенок, который производит счетные операции при помощи числовых фигур, наглядных образов, гораздо быстрее справляется с этими операциями. Казалось бы, спор решен: эксперименты доказали, что наглядный способ легче и даст гораздо лучший эффект, чем другие способы. На самом деле спор разгорелся только после того, как были выдвинуты экспериментальные доказательства. Вопрос еще не решается тем, что ребенок легче овладевает данным приемом, чем другим. Он легче овладевает счетными операциями потому, что весь ход предшествовавшего развития подготавливал ребенка так относиться к количествам. Мы видели, что вся дошкольная арифметика в значительной части является арифметикой непосредственного восприятия количеств, непосредственного оперирования с количествами. Но, спрашивается, ведет ли этот прием к той арифметике, которой обучают ребенка взрослые?

Это решается только в зависимости от ряда условий. Если встать на точку зрения, что школьное развитие арифметики является прямым продолжением дошкольной, тогда правы сторонники числовых фигур. Они скажут: то, что ребенок делал, когда учился «естественной» арифметике, он будет делать и здесь, с известным систематическим методическим подходом. Если встать на другую точку зрения и принять во внимание, что дошкольная арифметика отличается от школьной, что ребенок переходит от непосредственного восприятия количества к опосредованному, то будет ясно иное: хотя для ребенка оперировать с числовыми фигурами легче, но это не входит в культурную арифметику, а уводит от нее в сторону; это упрочивает тесную связь между количеством и восприятием формы, от чего ребенок должен освободиться; это задерживает ребенка на более низкой ступени развития.

Таким образом, главное положение заключается в следующем: на известной ступени развития ребенок приходит к пониманию ограниченности своей арифметики и начинает переходить к арифметике опосредованной. В роли чисел выступают «тракторы», «часы» и другие фигуры. Здесь возникает конфликт между нашей счетной системой и непосредственным восприятием фигур. Школьная арифметика представляет поворотный момент. Хотя дошкольная арифметика вступает в конфликт со школьной, это не значит, что школа чисто механически подходит к ребенку. В столкновении возникает новая, дальнейшая ступень развития счета.

Глава девятая **ОВЛАДЕНИЕ ВНИМАНИЕМ**

История внимания ребенка есть история развития организованности его поведения. Эта история начинается с момента рождения. Первоначальное внимание осуществляется при помощи наследственных нервных механизмов, организующих протекание рефлексов по известному из физиологии принципу доминанты. Этот принцип устанавливает, что в работе нервной системы организующим моментом является наличие одного главенствующего очага возбуждения, который тормозит протекание других рефлексов и усиливается за их счет. В доминантном нервном процессе заложены органические основы того процесса поведения, который мы называем вниманием.

Эта первая глава в развитии детского внимания прослеживается генетическим исследованием рефлексов ребенка. Исследование устанавливает, как одна за другой появляются новые доминанты в поведении ребенка и как благодаря этому на их основе начинается образование сложных условных рефлексов в коре головного мозга. Чрезвычайно важно отметить, что образование условных рефлексов зависит от развития соответствующей доминанты. Например, генетические исследования показали определенную зависимость образования сочетательного рефлекса от развития доминантных процессов в центральной нервной системе, так как сочетательный рефлекс, по словам В. М. Бехтерева, можно образовать только с той воспринимающей поверхности, с которой в центральной нервной системе возникает функциональное воздействие доминантного характера.

У новорожденного ребенка есть только две доминанты — пищевая и доминанта положения, проявляющаяся при перемене положения. Бехтерев говорит, что при наличии этих доминант может получиться связь только между ними: условный рефлекс в виде пищевой реакции, возникающей, когда ребенку придают положение, обычное для кормления грудью. Никаких других условных рефлексов с другими воспринимающими поверхностями, впредь до возникновения соответствующих доминант, не может быть получено. Постепенно у ребенка развивается зрительная, слуховая и другие доминанты, и только с их появлением возможно образование новых условных рефлексов с глаз и с уха.

Таким образом, доминантный процесс стоит в самом начале образования новых связей в коре головного мозга ребенка и определяет характер и направления этих связей. Указанный период в развитии ребенка, охватывающий естественное вызревание отдельных доминант, мы называем периодом натурального, или примитивного, развития внимания. Название вызвано тем, что развитие внимания в этот период является функцией общеорганического развития ребенка, и прежде всего структурного и функционального развития центральной нервной системы.

В основе развития внимания в этот период лежит, следовательно, чисто органический процесс роста, созревания и развития нервных аппаратов и функций ребенка. Это процесс, аналогичный процессу эволюционного развития внимания от низших к высшим организмам, где он наблюдается с наибольшей ясностью. Мы не хотим сказать, что органическое развитие внимания ребенка параллельно процессу эволюционного развития внимания или повторяет его в какой-нибудь мере. Однако мы хотим подчеркнуть, что эти процессы сходны по типу развития: и там, и здесь в основе развития внимания, как определенной функции поведения, лежит органическое развитие, или созревание, соответственных нервных процессов.

Этот процесс, занимающий преобладающее место в первый год жизни ребенка, не останавливается, не прекращается и далее, в течение всего детского

возраста и даже в течение последующей жизни человека. Относительное равновесие и устойчивость, которую мы наблюдаем у взрослого человека по сравнению с ребенком, указывает, в сущности, только на огромное замедление темпа, иногда на изменение направления процессов, но не на их остановку. Эти как бы приглушенные и замедленные

процессы органического изменения, однако, ежедневно влияют на работу нашего внимания, и такая зависимость становится особенно ощутимой и ясной при оживлении этих как бы притушенных процессов, особенно при их болезненном изменении.

Однако значение органического процесса, лежащего в основе развития внимания, рано отступает на задний план по сравнению с новыми процессами развития внимания, качественно отличными по типу, именно процессами культурного развития внимания. Под культурным развитием внимания мы имеем в виду эволюцию и изменение самих приемов направления и работы внимания, овладение ими и подчинение их власти человека, т. е. процессы, по типу аналогичные культурному развитию других функций поведения, о которых говорилось в предыдущих главах.

Психологическое исследование показывает, следовательно, что и в развитии внимания мы можем отчетливо наметить две основные линии, которые уже знакомы нам. Мы можем выделить линию натурального развития внимания и линию культурного развития внимания. Мы не будем сейчас останавливаться на отношении, существующем между одной и другой линиями в развитии внимания, потому что этот вопрос уже достаточно выяснен в предыдущих главах. Наша задача — проследить и схематически наметить путь второй линии, т. е. историю культурного развития внимания.

Культурное развитие внимания начинается, строго говоря, тоже в самом раннем возрасте, при первом же социальном контакте между ребенком и окружающими его взрослыми. Как и всякое культурное развитие, оно является развитием социальным.

Культурное развитие какой-нибудь функции, в том числе и внимания, заключается в том, что в процессе совместной жизни и деятельности общественный человек вырабатывает ряд искусственных стимулов, знаков. При их помощи направляется общественное поведение личности, они же становятся основным средством, при помощи которого личность овладевает собственными процессами поведения.

Для того чтобы генетически проследить историю механизмов внимания, мы поступили так же, как и при исследовании других процессов, описанных выше. Мы старались в эксперименте создать такую ситуацию, когда ребенок встал бы перед задачей овладеть процессами своего внимания при помощи внешних стимулов-средств. Осуществление задачи мы находим в опытах нашего сотрудника А. Н. Леонтьева, разработавшего функциональную методику двойной стимуляции в применении к исследованию опосредованных процессов внимания. Сущность опытов заключается в том, что ребенок ставился перед задачей, требующей от него длительного напряжения внимания, сосредоточения на определенном процессе.

С ребенком проводят игру «Вопросы и ответы» по типу игры в фанты с запрещением: «Да и нет не говорить; белого, черного не называть». Ребенку задают вопросы, на некоторые он должен ответить названием определенного цвета. Например: «Ходишь ли ты в школу? Какого цвета парта? Любишь ли ты играть? Бывал ли ты в деревне? Какого цвета трава? Бывал ли ты в больнице? Видел ли ты доктора? Какого цвета у него халат?» и т. д. Ребенок должен отвечать как можно скорей на вопросы, соблюдая инструкцию: не называть двух запрещенных цветов, например черного и белого или красного и синего, не называть дважды один и тот же цвет. Опыт построен так, что выполнить требования вполне возможно, но это требует от ребенка постоянного напряжения внимания.

Если ребенок нарушает правило и называет запрещенный цвет или повторяет дважды один и тот же цвет, он платит фант или проигрывает игру.

Поставленный таким образом опыт показал, что задача в высшей степени трудна для ребенка дошкольного возраста и достаточно трудна даже для ребенка 8—9 лет, который не может решить ее безошибочно. В самом деле, ситуация требует от ребенка сосредоточения внимания на внутреннем процессе. Она требует от него овладеть своим внутренним вниманием, и это для него непосильно. Ход опыта коренным образом изменяется, когда ребенку дают в помощь цветные карточки: черную, белую, лиловую, красную, зеленую, синюю, желтую, коричневую, серую. Ребенок сразу получает внешние вспомогательные средства для решения внутренней задачи — сосредоточения и напряжения внимания — и переходит от непосредственного внимания к опосредованному. Ребенок должен овладеть, как мы уже сказали, своим внутренним вниманием, а он оперирует внешними стимулами. Внутренняя операция оказывается, таким образом, вынесенной вовне или, во всяком случае, связанной с внешней операцией, и мы приобретаем возможность объективно изучать ее. Перед нами развертывается опыт, строящийся по типу методики двойной стимуляции.

Перед ребенком два ряда стимулов. Первый — вопрос экспериментатора, второй — цветные карточки. Второй ряд стимулов является средством, при помощи которого психическая операция направляется на стимулы другого ряда; они помогают фиксировать внимание на правильном ответе. Результат введения вспомогательного ряда стимулов обычнс сказывается очень скоро, и число неправильных ответов быстро уменьшается, что свидетельствует о повышении устойчивости внимания, о том, что ребенок овладевает этими процессами при помощи вспомогательных стимулов.

Рассмотрим возрастное развитие обеих форм сосредоточения и установки внимания в эксперименте с двойной стимуляцией. У дошкольников обе формы внимания стоят чрезвычайно близко друг к другу. Расхождение их сильно увеличивается в первом и особенно во втором школьном возрасте и опять становится незначительным у взрослых.

Прослеживая развитие внимания от дошкольника к взрослому, мы приходим к следующему основному заключению. Различие в деятельности опосредованного и непосредственного внимания возрастает начиная от дошкольного возраста, достигает максимума во втором школьном возрасте и затем снова обнаруживает тенденцию к уравниванию. Мы легко узнаем дальше в двух кривых, выражающих основной генетический закон развития внимания, рисунок, по существу сходный с параллелограммом развития памяти, который мы попытаемся разъяснить в следующей главе.

Для того чтобы объяснить последовательность в развитии опосредованного внимания, мы должны кратко проследить, как протекает опыт на различных возрастных ступенях. Здесь мы прежде всего устанавливаем, что у дошкольника разница между количеством ошибок при одном и другом способах направления внимания ничтожна, введение нового приема не изменяет существенно протекание всего процесса. Дошкольник не использует в сколько-нибудь значительной мере стимулов-средств, находящихся перед ним. Он часто играет карточками безотносительно к задаче, выбирает из них иногда случайную, руководствуется при ответе внушающим влиянием карточки. Наиболее удачно справляющийся с задачей ребенок начинает частично использовать вспомогательные средства. Он выделяет

запрещенные цвета, скажем белый и черный, откладывает их в сторону и при назывании пользуется цветами тех карточек, которые остались перед ним. Однако ребенок не выводит раз названный цвет из ряда карточек, лежащих перед ним.
Только в школьном возрасте, как правило, начинается полное использование предложенного приема. Внутренняя операция становится внешней, ребенок
665
овладевает своим вниманием при помощи внешних стимулов-средств. Начинается ясная дифференциация карточек на «можные» и «неможные» цвета, как выражается один из испытуемых: к запрещенным цветам прибавляются использованные, т. е. уже названные. У школьников наблюдается в опыте ясно выраженное подчинение средству, попыткам механизировать всю операцию, что часто ведет к обессмысливанию ответов, так как ребенок обнаруживает тенденцию руководствоваться только цветом, подсказываемым карточкой, но не смыслом вопроса.
Таким образом, обращение к стимулу-средству быстро повышает у младшего школьника продуктивность работы внутреннего внимания, но по существу приводит к ухудшению качества ответа и, таким образом, к нецелесообразному использованию предложенного приема. С наибольшей полнотой и наиболее адекватно используют внешние средства старшие школьники, которые не обнаруживают уже полного подчинения карточкам, как младшие школьники. Соответственно уменьшаются и ошибки. У дошкольника опосредованное внимание почти не снижает процента ошибок, у младшего школьника процент ошибок уменьшается почти в два раза, у старшего — в десять раз. Мы имеем, таким образом, как бы последовательную картину развития опосредованного внимания, все лучшее и лучшее овладение процессами и подчинение внимания своей власти. Только у взрослых мы замечаем вновь крайне незначительное падение числа ошибок при обращении к карточкам.
Для того чтобы объяснить этот факт, играющий центральную роль в процессе развития произвольного внимания, обратимся к опытам, выделенным в особую серию и показавшим, что аналогичное движение проделывают и кривые развития одного и другого процесса установки внимания у отдельного ребенка. Если мы будем повторять с дошкольником эти эксперименты длительное время, то в пределах данной операции сравнительно скоро ребенок проделает в общем тот же путь. Поведение ребенка во время опыта будет последовательно проходить через следующие стадии: 1) неполное и нецелесообразное использование карточек; 2) переход к энергичному использованию их и всецелое подчинение внешнему средству; 3) целесообразное использование карточек для решения внутренней задачи внешними средствами и, наконец, 4) переход к тому типу поведения, которым пользуются взрослые.
Как это ни кажется странным с первого взгляда, взрослый при переходе к использованию карточек в нашем опыте ведет себя примерно так же, как дошкольник, если судить по внешнему виду. Взрослый тоже в высшей степени мало пользуется карточками, вся операция у него носит характер полувнешнего приема, он как бы отмечает про себя, «в уме», запрещенные и уже названные цвета, но не трогает карточек. Мы наблюдаем у взрослого неполное использование внешнего средства, так как у него сильно развита внутренняя операция. Мы имеем полное основание предполагать, наблюдая такое же поведение, появляющееся в результате длительного эксперимента у ребенка, что это происходит под влиянием процессов вращивания, т. е. перехода от внешне опосредованного к внутренне опосредованному процессу.
У взрослого в отличие от дошкольника развиты процессы произвольного внимания, и он может мысленно через слова или каким-нибудь другим способом фиксировать запрещенные и уже названные цвета; к тому же самому приходит на наших глазах ребенок, когда внешний вспомогательный стимул замещается у него стимулом внутренним. Наряду с сокращением, а иногда отмиранием внешней операции у взрослого и у ребенка в соответствующем эксперименте значительно повышается внутреннее внимание, о чем можно судить по объективным результатам. На основании этого мы можем заключить, что у ребенка произошла перестройка внутренних процессов под влиянием перехода к опос-
666
редованной форме внимания, вращивание влешнего приема, внешняя операция стала внутренней операцией.
За это говорят и данные анализа структуры операции. Они показывают, что одна и та же задача может быть решена путем различных внутренних операций. Ребенок, пользуясь выражением А. Бине, симулирует внимание тогда, когда выводит запрещенные цвета из поля зрения, и фиксирует внимание на цветах, оставшихся перед ним. Он замещает одну операцию другой, которая приводит к тому же эффекту, но которая по существу не имеет с первой ничего общего. Мы снова приходим к выявлению глубокого различия, существующего между фено-типической и генотипической формами процесса.
Ребенок иногда решает эту задачу совершенно иначе. Он не откладывает запрещенные цвета в сторону, а выбирает их, кладет перед собой и фиксирует глазами. В этих случаях внешний прием точно соответствует внутренней операции — и перед нами работа опосредованного внимания. При такой операции перестраивается и сам процесс поисков ответа. Ребенок должен дать правильный, т. е. осмысленный, ответ на поставленный вопрос и соблюсти при этом известные формальные правила, не называть определенных цветов. Своеобразная направленность внимания трансформирует, перестраивает процесс поисков ответа, направляет мышление по окольному пути. Ответы ребенка становятся все более и более качественными. Вместо прямого ответа на вопрос о том, какого цвета бывает трава, ребенок при запрещении называть зеленый цвет отвечает: «Трава бывает осенью желтая». На вопрос: «Помидоры красные?» — при запрещении называть красный цвет ребенок отвечает: «Они зеленые, когда еще незрелые!» Испытуемый обращается, таким образом, к новым ситуациям, переходит на более трудный путь мышления.
Такова в самых общих чертах история культурного развития внимания. Мы можем сказать вместе с Т. Рибо, впервые поставившим в связь проблему произвольного внимания с проблемой культурного развития человека, что генезис очень сложен, но он соответствует действительности.
Т. Рибо был, кажется, первым психологом, рассматривавшим произвольное внимание как продукт культурного исторического развития человечества. Он назвал непроизвольное внимание естественным, а произвольное — искусственным. «Искусство, — говорил он, — пользуется природными силами для осуществления своих задач, и в этом-то смысле я называю такую форму внимания искусственной» (1897, с. 30).
На вопрос о том, как возникло произвольное внимание, он отвечает, что тот же прогресс, который заставил человека в

развитии общества перейти от первобытной дикости в состояние организованного общества, в области умственного развития заставил человека перейти от господства непроизвольного внимания к господству внимания произвольного. «Последнее служит одновременно следствием и причиной цивилизации» (там же, с. 33).
Отвлекаясь сейчас от того, насколько исторически правильно Рибо ставит развитие произвольного внимания в связь с развитием общества, мы не можем не заметить, что в самой постановке вопроса Рибо заключается колоссальная революция во взглядах на внимание и прокладывается первый путь к его историческому объяснению.
Согласно взглядам Рибо, произвольное внимание есть историческая форма естественного внимания, возникшая в специфических условиях приспособления общественного человека к природе. Как только, говорит Рибо, под влиянием тех или других причин человек вышел из дикого состояния (недостаток дичи, скученность населения, бесплодность почвы, соседство лучше вооруженных племен) и был поставлен перед необходимостью либо погибнуть, либо приспособиться к более сложным условиям жизни, т. е. работать, внимание произвольное
667
стало, в свою очередь, фактором первой важности в этой новой форме борьбы за жизнь.
Как только у человека появилась способность отдаться труду, по существу непривлекательному, но необходимому, как средству к жизни, явилось на свет произвольное внимание. Легко сказать, что до возникновения цивилизации внимание не существовало или появлялось на мгновение, как мимолетное сверкание молнии.
Т. Рибо, первым указавший на социальную природу произвольного внимания, показал и то, что эта форма внимания развивается и что в общем развитие идет извне вовнутрь. Произвольное внимание постепенно превращается во внутреннюю операцию, и, наконец, в определенном периоде развития выработанное внимание становится второй натурой — задача искусства выполнена. Достаточно очутиться в известных условиях, в известной среде, чтобы все остальное последовало само собой.
Однако в теории Рибо нам кажется невыясненным как сам механизм деятельности произвольного внимания, так и сколько-нибудь отчетливая картина его онтогенеза. Механизм Рибо очень часто сводит к дрессировке. Показывает возникновение произвольного внимания, как мы сказали бы сейчас, как возникновение простого условного рефлекса на дистантный раздражитель, сигнализирующий о другом раздражителе, вызывающем естественное внимание. Несомненно, что этот механизм лежит в основе перехода от непроизвольного внимания к произвольному, но он не составляет самого характерного и самого существенного для него, а играет подчиненную роль, объясняет вообще всякий переход от врожденной формы поведения к приобретенной.
С этой точки зрения, как устанавливает Рибо, животные также овладевают произвольным вниманием. Тогда непонятно, почему произвольное внимание составляет продукт цивилизации. Нет надобности подробно доказывать, говорит Рибо, что у животных переход внимания непроизвольного к произвольному происходит также под влиянием воспитания и дрессировки. Бине подчеркивает только ограниченность средств, с помощью которых мы действуем на животных, видимо, из-за незнания широкого круга условных раздражителей, могущих, как показывает учение об условных рефлексах, вызвать условное внимание животного.
Т. Рибо не замечает того основного факта, что внимание животного, даже и при дрессировке, уже потому не является произвольным, что этим вниманием овладевает человек, но не само животное. У животных нет перехода от овладения другими к овладению собой, от подчинения к господству, перехода, который составляет самую характерную черту в развитии произвольного внимания человека. Ошибка Рибо возможна потому, что он не знал механизма образования произвольного внимания, не учитывал тех средств, при помощи которых совершается историческое развитие как во внимании, так и в поведении вообще. Только с установления механизма, в котором мы склонны видеть овладение поведением через знаки, мы можем понять, как от внешних воздействий ребенок переходит к внутреннему произвольному вниманию
Этот переход мы и пытались проследить установленными в эксперименте данными о генезе произвольного внимания.
В последнее время П. П. Блонский присоединился к мысли Рибо, указывая, что активное произвольное внимание, несомненно, поздний продукт развития. Примитивное внимание, которое появляется с самого начала жизни ребенка и которое Рибо склонен отождествлять с максимальным бодрствованием, отличается от непроизвольного тем, что последнее, по его мнению, определяется преимущественно мышлением и составляет наиболее развитую форму внимания.
Таким образом, со всей ясностью намечается генетический подход к проблеме произвольного внимания. Однако и здесь не дается ни сколько-нибудь ясного
668
генезиса этой формы внимания, ни, главное, анализа того способа, который характеризует его развитие. Нам представляется, что в свете накопленных нами данных можно разъяснить установленные исследователями важнейшие законы развития внимания, которые сейчас получают свое место в полном процессе развития произвольного внимания.
Наиболее развитые положения генетической теории внимания разработаны у Э. Титченера, исходящего из того, что две формы внимания, которые различаются в популярном значении, а именно: пассивное, или непроизвольное, внимание и активное, или произвольное, внимание, — в действительности характерны для различных стадий духовного развития. Отличаются они друг от друга только по сложности как более ранняя и более поздняя формы, а показывают один и тот же тип сознания, но в различные периоды нашего духовного роста. Различие и характер каждой из них Титченер пытается выяснить из условий их появления.
Анализ приводит автора к выводу, что непроизвольное и произвольное внимание, в сущности, являются первичным и вторичным вниманием, что первичное внимание представляет известную стадию развития, именно самую раннюю стадию развития произвольного внимания. Для вторичного внимания характерно, что отношение между субъектом и объектом здесь существенно меняется. Сами по себе впечатления не только не привлекают и не удерживают нашего внимания, но наоборот: кажется, что мы удерживаем свое внимание на тех или иных впечатлениях с помощью собственного усилия.
Геометрическая задача не производит на нас такого сильного впечатления, как удар грома. Однако она может привлекать внимание, и такое внимание Титченер называет вторичным вниманием. По его мнению, вторичное

внимание есть неизбежный результат сложности нервной организации и является вторичным или активным до тех пор, пока имеется налицо след от конфликта. Едва ли можно привести более веское доказательство происхождения вторичного внимания из первичного, чем тот факт из ежедневного опыта, что вторичное внимание непрерывно превращается в первичное. Это последнее Титченер называет произвольным первичным вниманием и, таким образом, приводит к установлению трех стадий в развитии нашего внимания, а само различие между ними пытается свести к различию прежде всего генетическому.

Он говорит, что в целом внимание встречается в человеческой психике в трех стадиях развития. Вторичное внимание — переходная стадия, стадия конфликта, стадия растраты нервной энергии, хотя это внимание является необходимым предварительным условием для стадии подлинного произвольного внимания. С точки зрения Титченера, существуют три стадии внимания, но только один тип психического процесса внимания. Эти три стадии обнаруживают изменение в сложности, но не в характере самого переживания.

Мы видим, таким образом, у Титченера попытку генетически определить внимание; свою теорию Титченер пытается применить и к отдельным возрастам. Рассматривая жизнь в целом, рассуждает он, мы можем сказать, что период учения и воспитания есть период вторичного внимания, а следующий за ним период зрелой и самостоятельной деятельности есть период произвольного первичного внимания. Нам кажется, что теория Титченера наиболее близко подходит к тем данным, которые мы могли установить в нашем генетическом исследовании.

Нельзя не видеть, что в стадиях Титченера повторяются три из четырех главнейших намечаемых нами стадий в развитии всякого культурного поведения. Его первичное внимание соответствует нашему примитивному, или натуральному, вниманию, его вторичное — стадии внешне опосредованного внимания и, наконец, его третья стадия — четвертой стадии вращивания. Недостает только вто-

рой, переходной, наивно-психологической стадии, которую мы и в наших опытах не могли проследить со всей отчетливостью, но которая все же обнаруживалась в клинических наблюдениях и особенно у ненормальных детей.

Далее, Титченер доподлинно установил, что произвольное внимание от непроизвольного отличается только способом возникновения, но не способом функционирования. Иначе говоря, развитие внимания совершается не по типу органического сосредоточения и изменения, а по типу эволюции самой формы поведения. Однако нам кажется, что теория Титченера хотя и подходит генетически к проблеме внимания, тем не менее основывается на чисто внешнем фенотипичес-ком описании отдельной стадии и не показывает механизма развития и механизма действия этих отдельных процессов. Так, Титченер, останавливаясь на переживаниях, а не на объективной функции процесса, не показывает, в чем своеобразие структуры вторичного внимания в отличие от предшествующего. Судя по его точке зрения, остается непонятным, почему производное первичное внимание поднимается на высшую ступень по сравнению с отправной точкой. Вторичное внимание, говорит он совершенно правильно, берет начало из конфликтов первоначальных форм внимания, из особенностей восприятий и из борьбы несовместимых моторных актов. Но ведь такая борьба имеет место и в раннем возрасте ребенка. Если, объясняя появление произвольного внимания, не привлечь того, что, наряду с природными стимулами и их отношениями между собой, для ребенка имеют значение и стимулы социальные, направляющие его внимание, остается непонятным, почему и каким именно образом наше внимание, первоначально подчиненное внешним впечатлениям или прямым интересам, впоследствии начинает подчинять себе эти впечатления или интересы.

Этот же недостаток чисто эмпирического описания перехода произвольного внимания к непроизвольному, без умения наметить генезис и механизм такого перехода, равно как и качественные особенности второй стадии, отличает и утверждение Э. Меймана, нашедшего, что произвольное внимание постепенно превращается в непроизвольное. В этом, как уже говорилось, мы видим экспериментальное доказательство того, что произвольное внимание от непроизвольного отличается не механизмом их органической основы, а структурой психологического поведения.

В экспериментах Мейман нашел одинаково выразительный симптом для произвольного и непроизвольного внимания — замедление пульса, что, вероятно, объясняется следующим: у испытуемых произвольное внимание каждый раз очень скоро переходило в непроизвольное. Однако другие исследователи нашли противоположные симптомы произвольного и непроизвольного внимания: симптомы при непроизвольном внимании по характеру ближе к аффектам и совпадают с теми же симптомами при изумлении и испуге, в то время как произвольное внимание характеризуется симптомами, соответствующими волевым актам.

Это разногласие, думается нам, получает объяснение в свете того генезиса внимания, который мы намечаем. В одном случае речь идет о самом моменте установления внимания, который есть такой же волевой процесс овладения поведением, как и всякий другой. В другом случае речь идет об уже установленном и автоматически работающем механизме внимания. Иначе говоря, различие в симптомах является и здесь различием в стадии развития внимания.

Остановимся теперь очень кратко на одном сложном явлении, которое непонятно в плане субъективного анализа и которое называется *переживанием усилий.* Откуда оно берется при произвольном внимании? Нам представляется, что оно проистекает из той добавочной сложной деятельности, которую мы называем *овладением вниманием.* Совершенно естественно, что это усилие должно отсутствовать там, где механизм внимания начинает работать автоматически. Здесь есть добавочные процессы, есть конфликт и борьба, есть попытка направить

процессы внимания по другой линии, и было бы чудом, если бы все это совершалось без затраты усилий, без серьезной внутренней работы субъекта, работы, которую можно измерить сопротивлением, встречаемым произвольным вниманием.

Недостаток чисто субъективного анализа отличает и работу Рево д'Аллона, который, идя по пути Рибо, первым предложил различать внимание по структуре как прямое и непрямое, или опосредованное, и самую характерную черту развития произвольного внимания увидел в том, что оно направляется на какой-либо объект при помощи какого-нибудь вспомогательного средства, или стимула, которому в этом случае дается инструментальное употребление. С этой точки зрения Рево д'Аллон определяет внимание как интеллектуальную операцию, которая рассматривает вещи через посредство или при помощи одной или нескольких других вещей. При таком понимании

внимание превращается в прямую инструментальную или интеллектуальную операцию, оно выдвигает между объектом внимания и субъектом вспомогательное средство.
Автор выделяет различные формы в зависимости от того, насколько, каким образом и при помощи каких средств внимание является опосредованным. Однако он все время имеет в виду только внутренние средства и преимущественно схемы, при помощи которых мы направляем наше внимание на тот или иной предмет. Что средства могут быть внешними и что они непременно являются вначале внешними, Рево д'Аллон не подозревает и видит поэтому в «схематизме» (продолжающем идеи А. Бергсона) некоторый первичный факт чисто интеллектуального порядка. Эта теория, как нам кажется, тоже может быть поставлена с головы на ноги и верно освещена, если принять во внимание, что в данном случае речь идет несомненно о четвертой стадии или о произвольном первичном внимании, как говорит Титченер.
Рево д'Аллон берет за исходною точку анализа конечную стадию развития и, не прослеживая процессов в целом, приходит к постулату чисто идеалистического характера, но не показывает истинного процесса образования этих схем.
На основе анализа приведенных выше опытов и тех положений, которые были выдвинуты в психологии по этому вопросу, мы приходим к следующему пониманию процессов произвольного внимания. Эти процессы следует рассматривать как известную стадию в развитии инстинктивного внимания, причем общие законы и характер их развития совпадают совершенно с тем, что мы могли установить и для других форм культурного развития поведения. Мы можем поэтому сказать, что произвольное внимание является вращенным внутрь процессом опосредованного внимания; сам же процесс всецело подчинен общим законам культурного развития и образования высших форм поведения. Это означает, что произвольное внимание и по составу, и по структуре, и функции есть не просто результат естественного, органического развития внимания, а результат его изменения и перестройки под влиянием внешних стимулов-средств.
Вместо известного положения, гласящего, что произвольное и непроизвольное внимание относятся друг к другу так же, как воля и инстинкт (замечание вполне правильное, но слишком общее), мы могли бы сказать, что произвольное и непроизвольное внимание относятся друг к другу так, как логическая память к мнемическим функциям или как мышление в понятиях к синкретическому мышлению.
Для того чтобы закрепить полученные нами выводы, а также перейти к некоторым теоретическим обобщениям, нам осталось еще экспериментально выяснить чрезвычайно важный пункт в нашем исследовании. Мы исходили из предположения, что путь от натурального внимания к произвольному заключается в переходе от непосредственных операций к операциям опосредованным. Этот путь в общем и целом нам знаком и по всем другим психическим процессам. Но

возникает вопрос: каким образом совершается опосредование процесса внимания?
Мы прекрасно знаем, что всякое опосредование возможно только на основе использования естественных законов той операции, которая является предметом культурного развития. Например, в памяти мнемотехническая операция, т. е. отношение между стимулом-знаком и стимулом-объектом, создавалась на основе хорошо известных нам естественных законов формирования структуры. Теперь нам осталось выяснить и в отношении внимания, какого рода естественно-психологическая связь должна существовать между двумя стимулами для того, чтобы один мог выступить в качестве инструментального стимула, привлекающего внимание к другому. Каковы вообще естественные условия, при которых возможно опосредованное внимание? Какова естественная история законов внимания? Второй вопрос, связанный с этим, заключается в том, чтобы в исследовании найти, как при данных естественных условиях протекает действительный переход от натурального к инструментальному вниманию.
Для ответа на эти вопросы, имеющие фундаментальное значение для всей истории внимания, мы предприняли довольно сложное по построению экспериментальное исследование. На нем мы хотим сейчас остановиться подробнее.
Мы исходили из того, что внимание в чистом виде не наблюдается. Как известно, это дало повод одним психологам объяснять с помощью внимания все изменения, происходящие в процессах памяти, мышления, восприятия, воли и т. д., а другим, напротив, отрицать вовсе существование внимания как особой психической функции и изгонять само слово из психологического словаря, как предложили Фуко, Э. Рубин и другие. Наконец третьи предложили говорить вместо единого внимания о многих вниманиях, имея в виду специфичность этой функции в каждом отдельном случае. Фактически на путь расчленения единого внимания на отдельные функции и вступила сейчас психология. Яркий пример этого мы имеем в работах немецких авторов (Н. Ах) и в теории внимания Рево д'Аллона.
Мы знаем, что процесс внимания может протекать неодинаково, и, как явствует из уже приведенных выше экспериментов, мы имели дело с различными видами внимания при различных формах деятельности. Осталось найти наиболее примитивную и естественную деятельность, при которой роль внимания могла бы выступить в наиболее чистом виде и дала бы возможность изучить именно культуру внимания. Мы избрали в качестве такой деятельности реакцию выбора структурных отношений, которую применил впервые В. Келер в опытах с домашней курицей, шимпанзе и ребенком.
В эксперименте Келера курице насыпали зерно на светло-серый и темно-серый листы бумаги, причем со светло-серого листа курице не давали клевать, отгоняли; а когда она подходила к темно-серой бумаге, могла клевать зерно свободно. В результате большого числа повторений у курицы образовалась положительная реакция на темно-серый и отрицательная — на светло-серый лист. Теперь курице в критических опытах дали новую пару листов: один белый и один светло-серый, использованный в первой серии. Курица обнаружила положительную реакцию на светло-серый лист, т. е. на тот самый, который в предыдущей паре вызывал у нее отрицательную реакцию. Равным образом, когда была предложена новая пара листов: прежний темно-серый и черный, курица обнаружила положительную реакцию на черный и отрицательную — на темно-серый, который в предыдущих опытах вызывал у нее положительную реакцию.
С некоторыми изменениями аналогичный опыт был произведен с шимпанзе и с ребенком. Результаты получены еще более выразительные. Таким образом, экспериментально удалось установить, что в подобных условиях животные и ребенок реагируют на структуру, на целое, на отношение между двумя цветами,

а не на абсолютное качество цвета. Благодаря этому и возникает возможность переноса прежней дрессировки на новые условия. При переносе животное и ребенок чрезвычайно ясно обнаруживали основной закон всякой психологической структуры: психологические свойства и функции частей определяются свойствами целого. Так, светло-серый лист, будучи включен в одно целое, вызывал отрицательную реакцию, так как в данной паре он являлся более светлым из двух тонов. Будучи включен в новую пару, он вызывал положительную реакцию, так как оказывался более темным. Так же изменял свое значение с положительного на отрицательное и темно-серый цвет, когда был включен в пару с черным. Животное и ребенок, таким образом, реагировали не на абсолютное качество серого цвета того или иного оттенка, а на более темный из двух тонов.

В. Келер указывает, что для успешности опытов необходимо употреблять очень большие цветные поверхности со значительным различием в оттенках и выбирать такую обстановку, чтобы отношения цветов бросались в глаза. Вся трудность в прежних опытах с реакцией выбора у обезьяны заключается для Келера не в том, чтобы образовать связь между известной реакцией и известным стимулом, но главным образом в том, чтобы направить внимание во время выбора именно на данное свойство зрительного поля, которое должно быть использовано в качестве условного стимула.

Не следует забывать, что перед исследователем, который хочет возбудить и направить внимание обезьяны, стоят две совершенно различные задачи. Одна заключается в том, чтобы возбудить внимание обезьяны к опыту. Когда обезьяны вдруг начинают относиться к условиям опыта безучастно, тогда получение только что описанного эффекта невозможно. Первая задача решается сравнительно просто: чтобы возбудить внимание обезьяны и направить его на цель опыта, достаточно в качестве цели выбрать добывание пищи и устранить из обстановки все резкое, сильное и отвлекающее внимание. Остается еще вторая, более сложная задача — направить внимание обезьяны на тот признак, с которым у нее должна образоваться связь. Для этого Келер рекомендует выбирать такие признаки, которые сами по себе привлекали бы внимание животного, навязывались ему или бросались в глаза. Надо оперировать резко выраженными различиями, большими поверхностями, данными на невыразительном фоне.

Мы внесли в опыты существенные изменения, касающиеся как раз привлечения внимания. Мы поступили обратно советам Келера и, ставя наши опыты над нормальными и ненормальными детьми, предложили ребенку следующую ситуацию. Ребенок должен был выбрать из двух чашек, стоящих перед ним, ту, в которую незаметно для него был положен орех, другая чашка оставалась пустой. Обе чашки были закрыты одинаковыми квадратными крышками из белого картона, поверх которых прикреплены небольшие прямоугольники светло- и темно-серого цвета, занимавшие в общем не больше одной четверти поверхности всей крышки.

Таким образом, мы избрали нарочно признак, не бросающийся в глаза, для того чтобы проследить, как направляется внимание в данном случае. Изменение мы произвели потому, что цель нашего опыта, составлявшего только первое звено в ряде дальнейших, была как раз противоположна цели Келера. Келер интересовался преимущественно образованием связи и поэтому хотел создать благоприятные условия для создания этой связи, и в частности соответствующую направленность внимания. Для нас сам процесс образования связи уже был известен из опытов Келера, нас интересовал только процесс, в котором мы могли бы проследить деятельность внимания. Расскажем кратко, как протекал типичный опыт с ребенком 3 лет. Для такого ребенка все внимание сразу направлено на цель, и он вообще не понимал той операции, которую ему предстояло выполнить. В самом начале опыта и очень часто в его продолжение ребе-

нок брал обе чашки, а когда его просили указать пальцем на ту, которую он хочет открыть, он протягивал две руки, и ему приходилось напоминать, что можно указывать только на одну чашку. Всякий раз на просьбу показать, какую из двух чашек он хочет открыть, ребенок неоднократно отвечал: «Хочу ту, в которой есть орех», или показывал обе чашки, говоря при этом: «В какой есть, ту и хочу». Когда он выигрывал, он с жадностью хватал орех, не обращая внимания на то, что делает экспериментатор; когда проигрывал, говорил: «Подожди, сейчас угадаю» или: «Сейчас я выиграю». Очень скоро после того, как он три раза подряд брал с успехом правую чашку, у него вырабатывалась реакция на место, когда это правило нарушалось, он начинал выбирать наугад.

Самое большее, что удавалось вызвать у ребенка этого возраста, благодаря чередованию успеха и неуспеха, были известные колебания перед выбором, однако в колебаниях ничто не указывало на выделение признака, которым ребенок мог бы руководствоваться в выборе. После 30 опытов у ребенка как будто начинала устанавливаться положительная реакция на темно-серый цвет, которая держалась в течение некоторого времени, но при проверке на критических опытах она не подтверждалась, как не подтвердилась и при возвращении к основной ситуации. На вопрос, почему выбрана та или другая чашка, давалась мотивировка независимо от того, открыта чашка или закрыта: «Потому что орех здесь», «Я не хотел больше проигрывать» и т. д.

В описанном опыте выигрыш и проигрыш чередуются так часто, что ребенка удовлетворяет подобная ситуация. Его внимание все время остается прикованным к цели. Возможно, что очень длительная дрессировка привела бы к тому же результату, что и у Келера, но опыт начинает терять для нас интерес, так как наша цель, повторяем, заключалась не в том, чтобы подтвердить, проверить или проследить дальше установленные Келером факты. Обычно внимание ребенка не направлено на серые бумажки, и может потребоваться большее число опытов для того, чтобы добиться успеха.

В той же самой ситуации ребенок 5 лет, выигрывая или проигрывая, на вопрос о причинах выбора отвечает: «Я брал эту чашку потому, что мне захотелось ее». Однако по объективному течению опыта видно, что ребенок реагирует главным образом по правилу проб и ошибок. Он берет не ту чашку, с которой он только что проиграл. На 23-м опыте ребенок отказывается платить штрафной орех, говоря: «Последний я уже не отдам, он у меня будет», и при 24-м долго осматривается. На 49-м опыте после трех проигрышей, выпавших подряд, ребенок плачет: «Я больше не буду с тобой играть, ну тебя». Когда его успокаивают и спрашивают о мотивах выбора, он отвечает: «Из чашки в чашку орех переходит, мне так думается».

После этого мы поступаем следующим образом. Мы закладываем орех в чашку на глазах у ребенка и при этом пальцем показываем ему на темно-серую бумажку, прикрепленную к крышке. Следующим движением указываем ему на другую — светло-серую бумажку, прикрепленную к крышке пустой чашки.

На 51-м опыте ребенок выигрывает и в качестве мотива объясняет: «Тут серая бумажка и тут серая бумажка». При критических опытах он сразу переносит свой прием и мотивирует выбор: «Потому что тут серая, а тут черная бумажка». При опытах с белой и серой бумажкой опять сразу правильно переносит и говорит: «Ага, здесь — темно-серая, где темнее, там орех. Я раньше не знал, как выигрывать, я не знал, что где темнее бумажка, там орех». На следующий день и через несколько дней ребенок выигрывает сразу, без ошибок, удерживая и перенося верно свой прием.

В опытах для нас самым существенным моментом является момент указания, момент обращения внимания, жест, которого достаточно в качестве дополнительного стимула для того, чтобы обратить внимание ребенка на тот признак, с

674

которым он должен связать свою реакцию. Легчайшего добавочного толчка достаточно для того, чтобы весь процесс, приводящий ребенка к аффективному взрыву, сразу был решен верно не только в отношении данной пары цветов, но и в отношении критического опыта. Нам вспоминается по этому поводу прекрасное сообщение Келера о курицах, которые в его опытах падали в оцепенении на землю, иногда падали в обморок, иногда обнаруживали взрывную реакцию, когда перед ними появлялись новые оттенки серого цвета.

Скажем прямо, что в экспериментальном моменте в роли жеста, обращающего внимание ребенка на что-нибудь, мы видим — первое и самое основное — естественные условия для возникновения произвольного внимания. Келер, который в отличие от нас изыскивал все способы для того, чтобы не затруднять, а облегчать направление внимания животного и показать, что при этом получается моментальное образование условной связи, говорил, что в этом отношении обезьяна представляет чрезвычайно большие удобства по сравнению с другими животными. Обезьяне дают в руки палочку, которой она может указывать на ящик, вместо того чтобы брать его в руки. Сам же процесс обучения укорачивается благодаря тому, что, как говорит Келер, он всеми возможными средствами направлял внимание обезьяны на материал, служивший стимулом для выбора, указывая, что банан лежит именно там. В добавочном моменте, имеющем вспомогательное значение, с точки зрения Келера, мы видим чрезвычайно важное обстоятельство. Сам Келер указывает, что такого рода постановка опыта представляет нечто вроде примитивного объяснения его принципа, замещающего словесное объяснение. Надо отметить, что этот прием приводил к поразительной уверенности животного и к правильности последующих выборов. В этом обстоятельстве мы видим первичную функцию языка в качестве средства направления внимания.

К. Бюлер также считает, что в данном случае указанием на обе бумажки с самого начала энергично направляют шимпанзе на правильный путь: «Заметьте эти приметы. Недостает только, чтобы ему сказали: в ящике с более светлой бумагой лежит пища».

В этом опыте мы находим, следовательно, естественные корни произвольного внимания в функции указания, причем Келеру пришлось создать как бы особый мимический язык, когда он указывал обезьяне, на что обратить внимание; а она указывала ему, какой ящик она выбирает.

Мы, напротив, должны были снизить ребенка до примитивного указания, исключившего из нашего опыта словесную инструкцию. В самом деле, ведь мы могли бы с самого начала сказать ребенку, что орех лежит в чашке с более темной крышкой, и задача была бы решена заранее. Но весь интерес нашего опыта мы видим в следующем: нам удалось в расчлененном и проанализированном виде проследить то, что является слитым и нерасчлененным в словесной инструкции, и, таким образом, вскрыть генотипически два важнейших элемента, которые фенотипически представлены в смешанном виде в речевой инструкции.

В самом деле, для нас совершенно ясно уже из опытов Келера, а затем из наших, что в процессе образования реакции выбора на более темный из двух серых тонов участвуют два психологических момента, которые Келер и пытался расчленить. Во-первых, здесь налицо момент обращения внимания, т. е. выделение соответствующих признаков и создание установки на серую бумажку, без которого сам процесс образования связи невозможен; во-вторых, здесь налицо само образование связи. Словесная инструкция включает оба момента, создает сразу и одно и другое. Она и обращает внимание ребенка на соответствующие признаки, т. е. создает установку, она же создает и нужную связь. Задачей генетического исследования было расчленить оба момента в инструкции. Первую часть

675

генетического анализа проделал Келер: именно желая показать, что структурные связи могут образоваться у обезьян чрезвычайно легко и даже с одного раза, он пытался изучить влияние установки сначала введением бросающихся в глаза признаков, а затем прямой попыткой вызвать установку путем указания. И действительно, после того как был выделен момент установки, Келеру удалось изучить в чистом виде законы образования структурной связи и реакции выбора.

Мы старались проделать вторую часть генетического анализа, пытаясь представить оба сотрудничающих процесса — установку и образование связи — в расчлененном виде, показать роль установки или внимания. В нашем опыте ребенок не образовывал естественной связи отчасти из-за отсутствия установки на цвета (вспомним, что мы нарочно сделали их не привлекающими внимания), отчасти из-за ложной установки на игру в угадывание и установки на то, что орех переходит из чашки в чашку.

Итак, совершенно несомненно: трудности, на которые натолкнулся в данном случае ребенок, были трудностями, соответствующими именно установке внимания. Они достигли яркого выражения в аффективном взрыве ребенка, в плаче, в отказе от опыта. Здесь мы увидели момент, который может играть роль только в отношении направления внимания, но не в отношении установления самой связи, и проследили дальше, как в зависимости от этого толчка запутавшийся и зашедший в аффективный тупик процесс начинает развиваться со всей интеллектуальной ясностью и прозрачностью, во всей его чистоте.

Связь устанавливается сама собой, и, как показывают критические опыты, перенос удается с первого же раза, т. е. в дальнейшем связь развивается по естественным законам, что и выяснил Келер. Для нас критические опыты имеют, таким образом, контрольный характер, подтверждающий то, что наш инструктивный жест, наше указание направлено только на внимание ребенка, связь же возникла у него на этой основе путем непосредственного усматривания отношения в структуре воспринимаемого поля, хотя словесная формулировка связи возникла только в конце, после третьего переноса, когда ребенок осознал и осмыслил ситуацию. Так, после нашего указания (50-й опыт) ребенок

выиграл (51-й и 52-й опыты), давая еще неправильную мотивировку: «Тут серая бумагам тут серая»; правильно перенес опыт (53-й и 54-й), давая сначала мотивировку: «Потому что тут серая, а тут черная»; и только в конце перешел к заключению в форме: «Ага, здесь — темно-серая, где темнее — там орехи. Я раньше не знал, как выигрывать». Но наша уверенность в полученных результатах была бы неполной, если бы мы параллельно не ввели другого опыта, где само образование связи затруднено, несмотря на создание установки, и где, следовательно, само по себе взятое в отдельности обращение внимания не приводит к образованию нужной связи.

Ребенок, с которым мы начали параллельные опыты, присутствует все время, следовательно, не только обращает внимание, но и слышит словесную формулировку задачи. В критических опытах, начинающихся сейчас же после этого, ребенок выигрывает, а на вопрос, почему он взял эту чашку, отвечает: «Потому что здесь орех. Тут серая бумажка — тут орех». К проигрышу ребенок не относится как к своей ошибке, он замечает: «Сейчас выиграю». На 9-м опыте экспериментатор опять при помощи указания обращает внимание на цвет, после чего ребенок в большем числе случаев выигрывает до 20-го опыта, но все же в промежутке и проигрывает несколько раз (13—14-й), мотивируя выбор: «Потому что ты мне сказал», «Потому что ты в эту клал два раза» и т. д.

При критической серии ребенок большей частью выигрывает, однако встречаются и отдельные проигрыши. В мотивировке иногда появляется: «Тут серенькая, а тут черненькая». Мы видим: там, где затруднены процессы образования

связи, там обращение внимания, указание экспериментатора сами по себе еще не приводят к успеху. Наутро, после повторения опыта с таким же указанием, ребенок выигрывает сразу, переносит прием верно. Мы имеем, таким образом, полное право заключить, что нам удалось создать как бы экспериментальную инструкцию и получить в чистом виде тот момент, который в инструкции создает установку, момент, который функционирует независимо от дальнейших процессов образования связи.

Остановимся на этом моменте и проанализируем его. Мы не могли бы сейчас ближе определить причину успеха, чем сказав, что ключевым моментом опыта является указание. Однако возникает вопрос: как понимать роль указания физиологически? Мы, к сожалению, не имеем еще ничего, кроме гипотез, относительно физиологических процессов, лежащих в основе внимания. Но как бы мы ни представляли себе эти последние, наиболее вероятное физиологическое объяснение явлений внимания заключается в принципе доминанты и ее механизм лежит в принципе общего двигательного правила, как его установил Титченер.

Г. Мюллер развивает катализационную теорию внимания. Геринг говорит о сенсибилизации нервных путей, но нам кажется в высшей степени важным положение, установленное А. А. Ухтомским, который указывает, что существенным свойством доминанты является не сила ее, а повышенная возбудимость и, главное, способность суммировать возбуждение. Отсюда Ухтомский приходит к выводу, что доминантные реакции аналогичны не со взрывными, как может показаться на первый взгляд, а с каталитическими процессами.

Мы должны представить себе в самой общей форме, что путем указания достигается катализация некоторых процессов. Обезьяна или ребенок, глядящие на обстановку опыта, видят серый цвет; когда же мы указываем на этот серый цвет, то не создаем новых путей, а только сенсибилизируем или катализирует соответствующие нервные пути. Таким образом, с помощью добавочного раздражения мы вмешиваемся в межцентральные отношения, создающиеся в коре головного мозга, в отношения, которые играют решающую роль в направлении нашего поведения. Межцентральные влияния, говорит Ухтомский, приходится считать за факторы весьма могущественные. Благодаря нашему вмешательству происходит перераспределение энергии в нервных путях. Мы знаем, да и Келер установил в своих опытах, что в состоянии аффекта и обезьяна, и человек все свое внимание направляют на цель и не отвлекают его на вспомогательные предметы и орудия.

И. П. Павлов называет один из врожденных рефлексов рефлексом «Что такое?». Малейшее изменение в колебании среды, говорит он, вызывает сейчас же нарушение равновесия в состоянии животного, вызывает сейчас же видимый доминантный рефлекс настораживания, установки на новый момент и ориентировки в перемене. Собственно говоря, мы и создаем рефлекс «Что такое?» в отношении той ситуации, на которую смотрит ребенок. Мы бросаем как бы добавочную гирьку на чашу весов, нарушая создавшееся равновесие, и изменяем сложившиеся межцентральные отношения.

Мы приходим, таким образом, к следующему выводу: естественной основой влияния знаков на внимание является не создание новых путей как знаков памяти, а изменение межцентральных отношений, катализация соответствующих процессов, вызывание дополнительных рефлексов «Что такое?». Мы предполагаем, что у ребенка развитие произвольного внимания протекает именно таким образом. Наши первоначальные слова имеют для ребенка именно функцию указания.

Вместе с этим, нам кажется, мы приходим к первоначальной функции речи, которая не была еще до нас выдвинута ни одним исследователем. Первоначальная функция речи не в том, что слова имеют для ребенка значение, не в том,

что при помощи слова создается соответствующая новая[г] связь, а в том, что первоначально слово является *указанием.* Слово как указание — первичная функция в развитии речи, из которой можно вывести все остальные.

Таким образом, развитие внимания ребенка с самых первых дней его жизни попадает в сложную среду, состоящую из двоякого рода стимулов. С одной стороны, вещи, предметы и явления привлекают в силу присущих им свойств внимание ребенка, с другой — соответствующие стимулы-катализаторы, а именно слова, направляют внимание ребенка. Внимание ребенка с самого начала становится направляемым вниманием. Первоначально им руководят взрослые, однако вместе с постепенным овладеванием речью ребенок начинает овладевать таким же свойством управлять вниманием сначала в отношении других, а затем и в отношении себя. Используя сравнения, мы могли бы сказать, что внимание ребенка в первый период жизни движется не так, как мяч, попавший в морские волны, в зависимости от силы каждой отдельной волны, бросающей его туда и сюда, но движется как бы по отдельным проложенным каналам, направляясь их течением к берегам. Слова являются с самого начала для ребенка как бы выходами, установленными на его пути для приобретения им опыта.

Кто не учтет этой самой важной из начальных функций речи, тот никогда не сумеет понять, каким образом складывается весь высший психологический опыт ребенка. А дальше перед нами уже знакомый путь. Нам известно, что общая последовательность культурного развития ребенка такова: сначала другие люди действуют по отношению к ребенку, затем ребенок вступает во взаимодействие с окружающими, наконец, он начинает действовать на других и только в конце начинает действовать по отношению к себе. Так протекает развитие речи, мышления и всех других высших процессов поведения. Так же обстоит дело и с произвольным вниманием. Вначале взрослый направляет внимание ребенка словами, создавая как бы добавочные указания — стрелки — к окружающим его вещам, и вырабатывает из слов могущественные стимулы-указания. Затем ребенок начинает активно участвовать в этом указании и сам начинает пользоваться словом или звуком как средством указания, т. е. обращать внимание взрослых на интересующий его предмет.

Стадия развития детского языка, которую Мейман называл волевой, аффективной стадией и которая, по его мнению, заключала только субъективное состояние ребенка, по нашему мнению, является стадией речи как указания. Например, детская фраза «ма-ма», которую В. Штерн переводит на наш язык: «Мама, посади меня на стул», на самом деле есть указание, обращенное к матери, есть обращение ее внимания на стул. Если бы мы хотели передать наиболее точное и примитивное содержание «мама», мы должны были бы передать это сначала жестом схватывания или повертывания ручкой головы матери, чтобы обратить ее внимание на себя, а затем указательным жестом, направленным на стул. В согласии с этим Бюлер говорит, что первым и главным положением в учении о сравнении является функция указания, без которой нет восприятия отношений; далее, к познанию отношений ведет только один путь — через знаки, более прямого восприятия отношений не существует. Поэтому все поиски такового оставались безуспешны до сих пор.

Переходим к описанию дальнейших наших опытов. У некоторых детей, как мы отметили выше, устанавливалась реакция выбора на более темный из двух оттенков. Теперь обратимся ко второй части основных опытов, которые как будто уводят нас от основной линии и ставят цель проследить, по возможности в чистом виде, проявления другого натурального процесса у ребенка — деятельности абстракции. Что в абстракции при выделении частей общей ситуации внимание играет решающую роль, это можно оспаривать только в том случае, если под словом «внимание» не разуметь с самого начала понятия установки.

678

Для нас в высшей степени выгодно проследить деятельность внимания в процессах абстракции у ребенка раннего возраста. Для этого мы используем методику опытов, развитую Элиасбергом и несколько видоизмененную нами в связи с другими задачами, которые перед нами стоят. Мы снова используем чужие опыты только как материал, так как основная операция в них изучена с достаточной ясностью, и пытаемся поставить себе другую цель. Нас в отличие от Элиасберга интересует не сам по себе естественный процесс абстракции, как он протекает у ребенка, а роль внимания в протекании этого процесса.

Мы ставим ребенка в следующую ситуацию. Перед ним находятся несколько совершенно одинаковых чашек, расставленных или в ряд, или в беспорядке. Часть чашек закрыта картонными крышками одного цвета, часть — другого. Под одними крышками, например синими, лежат орехи, под другими, например красными, орехов нет. Как ведет себя ребенок в такой ситуации? Уже опыт Элиасберга показал, а наши опыты подтвердили, что ребенок открывает, сначала случайно, одну-две чашки и затем сразу уверенно начинает открывать только чашки с крышками определенного цвета. В наших опытах ребенка 5 лет сначала испытывали на критических опытах (они описаны раньше) с положительным успехом. На вопрос, почему он выбирает черную бумажку, он отвечает раздраженно: «Мне вчера объясняли, и не надо больше говорить об этом».

Таким образом, результат предшествовавших опытов сохранен. Убедившись в этом, мы переходим к дальнейшему. Перед ребенком 11 чашек, расставленных по дуге, из которых пять покрыты синими крышками, и в них находятся орехи, а остальные покрыты красными и оставлены пустыми. Ребенок сразу задает вопрос: «А как выиграть?», желая получить объяснение. Поднимает синюю крышку — угадывает, потом выбирает все синие («Под синенькими всегда бывает орех»). Присутствующий при опыте ребенок 3 лет добавляет: «А в красных не бывает». Красных мальчик не трогает, говорит: «Красненькие одни остались».

Во 2-м опыте белый цвет отрицательный, оранжевый — положительный. Ребенок быстро берет белую крышку, кладет обратно, берет оранжевую, затем открывает все оранжевые, оставляя белые, прибавляя: «В беленьких ничего нет». 3-й опыт: черный — отрицательный, синий — положительный. Ребенок открывает синие, оставляет черные. На предложение экспериментатора: «Хочешь еще попробовать черный?» отвечает: «Там ничего нету». Итак, мы можем констатировать: опыт с первичной абстракцией протекает, как и у Элиасберга, совершенно нормально и гладко.

Работаем с ребенком 3 лет. Оранжевый — отрицательный, голубой — положительный. Ребенок открывает сразу оранжевую, платит штраф, затем открывает голубую, вскрывает все голубые, говорит: «В красненьких ничего нету». Далее мы начинаем отвлекать внимание ребенка разговором, и ребенок переходит к открыванию подряд всех чашек, и красных, и белых. Абстракции нужного признака, усмотрения нужного отношения у ребенка нет. Ребенок и сам отвлекается, раскладывая карты, и от правильного решения задачи переходит к открыванию всех чашек. При дальнейшем отвлечении внимания ребенок поступает так же: открывает все чашки, проигрывает все орехи, плачет. Внимание его сильно отвлечено, и в 4-м опыте он опять открывает подряд, с небольшими изменениями, всю группу. В его высказываниях вместо обобщения: «В красненьких нет», как было раньше, только констатация: «Тут нету; есть, я выиграл» и т. д. Итак, мы могли установить: у обоих детей в разной, правда, степени имеет место естественный процесс первичной абстракции, у младшего ребенка он резко нарушается отвлечением внимания, так что ребенок перестает обращать внимание на цвет и переходит к открыванию всех чашек подряд.

Создается чрезвычайно интересная ситуация. Основное внимание ребенка, направленное на игру, почти не ослабевает, он ищет орехи с таким же внима-

679

нием, выигрывает и проигрывает с такими же эмоциями, но только цвет больше не имеет никакого значения в его реакции, несмотря на то что ребенок видел, как делает другой, сам делал правильно и давал даже сносное определение того, как надо выигрывать. Таким образом, небольшое отвлечение внимания, главным образом отклонение его от

цветных крышек, приводит к совершенно новой форме поведения ребенка. Очевидно, мы поступаем здесь противоположным образом тому, как мы поступали в прошлом опыте: если мы там *обращали внимание* ребенка на нужный момент, то здесь мы *отвлекаем внимание* ребенка от нужной абстракции. Если мы там катализировали недостаточно сильный процесс, то здесь происходит как бы отрицательная катализация. Если там мы могли экспериментально показать, как наша маленькая добавочная гирька приводила к высвобождению всего интеллектуального процесса, то здесь мы могли так же экспериментально показать, как отвлечением внимания сразу переводят операцию на низший уровень.

Мы уже говорили, что в указании мы видим первичную форму опосредованного внимания, которым мы начинаем руководить при помощи добавочных стимулов. Здесь мы имеем обратное доказательство того же самого и можем установить, как изменяется процесс, когда мы вычитаем из него внимание, направленное на цвета. Внимание из опосредованного, направленного на признак, становится непосредственным, направленным прямо на цель. Если это назвать вычитанием внимания, то в предыдущем опыте мы имели сложение, прибавление внимания. Там, благодаря сосредоточению внимания на основном моменте, мы получили сразу безошибочный переход от непосредственного внимания, направленного на орех и заключающую его чашку, к опосредованному вниманию, к выбору не орехов и не чашки, а указательных признаков — оттенков. В этом мы видим две главные формы естественного опосредованного внимания и перехода от прямого к непрямому вниманию.

Перейдем к изложению следующего опыта. Ребенок 5 лет ставится перед такой же ситуацией, как и в предыдущем опыте, с той только разницей, что теперь испытуемый имеет право открыть только одну чашку. Если он угадывает, он может открыть следующую и т. д., если же открывает неверно, то проигрывает всю игру, т. е. ребенок ставится перед задачей без проб и ошибок заранее решить, какой из двух цветов верный. Однако, так как цвета каждый раз меняют свое значение, у ребенка нет возможности решить это заранее. Поэтому мы объединяем вместе обе части опыта, как они шли до сих пор, методику Келера и методику Элиасберга. На картонках разного цвета наклеиваем тонкую полоску черной или белой бумаги, давая таким образом ребенку указание, как он должен действовать. Эти полоски служат ребенку инструкцией, которую он должен вычитать из самого опыта. В нашем опыте черные полоски наклеиваются на оранжевые картонки. Ребенок открывает принцип сразу, берет оранжевую картонку, на которой наклеена черная бумажка; берет все оранжевые, затем останавливается: «Больше нету». На вопрос выбора отвечает: «Я не знал, где, захотел красную и взял красную».

В следующем опыте белые — положительные, красные — отрицательные. На красных картонках наклеена серая бумажка, на белых — черная. Ребенок после некоторого раздумья открывает красную крышку и проигрывает игру. Далее опыт — с серой и белой дополнительными полосками. Ребенок опять проигрывает и на вопрос, почему проиграл, отвечает: «Потому что захотелось». Мы видим, что две совершенно налаженные, независимые друг от друга операции, которые протекали у ребенка вполне успешно, именно — операция выбора между двумя оттенками серого цвета и операция выбора между двумя цветами — разделены. В результате процесс опять возвращен на первую стадию слепых попыток, проб и ошибок.

Что же затормозило всю операцию? Очевидно то, что, следуя нашей методике, мы поставили в центре внимания серые знаки, но уменьшили их. Ребенок видит их, он даже начинает выбор именно с тех крышек, которые помечены серыми полосками, но он не обращает внимания на них, не руководствуется ими. Они не являются для него знаками — указателями пути, несмотря на то что связь, налаженная с ними, сохранилась.

Теперь перед нами две возможности, которые одинаково приводят к одному и тому же результату. В одних случаях мы заменяем маленькие бумажки прежними, участвовавшими в старом опыте, и прикрепляем точно таким же образом. Задача сразу решается верно. Ребенок объясняет: «Теперь я понял: где темная бумажка — там и орех. Теперь по этому я угадал», и даже при переносе опять правильно решает задачу, восклицает: «Ага, там темная бумажка». Но к такому же результату ребенок может прийти и совершенно другим путем — не путем возобновления старой связи, а путем простого обращения внимания. Расставляя чашки для нового опыта, мы опять применяем прежние, в три раза меньшие и поэтому не бросающиеся в глаза бумажки-указатели. Снова видя, как ребенок в колебании обводит глазами чашки, указываем ему пальцем на одну из серых бумажек, обращая его внимание, и снова этого легчайшего толчка достаточно для того, чтобы остановившаяся машина пошла в ход, чтобы ребенок разрешил задачу выбора, стоящую перед ним. Он сразу, благодаря нашему пальцу, вычитывает инструкцию из опыта и сначала, руководствуясь серыми знаками, производит выбор между двумя цветами — серым и красным, а затем, руководствуясь цветом, правильно абстрагирует и выделяет все нужные чашки. Таким образом, вторая операция выбора и абстракции протекает совершенно гладко благодаря легкому и ничтожному толчку — привлечению внимания. Самыми важными в последнем опыте нам представляются несколько моментов.

Во-первых, в данном случае эффект привлечения внимания совершенно равен действию прямого оживления старой связи. Оживление старой связи в случае, когда мы употребляем те же самые серые карточки, приводит уже по прежде усвоенному структурному действию к правильному выбору. То же самое оживление связи происходит путем простого обращения внимания, которое и приводит к усилению соответствующего сигнала. Итак, указывающий палец руководит вниманием ребенка, но руководя его вниманием, пускает в ход, оживляет как старые условные связи, так и новые процессы абстракции. Мы могли бы словесной инструкцией напомнить ребенку о действии серых знаков в новой обстановке, но в этом случае опыт ребенка и инструкция были бы соединением двух различных операций, именно операции замыкания нужной связи и операции обращения внимания. Мы пытались расчленить то и другое в двух параллельных опытах, представить оба момента в разделенном виде.

Во-вторых, ребенок обнаруживает уже большей сложности естественные опосредованные процессы. Его внимание здесь дважды опосредовано. Основное направление внимания все время остается тем же. Ребенок ищет орех по абстрагированному им признаку цвета и, следовательно, обращает внимание уже на цвета. Но для того чтобы сделать правильный выбор из двух цветов, он должен руководствоваться двумя серыми карточками, и, таким образом, все его внимание становится опосредованным. Перед нами естественный опосредованный процесс, который, как мы знаем, встречается и при изучении развития памяти. В данном случае важно, что мы создаем для ребенка эту опосредованную

операцию, мы руководим его первоначальным вниманием и только впоследствии ребенок сам начинает создавать то же самое.
И наконец, в-третьих, серые карточки приобрели для ребенка функциональное значение указаний. Они были для него и в первом опыте признаком, по
которому он производил выбор между чашками, сейчас он производит выбор между цветами. Было бы неправильно сказать, что серые оттенки играют роль слов, имеющих уже значение «да» и «нет», «+» и «—». Однако они играют роль знаков, обращающих внимание ребенка и направляющих его по определенному пути, но одновременно с этим и приобретающих уже нечто подобное общему значению. Соединение двух функций — знака указания и знака запоминания — и кажется нам самым характерным в этом опыте, потому что функции серых карточек мы склонны понимать как модель первичного образования значения.
Вспомним, что в основном опыте ребенок для правильного решения задачи должен правильно абстрагировать признак цвета, но сама абстракция производится благодаря направлению внимания с помощью указывающих знаков. Указание, приводящее в движение абстракцию, и является, по нашему мнению, психологической моделью первого придания признаку известного значения, иначе говоря, моделью первого образования знака.
Думается, что наши опыты проливают свет на процессы образования произвольного внимания у ребенка, причем реакция является процессом, который непосредственно вытекает из правильного направления внимания.
На основе этого Элиасберг определяет внимание как функцию указания: воспринимаемое, говорит он, становится указанием другого восприятия на сигнал, который ранее не выступал как доминирующий или не воспринимался. Знаки и значения могут быть вначале совершенно независимы друг от друга, и здесь указание устанавливает их отношение друг к другу. Преимущество своих опытов Элиасберг видит в том, что он может наблюдать момент внимания, не привлекая гипотез о номинативной функции. Сравнивая свои опыты с опытами Аха, он указывает, что в опытах Аха имя было не отделено от прочих свойств объекта, но, означая объект с помощью слова и указывая на него, мы тем самым ставили слово в известное отношение к объекту.
Н. Ах также подчеркивает, что направление внимания приводит к образованию понятия. В главе о понятиях мы увидим, что действительно слово, которое обозначает понятие, выступает вначале в роли указателя, выделяющего те или иные признаки предмета, обращает внимание на эти признаки и только потом слово становится знаком, обозначающим эти предметы. Слова, говорит Ах, есть средство направления внимания, так что в ряде предметов, которые носят одно и то же имя, начинают выделяться общие свойства на основе имени, что, таким образом, приводит к образованию понятия. Имя, или слово, является указателем для внимания и толчком к образованию новых представлений. Если словесная система повреждена, например у раненных в мозг, страдает и вся функция обращения внимания с помощью слова.
Ах совершенно справедливо указывает, что слова являются, следовательно, как бы выходом, который формирует социальный опыт ребенка и направляет его мысль на уже проложенные пути. В переходном возрасте, как думает Ах, под влиянием речи внимание направляется все больше и больше в сторону абстрактных отношений и приводит к образованию абстрактных понятий. Поэтому для педагогики величайшее значение имеет употребление языка как средства направления внимания и как способа образования представлений. Со всей справедливостью Ах указывает, что вместе с таким же понятием направления внимания при помощи слов мы выходим за пределы индивидуальной психологии и попадаем в область психологии социальной.
Мы подошли с другого конца к упомянутому уже утверждению Т. Рибо, что произвольное внимание — явление социальное. Мы видим, таким образом, что процесс произвольного внимания, направляемый языком или речью, первоначально является, как мы уже говорили, процессом, в котором ребенок скорее подчиняется взрослым, чем господствует над своим восприятием. Благодаря языку

взрослые направляют внимание ребенка, и только на основе этого сам ребенок постепенно начинает овладевать своим вниманием. И поэтому, думается нам, прав Ах, когда он под функциональным действием слова разумеет социальный момент общения.
В. Элиасберг правильно говорит, что в том возрасте даже у самых молодых испытуемых, которых исследовал Ах, язык уже давно сделался средством общения. Следует отметить, что только на основе первоначальной функции языка — функции общения — может формироваться и его дальнейшая роль — направления внимания.
Из этого можно сделать вывод, что не апперцептивное внимание определяет психические процессы, но психические связи направляют и распределяют внимание. Само слово «внимание» служит только для определения степени ясности, сам же процесс концентрации внимания при мышлении Элиасберг предлагает объяснять иными волевыми факторами. В его работах характер первичных факторов, определяющих внимание, остается неизвестным. С нашей же точки зрения, первичным условием, формирующим внимание, является не внутренняя «волевая» функция, а культурная, исторически выработанная операция, приводящая к возникновению произвольного внимания. Указание стоит в начале направления внимания, и замечательно, что человек создал себе как бы особый орган произвольного внимания в указательном пальце, получившем в большинстве языков свое название от этой функции. Первые указки являлись как бы искусственными указательными пальцами, и мы видели в истории развития речи, что первоначальные слова играют роль подобных же указаний обращения внимания. Поэтому историю произвольного внимания следует начинать с истории указательного пальца.
Историю развития произвольного внимания можно прекрасно проследить на ненормальном ребенке. Мы уже видели (в главе о речи), в какой степени опирающаяся на жесты речь глухонемого ребенка свидетельствует о первичности функций указаний. Глухонемой ребенок, рассказывая о людях или о предметах, находящихся перед ним, указывает на них, обращает на них внимание. Именно в языке глухонемою ребенка мы видим, как функция указания приобретает самостоятельное значение. Например, в языке глухонемых зуб может иметь четыре различных значения: 1) зуб, 2) белый или 3) твердый и, наконец, 4) камень. Поэтому, когда глухонемой в процессе разговора показывает на зуб, являющийся условным символом для каждого из перечисленных понятий, он должен сделать еще один указательный жест, который показал бы, на какое из качеств зуба мы должны обратить внимание. Глухонемой должен дать направление для нашей абстракции: он делает спокойно указательный жест, когда зуб должен обозначать зуб; он слегка

ударяет по зубу, когда употребит этот знак в смысле «твердый»; он проводит по зубу, когда указывает на белый цвет; наконец, он делает движение бросания, когда хочет показать, что зуб обозначает камень. В языке глухонемых детей со всей отчетливостью мы видим условные функции указаний и функцию запоминания, присущую слову. Раздельность того и другого указывает на примитивность языка глухонемых.

Как мы видели, в начале развития произвольного внимания стоит указательный палец. Иначе говоря, сначала взрослые начинают руководить вниманием ребенка и направлять его. У глухонемого чрезвычайно рано возникает контакт при помощи жестов, но, лишенный слов, он лишается всех тех указаний для направления внимания, которые связаны со словом, и поэтому его произвольное внимание развивается в высшей степени слабо. Общий тип его внимания можно характеризовать как преимущественно примитивный или внешне опосредованный.

Опыты с абстракцией, о которых мы только что рассказывали, были поставлены и с глухонемыми детьми. Опыты показали, что у глухонемого ребенка

имеются первичные процессы обращения внимания, которые необходимы для процессов абстракции. Одаренные глухонемые дети в возрасте от 6 до 7 лет вели себя в опыте, как 3-летние нормальные, т. е. быстро находили нужную абстракцию как положительной, так и отрицательной связи между цветом и успехом. Переход на новую пару цветов тоже часто удавался им, но почти никогда не происходил без специальных вспомогательных средств.

В. Элиасберг видит в этом факте подтверждение своих мыслей о влиянии речи на мышление. Примитивные процессы внимания у глухонемых не нарушены, но развитие сложных форм внимания, организованного с помощью смысла, у них сильно задерживается. Правда, нельзя забывать, говорит Элиасберг, что 6-летний глухонемой ребенок обладает другой системой языка, жестами с примитивным синтаксисом, который часто не может быть выражен логически; поэтому сам вопрос о формах организации поведения ребенка остается для него открытым.

С глухонемыми детьми мы провели специальные опыты, которые показали следующее: действительно, при малейших затруднениях глухонемой ребенок прибегает к внешнему вспомогательному приему, позволяющему направить внимание. Оказалось, что, несмотря на меньшее развитие произвольного внимания у глухонемых детей и на весьма примитивный склад этой функции, само руководство вниманием оказалось у них гораздо легче. Указательный жест для глухонемого — все, чем он располагает, в связи с тем, что сама речь его еще оставалась на примитивном этапе указаний, а примитивное овладение операциями оказывалось у него всегда сохранено. Поэтому у глухонемого ребенка ничтожный зрительный оттенок очень рано становится руководящим знаком, указывающим путь для его внимания. Однако сколько-нибудь сложное соединение указывающей функции знака с его значащей функцией для глухонемых детей затруднено.

Мы имеем, таким образом, у глухонемого ребенка с первого взгляда парадоксальное, но для нас совершенно не неожиданное соединение двух симптомов. С одной стороны, пониженное развитие произвольного внимания, задержка его на стадии внешнего знака-указания, возникающие в результате отсутствия слова, связывающего указывающий жест с его обозначающей функцией. Отсюда чрезвычайная бедность указывающего значения по отношению к наглядно не представленным предметам. Эта бедность внутренних знаков внимания составляет самую характерную особенность глухонемого ребенка. С другой стороны, для глухонемого ребенка характерно прямо противоположное. Глухонемой ребенок обнаруживает гораздо большую тенденцию пользоваться опосредованным вниманием, чем нормальный ребенок. То, что у нормального ребенка сделалось под влиянием слов автоматической привычкой, у глухонемого ребенка представляет еще свежий процесс, и поэтому ребенок очень охотно при всяком затруднении отходит от прямого пути решения задачи и прибегает к опосредованному вниманию.

В. Элиасберг справедливо отмечает как общее явление, проходящее красной нитью через все его опыты с детьми, употребление вспомогательных средств, т. е. переход от непосредственного внимания к опосредованному. Эти особенности, как правило, часто не зависят от речи. Ребенок, который во время эксперимента ничего не произносит, который вообще говорит только о своих потребностях двухсловными предложениями, сразу переносит свой опыт на любую другую пару цветов, и, в конце концов, опыты с ним протекают так, как если бы ребенок сформулировал правило: «Из двух цветов любого рода только один является признаком». Наоборот, внешняя словесная формулировка появляется только тогда, когда ребенок попадает в трудную ситуацию. Вспомним наши опыты с возникновением эгоцентрической речи при затруднениях. В опытах с абстракци-

ей мы также наблюдаем эгоцентрическую речь всякий раз, когда ребенок испытывает трудности. В момент возникновения трудности вступают вспомогательные средства — вот общее правило, которое можно вывести из всех наших опытов.

Прибегает ли ребенок к опосредованным операциям, зависит в первую очередь от двух факторов: от общего умственного развития ребенка и от овладения такими техническими вспомогательными средствами, как язык, число и т. д. Очень важно, что в патологических случаях критерием интеллекта можно считать то, насколько ребенок применяет вспомогательные средства, чтобы компенсировать соответствующий дефект. Как мы отмечали, наиболее неразвитые в речевом отношении дети спонтанно прибегают к речевым формулировкам при неизбежно наступающих трудностях. Это относится даже к трехлеткам. Но значение вспомогательных средств становится универсальным, как только мы переходим к патологическим случаям. Афазики, у которых отсутствует язык — этот важнейший орган мышления, обнаруживают тенденции к употреблению наглядных вспомогательных стимулов, и именно наглядность стимулов может стать средством для мышления. Затруднение, таким образом, состоит не только в том, что у мышления отняты важнейшие средства, но и в том, что сложные речевые средства замещены другими, менее пригодными для установления сложных связей.

Все афазики, несмотря на то что у них нет прямых дефектов интеллекта, затрудняются отделись отношения от его носителей. Сравнивая эту особенность с поведением детей, плохо развитых в речевом отношении, Элиасберг приходит к выводу: сам по себе процесс внимания не во всем зависит от речи, но сложное развитие мышления серьезно затруднено при ее отсутствии. И, наконец, общее правило, вытекающее из исследования всех испытуемых: решающее значение имеет способ употребления средств. Средства, говорит Элиасберг, как правило, направлены на то, чтобы

сгладить соответствующий дефект. Все это помогло бы сделать заключение о самом дефекте, если бы мы его заранее не знали.
Мы видим, таким образом, что дефект действует двойственно: из этого положения мы исходим при рассмотрении развития поведения аномального ребенка. Дефект действует, как правильно говорит Элиасберг и как мы могли установить в наших опытах, так же, как трудность на нормального ребенка. С одной стороны, дефект снижает уровень выполнения операции: та же самая задача является для глухонемого ребенка неосуществимой или в высшей степени трудной. В этом отрицательное действие дефекта. Однако, как всякая трудность, он толкает на путь высшего развития, на путь опосредованного внимания, к которому, как мы видели, афазик и глухонемой ребенок прибегают гораздо чаще, чем нормальный.
Для психологии и педагогики глухонемых детей решающее значение имеет двойственность влияния дефекта, то, что дефект создает одновременно тенденцию к компенсации, к выравниванию, и эта компенсация, или выравнивание, совершается главным образом на путях культурного развития ребенка. Трагедия глухонемого ребенка, и в частности трагедия в развитии его внимания, заключается не в том, что ребенок наделен от природы худшим вниманием, чем нормальный ребенок, а в его дивергенции с культурным развитием. Культурное развитие, которое достигается у нормального ребенка в процессе его врастания в речь окружающих, у глухонемого ребенка задерживается. Его внимание находится как бы в запустении, оно не обрабатывается, не захватывается и не руководится так речью взрослых, как внимание нормального ребенка. Оно не культивировано и поэтому очень долго остается на стадии указательного пальца, т. е. в пределах внешних, элементарных операций. Но выход из трагедии заключается в том, что глухонемой ребенок оказывается способным к тому же самому типу
685
внимания, что и нормальный. В принципе глухонемой ребенок приходит к тому же самому, но ему недостает соответствующих технических средств. Нам думается, нельзя яснее выразить затруднение в развитии глухонемого ребенка, чем обратиться к факту, что у нормального ребенка усвоение речи предшествует образованию произвольного внимания, у нормального ребенка речь благодаря своим естественным свойствам становится средством обращения внимания. У глухонемого, наоборот, развитие произвольного внимания должно предшествовать речи, поэтому то и другое является у него недостаточно сильным. Умственно отсталого ребенка отличает от нормального прежде всего слабость произвольного внимания, когда оно направлено на организацию внутренних процессов, и поэтому высшие процессы мышления и образования понятий для него затруднены.
Путь к развитию внимания лежит в общем развитии речи. Вот почему то направление в развитии речи глухонемого ребенка, которое делает весь акцент на артикуляцию, на внешнюю сторону, при общей задержке в развитии высших функций речи приводит к тому запустению внимания глухонемого ребенка, о котором мы говорили выше.
П. Солье первым пытался построить психологию умственно отсталых детей на недостатке у них внимания. Следуя за Рибо и различая поэтому внимание спонтанное и волевое, он избрал именно последнее в качестве критерия для разделения умственно отсталых детей разных степеней отсталости. У идиота, по его мнению, в общем, затруднено и ослаблено внимание^в этом заключается сущность идиотии. У абсолютных идиотов произвольного внимания совсем нет; у представителей трех других степеней умственной отсталости произвольное внимание проявляется или редко, периодами, или легко вызывается, но не стойко, или действует только автоматически.
У имбецилов, по мнению Солье, самой характерной чертой является нестойкость внимания. Теория Солье сейчас в значительной степени потеряла свое значение, несостоятельным оказался и сам критерий сведения всех симптомов отсталости к выпадению одной функции, именно внимания, но Солье принадлежит та несомненная заслуга, что он установил, как недостаток произвольного внимания создает специфическую картину умственно отсталого ребенка. Несмотря на то что Солье полемизирует с Сегеном, позицию которого мы стараемся восстановить, Солье сам стоит на точке зрения Сегена, так как говорит все время о волевом внимании, и для него, конечно, внимание есть волевой акт. Поэтому, как правильно отмечал Трошин, полемика Солье с Сегеном оказывается недоразумением.
А. Бине, который оспаривал точку зрения Сегена и Солье, называя их работу абсурдной и отвергая идею о зависимости мышления умственно отсталого ребенка от слабости воли, в результате своих опытов приходит к тем же выводам. Разделяя глубокую умственную отсталость на четыре степени, он фактически за основу берет те же самые волевые акты, например волевой взгляд, способность выражать мысль жестами и т. д. Бине может сказать, что эти акты для него не одна воля, но выражение воли в психике. Но ведь и Сеген, и Солье, когда сводили сущность развития к аномалии воли и внимания, понимали последние тоже в широком смысле. Без всякого сомнения, ошибочно сводить все недоразвитие к какой-либо одной функции, но тем не менее дефект воли, как наиболее сложное психологическое явление, может быть наиболее характерной стороной для умственного недоразвития. Недаром и Сеген, и Бине, и Солье, в сущности, сходятся в этом положении, несмотря на взаимное отрицание. Если понимать волю в том генетическом смысле, который мы придаем этому термину, именно как стадию овладения собственными процессами поведения, то, конечно, самым характерным в психическом недоразвитии аномального ребенка, в том числе
686
и идиота, является, как мы уже указывали, дивергенция его органического и культурного развития.
Те две линии развития, которые у нормального ребенка совпадают, у ненормального расходятся. Средства культурного поведения исторически создавались в расчете на нормальную психофизиологическую организацию человека. Именно эти средства и оказываются негодными для ребенка, отягченного дефектом. У глухонемого ребенка расхождение обусловлено отсутствием слуха и характеризуется, следовательно, чисто механической задержкой, которую встречает на своем пути развитие речи, а у умственно отсталого ребенка слабость заключается в центральном аппарате: его слух сохранен, но интеллект настолько недоразвит, что ребенок не овладевает всеми функциями речи и, следовательно, функцией внимания.
Основываясь на законе соответствия фиксации и апперцепции, можно определить способности идиота к обучению по фиксации взгляда на каком-нибудь предмете. Всех идиотов на этом основании можно считать неспособными ни к какому воспитанию и совершенно невосприимчивыми к лечебно-педагогическому воздействию. Мы видели уже, что способность обращать внимание требует естественного аппарата катализации какого-нибудь воспринимаемого

признака. Если отсутствует сам этот процесс, если вообще не образуются зрительные доминанты, то, как мы видели из исследования В. М. Бехтерева, никакой условный рефлекс не может с этого органа замкнуться. Имбецил, который способен фиксировать предмет, уже овладевает пассивным вниманием и, следовательно, способен к обучению. Дальнейшим решающим шагом является переход от пассивного внимания к активному, причем разницу между ними Геллер видит не в роде, но в степени. Одно отличается от другого тем, что активная апперцепция находит в поле внимания несколько борющихся между собой представлений и ребенок производит выбор между ними. Наличие выбора и означает момент перехода от пассивного к активному вниманию. Только на этой высшей ступени возможны волевые действия, связанные с выбором в собственном смысле слова. В связи с этим Геллер рекомендует в обучении умственно отсталых детей применять метод выбора, когда из множества лежащих перед ребенком предметов он должен по слову воспитателя выбрать и указать соответствующий.

Мы также придаем огромное психологическое значение подобному методу, потому что видим в нем только продолжение и усиление той указательной функции слова, которая у нормального ребенка протекает совершенно естественно. Мы хотели бы отметить общую искусственность и неинтересность этого занятия для ребенка. Этот момент является скорее технической, чем принципиальной трудностью. Введенная в игру реакция выбора становится могущественным средством, при помощи которого мы начинаем руководить вниманием ребенка.

Дальнейшее развитие этого метода при его применении на практике должно заключаться в том, что ребенок сам себе называет соответствующее слово, а затем выбирает нужный предмет, иначе говоря, ребенок в отношении себя научается применять стимуляцию активного внимания. Имбецил с самого начала обладает спонтанным вниманием, направленным на различные объекты, но эта функция у него, как правило, в высшей степени слаба и неустойчива, и поэтому обычное состояние, которое мы называем у нормального ребенка невнимательностью или рассеянностью, является характерной чертой имбецилов. И, наконец, дебильность как самая легкая форма умственной отсталости характеризуется недоразвитием мышления в понятиях, с помощью которых мы абстрагируемся от конкретного восприятия вещей.

Этот дефект может быть установлен у дебилов с экспериментальной точностью и, таким образом, указывает не только на неспособность управлять вни-

манием, но и на неспособность образовывать понятия. Вспомним, однако, наши опыты, показавшие, какое существенное значение для процессов абстракции играет направленное внимание, и нам станет ясно, что невозможность образования понятий заключена у дебила раньше всего в невозможности следовать в направлении своего внимания по очень сложным путям, на которые ему указывают слова. Высшая функция слова, связанная с выработкой понятий, оказывается для них недоступной прежде всего потому, что у них недоразвиты высшие формы произвольного внимания.

Глава десятая

РАЗВИТИЕ МНЕМИЧЕСКИХ И МНЕМОТЕХНИЧЕСКИХ ФУНКЦИЙ

В области памяти психология давно научилась различать две основные линии — естественного и культурного развития, — которые мы хотели проследить на всем протяжении нашего исследования.

Очень давно психология начала рассматривать память как органическую функцию и очень рано пришла к формулировке физиологических основ этой функции. Как правильно указывает Э. Мейман, память в традиционной психологии изучалась больше всего именно в качестве физиологической функции, и очень рано психологи начали сближать память с более общими свойствами органической материи.

По заявлению Э. Геринга, память представляет основное свойство всякой организованной материи. Действительно, пластичность нашего нервного вещества выражается в его способности изменяться под влиянием внешних воздействий и сохранять предрасположение к их повторению. Это дало повод для образного сравнения запоминания с проторением нервных путей, которые приравнивали к прокладыванию колеи на дороге при движении колес, или со складкой, образующейся на листе бумаги при сгибании.

А. Семон ввел особый термин «мнема» для обозначения органической основы памяти, но как часто бывало при сближении психологических и физиологических понятий, он сам стал рассматривать это понятие в качестве некой духовной функции, т. е. идеалистически. Нам представляется, однако, что словом «мнема» лучше всего обозначать совокупность органических функций памяти, которые проявляются в зависимости от тех или иных свойств мозговой и нервной ткани. В этом смысле многие психологи говорят сейчас о мнеме или мнемических функциях, выделяя, таким образом, натуральную, или естественную, память.

Наряду с этим психология знает то, что издавна получило название технической памяти, или мнемотехники, под которой разумеют искусство овладеть процессами запоминания, направить их при помощи особых технических средств. Первоначально мнемотехника и возникла как такое практическое искусство, которое имело самые разнообразные задачи и применения. Однако теоретическое изучение мнемотехники велось случайно, и большинство психологов не смогли отделить в мнемотехнике ее истинный и верный принцип, лежащий в основе всего культурного развития памяти, от той случайной формы, в которой этот принцип в искаженном виде выступал в руках ученых-схоластов и профессионалов-фокусников. Мы предложили бы поэтому под именем мнемотехники понимать все те приемы запоминания, которые включают использование известных внешних технических средств и направлены на овладение собственной памятью.

Итак, понятия мнемы и мнемотехники, эти два давно принятых в психологии термина, в несколько видоизмененном значении мы будем употреблять в дальнейшем для обозначения естественных, или органических, функций памяти, с одной стороны, и культурных приемов запоминания — с другой.

Недостаточное разделение мнемы и мнемотехники отразилось самым печальным образом на разработке проблемы памяти, а недостаточно изученная функция мнемотехнического запоминания привела многих психологов и философов к совершенно ложной постановке проблемы двойной памяти. Так, психологи, экспериментально изучавшие процессы

мышления, пришли к выводу, что существует двоякого рода память: память представлений, с одной стороны, и память мышления — с другой, и что оба вида памяти подчиняются различным законам.
А. Бергсон в известном исследовании о материи и памяти пришел к выводу, что существуют две памяти: память мозга и память духа, и каждая из них имеет собственные законы.
Наконец, 3. Фрейд также пришел к выводу: деятельность нашей памяти может быть объяснена только в том случае, если мы допустим, что она состоит из двух обособленных, но одновременно связанных между собой составных частей системы.
Нам думается, что только проводимое научными средствами исследование и разграничение мнемы и мнемотехники может поставить с головы на ноги запутанный вопрос о двух видах памяти и дать ему научное объяснение.
Такой же тупик находим мы и в генетических исследованиях памяти, где, несмотря на множество экспериментальных работ, до сих пор остается спорным и невыясненным основной вопрос о том, развивается ли вообще память в детском возрасте сколько-нибудь значительно, стоит ли она на месте в продолжение всего детского возраста, обнаруживая незначительные колебания в ту или другую сторону, или, наконец, как говорят многие данные, деградирует, инволю-ционирует, в известном смысле идет на убыль по мере роста и созревания ребенка. И этот основной спор представляется нам разрешимым только на почве того разделения двух линий в развитии памяти, о которых мы только что говорили.
В наших исследованиях мы пытались непосредственно сопоставить оба вида памяти, оба способа запоминания и путем сравнительного анализа выяснить элементарный состав той и другой операции, их структуру и генезис. В опытах мы ставили перед ребенком задачу запомнить ряд слов (большей частью имен существительных, названий конкретных предметов). Мы поступали при этом так, как принято в экспериментально-психологических исследованиях памяти, с той только разницей, что мы старались сделать для ребенка очевидной невозможность запомнить весь ряд в данном порядке. После этого мы вводили новый способ запоминания: предлагали ребенку ряд карточек из картинного лото или специально изготовленных, на которых были или отдельные рисунки, изображающие конкретные предметы, или геометрические фигуры, линии, штрихи и т. д. Этот вспомогательный материал вводился нами в различных сериях различным образом. Иногда он просто предлагался детям с указанием: «Может быть, эти карточки помогут тебе запомнить?», но без объяснения, каким именно образом эти карточки должны помочь в запоминании.
В других сериях мы давали подробную инструкцию (ребенку объясняли, что он должен попытаться как-нибудь связать заданные для запоминания слова с соответствующей карточкой) и даже приводили некоторые примеры. Различные способы были направлены на то, чтобы исследовать, как возникает сам переход к новому способу запоминания, в какой мере он должен быть самостоятельным изобретением, в какой мере подражанием, какую роль при этом играет понима-

ние и т. д. Указанных моментов мы коснемся ниже, сейчас скажем только, что ребенок переходил от натурального, естественного, запоминания к запоминанию опосредованному, или мнемотехническому. При этом весь характер его операции сразу менялся, каждое заданное слово вызывало сейчас же обращение к картинке. Ребенок устанавливал связь между словом и картинкой, затем переходил к следующему слову и т. д.
По окончании всего ряда испытуемый, глядя на картинки, воспроизводил все слова, которые ему удалось запомнить, и объяснял, какую связь он установил между словом и картинкой. Мы применили два различных способа предъявления материала: 1) картинки предлагались ребенку в строго упорядоченном виде, так же как и слова, так что каждое слово приходилось на заранее подобранную экспериментатором картинку; 2) картинки лежали перед ребенком свободно, и операция усложнялась тем, что испытуемый должен был сам выбрать подходящую, с его точки зрения, картинку для запоминания данного слова. Варьируя затем трудность слов, степень их близости с картинками, сами картинки, мы имели возможность проследить, как протекают в этом случае процессы запоминания у ребенка.
Исследования показали, что ребенок уже в дошкольном возрасте способен овладеть операцией использования вспомогательной картинки для запоминания и правильно ее применить. Кто наблюдал непосредственный переход от натурального способа запоминания к мнемотехническому, тот не может отделаться от впечатления, что перед ним происходила как бы экспериментально вызванная смена естественной и культурной памяти. Процесс запоминания сразу перестраивался таким образом, что запоминание всякого заданного слова совершалось через карточку, которая играла роль знака. Движение нервных процессов при таком запоминании мы могли бы схематически изобразить в виде треугольника (рис. 2), показывающего: если при натуральном запоминании между двумя точками устанавливается определенная связь, при мнемотехническом запоминании вводится некий новый, вначале нейтральный стимул-карточка, которая играет роль мнемотехнического знака и направляет течение нервных связей по новому пути, замещая одну нервную связь двумя новыми.
Вся выгода такого закрепления нервной связи в том, что мы овладеваем новым путем запоминания и, следовательно, можем по своему желанию вызвать в нужный нам момент соответствующую связь. Однако, как показал опыт, схематическое изображение не соответствует той сложности процесса, которая наблюдается в действительности. Мы можем легко видеть, что образование новой связи никогда не ограничивается простым ассоциативным сближением слова, объекта и знака, но предполагает активное создание довольно сложной структуры, в которой оба стимула являются частями. Так, когда ребенок на слово «смерть» выбирает рисунок «верблюд», он создает такую структуру: «Верблюд в пустыне, путник — умирает от жажды». С точки зрения ассоциативной психологии было бы совершенно невозможным объяснить, почему такие относительно сложные структуры запоминаются гораздо легче и прочнее, чем простая ассоциативная связь между двумя элементами.
Если предположить, что в данном случае происходит воскрешение более старых связей и поддержка старыми связями нового запоминания, то следовало бы ожидать, что и во всех других структурах мы найдем то же самое. Но опыты говорят о другом. Они показывают, что в огромном большинстве случаев ребенок приходит к созданию совершенно новых структур, а не к восстановлению старых. Например, когда ребенок запоминает слово «театр» при помощи рисунка, на котором изображен краб на берегу, он создает специальную вспомогательную структуру. «Краб смотрит на камешки на дне, это красиво, это для него театр». Если в первом примере еще может идти речь о том, что ребенок восста-

навливает много раз слышанную им историю, то во втором примере, несомненно, ребенок впервые сближает «краб» и «театр». Эта структура создана им тут же для запоминания. С ассоциативной точки зрения было бы чрезвычайно трудно объяснить, каким образом это сложное изображение запоминается легче, чем простая ассоциативная связь. Эвристическое значение всех наших опытов заключается в следующем: они косвенно подтверждают правильность структурного закона памяти в отличие от закона ассоциации, гласящего, что связь создается при простом совпадении или смежности двух стимулов. Закон структуры говорит: связь образуется только при возникновении структуры, т. е. такого нового целого, в котором оба элемента, вступающие в связь, являются функциональными частями; чем структура лучше, тем легче и лучше запоминание. Оба случая запоминания при помощи картинок, которые мы применяли, позволяют различать упомянутые два момента с совершенной отчетливостью. При выборе ребенок обычно находит и использует старую структуру, он выбирает картинку, которая наиболее напоминает заданное ему слово. Он опирается на установленные в прежнем опыте связи, так как все картинки возбуждают старые структуры и лучшая из них остается. С психологической стороны сам процесс выбора является уже припоминанием старой структуры. Если не бояться парадоксального значения нашей мысли, можно сказать: в данном случае запоминание есть, в сущности, припоминание, если под последним иметь в виду возобновление и восстановление старой структуры. Так, ребенок, выбирающий на слово «смерть» картинку «верблюд», припоминает историю, в которой участвуют оба эти элемента. Совершенно иначе обстоит дело тогда, когда ребенок должен запомнить заданное слово при помощи заданной же картинки, когда ему не предоставляется право выбора и когда припоминание фактически оказывается невозможным. Тогда ребенок вступает на путь активного созидания новых структур, и в этом заключается в основе процесс овладения памятью. Поэтому с психологической стороны в таких опытах исследуется не память, а активное создание структур. Об этом же говорят и ошибки репродукции. Наиболее часты они при свободном выборе и, главное, при выборе, сводящемся к припоминанию. В тех же опытах ребенок на слово «стрелять» выбирает рисунок льва, образуя структуру: «Льва застрелили». Воспроизводя, он называет слово «ружье» из той же структуры. При создании структуры такие ошибки крайне редки: здесь, как мы видим, вступают в действие новые факторы, именно направленность всей структуры на слово, которое надо запомнить. Об этом мы еще будем говорить ниже.

Опыты дают чрезвычайно важное указание на существо изменения, которое совершается в процессе культурного развития памяти: на место одних психических операций становятся другие, происходит замещение функций, столь характерное для всего развития высших психических функций. Вся вторая операция запоминания внешне сохраняет тот же вид и приводит к тому же результату, именно к воспроизведению заданного слова. Но пути, при помощи которых ребенок приходит к результату, глубоко различны. Если в первом случае мы имели дело с действием мнемы, запоминанием в органическом смысле этого слова, то во втором случае ребенок на место прямого запоминания ставит такие операции, как сравнение, выделение общего, воображение и т. д., что приводит к созданию нужной структуры. Ребенок сочиняет маленькие рассказы или воображает что-нибудь новое, рассматривая рисунок. Все эти новые функции становятся на службу запоминания, замещают его простые формы, причем можно с отчетливостью различить операцию прямого запоминания и другие замещающие ее и служебные операции.

Служебные операции могут быть восстановлены более или менее полно по той структуре, которая возникает в их результате, но этим задача запоминания

как таковая еще не разрешена. Недостаточно восстановить всю данную структуру, важно еще уметь найти в ней то слово, которое надо было запомнить. Выделение в структуре данного слова, направленность всей операции на запоминание и являются собственной функцией памяти.

Мы можем сказать, что анализ мнемотехнического запоминания вскрывает перед нами три основные операции, из соединения которых возникает сложная мнемотехническая операция.

Первая заключается в том, что условно можно назвать инструментальным актом: это общее направление операции, использующей знак, привлечение знака в качестве средства в операцию запоминания. Затем идут разнообразные и сменяющиеся операции создания новой структуры, будь то простое запоминание, сравнение, выделение общего признака или что-нибудь другое. И, наконец, третья и важнейшая операция — выделение внутри новой большой структуры того слова, которое следовало запомнить и воспроизвести. Строго говоря, это уже функция указания или внимания в настоящем смысле этого слова, ибо здесь воспроизводится вся структура в целом, и найти нужное слово как в момент запоминания, так и в момент воспроизведения можно только путем обращения на него внимания. Нужное слово как бы отмечается крестом, указательным знаком, который выдвигает его в центр поля внимания.

Доказательство того, что все три части входят в состав мнемотехнической операции, следующее: каждая из них может существовать без двух других. Так, очень часто полное овладение первой операцией происходит при неумении образовать в данном случае структуру. Ребенок вообще прекрасно понимает, как нужно запоминать при помощи карточки, он это осуществлял много раз и с успехом. Он и в данном случае обращается прежде всего к картинке, но сам процесс создания структуры для ребенка на этот раз оказывается неосуществимым.

Его комбинаторные способности, его воображение, его абстракция, мышление и другие функции отказываются служить, что мы наблюдаем очень часто, как только отношение между заданным словом и соответствующей картинкой становится чрезмерно сложным. Нередко само состояние затруднения, неумение наладить соответствующую связь являются исходной точкой для образования структуры. Именно отсутствие связи начинает служить связью. То, что совершенно нелепо, совершенно не имеет ничего общего, запоминается именно по этому признаку, изображается структура по типу абсурда. Как сказал один из испытуемых: «Я запомнил это, как гвоздь в панихиду».

Мы заметили, что именно различное обращение внимания на заданное слово и неумение сдвинуться от ыего в сторону, расширить его значение или выделить в нем какую-нибудь подробность являются помехой для образования нужной вспомогательной структуры. Стоит только сдвинуть застрявшее внимание ребенка, фиксированное на заданном слове, и перевести его на близкие слова или на часть самого предмета, и нужная структура образуется. В подобных случаях мы экспериментально вызываем выпадение второго звена в мнемотехничес-ком запоминании.

Часто мы наблюдаем обратное. Ребенок способен сам образовать структуры и образует их с чрезвычайной легкостью,

особенно когда мы расспрашиваем его, но у него отсутствует первый момент операции: он не понимает, что такое образование структур можно использовать для запоминания, он не знает и того, что две части структуры так связаны между собой, что одна может восстанавливать другую. Поэтому он не догадывается, что картинка может быть использована в качестве знака. Особенно ярко проявляется это, когда ребенок, наведенный на мысль об изображении структур, сам изображает рассказ, но не привлекает в него карточку, не умеет использовать ее в качестве знака. Здесь мы имеем как бы экспериментально выделенное первое звено.

692

Наконец, нам удается экспериментально выделить и третье звено — функцию указания, играющую самую важную роль при произвольном воспроизведении, которое и заключается в том, что из массы всплывающих образов надо сделать выбор. Мы считаем, что тут поможет специальное указание или знак, показывающий, как должен быть сделан нужный выбор. Примерами отсутствия выбора являются те воспроизведения мимо цели, о которых мы уже говорили. Ребенок воспроизводит какое-нибудь слово, относящееся к заданной структуре, он воспроизводит даже структуру в целом, но не то слово, которое было задано.

В вопросе о памяти в детской психологии до настоящего времени не выяснен основной путь развития этой функции. Развивается ли память в детском возрасте сколько-нибудь значительно или нет? Имеющиеся результаты не дают однозначного ответа. Они приводили психологов к самым противоречивым выводам.

Так, А. Бэн полагал, что максимальная эффективность памяти относится к возрасту между 6—10 годами, после чего память уже не развивается, а идет в развитии назад. Другие утверждали, что память ребенка непрерывно совершенствуется. Наконец, третьи авторы, как Мейман, пытаются расчленить само понятие памяти на различные функции и показать: в то время, как одна функция, именно способность к заучиванию, быстро развивается, другая способность — к непосредственному запоминанию — идет на убыль. При такой постановке вопроса сама проблема развития памяти расчленяется на два отдельных русла, из которых каждое имеет свое течение. Только при расчленении вопроса возможно его научное разрешение.

Оказывается, память ребенка в одних отношениях эволюционирует, а в других инволюционирует. Кривая памяти раздваивается, одна ветвь идет вверх, другая — вниз, память совершенствуется и деградирует в одно и то же время. Все собранные исследователями факты позволяют предположить, что память как таковая, ее органическая основа, по-видимому, не развивается в детском возрасте сколько-нибудь заметно, возможно, что она даже свертывается. Однако способность запоминания растет у ребенка чрезвычайно быстро и очень заметно. Сущность изменения, быстрого и мощного подъема в развитии памяти заключается в том, что память становится активной, волевой, что ребенок овладевает своей памятью, что он от инстинктивной, механической памяти переходит к запоминанию, основанному на интеллектуальных функциях, и вырабатывает волевую память.

Таким образом, психология уже издавна указывала два основных направления, в которых происходит развитие памяти в детском возрасте. Первое — интеллектуализация мнемы, второе — активный или волевой характер запоминания. Однако никто из психологов не сумел ближе определить ни одного, ни другого процесса, происходящего в памяти. Все исследования приводят нас к выводу, гласящему, что ключ к развитию памяти в детском возрасте следует искать в изменении способов запоминания. Нашей задачей будет в дальнейшем проследить эволюцию этих способов и показать, что они проходят через четыре основные стадии, которые намечены нами выше.

В исследованиях мы старались проследить сравнительное развитие трех способов запоминания в детском возрасте. Мы давали, как уже сказано, для запоминания словесные ряды одинаковой трудности. Их нужно было запоминать тремя различными способами: простым, естественным способом удержания и мнемо-техническим способом при связанном и при свободном выборе рисунка. Собранный материал показал, что все три способа запоминания обнаруживают очень характерную и своеобразную эволюцию в различных возрастах. Если мы условимся называть коэффициентом естественной памяти среднее процентное число удержанных слов при непосредственном запоминании, а коэффициентом мнемотехнической памяти среднее процентное число удержанных слов при вто-

693

ром способе и попытаемся проследить отношения коэффициентов в процессе развития ребенка, мы констатируем следующий основной факт, который единообразно получается при самых различных условиях исследований: отношения между обоими коэффициентами — величина не постоянная, но изменяющаяся в процессе развития ребенка и изменяющаяся строго закономерно.

В дошкольном возрасте оба коэффициента стоят близко друг к другу; разница между одним и другим способом запоминания незначительна, переход к мне-мотехническому запоминанию заметно не повышает эффекта памяти. Ребенок, вооруженный знаком, запоминает приблизительно столько же, сколько без знака. В более раннем возрасте мы имеем даже обратное взаимоотношение коэффициентов: переход к запоминанию при помощи рисунков только мешает ребенку, сбивает его, так как представляет собой задачу гораздо большей сложности. Внимание ребенка раздваивается, картинки его путают. При этом часто наблюдается очень характерное для раннего возраста поведение. Картинка пассивным образом включается в ассоциативный ряд, ребенок иногда находит связь между словом и картинкой, но при этом, глядя на картинку, воспроизводит не заданное слово, а название самой картинки или другое слово, ассоциативно связанное с ней. Мы можем проследить, как неправильно использованный знак уводит ребенка от правильного воспроизведения и затрудняет или тормозит его работу. Мнемотехнический коэффициент окажется ниже коэффициента мнемического.

Однако, если проследить дальше соотношение обоих коэффициентов, мы убедимся, что кривые по мере роста ребенка начинают расходиться. В то время как непосредственное запоминание (как было установлено предшествующими исследованиями) растет весьма медленно и обнаруживает тенденцию к почти горизонтальному продвижению вперед, запоминание мнемотехническое эволюционирует чрезвычайно быстро и кривые, обозначающие высоту обоих коэффициентов, резко расходятся. Наиболее резкое их противостояние относится примерно к дошкольному возрасту, после которого обе кривые опять изменяют направление. Нижняя кривая, означающая процессы непосредственного запоминания, начинает довольно быстро и резко подтягиваться *к* верхней и расти, верхняя кривая, наоборот, замедляет подъем и все больше удерживается на одном уровне.

Соотношение кривых после переломной точки коренным образом изменяется. Вместо все увеличивающегося расхождения, которое наблюдалось раньше, мы имеем сейчас снова тенденцию к схождению кривых, обусловленную задержкой в нарастании верхней и крутым подъемом в нарастании нижней кривой. Мы можем опять говорить о тенденции схождения кривых в одной точке. Обе кривые, показывающие развитие естественного и культурного запоминания, образуют, таким образом, чрезвычайно своеобразное отношение. Это — две выпуклые кривые, обращенные друг к другу своими вогнутыми сторонами и сближающиеся в нижнем и в верхнем пределах. Это условное графическое обозначение, которое мы называем параллелограммом развития памяти, устанавливает в высшей степени важный, с нашей точки зрения, основной генетический закон памяти.

Указанное явление было впервые замечено при обработке экспериментального материала А. Н. Леонтьевьм и им же впервые сформулировано в виде закона. Так как материал собран на огромном количестве детей и взрослых, мы вправе заключить, что он представляет собой генетическую кривую в развитии памяти, и именно двух ее основных способов. Мы вправе предположить, что каждый данный ребенок или каждая данная группа детей обнаружит в следующем возрасте те же самые особенности в эволюции обоих способов запоминания, которые обнаруживает в массе вообще ребенок старшего возраста. Иначе говоря, мы вправе видеть в найденных кривых путь,

694

который проходит в развитии память ребенка в процессе его превращения во взрослого человека.

Остается объяснить, хотя бы гипотетически, параллелограмм развития запоминания. Объяснение в свете того, что нам известно о развитии высших психических функций ребенка, заключается в следующем: мнемотехническое запоминание должно рассматриваться как процесс овладения памятью при помощи внешних стимулов-знаков. Такая операция становится для ребенка возможной только с годами, только постепенно, только с ростом его культурного развития; расхождение обеих кривых в левой половине нашего чертежа объясняется тем, что рост культурной памяти при более или менее неизменяющейся величине естественной памяти заключается в большем и большем овладении этими процессами. Память ребенка быстро растет, это значит, что ребенок быстро научается овладевать процессами запоминания, направлять их и господствовать над ними. Максимального расхождения обе формы запоминания достигают в школьном возрасте, когда ребенок уже значительно продвинулся вперед в культурном развитии, а в отношении непосредственного удержания остановился примерно на прежней ступени.

Дальнейшее движение кривых должно быть объяснено отчасти специфическими условиями, в которых протекали опыты.

Общее количество материала, который предъявлялся в процессе запоминания, было так невелико, что уже ребенок школьного возраста довольно близко подходил к достижению максимума. Этим в значительной мере объясняется тот факт, что кривая мнемотехнического запоминания обнаруживает все более и более замедленный темп подъема. Однако стоило бы дать для запоминания больший материал из нескольких десятков и даже сотен слов, и мы легко увидели бы, как покажут наши дальнейшие опыты, что кривая опять обнаружит резкое движение вверх.

Самым интересным и замечательным с первого взгляда является нарастание кривой непосредственного запоминания в том возрасте, когда мы менее всего, казалось бы, должны ожидать этого. Это явление склонны предположительно объяснять тем, что быстрый подъем непосредственного запоминания свидетельствует о глубоких внутренних изменениях, которые произошли в непосредственном запоминании под влиянием опосредованного. Мы склонны думать, что произошло как бы вращивание мнемотехнических приемов запоминания, что ребенок от внешнего использования знака обратился к внутреннему, что непосредственное запоминание, таким образом, сделалось фактически запоминанием мнемотехническим, но только основанным на внутренних знаках.

В этом убеждают нас соображения троякого рода. На первом месте должны быть поставлены экспериментальные доказательства, косвенным образом утверждающие с разных сторон наше предположение. Сюда относится прежде всего многократно сделанное нами наблюдение: при непосредственном запоминании ребенок, и особенно взрослый, прибегает к запоминанию мнемотехничес-кому, пользуясь для этого предметами окружающей обстановки, внутренними связями и осмысливанием. Все, что в прежних экспериментальных исследованиях памяти обозначалось как широкое использование вспомогательных средств, относится сюда же. Г. Мюллер справедливо показал, что естественные вспомогательные средства основаны на том же принципе, что и мнемотехника, и могут быть названы естественной мнемотехникой, или внутренней мнемотехникой, возникающей на основе внешней.

Следующее соображение, подсказанное экспериментом, состоит в том, что подросток, и особенно взрослый, обычно не обращается для запоминания к помощи внешних стимулов, а использует внутренние средства, активное установление связей запоминаемых слов с содержанием предшествовавшего опыта,

695

организует слово в ту или иную схему и т. д. Наконец, экспериментальные данные, отчасти упоминавшиеся выше, а отчасти приводимые ниже, показывают как в опытах с реакцией выбора, так и в других опытах, что в процессе самого опыта ребенок переходит от пользования внешними средствами к средствам внутренним.

Наконец, весь ряд экспериментальных соображений завершает специальное исследование, имеющее целью проследить процесс такого вращивания, например воспитание внутреннего опосредованного запоминания в данной конкретной ситуации. Результаты исследований показали, что ребенок в специально организованной серии действительно переходит в довольно короткий срок от внешнего мнемотехнического запоминания к запоминанию внутреннему. Кривые этих экспериментов чрезвычайно близко напоминают кривую генетического параллелограмма памяти.

На основании полученных данных мы вправе предположить: то, что происходит у ребенка в процессе воспитанного вращивания в отношении специальной задачи, в бесконечно расширенном виде происходит и в отношении развития памяти вообще. Конечно, речь может сейчас идти только о гипотетическом разъяснении развития, и мы не можем пока сказать, как совершается на деле этот процесс, который символически обозначен в наших кривых.

Происходит ли в действительности нечто подобное тому, что мы видим в специально организованном эксперименте, т. е. переходит ли ребенок в каждой отдельной ситуации при решении каждой определенной задачи от внешнего к внутреннему знаку, и происходит ли развитие его памяти путем накопления отдельных вращенных внутрь знаков, путем накопления и объединения отдельных точек? Многое говорит в пользу такого предположения, ибо наблюдение

показывает, что, с одной стороны, в различных ситуациях ребенок справляется по-разному с различными задачами. Иначе говоря, в генетическом отношении память ребенка не везде стоит на одном уровне, а представляет как бы сложное геологическое напластование из различных эпох развития. Но, с другой стороны, едва ли можно предполагать, что в развитии памяти ребенок ограничивается указанными процессами и что решающая роль принадлежит именно им. Более вероятно, что такие точки скорее подготавливают процесс развития памяти, чем осуществляют его, что само развитие, вероятно, совершается мощными скачками, что здесь происходит вращивание по структурному типу, когда развивается сам прием, сама операция, а достаточно богато развившийся внутренний опыт составляет уже готовую и многообразную систему так называемых представлений, или следовых стимулов, которые могут быть использованы в качестве знака.

Мы могли бы, таким образом, представить развитие памяти согласно генетической схеме, которую наметили выше для развития высших психических функций вообще. Согласно этой схеме, мы могли бы упорядочить то изменение способа запоминания, о котором говорят фактические данные. Мы могли бы сказать, что в начале развития памяти стоит чисто механическое запоминание, соответствующее в нашей схеме примитивной стадии в развитии какой-либо функции. Именно примитивной памятью объясняется выдающееся запоминание детей, отчетливо проявляющееся в начальных двигательных навыках, легком усвоении речи, удержании огромного количества предметов и вообще образовании того основного мнемического фонда, который достигается в первые же годы жизни и по сравнению с которым все дальнейшее накопление памяти представляется не более чем замедленным.

Затем следует стадия наивной психологии в применении памяти, стадия, которую удается экспериментально проследить с чрезвычайной ясностью и которая заключается в том, что ребенок, один раз убедившись, как картинка по-

могла ему запомнить, в дальнейшем пытается опять прибегнуть к помощи картинки, но не знает еще, как это сделать. Примером могут служить приводимые ниже случаи из наших экспериментов, но наблюдать, как в действительности происходит развитие памяти во второй стадии, нам сколько-нибудь полно не удалось.

Далее следует стадия внешнего мнемотехнического запоминания, которая сменяется стадией вращивания, или логической памятью. Здесь, как показывает эксперимент, линия памяти раздваивается: от внешнего мнемотехнического знака есть два пути, ведущие к дальнейшему развитию памяти. Первый заключается в переходе от внешнего процесса к внутреннему запоминанию, т. е. в развитии так называемой произвольной памяти. Мы могли наблюдать в наших экспериментах, как ребенок прокладывает и другой путь для развития памяти. Он начинает вырабатывать систематические приемы «записи» или письма. Психологическое исследование показало, что письмо развивалось из вспомогательных средств для памяти. Первоначальные зарубки, которые делались на деревьях, узелки, которые завязывались на память, и явились прародителями нашего современного письма.

То же происходит у ребенка. Мы предлагаем ребенку запомнить ряд цифр сначала естественным способом, путем непосредственного удержания, и когда испытуемому это не удается, мы даем ему для запоминания счеты. Ребенок от непосредственного запоминания переходит к записи цифр на счетах, и сразу весь строй его внутренних операций изменяется.

Опыты показали, что естественное запоминание ряда из пяти-шести цифр не удается детям раннего возраста. При использовании же счетов каждая названная цифра откладывается в отдельном ряду и затем воспроизводится по числу косточек. Нуль после некоторого затруднения отмечается одной костью, и ребенок отличает ее от единицы по месту в ряду. Двузначное число откладывается двумя рядами, причем ребенок не раскладывает число на десятки и единицы, а при воспроизведении зачитывает оба числа соответствующими группами. Мы замечаем здесь очень интересное соотношение естественного и искусственного запоминания, так как одна кость на счетах может означать единицу, нуль или часть двузначного числа. Дифференциация происходит у ребенка или по месту кости в ряду, или по естественной памяти, которая комбинируется с искусственной, причем ребенок, уже хорошо разбирающийся в различных способах запоминания, говорит: «Это я так запомнил». Порядок на счетах также не всегда соответствует порядку счета, но при воспроизведении ребенок восстанавливает нужный порядок с помощью естественной памяти.

Таким образом, пользование отметками на счетах для закрепления числового ряда ведет к комбинированию естественных и искусственных приемов запоминания. Естественная память участвует в дифференцировании единицы, нуля и одиннадцати, в воспроизведении порядка и в чтении двузначных чисел, искусственная — в заметках для записи нуля, в записи чисел больше десяти. При этом обнаруживается общий основной закон, который мы склонны распространить на все случаи памяти, пользующейся записью: естественные процессы являются функцией, определяемой искусственными приемами. Естественные процессы применяются там, где отсутствуют искусственные приемы, и направлены на то, чтобы облегчить пользование этими последними.

Пользование искусственными приемами дает разгрузку естественной деятельности, вызывая у ребенка положительную реакцию и резко меняя его отношение к работе. При дальнейшем усложнении числового ряда система записи становится все более и более сложной, требует особого напряжения естественной памяти для различения отдельных знаков. Такие же естественные процессы зарождения письма из задач памяти мы наблюдали и в других опытах. Напри-

мер, мы даем ребенку числовой ряд и можем наблюдать, как ребенок, наводимый нами или самостоятельно, вовлекает в операцию запоминания совершенно посторонний нейтральный материал и начинает делать особые отметки или особую запись, которая является средством в его памяти. Ребенок создает в эксперименте бирки, т. е. числовые записи, широко распространенные среди людей, не умеющих считать. Перед испытуемым лежат бумажки, стружки, веревки, кубики, и ребенок открывает нужное функциональное значение в этих предметах. Ребенок догадывается, ставит значки, обычно он прибегает к «записыванию» узелков, к отрыву или надрыву бумажки, к записи при помощи заметок и т. п. Самое существенное, что ребенок производит ряд операций вовне, для того чтобы решить внутреннюю задачу запоминания. Этот банальный с первого взгляда результат, казалось бы, известный каждому из нас и состоящий в том, что запомнить можно при помощи письма, в эксперименте обнаруживается как факт генетический. Мы имеем возможность, во-первых, проследить сам момент перехода, момент изобретения письма, а во-вторых, сразу выяснить глубокие изменения, происходящие у ребенка при переходе от непосредственного запоминания к опосредованному.

Мы можем, следовательно, считать экспериментально установленными две основные линии в дальнейшем развитии культурной памяти. Одна ведет к логическому запоминанию, другая — к письму. Последнюю линию мы и пытались особо проследить в главе о письме. Среднее место между той и другой линией в развитии памяти занимает так называемая вербальная память, т. е. запоминание при помощи слов.

Уже давно в психологии было отмечено, что язык, по выражению Г. Ком-пейрэ, есть мнемотехническое оружие, что он вносит существенные изменения в процессы запоминания, потому что словесная память есть в сущности память с помощью знаков, память опосредованная. Когда мы запоминаем не вещи или события, а их словесную запись, мы сокращаем, упорядочиваем, отвлекаем, одним словом, глубоко видоизменяем материал, который нужно запомнить. Мы пытались экспериментально сравнить описание эйдетического образа и словесное описание той же самой картинки при такой же точно репродукции. Разницу в обоих способах запоминания довольно трудно уловить, потому что и описание эйдетического образа заключено в словах, т. е. по существу дано в той же самой записи, но все же можно увидеть, в какой степени по-разному происходит запоминание в словах и запоминание непосредственное.

Наличие словесной памяти указывает на то, что у каждого, по выражению Бине, есть своя мнемотехника. В опытах с запоминанием по картинкам мы очень часто наталкиваемся на случаи, когда ребенок запоминает не по рисунку, а по его названию, по его словесной записи. Стоит во время репродукции изменить название картинки, и заданное слово не воспроизводится. Один и тот же рисунок, который вначале назван «тигр», затем обозначается ребенком как «львица», — и нужное слово не воспроизводится. Но если напомнить ребенку первоначальное название рисунка, то операция удается.

Нарочно давая рисунок, допускающий двойное название, или искусственно меняя название одного и того же рисунка в процессе опыта, мы убеждались неоднократно, что кроме двух стимулов — рисунка и слова — между ними вдвигается еще третий — название рисунка. Мы пытались экспериментально выделить роль названия, спрашивая его при заучивании и воспроизведении, давая ложное название, изменяя его, применяя рисунки с двойным названием и т. д. Например, ребенку задается слово «драка». Он выбирает рисунок, на котором изображены два вола; воспроизводит же ребенок слово «трудиться», объясняя: «Здесь, — показывая на рисунок, — пашня». Раньше рисунок был назван «две

коровы идут», что было связанно со словом «драка». Теперь новое название рисунка «пашня» связывается с новым словом «трудиться».

А. Бергсон завершил этот тезис в знаменитом исследовании о материи и памяти, показав, что следует различать две памяти, теоретически независимые друг от друга: память двигательную, механическую, приводящую к образованию привычки, и память духа, связанную с волевой деятельностью, принимающую форму независимого или самопроизвольного воспоминания.. Бергсон приводит пример, позволяющий совместить то и другое: представьте себе, что мы разучиваем какой-нибудь урок и для этого повторяем его много раз. В результате многократных повторений у нас образуется воспроизведение урока, как бы двигательная привычка, в которой остальные повторения стерты, суммированы, потонули в общем результате. Это — первый тип памяти. Но кроме такого результата запоминания я имею и другое воспоминание об уроке. Я могу вспомнить, как я разучивал его первый, или шестой, или последний раз. У меня может быть воспоминание именно о данном однократном заучивании, и это воспоминание представляет второй тип памяти.

Первую память Бергсон считает функцией мозга, вторую — функцией духа. Но самое замечательное в том, что, касаясь различия между одной и другой памятью, Бергсон указывает прямо на совпадение второго приема воспоминания с мнемотехническими приемами. Разберите, говорит он, приемы, придуманные мнемотехникой, и вы увидите, что наука эта именно задается целью вывести на первый план самопроизвольное запоминание, которое скрыто, и дать его в наше распоряжение как воспоминание активное.

Который же прием рекомендует нам мнемотехника? Приемы выбираются более или менее бессознательно каждым из нас. Талант мнемониста состоит в том, чтобы схватить в отрывке прозы выступающие идеи, короткие фразы, простые слова, которые ведут за собой целые страницы. Мы подходим в этом месте к важному в высшей степени пункту, с которого открывается вся философская перспектива. Мы не пытаемся проследить ее сколько-нибудь полно в настоящем исследовании. Напомним мимоходом, что другой великий философ — Спиноза — именно в памяти видел доказательство несвободы нашего духа. Мы ничего не можем сделать по линии души, говорил он, если не вспомним о ней. Действительно, решающая роль памяти в исследовании намерения показывает, до какой степени все наши намерения связываются с известным аппаратом памяти, который впоследствии должен осуществить их. Недаром Мейман, анализируя волевое действие, приходит к выводу, что оно очень часто напоминает мнемо-техническую операцию.

Г. Геффдинг, приводя эти слова Спинозы, показывает, что уже каждое намерение отличается тем, что в нем принимает участие воспоминание. «Намерение только раб памяти», — цитирует Геффдинг Шекспира. Но этого вопроса мы коснемся более подробно в главе о воле.

В заключение коснемся вопроса о развитии памяти у аномального ребенка. Наши опыты, о которых рассказано выше, были перенесены на ненормального (умственно отсталого) ребенка и обнаружили, что у этого ребенка преобладает механическая, примитивная память над памятью опосредованной.

Поэтому он испытывает большие трудности при переходе к высшим формам запоминания, но в принципе его запоминание не отличается от запоминания нормального ребенка. Эти исследования обнаруживают, таким образом, полное совпадение с тем, что нам известно вообще о памяти умственно отсталых детей.

Собранный материал устанавливает три основных положения. Первое: среди умственно отсталых и примитивных детей эйдетическая память распространена больше, чем среди нормальных. Второе: функция активного запоминания вообще является у умственно отсталых детей пониженной по сравнению с нормальными. Третье: до сих пор мало объясненный факт заключается в том, что очень часто умственно отсталые дети обладают выдающимися способностями мнемотехнического запоминания. Это выдающиеся художники памяти, обладающие памятью в какой-нибудь узкоспециальной области. Каждое учреждение, где собрано много таких детей, непременно укажет на ребенка, отличающегося выдающейся механической памятью. Указанные положения могут

найти научное объяснение в том случае, если мы и в развитии умственно отсталого ребенка сумеем различить две линии: естественную и культурную, разделение которых и составляет основной смысл всей настоящей главы.

Глава одиннадцатая **РАЗВИТИЕ РЕЧИ И МЫШЛЕНИЯ**

Предмет, которому посвящена эта глава, — развитие речи и мышления, особенно развитие высших форм мышления в детском возрасте, — трудный и сложный. Поэтому я позволю себе начать с наиболее простого — с наиболее известных конкретных фактов, настолько элементарных, что боюсь заслужить упрек в чрезвычайном упрощении большой проблемы. Но я не вижу другого пути, чтобы приблизиться к огромному и сложному вопросу сразу с теоретической стороны.

Хочу начать с известного опыта — с попытки определить главнейшие этапы в развитии мышления ребенка по его рассказу по картинке. Известно, что прием, который предложил А. Бине и который широко использовал В. Штерн, чрезвычайно прост и ясен. Берут простую картинку, на которой изображена, например, городская или крестьянская семья или узники в тюрьме, показывают картинку ребенку 3, 7, 12 лет и выясняют, как каждый из них описывает один и тот же сюжет. При этом исследователи говорят: поскольку всем детям дан один и тот же объект мышления, следовательно, мы вправе сказать, что мышление развивается на ранних главнейших этапах так, как обнаруживается в рассказе ребенка.

Известно также, какие выводы получаются из такого опыта. Кстати, это выводы, на которых строится многое в психологии мышления. Получается так, что дети раннего дошкольного возраста рассказывают картинку, называя отдельные предметы, отсюда делается вывод: дошкольник мыслит мир в качестве системы отдельных вещей и предметов. Школьник устанавливает уже некоторые простые действия, которые производят изображенные предметы пли лица, отсюда делается вывод: школьник мыслит мир в качестве системы действующих предметов и людей. Наконец, мы знаем, что школьник старшего возраста переходит к стадии признаков, а потом к стадии отношений и воспринимает сложные отношения между отдельными предметами. Отсюда делается вывод: школьник старшего возраста воспринимает мир как систему сложных отношений, в которых находятся друг с другом люди и вещи.

Центральный факт, имеющий основное значение для психологии мышления, заключается в пересмотре тех положений, которые мы только что указали. Сомнения в значении тех данных, которые были получены в опыте с рассказом по картинкам, возникли давно, и необходимо было заронить эти сомнения у людей, которые подходят к вопросу чрезвычайно просто. В самом деле, что говорит опыт? Сначала ребенок воспринимает предметы, потом — действия, потом — отношения, т. е. связь вещей. Похоже ли это на самом деле на то, что мы знаем о развитии ребенка вообще? Попробуем продолжить этот ряд вниз, рассмотрим, как ребенок будет воспринимать картинку или мир в еще более раннем возрасте.

7D0

Очевидно, он должен воспринимать не только предметы или вещи, но самые мельчайшие свойства и качества вещей, потому что сама вещь есть уже довольно сложная связь отдельных признаков и отношений.

Можно сказать прямо: все, что мы знаем о ребенке, противоречит этому представлению. Все, что мы знаем о ребенке, говорит: ребенок раннего и дошкольного возраста воспринимает вещи как отрезок действительности в чрезвычайно конкретной связности этих вещей. Начальное восприятие отдельных предметов, которое мы приписывали ребенку на основании опыта с картинкой, есть в действительности стадия более поздняя, возникающая в дальнейшем развитии ребенка, а все известное нам в развитии мышления у ребенка раннего возраста говорит в пользу того, что этот опыт, когда его продолжают, приводит каким-то чудом к превратным представлениям, т. е. как раз к обратному процессу развития мышления у ребенка.

Ребенок мыслит раньше целыми связными глыбами. Этот момент называют синкретизмом. Синкретизм — особенность детского мышления, дающая возможность ребенку мыслить целыми глыбами, не расчленяя и не отделяя один предмет от другого. Синкретический характер детского мышления, т. е. мышления целыми ситуациями, целыми связными частями, настолько силен, что он держится еще в области словесного мышления у школьника и является преобразующей формой мышления у ребенка дошкольного возраста. Именно неумение выделить отдельную вещь, назвать ее особенно ярко сказывается на двух примерах, которые я заимствую у Ж. Пиаже.

Ребенка спрашивают: «Почему солнце греет?» Он отвечает: «Потому что оно желтое, потому что оно высокое, высоко держится». «Объяснить» для такого ребенка — значит привести ряд других фактов и свойств, впечатлений и наблюдений, которые непосредственно связаны с одним впечатлением, одним образом. Что солнце держится и не падает, что оно желтое, горячее, что около него облака — все то, что ребенок видит, связано вместе, он не отделяет одно от другого.

У ребенка более старшего возраста синкретизм вызывает смешение, т. е. соединение всего со всем, что только соединяется во внешнем впечатлении. Это остается у ребенка школьного возраста в речи: ребенок движется такими синкретическими целыми. П. П. Блонский правильно называет это свойство бессвязной связностью мышления. «Бессвязное» — это понятно: ведь ребенок мыслит, указывая, что солнце не падает, потому что оно горячее. Здесь многое кажется несвязным. Вместе с тем это правильно называется «связность», потому что ребенок связывает то, что мы — взрослые — обязательно расчленяем. Для него тот факт, что солнце желтое и что оно не падает, слито в одно впечатление, которое мы разделяем.

Таким образом, синкретизм заключается в бессвязной связности мышления, т. е. в преобладании связи субъективной, связи, возникающей из непосредственного впечатления, над связностью объективной. Отсюда получается объективная бессвязность и субъективная всеобщая связность. Ребенок воспринимает так, что у него все связано со всем. Со стороны объективной это означает, что ребенок связь впечатлений принимает за связь вещей. То, что у ребенка выступает как связь впечатлений, он воспринимает как связь вещей. Что при этом происходит в мозгу ребенка со стороны физиологической, относительно известно: это хорошо отражено у И. П. Павлова в интересном положении об иррадиации, т. е. первоначально разлитой, диффузной стадии возбуждения, которым сопровождаются первые впечатления, вызывающие к жизни целый комплекс, связанный с этим впечатлением.

Как представляли себе психологи старого времени, психологи-субъективисты, развитие мышления? Они указывали, что состояние новорожденного ре-

бенка можно представить как хаос каких-то ощущений, прежде всего хаос бессвязных вещей, потому что где же взяться связи, когда нет опыта? Ребенок никогда не видел предметов, скажем кровати, человека, стола, стула. Если функционируют только органы чувств, то, естественно, у ребенка должен быть хаос представлений, смесь из теплого и сладкого, черного и желтого, разных несвязных между собой ощущений и свойств предметов. Постепенно ощущения накапливаются, из отдельных ощущений складываются группы. Отсюда получаются вещи, затем вещи складываются в группы, и, наконец, ребенок переходит к восприятию мира.

Экспериментальные исследования показывают, однако, что дело происходит как раз обратно. Ребенок раннего возраста воспринимает мир синкретически — целыми большими группами или ситуациями. Еще одно физиологическое соображение говорит в пользу этого.

И. П. Павлов изучал свойства так называемого комплекса раздражителей и показал, что комплекс известных раздражителей вызывает иное действие, чем каждый раздражитель, порознь взятый, отдельные раздражители или взятые рядом друг с другом. Сначала у Павлова в лаборатории начали работать с отдельными раздражителями, потом перешли к комплексу. Таким образом, в лабораторной практике сначала ставится эксперимент с отдельными раздражителями, потом с комплексом. А как происходит в жизни ребенка? Думаю, что сначала ребенок имеет дело с комплексом впечатлений и предметов, с ситуацией в целом. Ребенка кормит мать, значит, раздражителем является мать, ее одежда, лицо, голос; то, что ребенка берут на руки, кладут в известную позу; сытость при кормлении; затем ребенка укладывают спать. Это целая ситуация, которая развертывается перед ребенком. Поэтому Павлов говорит: если мы в лаборатории позже пришли к комплексу раздражителей, то в жизни, генетически, комплекс раздражителей для ребенка является первичным, ребенок сначала мыслит комплексом, потом отдельными вещами.

Однако легко видеть, что опыт с пониманием картинок говорит обратное.

Еще одно соображение фактического характера.

Опыт с применением картинок говорит, что ребенок 3 лет видит отдельные предметы, а ребенок более старшего возраста мыслит мир как систему действий. Выходит, если одну и ту же картину (предположим, «Узник в тюрьме») показать трехлетнему ребенку, то это будет: «Человек, другой человек, окно, кружка, скамейка», а для дошкольника будет: «Человек сидит, другой человек смотрит в окно, кружка стоит на скамье». А ведь мы знаем, что и трехлетний ребенок, и ребенок раннего возраста, наоборот, все расставленные фигуры, все предметы определяют по их функциям, т. е. определяют их через действия. Для ребенка именно они есть первичное. И когда мы доискиваемся начального, первичного слова, то обнаруживаем, что это есть название действия, а не предмета; ребенок раньше называет слово, обозначающее действие, чем слово, обозначающее предмет.

Подытоживая материал, мы приходим к выводу: создалось роковое противоречие между развитием мышления, которое рисует рассказ по картинке, и всем тем, что мы знаем о развитии мышления в жизни. В обоих случаях отношения оказываются как бы перевернутыми. Любопытно, что все эти соображения проверяются экспериментами и фактами. Можно взять тысячу детей и лишний раз доказать, что с картинкой дело происходит так. Это действительно факт неоспоримый, но его надо иначе истолковать.

Сделаем одно из самых простых наблюдений, которое мы сумеем разъяснить и которое укажет путь к новому истолкованию.

Если все, что мы знаем о мышлении ребенка, противоречит тому, что дает рассказ по картинке, то все, что мы знаем о *речи* ребенка, это подтверждает.

Мы знаем, что ребенок говорит сначала одиночные слова, затем фразы, позже у ребенка набирается круг отрывочных слов и явлений, затем пятилетний ребенок устанавливает связь между словами в пределах одного предложения; восьмилетний произносит уже сложные придаточные предложения. Возникает теоретическое предположение: может ли рассказ по картинке изобразить развитие детского мышления? Можно ли понять — мыслит ли ребенок так, как он говорит, наивными выражениями? Может быть, генетически дело заключается в ином: картинка констатирует только тот факт, что ребенок составляет из отрывочных слов фразы, затем все больше и больше связывает слово в пределах одного предложения и, наконец, переходит к связному рассказу? Может быть, ребенок не мыслит мир сначала отдельными вещами, потом действиями, потом признаками и отношениями? Может быть, ребенок говорит сначала отдельными словами, потом простейшими предложениями, потом связывает эти предложения?

Произведем эксперимент, потому что окончательный ответ могут дать только эксперименты. Для этого есть несколько простых путей, которые мне представляются чрезвычайно остроумными. Попробуем исключить детскую речь, попробуем получить ответы на картинку каким-нибудь другим путем, не через слова. Если верно предположение, что ребенок не мыслит мир отдельными вещами, но умеет называть только отдельные слова и не может сформулировать их связи, то попытаемся обойтись без слов. Попросим двух детей не рассказать, а сыграть то, что показано на картинке. Оказывается, что игра ребят по картинке длится иногда 20—30 минут, и прежде всего и главным образом в игре схватываются те отношения, которые есть на картинке. Проще говоря, если попросить ребенка драматизировать картинку, а не рассказывать ее, то, согласно опытам Штерна, ребенок 4—5 лет драматизирует картинку «В тюрьме» так, как рассказывает ее 12-летний подросток. Ребенок прекрасно понимает, что люди сидят в тюрьме: сюда присоединяется сложное повествование о том, как на них напали, как их забрали, что один смотрит в окно — хочет на волю. Сюда же присоединяется очень сложный рассказ о том, что недавно няню оштрафовали за то, что у нее не оказалось билета в трамвае. Словом, получается типичное изображение того, что мы наблюдаем в рассказе 12-летних детей.

Вот тут у психолога открываются глаза на процесс детского мышления, на историю развития детского мышления, как показывает рассказ по картинке и как он раскрывается при драматизации. Позвольте перейти к другой стороне того же опыта.

Попытаемся сделать так, как делали некоторые экспериментаторы до нас. Попытаемся показать, верно ли, что ребенок 3 лет не воспринимает отношений, а воспринимает отдельные вещи или предметы, а связь между ними устанавливается позже. Если это так, то надо ожидать, что если в эксперименте мы дадим ребенку действовать с вещами, между

которыми мало связи, то ребенок этой связи не уловит и будет обращаться с предметами как с отдельными, без связи между ними. Этому была посвящена работа В. Элиасберга, который выработал методику для обоснования специального опыта. Суть его в следующем. На столе кладут ряд цветных листов бумаги, подводят ребенка к столу, не дают никаких инструкций, иногда обращают внимание на бумажки, которые расположены перед ним. Бумажки двух цветов: ярко-красные и синие. Ребенок тянется за бумажками, переворачивает их. Под одной из них (под синей) приклеена папироса. Ребенок обращает на нее внимание и пытается ее сорвать. Как он будет действовать дальше? Если ребенок находится в стадии, которая обнаруживается в тесте — с рассказом по рисунку, то надо ожидать, что дальше испытуемый будет действовать с отдельными бумажками, в лучшем случае с кучкой бумажек, и никакой связи, никаких отношений между предметами не установит.

703

Опыт показывает обратное. Ребенок, начиная с полутора-двух и, как правило, до 3 лет, уже всегда образует самую обычную связь между синей бумажкой и открывает папиросы. Когда бумажки расположены в беспорядке, ребенок дальше открывает только синие и оставляет красные в стороне. Если после первого раза изменить цвет бумажек и вместо красных и синих положить оранжевые и коричневые, ребенок поступает так же. Он открывает оранжевую, открывает коричневую, под которой оказывается папироса, и опять устанавливает связь между цветом и наличием папиросы. Чрезвычайно интересно, что он устанавливает связь гораздо лучше, чем старший школьник, для которого уже опыт и вся ситуация гораздо более расчленены на отдельные вещи, не имеющие ничего общего друг с другом. Взрослый человек устанавливает связь еще хуже, чем старший школьник. Поэтому Элиасберг считает невероятным, чтобы ребенок, который легко устанавливает отношения между вещами на простейшем опыте, мыслил мир отдельными предметами и не умел образовать связь — человек стоит у окна, а видел бы только — человек и окно. Решающее значение для Элиасберга имели опыты с неговорящими детьми — с алаликами и глухонемыми. Тут многие опыты с анализом безречевого поведения заставляют нас сделать вывод, что ребенка раннего возраста можно обвинить в тенденции связывать все со всем; для него, как показал опыт, необычайная трудность заключается в расчленении связи, в умении выделить отдельные моменты. Поэтому общее представление, что ребенок не связывает действия друг с другом, отпадает.

Сомнение в правильности генетической кривой в развитии мышления, которую рисует рассказ по картинке, возникло давно. Штерн обратил внимание на то, что, если мысленная задача для ребенка трудна, он спускается на более низкую ступень. Если ребенок видит более сложную картинку, то 12-летний начинает рассказывать, как 7-летний, а 7-летний — как 3-летний. Чтобы доказать это, Штерн просил ребенка написать рассказ о картинке, находящейся перед глазами. И опять-таки все дети, вынужденные применить для рассказа письменную речь, снижаются еще на одну ступеньку. Этот опыт принес Штерну триумф. Опыт показал, что при усложнении задачи (если мы изучаем воспроизведение картинки до памяти) сразу снижается качество рассказа. Следовательно, по внешнему впечатлению, которое сложилось о процессе мышления, можно предположить, что сначала имело место мышление об отдельных вещах, потом о действиях этих вещей, потом о признаках и, наконец, о связях вещей. Но тут выступает еще одна группа опытов, которые опрокидывают все построение Штерна, и можно только удивляться, как раньше они (опыты) не привели к пересмотру вопроса в этом направлении.

Первый опыт заключается в следующем. Если взять детей из различных слоев социальной среды: крестьян и городских культурных детей, отсталых и нормальных, — то у крестьян, живущих в Германии, ребенок в рассказе по картинке запаздывает в развитии при переходе от стадии к стадии по сравнению с другими слоями. Когда Штерн пытался сравнить мышление ребенка из образованной и необразованной среды, оказалось, что в повседневном мышлении дети из необразованной среды отстают незначительно, а во многих случаях почти не отстают в содержании мышления от сверстников из образованной среды. Наоборот, опыт с анализом речи детей различных слоев дал полное соответствие с данными о развитии речи, например из наблюдений над развитием словесной речи и синтаксисом крестьянских детей оказалось, что ребенок описывает картинку так, как говорит в жизни. Тут можно было бы сделать простой вывод, и если бы психологи могли этим удовлетвориться, то и не следовало бы производить дальнейших экспериментов. Но психологи придерживаются другого взгля-

704

да, считая, что рассказ по картинке показателен не для того, как ребенок говорит вообще в жизни, а для указанных экспериментальных условий.

Второй опыт, на который обратил внимание П. П. Блонский и который также привел к пересмотру всех опытов с рассказом по картинке, показывает: если мы предлагаем ребенку изложить рассказ не устно, а письменно, то сразу обнаруживается, что 12-летний описывает, как 3-летний. Письменное изложение 12-летнего мальчика напоминает устный рассказ 3-летнего. Неужели мы можем допустить, что только потому, что мы дали ребенку карандаш, это затруднило задачу мышления? Если ребенок плохо пишет, значит ли это, что в мышлении он сразу спускается из стадии отношений на стадию предметов? Это неверно. А между тем то, что ребенок в 12 лет пишет так, как говорит ребенок в 3 года, является фактом. Проще говоря, это значит, что рассказ по картинке дает извращенную картину развития мышления ребенка. На самом деле рассказ отражает стадию, на которой стоит та или иная форма речи ребенка; если же перейти к речи письменной, то в опыте отразится специфика письменной речи ребенка. Путаница в детской психологии возникла потому, что психологи не могли отличить развитие речи от развития мышления — вот самый важный вывод, с которого начинается теоретическое рассмотрение этого вопроса.

На анализе теста с картинкой мы показали, что тест при недостаточно критическом к нему отношении способен ввести нас в заблуждение, т. е. ложно показать путь развития детского восприятия мира и детского мышления о мире. Вместе с тем экспериментальная проверка восприятия ребенком раннего возраста, с исключением его речи, показывает, что ребенок вовсе не воспринимает мир как количество или сумму отдельных вещей, что его восприятие носит синкретический характер, т. е. оно целостно, более или менее связано в группы, что его восприятие и представление о мире ситуационно.

Если мы подойдем к этим фактам с точки зрения развития детской речи, мы увидим, что в раннем возрасте у ребенка действительно возникают отдельные слова, потом возникает связь между двумя словами, позже появляются

предложения с подлежащим и сказуемым. Затем складывается стадия развития, когда ребенок уже говорит сложные предложения и, наконец, устанавливает связь между отдельными элементами главного и придаточного предложения. Анализ опыта с картинкой в основном позволяет, следовательно, расчленить развитие мышления и речи у ребенка и показать, что развитие мышления и речи у него не совпадает, а идет по различным путям.

Попытаемся исправить те недоразумения, которые могут возникнуть в толковании полученных фактов.

Первое недоразумение может иметь следующий характер. Мы утверждали, что ребенок 3 лет описывает картинку так, как он разговаривает, но воспринимает и мыслит картинку он иначе. Следовательно, если бы мы захотели символически изобразить кривую развития речи и мышления, то отдельные точки этих кривых не совпали бы. Но значит ли это, что развитие речи и мышления совершенно не зависит друг от друга, значит ли, что ребенок в речи не проявляет известную степень развития мышления? Это недоразумение необходимо разъяснить. Мы должны показать, что, хотя развитие мышления и речи у ребенка не совпадает, они развиваются в теснейшей зависимости друг от друга. Задача этой главы — показать, что развитие речи ребенка влияет на мышление и перестраивает его.

Начнем со второй задачи, как с более простой. Для того чтобы в ней разобраться, нужно прежде всего установить, что мышление ребенка, как и ряд других функций, начинает развиваться до развития речи. В первые годы жизни развитие мышления протекает более или менее самостоятельно, но в известных пределах совпадает с кривой развития речи; даже у взрослых людей функция

705

мышления может остаться до некоторой степени независимой и не связанной с речью.

Мы знаем простые опыты, например опыты Келера, посвященные психологии животных. Эти опыты устанавливают доречевые корни мышления. В области развития ребенка есть исследования других авторов, например опыты Тудор-Гарт и Г. Гетцер над ребенком 6 месяцев. Эти авторы следили за его обращением с предметами, они могли наблюдать предварительную ступень, или зачатки мышления, которым ребенок оперирует в конкретной ситуации, манипулируя предметами, употребляя их в качестве простейших орудий. Зачатки мышления более определенно обнаруживаются у ребенка 10 месяцев. Ребенок 9—12 месяцев помимо инстинктивных, врожденных реакций, помимо условных рефлексов, обнаруживает уже навыки, которые вырабатываются в раннем возрасте. Он обладает довольно сложным аппаратом приспособления к новой ситуации. Например, ребенок при употреблении орудий улавливает основные отношения между предметами, по большей части заключающиеся еще в их простейших формах.

Все 42 десятимесячных ребенка, которых наблюдали Тудор-Гарт и Гетцер, поступали так: когда погремушка, к которой был привязан шнурок, падала на землю, они улавливали связь погремушки со шнурком и, после тщетной попытки достать погремушку рукой, тащили за шнурок и таким путем пытались достать игрушку.

Больше того, наблюдения показали, что ребенок этого возраста не только способен уловить простейшие отношения между предметами, не только способен простейшим образом употребить один предмет как орудие, но, для того чтобы пододвинуть к себе другой предмет, он сам создает связь и сложные отношения между предметами. Ребенок пытается употребить один предмет в качестве орудия для овладения другим предметом гораздо чаще, чем позволяет объективная ситуация. Младенец пытается одним шаром двигать другой шар не только тогда, когда шар лежит близко и он может достать его рукой, но и тогда, когда шар лежит за несколько аршин до него и когда между орудием и объектом не существует никакого контакта. Немцы называют это «Werkzeugdenken» в том смысле, что мышление проявляется в процессе употребления простейших орудий. У ребенка в 12 месяцев мышление проявляется уже значительно полнее и предшествует формированию речи. Следовательно, это есть доречевые корни детского интеллекта в собственном смысле слова.

В последнее время мы получили в свои руки чрезвычайно ценные эксперименты с так называемыми представлениями. Что такое представление в старой психологии, нам известно: это следы раздражения, исходящего из среды, которое с субъективной стороны заключается в том, что все предметы, действующие на нас, мы часто, закрыв глаза, более или менее живо воспроизводим во внутреннем образе. Со стороны объективной мы еще не знаем в точности механизма представления, речь идет, видимо, об оживлении следовых раздражений.

Опыты с так называемыми эйдетиками дали возможность экспериментировать над представлениями. Эйдетическое представление — такая степень в развитии памяти, которая в генетическом отношении занимает среднее место между восприятием, с одной стороны, и представлением в собственном смысле слова — с другой. Так как, с одной стороны, представления являются памятью в том смысле, что человек видит образ тогда, когда этого предмета перед ним нет, то, следовательно, мы имеем дело с представлением как с материалом мышления. С другой стороны, так как человек локализует видимые перед тем на экране образы и эти образы подчиняются главным законам восприятия, мы имеем возможность экспериментировать с этими образами как с восприятием: можем приближать и удалять экран, иначе освещать его, вводить различные раздражители и смотреть, что при этом получится.

706

В последние годы Э. Иенш проделал такие опыты: он взял 14 эйдетиков и произвел с ними эксперимент в следующей ситуации. Он показал каждому из испытуемых настоящий плод, затем на некотором расстоянии показал палку с крючком. После того как предметы были убраны, эйдетики на экране увидели соответствующие образы: плода, палки и крючка. Когда испытуемым дали инструкцию подумать о том, как хорошо было бы этот плод съесть, то у 10 из 14 получился согласованный результат: если раньше палка и крючок были изолированы в поле зрения, то после инструкции палка с крючком сближались в поле зрения и приходили в положение, которое нужно в действительности для того, чтобы с помощью палки достать плод. Известное отвлечение внимания от палки приводило к тому, что эта связь снова расстраивалась и палка отодвигалась от крючка.

Известно, что в наших восприятиях отдельные предметы оказываются подвижными и очень легко изменяются в отношении величины, места и зависят от направленного на них внимания. При наблюдениях над эйдетиками подвижность образов оказывается чрезвычайно большой.

Таким образом Иеншу удалось показать, что как в представлениях, так и в следовых раздражениях очень легко происходит непосредственное зрительное слияние отдельных предметов. Эти эксперименты дали повод полагать, что Иенш получил модель того, каким способом не только животные в опытах Келера, но и дети, не обладающие речью,

мысленно решают задачу. Происходит это следующим образом. Если в поле эйдетического зрения нет близко стоящих предметов, то в поле представления, в поле следовых стимулов происходит особое комбинирование предметов, соответствующее той задаче, той ситуации, в которой в данное время находится ребенок.

Такая форма мышления называется натуральной, потому что она является природной, первичной. Это мышление основано на некоторых первичных свойствах нервного аппарата. Натуральная форма мышления отличается, во-первых, конкретностью того, что имеется перед ребенком, смыканием имеющегося в более или менее готовые ситуации и, во-вторых, динамикой, т. е. эйдетики производят комбинации, перемещение известных образов и форм. Иначе говоря, они производят в сенсорном поле те же изменения, которые руки производят в двигательном поле там, где человек берет палку и двигает ее в нужном направлении. Связь, которая замыкается на деле в двигательном поле, замыкается и в поле сенсорном.

Я думаю, что этот опыт, физиологическое значение которого мы до конца еще не знаем, не противоречит тому, что нам известно о работе мозга. Мы знаем, что в нем нет двух центров, которые работают независимо друг от друга; наоборот, как общее правило, всякие два центра, одновременно возбужденные в мозгу, обнаруживают тенденцию замкнуть связь между собой. Значит, все возбужденные центры устанавливают какую-то связь между собой. Следовательно, при наличии двух впечатлений, двух условных рефлексов возможно предположить, что эти два впечатления дадут третий очаг, связанный с самой задачей (с желанием достать плод). Третий очаг связан с двумя первыми впечатлениями, следовательно, в коре головного мозга происходит перемещение раздражений. Мы видим, насколько опыты с эйдетиками сделали сдвиг в тех предположениях, которые были раньше; мы видим, что из опытов можно сделать совершенно неожиданные выводы по сравнению с тем, что мы знали раньше о воздействии друг на друга нервных центров.

Представим себе теперь, до какой степени все развитие мышления ребенка изменяется в зависимости от работы сенсорного аппарата: когда глаза ребенка направлены на два предмета, происходит замыкание, образуется связь одного предмета с другим, ребенок переходит от натуральной формы мышления к куль-

турной, которую человечество выработало в процессе социальных отношений. Это имеет место тогда, когда ребенок переходит к мышлению с помощью речи, когда он начинает разговаривать, когда его мышление перестает быть только движением возбуждения от следа к следу, когда ребенок переходит к речевой деятельности, которая есть не что иное, как система очень тонких дифференцированных элементов, система комбинаций результатов прошлого опыта. Мы знаем, что ни одно речевое высказывание не повторяет в точности другого высказывания, а всегда представляет собой комбинацию высказываний. Мы знаем, что слова являются не просто частными реакциями, а частицей сложного механизма, т. е. механизма связи и комбинации с другими элементами.

Возьмем наши падежи, изменения звука при склонении по падежам: лампа, лампы, лампе. Уже одно изменение конечного звука изменяет характер связи данного слова с другими словами. Иначе говоря, перед нами возникают те элементы, которые имеют как бы специальную связь, чтобы можно было сдвигать, комбинировать, передвигать отношения и путем комбинирования создавать новое целое.

Получается нечто вроде ящика с мозаикой, где чрезвычайно много различных элементов и где при многообразнейшей связи можно, комбинируя элементы, создавать все новые и новые целые. Получается как бы специальная система навыков, по природе являющихся материалом для мышления, т. е. для создания новых комбинаций, иначе говоря, средствами для выработки такой реакции, которая в непосредственном опыте еще ни разу не вырабатывалась.

Вернемся к экспериментам. Они показывают, что решающие изменения в поведении ребенка наступают тогда, когда ребенок в опыте с эйдетическим употреблением орудий вводит слова — речь. Уже Иенш показал, что вся эта операция, несложная с эйдетической точки зрения, — система «орудие и плод» — сейчас же расстраивается, как только ребенок пытается словесно сформулировать, что он должен сделать и что перед ним происходит; в этом случае ребенок сразу же переходит к новым формам решения задачи.

Те же факты имеют место и в известных опытах Липманна. Он вводил испытуемого в комнату, где ему предлагалось сделать более или менее сложную операцию, скажем достать шар со шкафа, причем шар лежал на самом краю шкафа, очень неустойчиво, и нужно было употребить орудие для того, чтобы шар достать. Липманн в первый раз говорил испытуемому: «Достаньте, пожалуйста, шар со шкафа», — и следил, как испытуемый выполнял задачу. В другой раз говорил: «Достаньте, пожалуйста, шар со шкафа», — и, как только испытуемый начинал выполнять задачу, подавал сигнал: «Стоп!» и просил: «Сначала расскажите на словах, как вы это сделаете», — и опять следил, как испытуемый выполнял задачу. Исследователь сравнивал, как задача выполнялась с предварительным словесным решением и без слов, на деле. Оказывается, характер решения задачи совершенно разный; одну и ту же задачу мы решаем по-разному, в зависимости от того, целимся ли глазом на лежащий шар или решаем ее с помощью слова. В первый раз реакция идет от действия, когда я хочу руками измерить расстояние от лежащего передо мной предмета, во второй раз я решаю задачу словами, я анализирую всю ситуацию на словах. Понятно, что с помощью слов можно делать любые комбинации, которые рукой нельзя сделать. В словах можно передать любой образ, который соответствует величине шара, его цвету. На словах можно придать предмету добавочные свойства, включая даже и те, которые при первом выполнении задачи не нужны.

Будет понятно, если я повторю вслед за Липманном, что на словах я могу извлечь самый экстракт, самое существенное в ситуации и оставить вне поля действия свойства ситуации, которые несущественны с точки зрения моей задачи. Слова помогают, во-первых, извлечь экстракт и, во-вторых, комбинировать лю-

бые образы. Вместо того чтобы лезть на шкаф или брать палку, чтобы достать шар, я с помощью слов в одну минуту могу нарисовать два-три плана действий и остановиться на одном из них. Таким образом, при решении задачи на словах и на деле получается совершенно разный принцип подхода к выполнению задачи.

Я имел случай наблюдать, как протекает опыт с детьми, перед которыми поставлена задача, связанная с употреблением орудий. Ситуация была сходна с ситуацией Келера. Ребенок помещался в кроватку с сеткой, в поле зрения его находился плод, тут же находилось несколько палок. Ребенок должен достать плод, но перед ним — сетка. Задача

заключалась в том, чтобы приблизить плод к себе. Когда ребенок пробует достать плод рукой, он натыкается на сетку. Как показал опыт Келера, обезьяна почти никогда сразу не догадывалась гнать плод в противоположном направлении, а пользовалась сначала непосредственной реакцией, подтягивая плод к себе. Только когда плод падал, обезьяна прибегала к обходному пути, чтобы подогнать его к себе.

Ребенок младшего возраста решает задачу с гораздо большим трудом, с большими задержками и обнаруживает очень интересное поведение. Обычно ребенок чрезвычайно взволнован и при этом обнаруживает эгоцентрическую речь, т. е. он не только пыхтит, меняет палки, но еще беспрестанно говорит. Говоря, он выполняет две функции: с одной стороны, он действует и обращается к присутствующим, а с другой — что самое важное — ребенок в словах планирует отдельные части операции. Например, когда экспериментатор убирает палку так, что ребенок ее не видит, а задача заключается в том, чтобы достать плод, который лежит за сеткой, что можно сделать лишь с помощью палки. Ребенок не может просунуть руку дальше, потому что ему мешает сетка. Он должен придвинуть плод со стороны, затем обойти сетку и спланировать два этапа операции — направить плод, который надо достать, побежать и взять его в руки. Тут особенно интересен такой момент: если палки вовсе нет, то ребенок пытается достать плод рукой, ходит по кроватке, растерянно осматривается, но как только его внимание направляется на палку, совершается резкое изменение ситуации, как будто ребенок узнает, что ему делать, и задача сразу решается.

У ребенка более старшего возраста та же операция проходит иначе. Сначала ребенок обращается к взрослым с просьбой подать палку, чтобы чуть-чуть пододвинуть плод: ребенок обращается к словам как к средству мышления, как к средству, которое позволяет при помощи взрослых выйти из затруднительного положения. Затем ребенок начинает сам рассуждать, причем рассуждения часто выливаются в новую форму: ребенок раньше говорит, что надо сделать, потом делает. Он говорит: «Теперь нужна палка» или: «Теперь я достану палку». Получается совершенно новое явление. Раньше, если палка была, операция удавалась, если палки не было, операция не удавалась. Теперь ребенок сам ищет палку, и если ее нет, то он сам, судя по произносимым словам, подыскивает нужный предмет.

Самое интересное получается, однако, в опыте с подражанием.

Пока старший ребенок решает задачу, младший смотрит. Когда старший ребенок решил задачу, берется решать младший, и мы следим, насколько младший ребенок умеет подражать и воспроизводить готовое решение. Оказывается, если операция сколько-нибудь сложная, ситуация меняется: здесь процесс подражания заключается уже в том, что, когда один ребенок действует, другой производит операцию на словах. Если ему удалось оформить решение на словах, то получается решение, которое получилось у Липманна, просившего испытуемых сначала говорить на словах, а потом начинать сам процесс подражания. Естественно, что в более или менее сложной задаче процесс подражания зависит от того, насколько ребенок отделял существенное и несущественное в операции.

Вот пример. В наиболее простом случае старший ребенок, которому подражает младший, раньше чем решить задачу, тянется через сетку и пытается рукой достать плод. После тщетной попытки он достает палку и таким образом открывает путь к решению задачи. Ребенок младшего возраста, уловив всю ситуацию, подражая старшему, начинает с того, чем кончает старший ребенок: он ложится, тянется рукой, но заранее знает, что плод достать рукой невозможно. Тогда он воспроизводит шаг за шагом всю операцию, проделанную старшим. Положение существенно меняется, как только младший понял, в чем дело. Тогда он воспроизводит в ситуации только то, что оформил словами. Он говорит: «Надо с той стороны достать»; «Надо встать на стул». Однако здесь ребенок воспроизводит не всю зрительную ситуацию, а лишь ту, что он решил на словах.

При наблюдении двух форм мышления у ребенка — при помощи наглядной ситуации и при помощи слов — мы замечаем то же видоизменение моментов, которое мы раньше замечали и при развитии речи. Сначала, как правило, ребенок действует, потом говорит, и его слова являются как бы результатом практического решения задачи; на этом этапе ребенок в словах не может отделить, что было раньше, что позже. В опыте, когда ребенок должен выбрать один или другой предмет, он сначала выбирает, а потом объясняет, почему выбрал. Если ребенок из двух чашек выбирает ту, в которой лежит орех, он фактически выбирает ее, не зная, что там лежит орех, но на словах ребенок говорит: выбрал потому, что в чашке орех. Иначе говоря, слова являются лишь заключительной частью практической ситуации.

Постепенно, приблизительно на грани 4—5 лет, ребенок переходит к одновременному действию речи и мышления; операция, на которую реагирует ребенок, растягивается во времени, распределяясь на несколько моментов; речь появляется в виде эгоцентрической речи, возникает мышление во время действия; уже позднее наблюдается полное их объединение. Ребенок говорит: «Я достану палку», идет и достает. Сначала эти отношения еще колеблются. Наконец, приблизительно в школьном возрасте, ребенок начинает раньше планировать в речи нужное действие и лишь вслед за этим выполняет операцию.

Во всех областях деятельности ребенка мы находим ту же последовательность. Так происходит и в рисовании. Маленький ребенок обычно раньше рисует, потом говорит; на следующей стадии ребенок говорит о том, что он рисует, сначала по частям; наконец, формируется последняя стадия: ребенок раньше говорит, что нарисует, потом рисует.

Попытаемся в двух словах представить ту колоссальную революцию, которая происходит у ребенка, когда он переходит к мышлению с помощью речи. Здесь можно провести аналогию с той революцией, которая происходит тогда, когда человек впервые переходит к употреблению орудий. Относительно психологии животных очень интересны предположения Г. Дженнингса: для каждого животного можно определить инвентарь его возможностей исключительно по его органам. Так, рыба не может летать ни при каких обстоятельствах, но она может производить плавательные движения, которые определяются ее органами.

До 9 месяцев и человеческий ребенок всецело подчиняется тому правилу; вы можете составить инвентарь возможностей для ребенка исходя из структуры его органов. Но в 9 месяцев совершается перелом, с этого момента человеческий ребенок выходит из схемы Дженнингса. Как только ребенок в первый раз потянул за шнурок, привязанный к погремушке, или подтолкнул одной игрушкой другую, чтобы приблизить ее к себе, органология теряет прежнюю силу, и ребенок начинает отличаться в своих возможностях от животного, характер приспособления ребенка к окружающему миру решительно меняется. Нечто подобное происходит и в сфере мышления, когда ребенок переходит к мышлению с по-

мощью речи. Именно благодаря такому мышлению мысль приобретает устойчивый и более или менее постоянный характер.
Мы знаем свойства всякого простого раздражения, действующего на глаз: достаточно малейшего поворота глаза, чтобы изменился сам образ. Вспомним эксперимент с так называемым последовательным образом: мы глядим на синий квадрат, когда его убирают, мы видим на сером экране желтое пятно. Это форма простейшей памяти — инерция раздражения. Попробуем перевести глаза вверх — квадрат поднимается вверх, переведем глаза в сторону — квадрат переходит в сторону. Отодвинем экран — отодвигается квадрат, придвинем — он придвинется. Получается страшно неустойчивое отражение мира в зависимости от того, на каком расстоянии действуют раздражения, под каким углом и каким способом они действуют на нас. Представим себе, говорит Иенш, что было бы с маленьким ребенком, если бы он находился во власти эйдетических образов: мать, которая стоит в десяти шагах от него, и мать, которая подошла ближе, должна была бы вырасти в глазах ребенка в десять раз. Величина каждого предмета должна была бы значительно изменяться. Животное, большое и мычащее, на расстоянии ста шагов ребенок должен был бы видеть, как муху. Значит, если бы не было корректирующей поправки на пространство в отношении к каждому предмету, то перед нами была бы в высшей степени неустойчивая картина мира.
Второй недостаток образной, конкретной формы мышления с биологической точки зрения заключается в том, что решение конкретной единичной задачи относится только к данной наличной ситуации; мы не имеем здесь возможности сделать обобщение, раз решенная задача не является уравнением, которое позволило бы перенести результат решения на всякую задачу с другими объектами.
Развитие речи перестраивает мышление, переводит в новые формы. Ребенок, который при описании картинки перечисляет отдельные предметы, еще не перестраивает мышления; однако существеннейшим фактом является то, что уже здесь создается способ, на основе которого начинает строиться его речевое мышление. То, что ребенок называет отдельные предметы, имеет величайшее значение с точки зрения биологических функций его органов. Ребенок начинает расчленять бессвязную массу впечатлений, которые слились в один клубок, он выделяет, расчленяет глыбу синкретических впечатлений, которую нужно расчленить для того, чтобы между отдельными частями установить какую-то объективную связь. Не мысля словами, ребенок видит целую картину, и мы имеем основание предположить, что он видит жизненную ситуацию глобально, синкретически. Вспомним, насколько синкретично связаны все впечатления ребенка; вспомним, как этот факт отразился в причинном мышлении ребенка. Слово, которое отрывает один предмет от другого, является единственным средством для выделения и расчленения синкретической связи. Представим себе, какой сложный переворот происходит в мышлении ребенка, не владеющего словом, в особенности у глухонемого ребенка, если из довольно сложной комбинации вещей, которую он мыслит как целую большую картину, ему нужно выделить какие-то части или из данной ситуации выделить отдельные признаки предметов. Это операция, которая годами ждет своего развития.
Теперь представим себе человека, владеющего словом, или, что еще лучше, — ребенка, которому взрослый показывает указательным пальцем на предмет: сразу из всей массы, из всей ситуации выделяется один предмет или признак и становится в центре внимания ребенка; тогда вся ситуация принимает новый вид. Отдельный предмет выделен из целой глыбы впечатлений, раздражение сосредоточивается на доминанте, и, таким образом, ребенок впервые переходит к расчленению глыбы впечатлений на отдельные части.

Как же происходит и в чем заключается самое важное изменение в развитии мышления ребенка под влиянием его речи? Мы знаем, что слово выделяет отдельные предметы, расчленяет синкретическую связь, слово анализирует мир, слово — первое средство анализа; назвать предмет словом для ребенка — значит выделить из общей массы действующих предметов один. Мы знаем, как появляются первичные понятия у детей. Мы говорим ребенку: «Вот зайчик». Ребенок оборачивается и видит предмет. Спрашивается, как это отражается на развитии мышления ребенка? В этом акте ребенок от эйдетического, синкретического, наглядного образа, от определенной ситуации переходит к нахождению понятия.
Как показывают исследования, развитие понятий у ребенка происходит под влиянием слова, но было бы ошибочно думать, что это единственный путь. Так мы думали до последнего времени, однако опыт над эйдетиками показал, что понятия могут образоваться и иным, «естественным» путем.
В образовании понятий имеются две линии развития, и в области природных функций есть нечто, что соответствует той культурной сложной функции поведения, которая называется словесным понятием.
Э. Иенш давал испытуемому задачу: он показывал какой-нибудь лист с ровными краями, затем тут же показывал ряд листьев с зубчатыми краями. Иначе говоря, он показывал восемь-десять предметов, которые имели очень много общего в строении, но были и листья с индивидуальными отличиями: так, один лист имел один зубец, другой — два-три зубца. Дальше, когда перед испытуемым проходил ряд этих предметов, перед ним ставили серый экран и следили, какой образ у испытуемого возникнет. Оказывалось, что иногда у него появлялся образ смешанный, такой, как получается при коллективной фотографии (в свое время психологи сравнивали процесс образования понятия с процессом коллективной фотографии).
Сначала у ребенка нет общего понятия, он видит одну собаку, потом другую, потом третью, четвертую, получается то же, что на коллективной фотографии; то, что у собак разное, стирается, а то, что общее, — остается. Остается самое характерное, например лай, форма туловища. Следовательно, можно было бы думать, что понятие образуется у ребенка просто благодаря повторению одной и той же группы образов, причем одна часть признаков, которые часто повторяются, остается, а другие стираются.
Экспериментальными исследованиями это не подтверждается. Наблюдения над ребенком показывают, что вовсе нет надобности ему видеть, скажем, 20 собак для того, чтобы у него образовалось первичное понятие о собаке. И обратно: ребенок может видеть 100 различных видов предмета, но из всего виденного нужного представления у него не получится. Очевидно, понятие образуется каким-то другим способом. У Иенша мы видим попытку проверить на экспериментах, что произойдет, если мы покажем серию связных предметов, например листьев с различными зубцами.

Происходит ли при этом коллективная фотография или коллективный образ? Оказывается, нет. В этом опыте получаются три основные формы естественного образования понятий.
При первой форме получается так называемый движущийся образ. Ребенок видит сначала один лист, затем лист начинает зазубриваться, образуется один зубец, потом второй, третий, этот образ возвращается к первому впечатлению. Образуется динамическая схема, действительные раздражения переходят одно в другое, получается лист в движении, которое объединяет все то, что раньше было стабильно. Другую форму объединения образа Иенш называет осмысленной композицией: из двух-трех образов, которые были перед нашими глазами, получается некий новый образ; он является не простой суммой двух или трех впечатлений, а осмысленным отбором частей; одни части отбираются, другие

остаются, при этом возникают новые образы, целое является результатом осмысленной композиции.
Э. Иенш давал эйдетикам рисунок таксы и затем путем проекции через волшебный фонарь на тот же экран давал изображение осла; в результате из двух образов различных животных у испытуемых получалось изображение высокой охотничьей собаки. Некоторые черты совпали, некоторые взяты из одного и другого образа, добавились новые черты, получилось превращение в новый образ. Третьей формы образования естественного понятия мы не будем касаться подробно.
Опыты показали, что, во-первых, понятия не образуются чисто механическим путем, что наш мозг не делает коллективной фотографии так, чтобы образ собаки, например, накладывался на другой образ собаки и в результате получался некоторый итог в виде «коллективной собаки», что понятие образуется путем переработки образов самим ребенком.
Таким образом, даже в натуральной форме мышления понятие не образуется из простого смешения отдельных черт, наиболее часто повторяющихся; понятие образуется через сложное видоизменение того, что происходит при превращении образа в момент движения или в момент осмысленной композиции, т. е. отбора некоторых значимых черт; все это происходит не путем простого смешения элементов отдельных образов.
Если бы понятия образовывались механическим путем накладывания одного раздражения на другое, то всякое животное обладало бы понятием, потому что понятие являлось бы гальтоновской пластинкой. Однако даже умственно отсталый ребенок отличается от животных образованием понятий. Все исследования показывают, однако, что у умственно отсталых детей общие понятия образуются иначе; образование общего понятия есть именно то, что труднее всего вырабатывается у умственно отсталых детей. Самые яркие черты, по которым мышление умственно отсталого ребенка отличается от мышления нормального ребенка, как раз и будут заключаться в том, что умственно отсталый ребенок не овладевает прочно мышлением с помощью образования сложных понятий.
Возьмем простой пример. Умственно отсталый ребенок, с которым я имел дело, решает арифметическую задачу. Как и многие отсталые дети, он неплохо владеет простым счетом: производит простейшие операции в пределах от 1 до 10, умеет сложить, вычесть, умеет ответить словесно. Он помнит, что выехал из города, где он живет, в четверг, 13-го числа; помнит, в котором часу это было. Это явление нередко встречается у умственно отсталых детей: у них бывает сильно развита механическая память, связанная с определенными обстоятельствами.
С этим ребенком мы переходим к решению задач. Он знает: если от 10 отнять 6, то останется 4. Он это повторяет при одной и той же ситуации. Затем я изменил ситуацию. Если его, предположим, спрашиваешь: «В кошельке было 10 рублей, мать 6 рублей потеряла, сколько осталось?» — ребенок не решает задачу. Если принести монеты и заставить от 10 отнять 6, он быстро схватывает, в чем дело, и решает, что останется 4 монеты; когда мы дали ребенку такую задачу с моим кошельком, он решает ее. Но когда этому же ребенку дают задачу с бутылками: «В бутылке было 10 стаканов, 6 выпили, сколько осталось?» — он не может решить ее. Если принести бутылку, показать, отлить в стаканы, проделать всю операцию, ребенок снова решает задачу и тогда уже может решить подобную задачу и с ванной, и со всякой жидкостью. Но стоит спросить его: «Если от 10 аршин сукна отнять 6 аршин, сколько останется?» — он опять не решает задачи.
Значит, здесь мы имеем почти ту же стадию, которую имеют и некоторые животные с выработанными так называемыми арифметическими псевдопоня-


тиями, когда отсутствуют понятия отвлеченные, т. е. не зависящие от конкретной ситуации (бутылки, монеты) и в силу своей абстрактности становящиеся общими понятиями, применимыми ко всем случаям жизни, ко всякой задаче.
Теперь мы видим, до какой степени умственно отсталый ребенок — раб конкретной ситуации, до какой степени снижено его приспособление. У него нет аппарата для выработки общего понятия, и поэтому он умеет приспосабливаться лишь в пределах узкой ситуации. Мы видим, как трудно ему приспособиться там, где нормальный ребенок, один раз усвоивший, что 10-6=4, всегда будет так решать задачу, независимо от конкретной ситуации.
И последний пример с умственно отсталым ребенком, которого обучают при помощи плана пройти довольно сложное расстояние в Берлине. Ребенок постепенно овладевает этим планом и ходит правильно по выученному пути. Вдруг ребенок заблудился. Оказалось, тот дом на углу, около которого он должен повернуть на другую улицу и который в плане был отмечен крестиком, забран в леса для ремонта. Вся ситуация изменилась. Ребенок потерялся, возвращаться один он не привык, поэтому пошел бродить и попал во власть случайных раздражений, которые его стали развлекать.
На этом примере исключительно ясно видно, до какой степени верно и бесспорно, что если умственно отсталый ребенок не имеет аппарата для выработки отвлеченных понятий, то он в высшей степени ограничен и в приспособлении. Он становится в высшей степени ограничен в этом отношении, когда его аппарат для выработки понятий подпадает под власть конкретного мышления и конкретной ситуации.

Глава двенадцатая
ОВЛАДЕНИЕ СОБСТВЕННЫМ ПОВЕДЕНИЕМ

Если попытаться синтезировать отдельные формы развития высших психических функций, описанных в предыдущих главах, легко заметить, что всем им присущ общий психологический признак, которого мы касались до сих пор вскользь, но который составляет их отличительную черту от всех остальных психических процессов. Все эти процессы являются процессами овладения нашими собственными реакциями при помощи различных средств. Перед нами стоит задача рассмотреть, в чем состоит процесс овладения своими реакциями и как он развивается у ребенка. Самым характерным для овладения собственным поведением является *выбор,* и недаром старая психология, изучая волевые процессы, видела в выборе само существо волевого акта. В продолжение нашего анализа мы также не раз встречались с явлениями выбора.

Например, в опытах с вниманием мы имели возможность изучать реакцию выбора так, как она определяется структурой внешних раздражителей. В реакции выбора с мнемотехническим запоминанием инструкции мы старались проследить, как протекает эта сложная форма поведения, когда она заранее определена таким образом, что известным стимулам должны соответствовать известные реакции.

Если в опытах первого типа выбор обусловливался главным образом внешними моментами и вся деятельность ребенка сводилась к выделению этих внешних признаков и к улавливанию объективного отношения между ними, то в следующей реакции вопрос уже шел о стимулах, не имеющих никакого внешнего отношения друг к другу, и задача ребенка сводилась к тому, чтобы вернее закрепить или установить нужные мозговые связи. Соответственно первая задача

выбора решалась при помощи внимания, вторая — при помощи памяти. Та^. указательный палец, здесь мнемотехнический прием являлись ключами к овладению этой реакцией.

Однако существует еще выбор третьего рода, который мы пытались проследить в особых экспериментах и который должен пролить свет на саму проблему овладения нашими реакциями. Это — свободный выбор между двумя возможностями, определяемый не извне, но изнутри самим ребенком.

В экспериментальной психологии давно установилась методика исследования свободного выбора, когда испытуемому предлагается выбрать одно из двух действий и выполнить его. Мы несколько усложнили прием, заставляя ребенка делать выбор между двумя рядами действий, в состав которых входили как приятные, так и неприятные для испытуемого моменты. При этом увеличение числа действий, из которых производился выбор, не только вносило количественное усложнение в систему борющихся мотивов, определяющих выбор в ту или другую сторону, не только усложняло борьбу мотивов и тем замедляло выбор, делая его более доступным для наблюдения, но и сказывалось прежде всего на качественном изменении самого процесса выбора. Качественное изменение проявлялось в том, что на место однозначного мотива выступал многозначный, чем вызывалась сложная установка по отношению к данному ряду действий. Как уже сказано, этот ряд заключает в себе моменты притягивающие и отталкивающие, приятные и неприятные, что относится в равной мере и к новым рядам, из которых нужно было сделать выбор. Таким путем мы получили в эксперименте модель того непростого поведения, которое именуется обычно борьбой мотивов при сложном выборе.

Со стороны методики существенное изменение, вносимое этим приемом, заключается в том, что мы получаем возможность как бы экспериментально создавать мотив, так как ряды, которыми мы пользуемся, подвижны и их можно увеличивать, уменьшать, заменять одни моменты другими, наконец, передвигать из ряда в ряд; иначе говоря, мы получаем возможность экспериментально изменять основные условия выбора и прослеживать, как в зависимости от этого меняется процесс.

Опыт показывает, что с самого начала такие условия выбора очень заметно осложняют и затрудняют протекание процесса: у субъекта возникают нерешительность, колебания, взвешивание мотивов, попытка их уравнивания. Иногда выбор затягивается и становится в высшей степени затруднительным. В этих случаях мы вводим новый добавочный момент, который составляет самый центр наших опытов: находящегося в затруднении ребенка мы наводим на мысль произвести выбор при помощи жребия. Наведение на мысль совершается при помощи различных приемов, начиная с того, что перед ребенком просто на столе лежит метательная кость или до опыта ребенок играет с той же костью, и кончая прямым вопросом, не хочет ли ребенок прибегнуть к жребию, или прямым подражанием, когда ребенок видит, как решает ту же задачу другой.

Нередко нам приходилось наблюдать, как испытуемый совершенно самостоятельно прибегает к жребию или к какому-нибудь заменяющему его средству, но так как нашей главной задачей было не изучение изобретения у ребенка, а исследование самого приема выбора при помощи жребия, мы большей частью поступали так, как указано выше. Мы прибегали к неоднократно использованному нами приему прямого наведения ребенка на соответствующий прием. Как сказал бы Келер, мы давали обезьяне в руку палку и следили, что из этого произойдет. Так мы поступали при изучении письма, когда давали ребенку в руки карандаш и наводили его на прием записывания.

Наши опыты показывают, какие глубокие изменения во все поведение ребенка вносит момент использования жребия. Для того чтобы изучить, при каких об-

стоятельствах ребенок прибегает к жребию, мы в дальнейшем оставляли на долю свободного выбора ребенка и этот выбор. Варьируя внешние условия, мы могли чисто эмпирическим путем проследить те обстоятельства, при которых ребенок добровольно обращался к жребию. Так, если мы сокращали срок выбора и не давали этим самым развернуться борьбе мотивов и обсуждению, ребенок, как правило, почти всегда прибегал к жребию. То же бывало в случаях, когда часть мотивов оставалась неизвестной ребенку, скажем одно или два из действий, входящих в тот или иной ряд, давались ребенку в закрытом конверте, который испытуемый мог открыть только после выбора. Часто ребенок прибегал к жребию и при безразличии мотивов, т. е. если в оба ряда, между которыми производился выбор, не входили действия, сколько-нибудь сильно затрагивающие ребенка в положительную или отрицательную сторону. Так же действовала относительная уравновешенность мотивов в тех случаях, когда оба ряда, между которыми нужно было сделать выбор, заключали в себе привлекательные и отталкивающие моменты, в более или менее равной форме. Оказалось, что сложность мотивов и трудность выбора, а особенно наличие ярких эмоционально приятных или

отталкивающих моментов, приводят к более частому использованию жребия, и, наконец, в том случае, когда оба ряда заключают в себе чрезвычайно разнообразные мотивы, которые трудно сравнить друг с другом, эмоциональная оценка которых лежит как бы в разных плоскостях, т. е. когда мотивы адресуются к разным инстанциям личности ребенка, естественный выбор задерживается и ребенок охотно предоставляет решить свою судьбу игральной кости.

Вот краткий список случаев, когда ребенок обычно прибегает к жребию. Спрашивается, что объединяет все эти случаи? Мы можем дать только качественное определение той ситуации, в которой применяется жребий. Эта ситуация до некоторой степени обнаруживает сходство с известным философским анекдотом, который ошибочно приписывают Буридану и который приводят обычно для иллюстрации того, что наша воля определяется мотивами, при равновесии мотивов выбор становится невозможным и воля оказывается парализованной.

Этого примера касается, между прочим, и Спиноза, доказывая не свободу нашей воли, а ее зависимость от внешних мотивов. Осел, говорит он, испытывающий только голод и жажду и помещенный между пищей и питьем, находящимися на одинаковом расстоянии от него, должен погибнуть от голода и жажды, так как у него нет никаких оснований сделать выбор между движением направо, к пище, и движением налево, к питью. Подобно листу бумаги, который остается на месте, если мы с равной силой будем тянуть его в противоположные стороны, и воля человека, так говорит анекдот, должна оказаться парализованной в том случае, если действующие на нее мотивы уравновешены. В анекдоте заключена та глубокая и верная мысль, что иллюзия свободной воли падает, как только мы стараемся проследить детерминированность воли, зависимость ее от мотивов.

Само собой разумеется, что в этом примере взят идеальный случай уравновешенности мотивов (которого мы в действительности не встречаем) и соответственно крайне упрощены условия действия мотивов. Но мы на каждом шагу встречаемся в жизни, в лабораторных экспериментах с ситуациями, которые в известной степени приближаются к ситуации буриданова осла и состоят в том, что приблизительно уравновешивающиеся сильные мотивы приводят к временному отказу от выбора, к колебанию, к более или менее длительному бездействию и как бы парализуют нашу волю. Бездействие вследствие колебания мотивов неоднократно служило темой и трагических и комических произведений, и Спиноза, приводящий этот пример, прямо говорит, что человек, помещенный в такую ситуацию, не воспринимающий ничего другого, кроме голода и жаж-

716

ды, и видящий на одинаковом расстоянии от себя только пищу и питье, непре менно погибнет от голода и жажды. Однако и сам Спиноза, в другом месте касаясь этого вопроса, дает на него прямо противоположный ответ. Что стало бы с человеком, если бы он оказался в положении буриданова осла? Спиноза отвечает: если представить себе человека на месте осла, то его следовало бы счесть не мыслящей вещью, но постыднейшим ослом, если бы он погиб от голода и жажды. И в самом деле, здесь мь натыкаемся на самые важные моменты, различающие волю человека и волю животного.

Человеческая свобода заключается именно в том, что он мыслит, т. е. познает создавшуюся ситуацию. На вопрос, поставленный Спинозой, мы можем дать эмпирический ответ как на основании жизненных наблюдений, так и на основании наших экспериментов. Человек, помещенный в ситуацию буриданова осла, бросает жребий и тем самым выходит из создавшегося затруднения. Вот операция, невозможная у животных, операция, в которой с экспериментальной отчетливостью выступает вся проблема свободы воли. В экспериментах, в которых ребенок оказывается в сходной ситуации и находит выход из нее при помощи жребия, мы видим глубокий философский смысл интересующего нас явления. Мы уже приводили мнение одной из испытуемых Аха о том, что психологический эксперимент такого рода превращается в экспериментальную философию.

Действительно, в опытах со жребием мы склонны видеть экспериментальную философию. Ребенку предлагают на выбор два рода действий, из которых одно он должен выполнить, а другое отбросить. Усложняя выбор ребенка, уравновешивая мотивы, укорачивая срок, создавая серьезное эмоциональное препятствие, мы создаем для ребенка буриданову ситуацию. Выбор затруднен. Ребенок прибегает к жребию, вводит в ситуацию новые стимулы, совершенно нейтральные по сравнению со всей ситуацией, и придает им силу мотивов. Он условливается заранее сам с собой, что, если кость выпадает черной стороной, он выбирает один ряд, если белой — второй. Выбор, таким образом, сделан заранее.

Ребенок придал нейтральным стимулам силу мотивов, вводя в ситуацию вспомогательные мотивы и предоставляя выбор жребию. Далее, ребенок бросает кость, она выпадает черной стороной, испытуемый выбирает первый ряд, выбор совершился. Как глубоко он отличен от выбора, который только что тот же ребенок совершил между двумя сходными рядами, но без помощи жребия! Мы можем экспериментально сравнить оба процесса и пронаблюдать нечто в высшей степени поучительное. Проанализируем прежде всего выбор со жребием. Как назвать выбранный ребенком поступок — свободным или несвободным? С одной стороны, он в высшей степени не свободен, строго детерминирован; ребенок выполнил поступок не потому, что хотел его выполнить, не потому, что он его предпочел другому, не потому даже, что его просто потянуло к этому, но исключительно потому, что кость выпала черной стороной. Ребенок выполнил поступок как реакцию на стимул, как ответное действие на инструкцию, за секунду перед тем он не мог бы сказать, какой из двух поступков он совершит. Перед нами, таким образом, наиболее детерминированный, наименее свободный выбор. Но, с другой стороны, ведь сами по себе черная и белая стороны кости ни в какой степени не принудили ребенка к тому или другому поступку. Ребенок сам заранее придал ей силу мотива, он сам связал один поступок с белой, а другой с черной стороной кости. Он сделал так исключительно для того, чтобы определить свой выбор через эти стимулы. Таким образом, перед нами максимально свободный, совершенно произвольный поступок. Диалектическое противоречие, заключающееся в свободе воли, выступает здесь в экспериментально расчлененном и доступном для анализа виде.

717

Свобода воли, говорит нам эксперимент, не есть свобода от мотивов, она заключается в том, что ребенок сознает ситуацию, сознает необходимость выбора, определяемого мотивом и, как говорит философское определение, в данном случае его свобода есть познанная необходимость. Ребенок овладевает своей реакцией выбора, но не так, что отменяет законы, управляющие ею, а так, что господствует над ней по правилу Ф. Бэкона, т. е. подчиняясь законам.

Как известно, основной закон нашего поведения гласит, что поведение определяется ситуациями, реакция вызывается стимулами, поэтому ключ к овладению поведением заключается в овладении стимулами. Мы не можем овладеть своим поведением иначе, как через соответствующие стимулы. В случаях выбора со жребием, о которых мы только что говорили, ребенок овладевает своим поведением, направляет свое поведение через вспомогательные стимулы. В этом смысле поведение человека не представляет исключения из общих законов природы. Как известно, мы подчиняем себе природу, повинуясь ее законам. Наше поведение — один из естественных процессов, основным законом которого и является закон стимула — реакции, поэтому основным законом овладения природными процессами является овладение ими через стимулы. Нельзя вызвать к жизни какой-нибудь процесс поведения, направить его по-иному, иначе, чем создав соответствующий стимул.

Только спиритуалистическая психология могла допустить, что дух непосредственно влияет на тело, что наши мысли — чисто психический процесс и могут вызвать какое-либо изменение в поведении человека. Так, С. Рамон-и-Кахал объясняет влияние воли на течение представлений тем, что клетки ней-роглии сокращаются под влиянием воли; так же объясняет он деятельность внимания.

Со всей справедливостью его оппонент спрашивает, как могла бы действовать воля, которой Рамон-и-Кахал отводит такую большую роль? Не есть ли это свойство клетки нейроглии? Вероятно, под словом «воля» надо понимать нервный ток? В самом деле, стоит нам допустить, что психический процесс может хоть на одну миллионную долю сдвинуть мозговой атом, — и весь закон сохранения энергии оказывается нарушенным, т. е. мы сразу должны отказаться от основного принципа естествознания, на котором строится вся современная наука. Остается допустить, что наше господство над собственными процессами поведения строится по существу так же, как и господство над процессами природы. Ведь человек, живущий в обществе, всегда находится под воздействием других людей. Речь, например, один из таких же могущественных средств воздействия на чужое поведение, и естественно, что в процессе развития человек сам овладевает теми же средствами, при помощи которых другие направляли его поведение.

О. Нейрат развил положение об использовании вспомогательных средств в учении о так называемых вспомогательных мотивах, простейшей формой которых является жребий и назначение которых заключается в том, чтобы воздействовать на собственное решение, на собственный выбор при помощи ряда нейтральных стимулов, приобретающих в зависимости от этого значение и силу мотивов.

Примеров вспомогательных мотивов мы можем найти множество.

У. Джемс анализируя волевой акт, обращается к утреннему вставанию с постели. Человек после пробуждения, с одной стороны, знает, что ему нужно встать, с другой — его тянет полежать еще немножко. Происходит борьба мотивов. Оба мотива, чередуясь, появляются в сознании и сменяют друг друга. Самым характерным для момента колебания Джемс считает то, что для самого человека остается незаметным момент перехода к действию, момент решения. Его как будто и не происходит вовсе. Какой-то из мотивов вдруг как бы приобретает поддержку,

вытесняет конкурента и почти автоматически приводит к выбору. Вдруг я нахожу себя вставшим — так можно сформулировать это.

Ускользаемость от наблюдения самого важного момента в волевом акте объясняется тем, что механизм его внесен вовнутрь. Вспомогательный мотив в данном случае недостаточно отчетливо и ясно представлен. Типичным развернутым волевым актом в той же ситуации являются следующие три момента: 1) надо встать (мотив), 2) не хочется (мотив), 3) счет самому себе: раз, два, три (вспомогательный мотив) и 4) на «три» подъем. Это и есть введение вспомогательного мотива, создание ситуации извне, которая заставляет меня встать. Это совершенно похоже на то, как мы говорим ребенку: «Ну, раз, два, три — выпей лекарство». Это и есть воля в истинном смысле слова. В примере с вставанием я поднялся из-за сигнала «три» (условный рефлекс), но я сам заранее через сигнал и связь с ним поднял себя, т. е. я овладел своим поведением через дополнительный стимул или вспомогательный мотив. Тот же самый механизм, т. е. овладение собой через вспомогательные стимулы, мы находим в экспериментальных и клинических исследованиях воли.

К. Левин экспериментально изучал, как образуются и выполняются так называемые намеренные действия. Он пришел к выводу: само намерение есть такой волевой акт, который создает ситуации, позволяющие человеку в дальнейшем положиться на действие внешних стимулов так, что выполнение намеренного действия есть уже совершенно не волевое действие, а действие чисто условно-рефлекторного порядка. Я решаю опустить письмо в почтовый ящик, для этого запоминаю соответствующую связь между почтовым ящиком и своим действием. В этом и только в этом заключается существо намерения. Я создал известную связь, которая дальше будет действовать автоматически, на манер естественной потребности. Левин называет это квазипотребностью. Сейчас стоит мне выйти на улицу — и первый же почтовый ящик автоматически заставит меня проделать всю операцию опускания письма.

Исследование намерения заставляет сделать, таким образом, парадоксальный с первого взгляда вывод, а именно: намерение является типичным процессом овладения собственным поведением через создание соответствующих ситуаций и связей, но выполнение его есть уже совершенно не зависимый от воли процесс, протекающий автоматически. Парадокс воли, таким образом, заключается в том, что воля создает неволевые поступки. Однако и здесь сохраняется глубокое отличие между выполнением намеренного действия, которое диктуется как бы вновь созданной потребностью, и простым навыком.

К. Левин поясняет волевое действие на том же примере с почтовым ящиком. Ведь если бы в данном случае условная связь просто напоминала привычку или условный рефлекс, мы должны были бы ожидать, что второй, третий и т. д. почтовый ящики еще сильнее напомнят нам об опускании письма. Между тем раз созданный аппарат перестает действовать, как только потребность, которой он был вызван к жизни, удовлетворена. И здесь процесс протекания волевого действия напоминает протекание обыкновенной инстинктивной реакции. Левин недостаточно оценивает проявившуюся в его эксперименте существенную разницу между волевым и неволевым действиями.

Как показали его опыты, поведение человека, не имеющего определенного намерения, предоставлено во власть ситуации. Каждая вещь требует какого-нибудь действия, вызывает, дразнит, актуализирует какую-нибудь реакцию. Типичное поведение человека, бесцельно ожидающего в пустой комнате и ничем не занятого, характеризуется прежде

всего тем, что он находится во власти окружающих вещей. Намеренность и основывается на том, чтобы создать действие, вытекающее из непосредственного требования вещей, или, как говорит Левин, вытекающее из окружающего поля. Намерение опустить письмо и создает такую
719
ситуацию, при которой первый почтовый ящик приобретает способность определять наше поведение, но вместе с тем при намерении происходит существенное изменение в поведении человека. Человек, пользуясь властью вещей или стимулов над своим поведением, овладевает через них, группируя их, сталкивая, выделяя, своим собственным поведением. Иными словами, величайшее своеобразие воли заключается в том, что у человека нет власти над своим поведением, кроме той власти, которую имеют над его поведением вещи. Но власть вещей над поведением человек подчиняет себе, заставляет ее служить своим целям, направляет ее по-своему. Он изменяет своей внешней деятельностью окружающую обстановку и таким образом воздействует на свое собственное поведение, подчиняет его своей власти.

Что в опытах Левина действительно идет речь о таком овладении собой через стимулы, очень легко видеть из его же примера. Испытуемую заставляют долго и напрасно ждать в пустой комнате. Она колеблется — уйти ли ей или продолжать ждать, происходит борьба, или колебание, мотивов. Она поглядывает на часы; поглядывание только усиливает один из мотивов, именно тот, что надо уйти, что уже поздно. До сих пор испытуемая находится исключительно во власти мотивов, но вот она начинает овладевать своим поведением. Часы сразу становятся стимулом, который приобретает значение вспомогательного мотива. Испытуемая решает: «Когда стрелки на часах займут определенное положение, я встану и уйду». Она замыкает, следовательно, условную связь между положением стрелок и своим уходом, она заставляет себя уйти через стрелки часов, она воздействует через внешние стимулы, иначе говоря, она вводит вспомогательный мотив, подобный жребию или счету «раз, два, три» при вставании. В этом примере особенно легко наблюдать, как происходит изменение функциональной роли стимула, его превращение во вспомогательный мотив.

Такое же расчленение позволяет обнаружить и клиническое исследование истерии.

Э. Блейлер давно установил относительную независимость исполнительного, почти автоматического механизма, обособленного от воли, от решения. Блейлер называет его аппаратом случая и приводит тот же пример, что и Левин: «Я написал письмо, кладу его в карман с намерением опустить в ближайший почтовый ящик. Больше мне не надо об этом думать. Первый почтовый ящик, который я вижу при выходе из дома, побуждает меня опустить письмо». Когда человек делает выбор, он как бы устанавливает в своем мозгу аппарат, который при появлении, например, зеленого цвета реагирует правой рукой, а красного — левой. При отдельных реакциях сознательное «я» участвует либо очень мало, либо не принимает никакого участия. Реакция протекает автоматически. Бывает и наоборот, когда сознание своим вмешательством препятствует реакции. В приведенных выше примерах мы при помощи простого первичного положения построили как бы некоторый церебральный аппарат для определения нужного случая. Причем аппарат выполняет решения точно таким образом, как привыкание создает автоматические аппараты или как филогенез строит соответствующие аппараты.

По словам Э. Кречмера, каждое решение, каждое желание предпринять что-нибудь создает такой функциональный аппарат, начиная от самого простого автоматизма, напоминающего рефлексы и реагирующего на определенные раздражения, как в простом психологическом опыте с реакцией, и кончая жизненной задачей, постановка которой, может быть, прекращается лишь со смертью и выполнение которой прерывается тысячу раз. Так, например, образуется установка просыпаться или не просыпаться по будильнику; подобный аппарат может возникнуть и из соединения центробежной части одного рефлекса с каким-нибудь новым раздражителем (павловский условный рефлекс).
720
-Выводы мы можем сформулировать в следующих двух планах. Во-первых, мы видим, что в волевом действии следует различать два относительно самостоятельных друг от друга аппарата. Первый соответствует самому моменту решения и заключается в образовании известного функционального аппарата, в установлении рефлекторной связи, в образовании нового нервного пути. Это за-мыкательная часть волевого процесса. Она строится совершенно так же, как строится условный рефлекс, как образуется привычка, т. е. заключается в построении условно-рефлекторной дуги. Кратко можно сказать, что это искусственно созданный условный рефлекс. В наших опытах он соответствует моменту, который чрезвычайно выгодно представлен в изолированном виде, моменту решения поступить определенным образом в зависимости от выпадения жребия. Здесь с наибольшей отчетливостью виден момент решения, потому что в этот самый момент испытуемый еще не знает, как он поступит. Здесь же мы отчетливо видим, что само решение, определяющее в дальнейшем выбор, совершенно аналогично образованию двойной связи при реакции выбора. Испытуемый как бы дает сам себе инструкцию: «Если кость выпадет черной стороной, я буду реагировать одним образом, если белой — я поступлю иначе».

Во-вторых, нам следует различать исполнительный аппарат, т. е. функционирование уже построенной таким образом церебральной связи. В примерах Левина и Блейлера это будет соответствовать моменту выполнения волевого действия, когда почтовый ящик побуждает нас опустить письмо. В нашем примере это будет выполнение того или другого действия после метания жребия. Вторая, относительно независимая часть волевого процесса действует совершенно так же, как действует обычно реакция выбора.

Перед нами павловский условный рефлекс.

Если первый момент заключался в создании условного рефлекса, который следовало бы аналогизировать с моментом выработки в лаборатории условного рефлекса у собаки, то второй момент заключается в функционировании уже готового рефлекса, аналогию с которым надо искать в действии готового условного раздражителя.

Парадокс воли, таким образом, состоит в том, что мы создаем при ее помощи непроизвольно действующий механизм. Вопрос об отношении второго, или исполнительного, механизма к первому, или замыкательному, решается по-разному.

Эксперименты приводят Левина к убеждению, что существует более тесная зависимость между первым и вторым моментом, что здесь образуется квазипотребность, которая после исчезновения сама собой автоматически размыкает

соответствующий аппарат. Таким образом, по мнению Левина, вначале возникающая потребность, а не условная связь сама по себе является истинной причиной намеренного действия, ибо, рассуждает он, если бы намеренное действие подчинялось закону ассоциации, то второй, третий и четвертый почтовые ящики вызывали бы благодаря закону повторения более сильное воспоминание о письме, чем первый. Если этого не происходит в действительности, то только потому, что намеренное действие похоже не на привычку, а на потребность. С исчерпанием потребности сам по себе отпадает аппарат, созданный для ее обслуживания.

Клинические данные приводят А. Кречмера, напротив, к положению, что это ложное представление, что будто бы каждое движение, каждая функция центральной нервной системы прекращается сама собой. По его мнению, каждое возникшее замыкание должно опять разомкнуться для того, чтобы оно перестало функционировать. Беспричинных изменений, говорит Кречмер, в области физиологии так же мало, как и в области физики. Он приводит примеры того, как раз созданная установка продолжает автоматически действовать дальше. По его мне-

m

нию, уже в самом начале действия последнее получает часто относительную независимость от воли, так что воля лишь создает готовую установку, которая теперь уже начинает работать сама. И эта построенная для определенной *цели* установка, такой функциональный аппарат сам по себе не прекращает работать. Для этого требуется особо направленный волевой импульс, который привел бы к бездействию установившееся для данной цели замыкание, выключил бы его, потому что иначе оно будет безгранично работать и дальше; действительно, в иных условиях оно и работает дальше. Именно это, по мнению Кречмера, и совершается при истерии. Образуется соответственный для данного случая функциональный аппарат, который обосабливается от воли, приобретает самостоятельное существование рядом с ней и продолжает действовать помимо нее и даже против нее.

Наблюдения приводят нас к выводу, что в данном случае правда находится на стороне Левина, а не на стороне Кречмера. И данные Кречмера показывают, что только в тех случаях созданный решением аппарат продолжает вести самостоятельное существование, когда есть особые мотивы, поддерживающие его. Когда этого нет, он автоматически выключается и, как показывают опыты, он выключается потому, что в момент решения, т. е. в момент создания такого аппарата, определяются уже все дифференцированные условия его существования и деятельности. Если он продолжает действовать и дальше (а это бывает в случаях аномалий), созданный аппарат начинает питаться другими источниками энергии и приводит к образованию истерии.

Мы пришли, таким образом, к расчленению волевого действия на два отдельных процесса, из которых первый, соответствующий решению, заключается в замыкании новой мозговой связи, в проторении пути, или в создании особого функционального аппарата. Второй, или исполнительный, заключается в работе созданного аппарата, в действии по инструкции, в выполнении решения и обнаруживает все черты изученной нами реакции выбора. В связи с таким расчленением волевого действия на два отдельных процесса мы должны различать и разные способы действия стимулов на оба процесса, а в связи с этим — особого рода вспомогательный стимул или мотив для каждого процесса. Мы приходим, таким образом, к различению понятий стимула и мотива.

Если под стимулом понимать более или менее простое раздражение, непосредственно действующее на уже сложившуюся, все равно каким образом, рефлекторную дугу, а под мотивом — сложную систему стимулов, связанную с построением, образованием или выбором одной из рефлекторных дуг, тогда различение между мотивом и стимулом можно было бы провести достаточно четко. Мы можем сказать, что стимул становится мотивом при известных условиях, он вызывает к жизни сложное реактивное образование, внедряясь в известную систему сложившейся оценки установки и навыков. Это сложное реактивное образование, откристаллизовавшееся вокруг стимула, и есть мотив.

Итак, при волевом выборе борются не стимулы, а реактивные образования, целые системы установок. Мотив есть в известном смысле реакция на стимул. Стимулы как бы вызывают к жизни союзников и ввязывают их в бой, они сражаются как бы вооруженными. При конкретном столкновении двух стимулов может произойти бой установок. Если представить себе простой случай, когда я решаю не поздороваться с человеком, потерявшим мое уважение, то непосредственным стимулом явится встреча с ним и воспоминание о решении. Борьба на деле происходит не между двумя раздраженниями: она совершается заранее, при построении самого аппарата, в момент решения и складывается в результате борьбы мотивов в том понимании этого слова, о котором мы говорили только что.

Дальнейший шаг в понимании процессов волевого выбора мы можем сделать, если признаем не только тот факт, что при волевом выборе борются не

стимулы, а мотивы, но и признаем, что сама борьба идет не за то, за что вообще способны бороться стимулы. При волевом выборе, при борьбе мотивов идет борьба не за общее двигательное поле, вообще не за исполнительный механизм, а за замыкательный механизм. Это различение имеет глубокое психологическое и неврологическое значение. Начнем с последнего.

Борьба за общее двигательное поле, как ее установил Ч. Шеррингтон и как она наиболее ясно проявляется при столкновении двух рефлексов у собаки, например почесывательного, требующего разгибания задней конечности, и защитного отдергивания, требующего сгибания, в сущности есть борьба двух нервных токов, идущих от сенсорных путей к отводящему нейрону. Эта борьба за моторный путь в значительной степени зависит ог чисто механических условий.

Борьба мотивов, происходящая при решении, ведется не за исполнительный механизм, не за отводящий нейрон, не за моторный путь для уже сложившегося нервного возбуждения — она идет за выбор замыкательного пути. Поэтому речь идет не о том, чтобы один и тот же исполнительный орган был отвоеван в борьбе одним наличным раздражением у другого, а о том, какой, избрать путь, какую прочертить соединительную дорожку в коре головного мозга, какого рода создать замыкание или церебральный аппарат. Благодаря этому с неврологической точки зрения в высшей степени важно перенесение борьбы на другую территорию, в другие инстанции и изменение самого объекта борьбы.

Само собой разумеется, что эти изменения не остаются без последствий и для самого процесса борьбы, ибо ее исход могут определить совсем другие факторы в тех совершенно новых условиях, в которых борьба протекает. В частности, нам думается, что принятие решения в пользу более слабого в биологическом смысле мотива может получить

настоящее объяснение только в связи с перенесением всего процесса в новые инстанции. Здесь мы вплотную подходим к психологическому значению сделанного нами различения. Если верно, что борьба идет не за исполнительный механизм, а за замыкательный, то мы можем определить сам выбор как построение такого церебрального аппарата. Выбор и есть действие замыкательного механизма, т. е. замыкание связи между данным стимулом и реакцией. Все дальнейшее протекает совершенно так же, как при выборе с инструкцией.

Психологическое значение этого можно свести к трем основным моментам.

Первый заключается в том, что борьба мотивов сдвигается во времени — переносится на более ранний момент. Бой между мотивами происходит часто задолго до того, когда наличная актуальная ситуация, в которой надо действовать, находится перед нами. Как правило, борьба мотивов и связанное с ней решение вообще возможны только в том случае, если они во времени предшествуют борьбе стимулов, иначе борьба мотивов превращается просто в борьбу за общее двигательное поле. Борьба, таким образом, переносится вперед, она разыгрывается и решается до самого сражения, она составляет как бы предвосхищенный полководцем стратегический план сражения. Психологически совершенно понятно, что построение плана может быть глубоко отлично от его выполнения. Решение принимается, и борьба заканчивается часто задолго до того, когда реальная или действительная борьба началась.

Второе существенное психологическое изменение в процессе выбора заключается в том, что здесь получает объяснение та основная проблема волевого действия, которая на почве эмпирической психологии вообще была неразрешима. Мы имеем в виду известную иллюзию, возникающую всякий раз при волевом действии и заключающуюся в том, что волевое действие направляется как бы по линии наибольшего сопротивления. Мы выбираем более трудное и только такой выбор называем волевым.

723

У. Джемс признал эту проблему неразрешимой на почве научного детерминистического рассмотрения воли и должен был допустить вмешательство духовной силы, волевое «Да будет!». «Да *будет» («fiat»* — слово, которым бог создал мир). Сам выбор слова очень показателен. Если вскрыть философию этого термина, легко увидеть, что, в сущности, за ним скрывается следующая мысль. Для объяснения волевого поступка, например того, что человек па операционном столе сдерживает крики боли и протягивает оператору больной член вопреки непосредственному импульсу, заставляющему его отдернуть руку и кричать, наука не может сказать ничего иного, кроме того, что здесь как бы повторяется акт сотворения мира, конечно, в микроскопических размерах. Это значит, что объяснение волевого действия приводило ученого, стоящего на эмпирической почве, к чисто библейскому учению о сотворении мира.

Ряд наблюдений, особенно экспериментальные исследования, показали, что эта иллюзия действия по линии наибольшего сопротивления возникает закономерно всякий раз, когда совершается только волевой выбор.

В последнее время к такому же выводу пришел на основе своих исследований Э. Клапаред. Но самое важное заключается в том, что иллюзия вызывается чем-то несомненно объективным. Чтобы попытаться вскрыть объективный момент, заложенный в процессе волевого выбора и приводящий к возникновению этой иллюзии, можно так сформулировать положение вещей: и сам испытуемый, и экспериментатор при волевом выборе, идущем по линии наибольшего сопротивления, выносят впечатление, что исход борьбы решался бы иначе, если бы она происходила в других инстанциях. Если бы она была действительно борьбой за общее двигательное поле, больной на операционном столе несомненно кричал бы, отдергивал больную руку, так как и относительная сила раздражения, да и все остальные моменты, указанные Шеррингтоном и влияющие на исход этой борьбы, говорят, конечно, в пользу такого исхода.

Но иллюзия возникает не только у самого испытуемого, но и у психологов. Они не учитывают того простого факта, что линия наибольшего сопротивления в одних инстанциях может явиться линией наименьшего сопротивления в других. Перенесение борьбы со стимулов на мотивы, перенесение ее в новый план и изменение самого объекта борьбы глубочайшим образом видоизменяют как относительную силу первоначальных стимулов, так и условия и исход борьбы между ними. Более сильный стимул может стать более слабым мотивом, и, наоборот, более сильное раздражение, которое автоматически завладело бы в решительную минуту моторным отводящим путем, прорвалось бы, как прорывается через плотину сильная струя воды. Это раздражение может только по касательной, т. е. только одной стороной, влиять на выбор самого замыкательного пути.

Без такого различения, нам кажется, психология вообще не могла бы найти путь к исследованию высших форм поведения человека и установить ту принципиальную разницу, которая существует между поведением человека и животного.

Возьмем простой пример. У собаки в опытах И. П. Павлова вырабатывается положительная реакция на болевое разрушающее раздражение. На укол, на ожог, на боль собака реагирует так, как она обычно реагирует на кормление. Павлов указывает, что такое отклонение реакции от первоначального пути могло возникнуть только в результате очень длительной борьбы между одной и другой рефлекторной дугами, борьбы, которая не раз кончалась победой то одного, то другого противника. Замечательно мнение Павлова, основанное на экспериментах, что самой природой животного определена односторонняя связь, существующая между этими реакциями. Это значит, что пищевой центр, как биологически более сильный, может перетянуть к себе раздражение, идущее обычно к болевому центру, но не наоборот.

724

Между тем человек объявляет голодовку и выдерживает ее. Нам кажется, что с известной точки зрения о человеке, который выдерживает голодовку и не принимает предлагаемую пищу, несмотря на страшный голод, мы имеем полное основание сказать: его поведение здесь направлено по линии наибольшего сопротивления. Издавна считавшийся парадоксальным для всего учения о свободе воли факт самоубийства среди людей, факт, не встречающийся в животном царстве, недаром рассматривался многими философами как признак человеческой свободы. Но, конечно, как в случае с голодовкой, а в примере Джемса — с больным на операционном столе, так и здесь свобода есть, конечно, не свобода от необходимости, а свобода, понятая как познанная необходимость. В этом плане выражение «взять себя в руки» может иметь некоторый буквальный смысл, как и выражение «переносить боль, стиснув зубы». Это значит, что в основе такой свободы, как и в основе свободы по отношению к внешнему миру, лежит познанная необходимость. Третий психологический момент, возникающий из нашего различения стимулов и мотивов, заключается в том, что характер

употребляемого вспомогательного стимула меняется в зависимости от того, является ли этот стимул вспомогательным средством при борьбе за замыкательный механизм или при борьбе за исполнительный механизм. Жребий как волевой знак, мнемотехнические знаки при реакции выбора с инструкцией психологически выполняют совершенно разные функции. Мы можем сказать: разница между выбором установленным и выбором свободным заключается в том, что в одном случае испытуемый выполняет инструкцию, а в другом — создает инструкцию. В психологических терминах это будет соответствовать тому, что в одном случае действует установившийся исполнительный механизм, в другом речь идет о создании самого аппарата.

Из сказанного мы можем сделать важнейший психологический вывод: таким образом объясняется старое учение интеллектуалистов, которые указывали на то, что законы воли — это, в сущности, законы памяти, что к воле в собственном смысле слова относятся средства и пути господства мысли над действием, что волевой механизм по сути представляет не что иное, как ассоциацию, находящуюся в нашей власти, и что в связи с этим техника хотения в действии в значительной степени, как отметил Мейман, является мнемотехникой. Все это показывает, что волевое действие можно заучивать, что сами по себе волевые факторы, как детерминирующие тенденции Аха, являются, скорее, противоречащими воле и что за волю следует принять только те средства, при помощи которых мы овладеваем действием. В этом смысле воля означает господство над действием, выполняемым само собой; мы создаем только искусственные условия для того, чтобы оно было выполнено; поэтому воля есть всегда не прямой, непосредственный процесс.

В главе о памяти мы приводили справедливое мнение психологов, восходящее к Спинозе, о том, что душа не может выполнить никакого намерения, если не вспомнит о нем. Однако эти психологи, нам представляется, ошибочно принимают исполнительный механизм за существо волевого процесса и оставляют без внимания изучение самого процесса образования этого механизма. Совершенно верно: выполнение намеренного действия чрезвычайно напоминает мне-мотехническую операцию, т. е. искусственную условно-ассоциативную связь между стимулом и реакцией. Но совсем иначе протекает сам процесс установления этой связи.

Э. Кречмер, различающий, как мы видели выше, две воли и объясняющий все особенности поведения истерика из конфликта двух воль, прямо приходит выводу, что дело касается не только двух различных направлений реакций истерического больного, который, в отличие от пациента в примере Джемса, находясь у врача, с одной стороны, хочет, чтобы врач его вылечил, а с другой — как все истерические больные — противится этому. Здесь, как показал блестящий

клинический анализ Кречмера, дело происходит не так, как при борьбе двух стимулов или двух мотивов. Дело касается, говорит он, не только двух различных наблюдений, но и двух различных видов воли — в этом заключается главная часть проблемы. Тот вид воли, при котором пациент противится своему исцелению, психологически проявляет совершенно другую структуру, чем тот, при котором больной стремится к излечению. Кречмер называет первый вид воли гипобулией, а второй — волей в собственном смысле слова.

При клинических наблюдениях можно расчленить влияние стимулов на одном волевом аппарате и влияние мотивов на другом. На волю пациента-истерика влияют разумные доводы и доказательства, размышление, сознание своей ситуации и вообще то, что приводит его к решению. Другой вид воли, который заставляет больного противиться исцелению, характеризуется прежде всего тем, что эта воля слепая, она не сознает ситуации, она не связана с интеллектуальными механизмами. Как говорит Кречмер, эта воля действует как инородное тело по отношению к целостной личности, она слепа, она без воспоминаний о прошедшем и без мысли о будущем. Она сосредоточена на актуальном моменте, и характер ее реакции определяется исключительно впечатлением об этом моменте. На эту волю не действуют убеждения или разумные доводы, они ее не достигают, она их не слушает, они для нее — пустое место; на нее можно воздействовать лишь иными путями, например громким криком, резким или внезапным ударом, болью, встряской. Итак, короче говоря, первая воля проистекает из мотивов, вторая реагирует на раздражения.

Мы могли бы сказать, что во втором случае действует как бы обособившийся церебральный аппарат. Самое важное заключается в следующем. То, что мы у истерика отмечаем как род болезненного инородного тела, этот бес, этот двойник целевой воли мы находим у высших животных и у маленьких детей. Для них это воля вообще, это ступень развития, она является нормальным и, пожалуй, единственным существующим способом хотения.

Гипобулический волевой тип представляет собой онтогенетически и филогенетически низшую ступень целевой установки. Вместе с ним, мы видим, в учение о воле вносится генетическая точка зрения. Те два волевых аппарата, о которых мы говорили с самого начала, являются на самом деле двумя этапами в генезисе воли.

Пожалуй, самое замечательное, что может сейчас психолог сказать о воле, следующее: воля развивается, она есть продукт культурного развития ребенка. Господство над собой, принципы и средства этого господства не отличаются в основе от господства над окружающей природой. Человек есть часть природы, его поведение есть природный процесс, и овладение им строится, как и всякое овладение природой, по принципу Бэкона — «природа побеждается подчинением». Недаром Бэкон ставит в один ряд овладение природой и овладение интеллектом; он говорит, что голая рука и разум, предоставленный сам себе, многого не стоят — дело совершается орудиями и вспомогательными средствами.

Но никто не выразил с такой ясностью общую идею того, что свобода воли возникает и развивается в процессе исторического развития человечества, как Энгельс. Он говорит: «Не в воображаемой независимости от законов природы заключается свобода, а в познании этих законов и в основанной на этом знании возможности планомерно заставлять законы природы действовать для определенных целей. Это относится как к законам внешней природы, так и к законам, управляющим телесным и духовным бытием самого человека, — два класса законов, которые мы можем отделять один от другого самое большее в нашем представлении, отнюдь не в действительности. Свобода воли означает, следовательно, не что иное, как способность принимать решения со знанием дела» (К. Маркс, Ф. Энгельс. Соч., т. 20, с. 116). Иначе говоря, Энгельс ставит в один ряд

овладение природой и овладение собой. Свобода воли в отношении одного и другого есть для него, как и для Гегеля,

понимание необходимости.
«Свобода, — говорит Энгельс, — следовательно, состоит в основанном на познании необходимостей природы (Naturnotwendigkeiten), господстве над нами самими и над внешней природой; она поэтому является необходимым продуктом исторического развития. Первые выделявшиеся из животного царства люди были во всем существенном так же несвободны, как и сами животные; но каждый шаг вперед на пути культуры был шагом к свободе» (там же).
Перед психологом-генетистом встает, следовательно, в высшей степени важная задача отыскать в развитии ребенка линии, по которым происходит вызревание свободы воли. Перед нами стоит задача представить постепенное нарастание этой свободы, вскрыть ее механизм и показать ее как продукт развития.
Мы видели, что для клинициста ясно генетическое значение воли истерика. По словам П. Жанэ, при исследовании истерика мы имеем дело с большим ребенком. Э. Кречмер говорит об истерике, что его нельзя убедить или попросту принудить, его приходится укрощать.
Способ, которым мы воздействуем на волю при тяжелых случаях истерии, подходит под понятие дрессировки. Принципиально это не отличается от воли в высшем смысле слова. Последняя не создает новых механизмов. Это видно из того, что люди, про которых мы говорим как об обладающих сильной волей, основывают свое свойство на хорошо сохраненной гипобулии.
В этом пункте нашего исследования перед нами открывается философская перспектива. Впервые в процессе психологических исследований появляется возможность средствами психологического эксперимента решить в сущности чисто философские проблемы и эмпирически показать происхождение свободы человеческой воли. Мы не можем проследить открывающуюся здесь перед нами философскую перспективу во всей ее полноте. Мы полагаем сделать это в другой работе, посвященной специально философии. Сейчас мы попытаемся только наметить эту перспективу для того, чтобы с наибольшей ясностью осознать то место, куда мы пришли. Мы не можем не отметить, что мы пришли к тому же пониманию свободы и господства над собой, которое в своей «Этике» развил Спиноза.

Глава тринадцатая
ВОСПИТАНИЕ ВЫСШИХ ФОРМ ПОВЕДЕНИЯ

История культурного развития ребенка приводит нас вплотную к вопросам воспитания.
Как мы видели из предыдущих глав, культурное развитие поведения ребенка не идет по равномерно подымающейся вверх кривой. Оно вообще мало походит на установившиеся стереотипные формы развития, с закономерной правильностью переходящие одна в другую, как это имеет место в утробном развитии ребенка. Как мы уже говорили, психология долгое время придавала слишком большое значение именно таким установившимся, стереотипным формам развития, которые сами являлись результатом уже сложившихся и отстоявшихся, т. е. до известной степени законченных и лишь повторяющихся и воспроизводящихся, процессов развития.
Очень долго за основу развития принимались растительные процессы развития с их наиболее элементарными отношениями между организмом и средой. На этом основании процессы врастания ребенка в культуру вообще не рассмат-

ривались как процессы развития. На них глядели чаще как на процесс простого механического усвоения ряда навыков или приобретения ряда знаний. Например, врастание ребенка в культурную арифметику рассматривалось как простая выучка, ничем по существу не отличающаяся от усвоения некоторых фактических данных, скажем адресов, улиц и т. п. Эта точка зрения возможна до тех пор, пока само развитие понимается узко и ограниченно. Но стоит только расширить понятие развития до его законных пределов, стоит только усвоить, что понятие развития включает в себя непременно не только эволюционные, но и революционные изменения, движение назад, пробелы, зигзаги и конфликты, и можно увидеть, что врастание ребенка в культуру является развитием в собственном смысле этого слова, хотя и развитием другого типа, чем утробное развитие человеческого плода.
Историю культурного развития ребенка надо рассматривать по аналогии с живым процессом биологической эволюции, с тем, как постепенно возникали новые виды животных, как гибли в процессе борьбы за существование старые виды, как катастрофически шло приспособление к природе живых организмов. Только так, как живой процесс развития, становления, борьбы, может быть понято культурное развитие ребенка и только в таком виде оно может служить предметом действительно научного изучения. Вместе с этим в историю детского развития вводится понятие конфликта, т. е. противоречие или столкновение природного и исторического, примитивного и культурного, органического и социального.
Все культурное поведение ребенка вырастает на основе его примитивных форм, но этот рост означает часто борьбу, оттеснение старой формы, иногда ее полное разрушение, иногда «геологическое» напластование различных генетических эпох, которые делают поведение культурного человека похожим на земную кору. Вспомним, что и наш мозг построен такими «геологическими напластованиями». Примеров такого развития мы видели очень много.
Когда В. Вундт называл развитие речи у годовалого ребенка преждевременным развитием, то он имел в виду именно огромное противоречие и генетическое несоответствие между органически примитивными аппаратами младенца, с одной стороны, и сложнейшим аппаратом культурного поведения — с другой. Он понимал, что в первых словах младенца разыгрывается величайшая из всех драма развития, как ее называет К. Бюлер, — столкновение природного и общественно-исторического. Выше, когда мы говорили о развитии речи и мышления и пытались раскрыть ошибки наивной психологической теории, которая намеревалась на основе теста с картинками начертить кривую развития детского мышления, мы видели, какое огромное расстояние существует в этом возрасте между кривыми развития мышления и речи, какое глубокое диалектическое противоречие заложено между тем способом, каким ребенок мыслит, и тем, каким он говорит.
Мы видели, что только в результате долгой борьбы и приспособления натуральных форм мышления к основным высшим формам создается и вырабатывается тот привычный для взрослого культурного человека тип мысли, который психологи рассматривали как законченный продукт развития и считали изначально данным и природным и который генетическое исследование стремится представить как результат сложного процесса развития. Примером могут быть и такие процессы, как смена дошкольной арифметики на школьную, когда новые формы приспособления к количествам

оттесняют старые; как переход от примитивной к культурной арифметике, который протекает в виде их серьезного столкновения. То же самое превращение природных, или натуральных, форм поведения в культурные, или общественно-исторические, мы могли наблюдать шаг за шагом во всех остальных главах нашего исследования.
728
Мы можем сказать, что все главы приводят нас к установлению основных моментов, имеющих глубокое значение для проблемы культурного воспитания ребенка.
Первый заключается в том, что изменяется само представление о типе развития: на место стереотипного, установившегося развития натуральных форм, которое напоминало бы автоматическую смену форм, характерную для утробного детства, встает живой процесс становления и развития, протекающий в непрерывном противоречии примитивных и культурных форм. Этот живой процесс приспособления, как мы сказали, по аналогии можно сравнить с живым процессом эволюции организмов или с историей человечества.
В этом смысле Бюлер справедливо называет драмой процесс детского развития, ибо основу его составляют столкновение, борьба, противоречие двух основных моментов. Этим самым в представление о воспитании вносится понятие о диалектическом характере культурного развития ребенка, о действительном приспособлении ребенка, врастающего в совершенно новую для него общественно-историческую среду, понятие об историчности высших форм и функций поведения ребенка.
Если раньше можно было с известной долей наивности полагать, что мышление ребенка развивается, переходя из стадии предметности в стадию действия и дальше в стадию качеств и отношений, наподобие того как из почки распускается лист, то сейчас процессы развития детского мышления предстают перед нами как подлинная драма развития, как живой процесс выработки общественно-исторической формы поведения.
Естественно, что вместе с изменением основной теоретической точки зрения в корне изменяется представление о культурном воспитании. Это изменение сказывается в двух основных пунктах.
Раньше психологи изучали процесс культурного развития ребенка и процесс его воспитания односторонне. Так, психологи задавались вопросом, какие природные данные обусловливают возможность развития ребенка, на какие природные функции ребенка должен опираться педагог для того, чтобы ввести ребенка в ту или иную сферу культуры. Изучали, например, как развитие речи ребенка или обучение его арифметике зависит от его естественных функций, как оно подготавливается в процессе естественных функций, как оно подготавливается в процессе естественного роста ребенка, но не изучали обратного: как усвоение речи или арифметики преобразовывает естественные функции ребенка, как оно глубоко перестраивает весь ход натурального мышления, как оно прерывает и оттесняет старые линии и тенденции развития. Сейчас воспитатель начинает понимать, что при вхождении в культуру ребенок не только берет нечто от культуры, усваивает нечто, прививает себе что-то извне, но и сама культура глубоко перерабатывает природный состав поведения ребенка и перекраивает совершенно по-новому весь ход его развития. Различие двух планов развития в поведении — природного и культурного — становится исходной точкой для новой теории воспитания.
Второй момент еще важнее, еще существеннее. Он впервые вносит в проблему воспитания диалектический подход к развитию ребенка. Если раньше при неразличении двух планов развития можно было наивно представлять, будто культурное развитие ребенка является прямым продолжением и следствием его природного развития, то сейчас такое понимание невозможно. Старые исследователи не видели глубокого конфликта при переходе, например, от лепета к первым словам или от восприятия числовых фигур к десятичной системе. Они считали, что одно более или менее продолжает другое. Новые исследования показали, и в этом их неоценимая заслуга, что там, где прежде виделся ровный путь, на деле существует разрыв, там, где, казалось, существует благополучное движение по ровной плоскости, на деле имеют место скачки. Проще говоря,
729
новые исследования наметили поворотные пункты в развитии там, где старые полагали движение по прямой, и этим осветили важнейшие узловые пункты развития ребенка для воспитания. Естественно, что вместе с этим отмирает и старое представление о самом характере воспитания. Там, где старая теория могла говорить о содействии, новая говорит о борьбе.
В самом деле, ведь для воспитания не безразлично, вести ли ребенка от лепета к слову или от восприятия числовой фигуры к десятичной системе по прямой или видеть разрывы, скачки и повороты, которые ребенку предстоит сделать. В первом случае теория учила ребенка медленному и спокойному шагу, новая теория должна учить его прыгать. Коренное изменение точки зрения на воспитание, возникающее в результате пересмотра основных проблем культурного развития ребенка, можно иллюстрировать решительно на каждой методической проблеме, по поводу каждой главы нашего исследования.
Возьмем простой, но, с нашей точки зрения, красноречивый пример, который мы заимствуем из психологии арифметики Торндайка.
Э. Торндайк дает образец первого урока по арифметике. Ребенок должен усвоить единицу и ее очертание. Как поступил бы старый учебник? Он нарисовал бы один какой-нибудь предмет, один кружок, как это делает В. Лай, или одну фигуру, ребенка, животное, птицу и рядом написал бы единицу, а затем попытался бы сращивать естественное представление об одном предмете с культурным представлением о единице. Так и поступала методика обучения, когда она думала, что культурное развитие ребенка можно просто вырастить путем прямого продолжения из естественного восприятия количеств. На этом основана глубочайшая ошибка Лая и его школы. Они думали: для того чтобы понять единицу, надо видеть единицу, ибо полагали, что арифметическое понятие о единице и вырастает на основе восприятия единичного предмета.
Э. Торндайк поступает иначе. Он проходит единицу по картине, на которой изображено много предметов, целый пейзаж, который при восприятии не имеет ничего общего с единицей. Надо преодолеть зрительное восприятие, переработать его, расчленить для того, чтобы перейти к арифметическому знаку. На рисунке изображены две девочки, две собаки, дерево. Предлагая вопросы, расчленяя зрительное восприятие, противопоставляя девочку на качелях девочке, стоящей на земле, Торндайк приводит ребенка к действительному пониманию единицы. В этом несколько

упрощенном примере отчетливо видно то методическое изменение, о котором мы говорили только что в общем виде. В отличие от Лая Торндайк ведет ребенка от восприятия количеств к числовому ряду не по прямому пути, а как бы через препятствие, заставляя ученика прыгать через барьер. В этом, образно выражаясь, и заключается основная проблема методики обучения. Что представляет собой переход от восприятия одного предмета, т. е. от натуральной арифметики, к арабской цифре, т. е. к культурному знаку, — шаг или прыжок? Лай полагал, что шаг, Торндайк показал, что прыжок. Если бы мы хотели в общей форме выразить изменение, мы могли бы сказать, что в новом понимании изменяется коренное представление об отношении воспитания и развития.

Старая точка зрения знала лишь один в высшей степени важный лозунг — приспособление воспитания к развитию, но и только. Она предполагала, что надо приспособить воспитание к развитию (в смысле срока, темпа, свойственных ребенку форм мышления, восприятия и т. д.). Она ставила вопрос не динамически. Из того, например, совершенно верного правила, что память школьника еще конкретна, а его интересы эмоциональны, она делала правильный вывод, что занятия в первых классах должны быть насыщены эмоционально и представлены в конкретнообразной форме. Она знала, что воспитание только

тогда сильно, когда опирается на естественные законы развития ребенка. В этом была вся мудрость этой теории.

Новая точка зрения учит опираться, чтобы преодолевать. Она берет ребенка в динамике его развития и роста, она спрашивает, куда воспитание должно вести ребенка, но тот же самый вопрос она решает иначе. Она говорит: было бы безумием в занятиях со школьником не учитывать конкретный и образный характер его памяти, на него надо опираться; но было бы также безумием культивировать этот тип памяти. Это означало бы задерживать ребенка на низшей ступени развития и не видеть, что конкретный тип памяти есть только переходная ступень к высшему типу, что конкретную память в процессе воспитания следует преодолеть. В главах о письменной речи, о памяти, арифметике, о произвольном внимании — везде мы могли установить тот же самый принцип, который, если его продумать и разработать до конца, должен привести к глубокой перестройке всего педагогического и методического исследования в области культурного воспитания ребенка.

Напомним в качестве примера знаменитый, но не решенный до сих пор методический спор об арифметике: как надо вести ребенка к усвоению счета — через счет или через числовые фигуры? Вспомним, на чем покоилась неразрешимость спора. С одной стороны, можно считать экспериментально доказанным положение Лая, что восприятие числовых фигур легче, натуральнее, более свойственно ребенку и приводит к лучшим и более быстрым результатам в его обучении. С другой стороны, оно как будто бы ничего не дает для обучения арифметике в собственном смысле слова.

С нашей точки зрения, которую мы старались изложить в главе об арифметике, это парадоксальное положение разрешается просто и ясно. Нельзя не признать, что числовые фигуры, которыми оперировал Лай, действительно отвечали развитию арифметических операций в дошкольном возрасте и поэтому оказывались наиболее легкими и доступными для детей, поступающих в школу. Поэтому вывод Лая, что школьное обучение, которое хочет считаться с особенностью развития ребенка, не может не учитывать этого обстоятельства, несомненно правилен. Путь к овладению количеством лежит для ребенка через восприятие числовых образов. И сколько бы противники Лая ни утверждали, что между школьной арифметикой и восприятием числового образа лежит бездна, что их разделяют принципиальные признаки и что числовой образ сам по себе, даже развитый до максимума, не способен привести ребенка к восприятию самой элементарной арифметической единицы, все эти угверждения, несмотря на их справедливость, не могут поколебать основного положения Лая: ребенок идет к арифметике через восприятие числового образа, и миновать этот путь не может школьное обучение.

Все дело в том, что разрыв, бездна, принципиальная разница, существующая между восприятием числового образа и числовым рядом, существует и в самом развитии ребенка. Ребенок должен перейти ее для того, чтобы очутиться на другом берегу; следовательно, он должен подойти вплотную к провалу и как-то преодолеть его. Важнейшей ошибкой Лая было утверждение, что путь через числовой образ может вывести ребенка к пониманию числа и современной арифметики. Для этого Лаю пришлось сконструировать чисто априорное понимание числа и операций с ним. Его второй ошибкой было то, что он игнорировал принципиальное различие между одной и другой арифметикой и, строя культурную арифметику по образцу примитивной, изобразил ее как априорную.

Тут выступает вся правота его противников. Они осознали это различие, они поняли, что, сколько ни идти дальше по пути восприятия числовых образов, все равно до культурной арифметики никогда не дойдешь, а, наоборот, будешь отходить от нее в сторону. Их ошибка была в одностороннем отрицании той

частичной правды, которая заключалась в положении Лая. И, наконец, эклектическая точка зрения Э. Меймана и других, которые пытаются соединить оба метода, является фактически правильной, но теоретически совершенно несостоятельной, потому что не дает никакого обоснования тому способу, каким должны быть объединены оба метода. Вопрос, решенный чисто эклектически, и внутреннее противоречие обоих путей врастания в арифметику не только не преодолевается, но выступает с еще большей силой.

Э. Мейман пытается соединить две противоречащие друг другу вещи: не называя теоретического основания для соединения этих двух противоречивых методических приемов, он указывает, что оно должно соответствовать диалектическому противоречию в развитии самого ребенка.

Э. Торндайк справедливо замечает: вывод, который делают Лай и его последователи, что лучшим способом обучения арифметике являются числовые формы, так как они наиболее легко помогают детям воспринять числа, неправильный. Об этом говорит тот факт, что определенные числовые образы легко могут быть количественно оценены, но это вовсе не означает, что они — лучшее средство в обучении; они могут быть легче, потому что более привычны. Вывод Лая был бы правильным только в том случае, если бы его путь при прочих равных условиях приводил к лучшим результатам в обучении арифметике вообще. Надо, применяя метод Лая, измерить все результаты, а не только время и легкость.

С нашей точки зрения, вопрос этот получает действительно генетическое разрешение, которое можно сформулировать

следующим образом. Как мы видели, в развитии арифметических операций у ребенка на пороге школьного возраста совершается перелом, переход от примитивной к культурной арифметике. Здесь в развитии ребенка нет прямой линии, здесь есть разрыв, смена одной функции на другую, оттеснение и борьба двух систем. Как провести ребенка через опасный для него пункт? Для этого, говорит генетическое исследование, необходимо и воспитание, и генетические приемы приноровить к характеру и к своеобразию данного этапа развития. Это значит, что мы ни в коем случае не можем игнорировать всех особенностей примитивной арифметики дошкольника. Они точка опоры, с которой должен быть сделан прыжок вперед. Но мы также не можем игнорировать и того, что ребенок должен решительно отказаться от этой точки опоры и выбрать новую точку опоры в числовом ряду. Поэтому невозможно отказаться от метода числовых образов при обучении арифметике и заменить его сразу методом усвоения числового ряда. Именно для того чтобы ребенок овладел числовым рядом, мы должны опираться на числовой образ. Надо опираться на числовой образ для того, чтобы его преодолеть. Это, как мы видели, общий методический прием в воспитании культурного поведения ребенка: опираться на примитивную функцию для того, чтобы преодолеть ее и повести ребенка дальше.

В более общем виде то же положение возникает перед нами всякий раз, когда мы говорим о культурном воспитании ребенка. Элемент противоречия, внутреннего преодоления должен всегда содержаться во всяком методическом приеме, и воспитание никогда не может игнорировать того, что переход от примитивных к культурным формам поведения есть изменение самого типа развития ребенка.

С этой точки зрения в новом свете рисуется установленный В. Штерном принцип конвергенции в развитии ребенка. Под этим принципом Штерн и разумеет то основное положение, что линия естественного, органического развития ребенка совпадает, скрещивается, сходится с линией воздействия на него внешних условий, и только из конвергенции, или совпадения, этих линий может быть объяснен реальный процесс развития ребенка в целом и каждый отдельный его этап. Принцип слишком общо сформулирован и в сущности не дает нам в руки никакого объяснительного средства, не вскрывает дальше, в чем именно заключается

732

процесс конвергенции, или совпадения, какого рода встреча происходит между двумя линиями и что происходит в самом месте встречи. В сущности, этот принцип является неверным и ничего не говорящим. Он становится неверным в том случае, если его начинают выдавать, как это делает Штерн, за объяснительный принцип. В самом деле, и утробное развитие ребенка, и его питание, и обучение его грамоте, и формирование у него идеалов — все это возникает в результате конвергенции внутренне данных и внешних условий. Но задача научного исследования и заключается как раз в том, чтобы всякий раз суметь ответить на вопрос, какого рода встреча в каждом случае происходит, каковы те процессы, которые здесь возникают, какова роль каждого из встречающихся факторов и что получается из их соединенного действия. Ведь задачей научной теории является рассмотрение главнейших типов отношений, существующих между средой и организмом.

Однако положение Штерна выражает ту фактически верную мысль в интересующей нас области, что развитие ребенка в каждую культурную эпоху более или менее совпадает в известных точках с линией его естественного развития. Так, если рассматривать вещи фенотипически, действительно кажется, что на известной стадии развития мозга и накопления опыта ребенок усваивает человеческую речь, на другой стадии он овладевает системой счисления, еще дальше, при благоприятных условиях, он входит в мир алгебры. Здесь как будто действительно существует полное совпадение, полная согласованность линий развития. Но это обманчивая точка зрения. За ней скрывается глубокое несовпадение, сложный конфликт, в который превращается всякий раз встреча этих условий, ибо на самом деле линия естественного развития ребенка, предоставленная своей собственной логике, никогда не переходит в линию культурного развития.

Превращение природного материала в историческую форму есть всегда процесс не простого органического перехода, но сложного изменения самого типа развития. Основной вывод, который можно сделать из истории культурного развития ребенка в отношении его воспитания, заключается в том, что воспитанию приходится всякий раз брать подъем там, где прежде ему виделась гладкая дорога, что ему приходится делать прыжок там, где до того, казалось, можно было ограничиться шагом. Первая заслуга нового исследования заключается именно в том, что оно обнаружило сложную картину там, где прежде видели простую.

Настоящую революцию в принципы воспитания вносит новая точка зрения, когда мы подходим к воспитанию ненормального ребенка.

Здесь дело обстоит принципиально иначе, чем в области воспитания нормального ребенка. Весь аппарат культуры, как внешней, так и в отношении форм поведения, приноровлен к нормальной психофизиологической организации человека. Вся наша культура рассчитана на человека, обладающего известными органами, рукой, глазом, ухом и известными функциями мозга. Все наши орудия, вся техника, все знаки и символы — все рассчитано на нормальный тип человека. Отсюда и возникает иллюзия конвергенции естественного перехода натуральных форм в культурные, которого на деле не может быть по самой природе вещей и который мы пытались только что раскрыть в его истинном содержании.

Как только появляется ребенок, отклоняющийся от нормального человеческого типа, отягченный недостатком психофизиологической организации, так даже в глазах наивного наблюдателя конвергенция сменяется глубокой дивергенцией, т. е. расхождением, несоответствием линий естественного и культурного развития.

Предоставленный сам себе и своему естественному развитию, глухонемой ребенок никогда не научится речи, а слепой никогда не овладеет письмом.

733

Здесь приходит на помощь воспитание, которое создает искусственную, культурную технику, специальную систему культурных знаков или символов, приноровленных к особенностям психофизиологической организации ненормального ребенка.

Так, у слепых зрительное письмо заменяется осязательным: шрифт Брайля позволяет составить всю азбуку из различных комбинаций шести выпуклых точек и читать слепому ребенку, ощупывая выпуклые точки на странице, и писать, продырявливая шилом бумагу и выбивая на ней эти выпуклые точки.

Точно так же и у глухонемых дактилология, или пальцевая азбука, позволяет заменить оптическими знаками, различными положениями руки звуки нашей речи и составить особое письмо в воздухе, которое глазами читает глухонемой ребенок. Воспитание идет еще дальше и научает глухонемого ребенка устной речи, так как его речевой аппарат оказывается обычно неповрежденным. Такой ребенок от рождения только глухой, немым же он становится из-за того, что он лишен слуховых восприятий. Воспитание учит такого ребенка понимать устную речь, считывая ее с губ говорящего, т. е. заменяя звуки речи зрительными образами, движениями рта и губ. Глухонемой научается говорить, пользуясь осязанием, зрительно воспринимаемым знаком или кинестетическим ощущением.

Специально проложенные окольные пути культурного развития для слепого и глухонемого ребенка, специально созданная письменная и устная речь чрезвычайно важны в истории культурного развития такого ребенка в двух отношениях. Окольные пути являются как бы естественным экспериментом природы, показывающим, что культурное развитие поведения не связано непременно с той или иной органической функцией. Речь необязательно связана со звуковым аппаратом, она может быть воплощена в другой системе знаков, как и письмо со зрительного пути может быть переведено на путь осязания.

Эти случаи позволяют с наибольшей ясностью наблюдать ту дивергенцию культурного и естественного развития, которая имеет место и у нормального ребенка, но которая здесь выступает с наибольшей отчетливостью именно потому, что здесь замечается разительное расхождение между культурными формами поведения, рассчитанными на нормальную психофизиологическую организацию человека, и психофизиологией ребенка, отягченного тем или иным недостатком. Но самое главное заключается в том, что эти случаи указывают единственно верный способ в воспитании ненормального ребенка. Таким способом является создание обходных путей развития там, где на прямых путях оно невозможно. Письменная речь у слепых и письмо в воздухе у глухонемых являются такими окольными психофизиологическими путями культурного развития в самом буквальном и вещественно точном смысле этого слова. Мы привыкли к тому, что человек читает глазами, говорит ртом. Только великий культурный эксперимент, который показал, что читать можно пальцами и говорить рукой, вскрывает перед нами всю условность и подвижность культурных форм поведения. И психологически этим формам воспитания удается преодолеть самое важное: именно им удается привить глухонемому и слепому ребенку речь и письмо.

Важно, что слепой ребенок читает так же, как и мы, но эту культурную функцию обслуживает совершенно другой психофизиологический аппарат, чем у нас. Так же и у глухонемого ребенка важнейшим с точки зрения культурного развития является то, что общечеловеческая речь обслуживается у него совершенно другим психофизиологическим аппаратом.

Итак, первое, чему нас учат эти примеры, — независимость культурной формы поведения от того или иного психофизиологического аппарата.

Второй вывод, который мы должны сделать из рассмотренных примеров, касается глухонемых детей и самостоятельного развития культурных форм пове-

дения. Как мы видели в главе о развитии речи, глухонемые дети, предоставленные сами себе, развивают сложный мимический язык, сложную особую речь, которой они овладевают без всякой выучки со стороны окружающих. Создается особая форма речи не для глухонемых, а построенная самими глухонемыми. Создается своеобразный язык, который более глубоко отличается от всех современных человеческих языков, чем эти языки друг от друга.

Таким образом, предоставленный самому себе, даже лишенный всякого обучения, ребенок встает на путь культурного развития, иначе говоря, в естественном психологическом развитии ребенка и в окружающей его среде заложены все необходимые данные для того, чтобы осуществилось как бы самовозгорание куль турного развития, самостоятельный переход ребенка от естественного развития к культурному.

Указанные моменты, взятые вместе, приводят нас к коренной переоценке современного взгляда на воспитание ненормального ребенка. Традиционный взгляд исходил из того, что дефект означает в развитии ребенка минус, изъян, недостаток, что дефект ограничивает и сужает поле развития ребенка. Возникала негативная точка зрения на такого ребенка, т. е. положение о том, что его развитие характеризовалось прежде всего со стороны выпадения тех или иных функций. Поэтому всю психологию ненормального ребенка строили обычно по методу вычитания выпадающих функций из психологии нормального ребенка.

На смену этому пониманию приходит другое, рассматривающее всю динамику развития ребенка с органическим недостатком и исходящее из основного положения, что дефект имеет двойственное влияние на развитие ребенка. С одной стороны, дефект является недостатком и действует непосредственно как таковой, создавая изъяны, препятствия, затруднения в приспособлении ребенка; с другой — именно из-за того, что дефект создает препятствия и затруднения в развитии и нарушает нормальное равновесие, приспособление, он служит стимулом к развитию окольных путей приспособления, обходных, замещающих или надстраивающихся функций, которые стремятся компенсировать недостаток и привести всю систему нарушенного равновесия в новый порядок.

Таким образом, новая точка зрения предписывает учитывать не только негативную характеристику ребенка, не только его минусы и выпадения, но и стремиться к позитивному анализу его личности, представляющему прежде всего картину сложных обходных путей развития. Отсюда ясно, что органическое преодоление дефекта, прямая, органическая компенсация является в высшей степени узким и ограниченным путем. Развитие высших психических функций ребенка возможно только на путях их культурного развития, все равно, пойдет ли культурное развитие по линии овладения внешними средствами культуры, как речь, письмо, арифметика, или по линии внутреннего усовершенствования самих психических функций, т. е. выработки произвольного внимания, логической памяти, отвлеченного мышления, образования понятий, свободы воли и т. д. Исследования показывают, что ненормальный ребенок обычно задержан именно в этом отношении. А это развитие не находится в прямой зависимости от органического недостатка ребенка.

Вот почему история культурного развития ребенка позволяет нам выдвинуть тезис: культурное развитие есть главная сфера, где возможна компенсация недостаточности. Там, где невозможно дальнейшее органическое развитие, безгранично открыт путь культурного развития.

В главе об одаренности мы специально остановимся на том, как культура нивелирует различия в одаренности, стирает или, вернее, делает исторически возможным преодоление органического недоразвития.
Нам остается только добавить, что в отношении культурного развития внутренних средств таких видов поведения, как произвольное внимание и отвлечен-
735
ное мышление, должна быть создана такая же техника особых окольных путей, которая существует и в отношении развития внешних средств культурного поведения. Для развития высших функций внимания и мышления умственно отсталого ребенка должно быть создано нечто, напоминающее шрифт Брайля для слепого или дактилологию для глухонемого, т. е. система обходных путей культурного развития там, где прямые пути оказываются для ребенка отрезанными вследствие его природного недостатка.

Глава четырнадцатая

ПРОБЛЕМА КУЛЬТУРНОГО ВОЗРАСТА

Перейдем теперь к проблеме, которую можно назвать проблемой культурного возраста. Известно то условное понятие интеллектуального возраста, которое иногда вводится в зарубежной психологии наряду с возрастом паспортным. Как интеллектуальный, так и культурный возраст не являются хронологическими понятиями. Когда мы говорим о физиологическом возрасте или об интеллектуальном возрасте, то предполагаем, что процесс развития состоит из определенных стадий, которые в известном закономерном изменении следуют одна за другой, и происхождение этих стадий никогда не совпадает совершенно точно с хронологическим течением времени. Поэтому мы знаем, что ребенок данного паспортного возраста в отношении как своего физиологического, так и интеллектуального возраста может находиться или впереди, или позади той точки, на которой его сейчас застиг возраст хронологический. В связи с этим мы вплотную подошли к проблеме, которую можно назвать проблемой культурного возраста.
Мы будем исходить из того предположения, которое пытались развивать и защищать в предыдущих главах: культурное развитие ребенка представляет собой особый тип развития, иначе говоря, процесс врастания ребенка в культуру не может быть, с одной стороны, отождествлен с процессом органического созревания, а с другой — не может быть сведен к простому механическому усвоению известных внешних навыков. Если встать на точку зрения, что культурное развитие, как и всякое другое, подчинено своей закономерности, имеет свои внутренние рамки, свои стадии, то вполне естественной оказывается проблема культурного возраста ребенка.
Это значит, что в отношении каждого ребенка мы вправе спросить не только, каков его паспортный возраст, каков его интеллектуальный возраст, но и на какой стадии культурного развития находится данный ребенок. Легко понять, что как два взрослых человека, так и два ребенка одного паспортного возраста и одного интеллектуального возраста могут принадлежать к различному типу культурного возраста. И наоборот, два человека, у которых культурный возраст совпадает, могут отличаться возрастом интеллектуальным и паспортным. Одно обстоятельство чрезвычайно долго мешало и мешает до сих пор выяснению проблемы культурного возраста: культурное развитие, как говорят, в высшей степени нивелирует одаренность.
В последнее время были произведены опыты над одаренностью животных. Опыты неожиданно показали, что интеллектуальная одаренность у животных варьирует в гораздо больших пределах, чем у человека. В частности, опыт В. Келера, Э. Иенша и Д. Каца над домашними курами показал, что интеллектуальная одаренность при решении некоторых задач у кур имеет большие вариации, чем то же самое при решении тех же задач у ребенка раннего возраста.-Опыты Келера над обезьянами показали, что вариации одаренности между шимпанзе в области решения интел-
736
лектуальных задач оказываются больше, чем вариации при решении аналогичных задач у ребенка раннего возраста. Иначе говоря, есть некоторые, пока еще недостаточные основания предполагать, что различная одаренность в отношении наиболее высоких функций, которая пока не совсем установлена, а иногда и основные функции у ряда животных показывают большие вариации, чем у ребенка раннего возраста. Отсюда психологи делают вывод, что различие в органических функциях должно быть значительнее, чем различие одаренности у человека культурного.
Другие наблюдения показывают, что культурное развитие до известной степени нивелирует различие одаренности в одной и той же области; однако талантливость вызывает гораздо более редкие формы развития, чем нивелирование.
Представим себе так называемую примитивную арифметику и арифметику культурную. Если сравнить всех нас в отношении арифметической культуры, то окажется, что все, прошедшие школу, владеющие более или менее употребительными навыками в области решения задач, в равной мере вооружены ими, и поэтому большой разницы в наших функциях в области культурной арифметики нет. Однако если испытать каждого из нас в развитии примитивной арифметики, то окажется, что как наши актуальные возможности, так и динамика нашего развития варьируют гораздо больше, чем те общие культурные формы поведения, которые нами усвоены. Это объясняется тем, что каждая форма культурного поведения является в известном смысле уже продуктом исторического развития человечества, адекватной формой приспособления к данной области поведения. И поскольку каждый из нас врастает в эти определенные формы, постольку естественно получается нивелировка одаренности как показателя общего культурного уровня, которого мы достигаем. Это с одной стороны.
С другой стороны, культурное развитие в ряде случаев воздействует на одаренность, т. е. оно является процессом, критическим для состояния одаренности ребенка. Мы знаем из педагогических наблюдений над умственно отсталыми детьми, что они не в состоянии овладеть письмом, хотя путь для овладения письмом лежит в рамках школьного возраста, который систематически находится под воздействием воспитания и культурного развития. Это совершенно ясно и понятно.
Представим себе ход культурного развития. Как мы знаем, оно весьма расширяет естественную возможность. Различия в одаренности, которые в естественном, практическом поведении незначительны, при мощном подъеме, который дает психическим функциям культурное развитие, превращаются в глубоко различные формы приспособления. Я бы сказал, что культурное развитие может увеличивать масштаб расхождений, имеющихся в различиях естественной одаренности.

Представим себе, что мы испытываем музыкальную одаренность у ряда людей. Вариация получится значительная, но все-таки она находится в относительно ограниченных пределах. Но представим себе, что каждый из испытуемых, получивших одинаковый ранг в момент испытания, овладеет современной культурой музыки, скажем исполнением сложных музыкальных произведений на каком-либо инструменте. Насколько расширятся его возможности, насколько увеличатся расхождения в результатах, в которых проявляется эта одаренность!

Таким образом, отношение между культурным развитием и одаренностью очень сложно и двояко; с одной стороны, культурное развитие имеет тенденцию к нивелированию отдельных различий естественной одаренности, а с другой — к увеличению масштаба и расширению разброса различных степеней одаренности. Именно потому, что отношение между культурным развитием и развитием общей одаренности такое сложное, перед научным исследованием воз-

никает задача по возможности выделить процесс культурного развития и представить его себе более точно.

Итак, культурным возрастом мы будем называть ту стадию культурного развития ребенка, которой он примерно достиг, и будем соотносить культурный возраст, с одной стороны, с паспортным возрастом, а с другой — с интеллектуальным возрастом.

Возникает вопрос о средствах для определения культурного возраста. Современные приемы измерения в области детского развития и современное состояние диагностики детского развития освещают эту проблему лишь в первом приближении. Нам необходимо познакомиться с первыми попытками измерить культурный возраст ребенка для того, чтобы показать: это измерение, как и всякий новый измеритель, нисколько не отменяет и не противоречит тем основным формам изучения психического развития ребенка, которыми располагает наука. Однако этот подход позволяет взглянуть на процесс детского развития еще с другой точки зрения, выделить ту сторону, которая имеет очень важное значение для развития как нормального, так и ненормального ребенка. Основное измерение культурного развития тесно связано с научным подходом к специальной одаренности.

Мы знаем в общем, в чем заключается проблема специальной одаренности. Само понятие общей одаренности является до некоторой степени недоразумением, возникшим из-за неправильного перевода иностранного слова. Слово «одаренность» у нас по традиции переводят неправильно, так как этот термин на французском, английском, латинском языках и в международном психологическом лексиконе означает «интеллектуальность», и, употребляя его, обычно имеют в виду интеллектуальную одаренность. Поэтому, когда стоит вопрос вообще о специальной одаренности, то он стоит не так, как это звучит на русском языке: здесь нужно иметь в виду интеллектуальную одаренность, ибо всеобщей одаренности, в равной мере распространяющейся на все стороны личности, не существует. Это хорошо известно.

В отношении умственной, интеллектуальной одаренности простейшие наблюдения, особенно наблюдения над выдающимися, гениальными людьми, создают впечатление, что одаренность человека как система его интеллектуаль-ных_функций есть нечто единое, элементарно простое. Однако мы знаем, что даже" самый несложный аппарат пищеварения не представляет собой сколько-нибудь простую однородную массу ткани, которая при помощи совершенно однородных функций выполняет свое назначение по отношению к организму в целом. То же самое можно сказать и о выдающейся одаренности, гениальных, талантливых людей. Здесь нас всегда удивляет следующее. Например, Л. Н. Толстой, гениальный романист, захотел бы выполнять математические работы, вздумал бы заниматься медициной или даже шахматной игрой, вероятно, получилось бы громадное расхождение между его способностями как романиста и способностями к математике или шахматной игре. Если бы взяли выдающегося шахматиста или мастера классического танца, то, вероятно, получили бы повышение коэффициента в отношении шахматной игры или классического танца и значительное снижение коэффициента во всех других отношениях.

Экспериментальные наблюдения над нормальными и умственно отсталыми детьми учат нас на каждом шагу той истине, что человеческий организм, человеческая личность и человеческий интеллект есть единое целое, но не простое целое, т. е. не однородное целое, а целое сложное, состоящее из ряда функций или элементов, находящихся в сложной структуре и в сложных отношениях друг с другом. Несмотря на высокую корреляцию разных форм одаренности, мы знаем не только факты из жизни, но и факты экспериментально установленные, что разные кривые в развитии ребенка никогда почти не совпадают сами по себе. Мы

знаем, например, что интеллектуальная одаренность и моторная одаренность не совпадают друг с другом, и знаем, что возможна отсталость в каждой области, причем кривые их не совпадают полностью, и даже если в обыкновенных формах отсталость совпадает, то каждая из них все же имеет свою особую динамику.

Это положение создает самый важный и самый существенный перелом в технике современного психологического измерения, перелом неизбежно ведет к переходу от группы поверхностных измерений к измерению одаренности, к специальным исследованиям специфических особенностей отдельных функций.

Существуют, однако, попытки объединить функции при помощи сложной функционально-структурной связи. В последнее время Э. Торндайк, проведший чрезвычайно много отдельных психологических и физиологических исследований, выступил с новым проектом реформы измерения психического развития ребенка. Торндайк указал на необходимость пересмотра и обязательной критики традиционных методов измерения, взятых хотя бы по системе А. Бине, о которой Торндайк справедливо говорит, что в этой системе мы никогда не знаем, чем измеряем и как измеряем, и верно ли то, что мы измерили. Прежде всего мы не знаем, что мы измеряем, потому что нам приходится складывать и вычитать в качестве пятых долей разные операции ребенка. Один ребенок выполнил тест из трех поручений, другой дал план городской улицы и дома, в котором он живет; тот и другой получили по $'/_5$ своего возраста. Но ясно, что эти операции — продукт неоднородный, мы не можем их сравнить и сказать, что оба показания означают одинаковое продвижение интеллекта на $'/_5$ • Здесь часто приходится складывать и соединять разнородные качества, складывать версты с пудами. В результате получается незнание того, что мы измеряем, невозможность различить ни тождественность операций, ни равенство продукции, которая получена в результате этих операций.

Самое важное, говорит Торндайк, заключается в том, что мы не знаем и того, как мы измеряем. Измерение — основной арифметический принцип, измерение — счет равными единицами, так, чтобы между 1 и 2, 7 и 8, 15 и 16 были одни и те же арифметические единицы; следовательно, для измерения нужна шкала равных единиц.

Как обстоит дело с измерением у Бине? Конечно, такой единой шкалы здесь нет. Если ребенок в 7 лет не выполняет какого-нибудь теста, а в 12 лет выполняет, знаем ли мы, что продвижение и тут и там равняется единице? Вообще говоря, при ранговой оценке детей мы можем получить следующую вещь. Я исследовал пять детей, нахожу их определенный порядок: А, Б, В, Г, Д; однако может оказаться, что различия между первым и вторым ребенком будут неодинаковыми, что у одного коэффициент будет 200, а у другого ^ в 10 или 20 раз меньше. Как можно вскрыть значение ранга, если различия будут так неодинаковы?

Наконец, в результате того, что мы измеряем неоднородные вещи, неоднородные единицы, мы приходим к тому, что мы никогда не знаем, верно ли мы измеряем, действительно ли мы получаем такой коэффициент, который соответствует тому состоянию, которое мы измеряем. Это происходит потому, что мы оперируем шкалой, в которой отсутствует ноль. Для того чтобы составить какую-нибудь шкалу, нужно иметь сначала ноль, а тут мы не знаем, с чем соотносить нашу единицу и с какого места мы начали счетный ряд. Представим, что мы начали считать от нуля, что единица у Бине равняется единице года. Это одно дело. Тогда ранг ребенка, который решает, по Бине, задачу для 12 лет, автоматически повышается, и повышение будет оцениваться как отношение 3/2. Представим, что мы начали не с нуля и один год развития равняется числу 1000. Тогда это будет уже совсем другое соотношение, приблизительно как 1012/1008: получается совсем другой коэффициент продвижения ребенка.

739

Для того чтобы мы знали, верно ли то отношение, которое мы получили по двум измерениям, и можно ли соотнести эти два измерения, мы должны взять только две последние цифры, или все числа в целом, или из шестизначного числа две последние цифры.

Э. Торндайк говорит: для того чтобы получить ноль, пришлось бы градуировать интеллектуальную одаренность от дождевого червя до американского студента, т. е. пришлось бы взять весь диапазон развития, чтобы представить отношение, которое мы измеряем. Торндайк выдвигает серьезное положение, и вся методика измерения интеллектуальной одаренности для детей и все его исследования приводят к необходимости переходить к специальным измерениям. Прежде всего нужно знать, что мы измеряем. Для этого нужно знать и измерять количество однородных единиц; для этого нужно измерять не интеллектуальность вообще, а только ряд интеллектуальных особенностей детей и по возможности экспериментально проанализировать какие-либо функции, дающие нам в одинаковых условиях измерения такой продукт, который можно сравнивать. Для этого Торндайк предлагает систему тестов, измеряющих интеллект, в частности тест словаря, тест арифметики и т. д. Причем он говорит о недопустимости складывать или вычитать продукт различных тестов. Торндайк приходит к выводу, что нужно чутко подходить к установлению методов, определяющих единицу измерения специальных функций, т. е. количество неоднородных процессов.

Второе положение. Нужно измерять равными единицами, следовательно, нужно соответствующим образом организовать обстановку для измерения. Для этого следует найти в поведении качественно однородные единицы или величины, без которых никакое измерение строить невозможно.

На основании указанных моментов возникает и последняя необходимость: нужно не только добывать факты, но и добиваться правильного их толкования.

Операция Бине заключается в следующем. Он берет ряд фактов: ребенок решил то, не решил это, протокол обнаруживает данные, их складывают, выводят среднюю арифметическую, получается механический результат. На самом деле, говорит Торндайк, наивно предполагать, что между интеллектуальными функциями всех возрастов развития существует такое арифметическое отношение. Если бы дело обстояло так просто, то можно было бы взять за показатель простое производное из всех теоретически взятых пятых долей, которые можно было получить в предшествующие несколько лет развития ребенка. Поэтому Торндайк говорит, что в подобных случаях наука обязана строго разделить две методические операции — получение фактов и толкование их.

Как поступает врач? Он выслушивает, измеряет температуру, делает рентгеновский снимок и не просто складывает эти данные; нет, он толкует их на основании всей системы медицинских знаний и только тогда ставит диагноз. Тут научная разработка заключается в том, чтобы при разделении двух разных вещей получить твердую почву для фактов, которые можно толковать. Для того чтобы установить правильное положение, нужно установить факт с максимальной точностью, и тогда каждый точный факт может быть подвергнут дальнейшему истолкованию. Это делается для того, чтобы вскрыть отношение между отдельными фактами, ибо один и тот же факт в данной группировке (та же температура, тот же кашель или озноб) означает не то, что при другой комбинации, его значимость в другой комбинации получается другая.

Так же должен поступать и психолог. Вместо того чтобы наивно допускать, что отношение между интеллектуальными функциями проще, чем между степенями туберкулеза, он должен отделить факты от их толкования, он должен иметь теоретически правильную схему. Только тогда он может вскрыть отношение между этими фактами.

740

Э. Торндайк предложил в высшей степени интересный эксперимент, устанавливающий точно схему для различения трех планов или трех исследований интеллекта: измерение по высоте интеллекта, измерение по ширине интеллектуальной площади и измерение по объему интеллекта. Здесь мы об этом подробно говорить не будем. Вернемся к проблеме измерения культурного поведения ребенка.

Прежде всего необходимо указать, что в этой области мы имеем то, чего не хватает в других областях исследования, — мы имеем нуль, установленный эмпирически, хотя арифметически не идеальный. Нуль стал выводиться. Благодаря этому мы можем сопоставить отдельные измерения. В одних случаях задача решается без применения культурных средств, в других — с применением соответствующих культурных приемов. Мы можем таким образом соотнести два типа решения, и это соотношение даст нам вполне объективный научный критерий измерения развития. Это выгодное положение идет за счет самого понятия культурного развития, того, в чем культурное развитие отличается от органического развития. Мы можем изучить ряд внешних преобразований органического развития, возникающих в результате приспособления растущего ребенка к соответствующей культурной среде. Тот же прием сравнения, или соотношения, как правильно указывает Торндайк, позволяет подойти ближе к шкале равных единиц и перейти к измерению относительных показателей и затем оперировать соотношением коэффициентов.

Имея такой коэффициент, мы получаем и вторую выгоду: мы получаем хотя и отвлеченные, но действительно равные единицы. В этом мы сейчас убедимся. Ведь когда мы складываем данные по системе Бине и одинаково засчитываем за $^1/_5$ решение теста из трех поручений и на называние места, числа и года, то мы поступаем незаконным образом, потому что сравниваем две качественно разные вещи. Но если мы сравниваем два однородных отношения, состоящих из одинаковых единиц, то получаем однородную вещь. Тут мы перестаем делать ошибку. Легче считать абстрактные единицы, чем конкретные, и этим мы преодолеваем данную трудность.

Наконец, исходя из общих знаний о культурном развитии и его отношении к органическому развитию, мы получаем и ту достоверную возможность толкования фактов, о которых говорит Торндайк. Мы получаем ряд данных сравнительного характера о той же функции в культурном и в органическом развитии. Мы приобретаем возможность вскрывать соотношение симптомов, а это позволяет научно толковать факты и подходить к измерению культурного развития так же, как подходит врач к наблюдаемым симптомам.

Попытаемся на примерах пояснить наше положение. Возьмем развитие арифметики у ребенка. Как операцию с количествами представить и измерить в отношении ее культурного развития? Существует много приемов измерения арифметического развития у ребенка; Есть, например, тесты, которые ставят задачу учесть наличие или отсутствие известных навыков. Для этого испытуемому предлагают решить специальные варианты теста на вычитание, например вычесть не только нижнее число из верхнего, но и, наоборот, верхнее число из нижнего. Что мы должны ждать при этом опыте?

Представьте себе, что данный класс решает тест на вычитание известным образом и учащиеся распределяются по его решению тоже известным образом. Представьте, что мы предлагаем сделать то же вычитание, но, наоборот, так, что вычитаемое пишется вверху, а уменьшаемое внизу. Казалось бы, если мы внесли одинаковое изменение для всех детей, то можно ожидать, что ранговое распределение учащихся останется то же, что было и раньше; может быть, изменится уровень общего времени, необходимого для решения. Но исследования показывают, что это не так. Мы вносим общее изменение для всех, а разница

между детьми при решении новой задачи получается более глубокая. Итак, мы стоим перед фактом, который нужно объяснить.

Почему, если мы вычитаем нормальным порядком, получается одно распределение групп, а при вычитании обратным порядком распределение групп изменяется? Как всегда, при каждом конкретном факте обнаруживается переплетение большого количества очень сложных причин. Тут играет роль ряд моментов: и момент приспособления к новым обстоятельствам (различный у разных детей), и момент прочности полного овладения навыком, и момент времени, который приходится преодолевать. Однако основным моментом, который сейчас доказан экспериментально, является то, что дети, одинаково решающие тест, т. е. проявляющие одинаковое умение пользоваться каким-либо навыком, генетически находятся на различных ступенях развития культурной арифметики.

Один ребенок владеет чисто внешним механическим приемом, который он выполняет со всей последовательностью. Как только ему дают другие условия выполнения операции, он перестает владеть операцией вычитания, начинает ошибаться, и потому вся операция рушится. Иногда вычитание вообще не выдерживается до конца, нарушается сам принцип вычитания, и вся десятичная система, и весь строй арифметических операций нарушаются. Все это ломается из-за простого изменения: нижнее число поставлено вверх, а верхнее вниз. В изменившихся обстоятельствах вся система оказывается негодной. У другого ребенка операция замедляется, изменяется число ошибок, но само решение остается абсолютно верным. Значит, ребенок усвоил нужную структуру вычитания, т. е. в культурном развитии он не только усвоил внешний навык, с помощью которого обычно производится вычитание, но у него действительно выработался адекватный способ поведения по отношению к данной структуре, а потому и при изменившейся обстановке его навык оказывается более устойчивым.

Наконец, между двумя крайними случаями, когда ребенок совершенно не справляется с задачей и когда справляется с некоторым замедлением, распределяется вся масса класса, так обнаруживается рельеф культурного развития данного класса. Представим, что 40 человек при обычном решении теста на вычитание по внешним признакам дали однородную массу, но как только мы изменяем условия, эти же 40 человек обнаруживают большие различия. Мы имеем здесь прием исследования, который можно условно назвать *методом сдвигов,* или смещения, общепринятых средств, общепринятых систем измерения. Таким путем мы испытываем, в какой степени механически ребенок реагирует на данную ситуацию и в какой степени он усвоил суть данной операции, т. е., в какой степени структура культурной операции усвоена им независимо от различных изменений.

Приведем еще один прием, к которому прибегает и Торндайк. Наряду с использованием теста на элементарные арифметические операции он строит исследование на алгебраических приемах, что дает возможность учесть, с какой продуктивностью работает ученик, владея тем или иным навыком. Вместе с этим, говорит Торндайк, можно исследовать и более общие психологические условия, которые стоят за процессом счета. Исследование Торндайка чрезвычайно просто. Предположим, что мы заменяем обычное изображение арифметических знаков буквами. Попробуем ввести новое условное изображение для написания знаков деления и умножения, ввести вместо привычной формы непривычную и посмотрим, как это отразится на поведении тех, кто решает задачу.

Или еще проще. Для того чтобы узнать, как ребенок вообще оперирует символами, в частности алгебраическими знаками, Торндайк вводит ряд условных значков. Предварительно указывается, что один значок обозначает то-то, другой — то-то, третий — то-то и что один из четырех значков обозначает определенную кон-

кретную вещь. Затем дается система значков, которую ребенок должен раскрыть. Так Торндайк пытается исследовать, насколько вообще ребенок усвоил структуру обращения с символами, насколько он может заместить один символ другим для решения арифметической задачи. Что раскрывает исследование?

Казалось бы, какая разница, если в алгебраической задаче вместо *x* записать другой знак. Ведь принцип не изменяется, ведь можно написать вместо *x* палочку. Значение принятого знака остается без изменения. Однако такое изменение не остается без последствий ни у одного из учеников. Как правило, изменяется общий характер решения задачи. Торндайк

правильно указывает, что привычка обозначать неизвестное *x* имеет существенное значение и стоит изменить обозначение, как сейчас же замедляется решение соответствующей операции, новая система знаков оказывается труднее, и, что самое существенное, ранговый порядок учеников в классе в отношении решения задачи изменяется, т. е., иначе говоря, осуществление задачи, выраженной другими знаками, даст другое распределение учеников в классе, чем то, которое получено при решении этой задачи обычными знаками. В результате эксперимента мы получаем другую картину, нежели та, которую имели раньше. Торндайк говорит, что путем такого исследования мы обнаруживаем противоречие арифметических и алгебраических знаний, мы получаем общую форму поведения, за которой скрывается решение каждой чисто арифметической задачи в общей форме. Метод сдвигов позволяет, следовательно, проникнуть в генетическое исследование того или иного навыка, вскрыть, насколько прочно усвоен навык.

Этот метод открывает генетический подход к системе школьного обучения. Школьное обучение и влияние его на развитие ученика до сих пор измерялось в двух основных направлениях, которые, конечно, остаются и которые являются наиболее существенными, но не решают еще всей проблемы школьного воспитания: с одной стороны, мы учитывали систему школьного умения, навыков и знаний, а с другой — одаренность ученика. Однако остается еще третья важная задача — показать обратное влияние усваиваемых учеником навыков и воспитания на формы культурного поведения и развитие этого поведения.

До сих пор в педагогической практике исследовали главным образом первые два показателя. Между тем мы знаем, что существует и обратное чрезвычайно мощное влияние приобретенных приемов поведения на общее развитие ребенка. Мы знаем, что без известных интеллектуальных данных ребенок не может овладеть определенными навыками, ребенок-идиот не овладевает даже речью. Но для нас имеет значение и обратная сторона: нам важно знать не только то, в какой степени мышление перестраивает приемы поведения, но и то, насколько приемы поведения перестраивают мышление, и почему в действительности эти два процесса должны быть в центре внимания для изучения культурного возраста ребенка.

Проще говоря, момент овладения речью зависит от интеллекта детей, и все исследования приводят к выводу, что изучение речи — очень выгодный показатель умственных возможностей. Следовательно, та или другая степень одаренности, без сомнения, отражается на характере овладения речью. Но ведь существует и обратное. Если в процессе развития ребенок овладевает каким-нибудь языком, то интересно проследить, в какой мере и как это перестраивает весь естественный процесс его мышления. Вспомним расхождение кривых, т. е. взаимное влияние естественного и культурного развития. Вспомним пример с картинкой. Если мы попробуем начертить кривую развития детского мышления, учитывая его качества, от стадии к стадии, то мы увидим, что такая кривая не совпадает с кривой развития мышления в целом, а совпадает с кривой развития его речи.

Отсюда возникают два очень важных вопроса. Первый: в какой степени овладение речью обусловлено интеллектуальными возможностями ребенка? Например, почему ребенок, который находится на стадии, скажем, 3—4-летнего возраста, описывает картинку отдельными словами, хотя мыслит ее целыми образами? Очевидно, для того чтобы овладеть речью, нужно уметь совершать интеллектуальные операции более сложного порядка, чем те, которыми владеет ребенок 3 лет. Следовательно, мы можем вскрыть зависимость отдельных стадий развития речи от степени развития ребенка.

Остается второе и более важное: ребенок мыслит целыми образами, но рассказывает отдельными словами, ребенок переживает в школе конфликт между развитием мышления и речи. Речь доводит до конца формирование мышления, переводит его на новые рельсы, превращает непосредственное, натуральное, мышление в культурное, в мышление словесное, тем самым делает его более отвлеченным.

Тут возникает второй вопрос: как развитие речи у ребенка изменяет, трансформирует развитие мышления? Какие новые формы мышления возникают у ребенка в зависимости от того, что он пользуется соответствующими формами речи? Мы пытались осветить этот вопрос в предыдущих главах. Мы стремились изложить некоторые точки зрения, некоторые теоретические данные, некую генетическую схему или методические приемы, которые имеют общую задачу: с одной стороны, расчленить то, что в трудах по детской психологии считалось до сих пор нерешенным, т. е. отделить процесс органический от культурного развития, а с другой — определить методические пути изучения проблемы.

На основе того, что мы получили, мы сможем сделать еще один шаг в исследовании. Наша работа помогла нам увидеть еще одну сторону процесса детского развития, который до сих пор многие представляли себе слишком упрощенно. Если мы не будем удовлетворяться слишком односторонним подходом к детскому развитию, то задача настоящей работы осуществлена. В исследовании мы хотели развить более сложный взгляд на процесс детского развития, представить две линии детского развития и по возможности обогатить методические подходы к изучению ребенка. Вот что стояло перед нами как основная цель настоящей работы.

Глава пятнадцатая

ЗАКЛЮЧЕНИЕ. ДАЛЬНЕЙШИЕ ПУТИ ИССЛЕДОВАНИЯ. РАЗВИТИЕ ЛИЧНОСТИ И МИРОВОЗЗРЕНИЯ РЕБЕНКА

Наше исследование шло все время аналитическим путем. Мы пытались выделить и проследить линию культурного развития отдельных психических функций, отдельных форм поведения, с одной стороны, связанных с овладением внешними средствами (речь, арифметика, письмо), с другой — с внутренними изменениями памяти, внимания, отвлеченного мышления, образованием понятий.

Глава о воле помогла нам вскрыть тот общий корень, из которого произрастают все эти формы поведения. Но за анализом непременно должен следовать синтез. Так как ход изложения никогда не совпадает прямо с ходом исследования, то

и мы ранее дали общие теоретические положения, к которым привело нас исследование отдельных функций и которые мы рассмотрели в трех главах. В их задачу входило выяснение анализа, структуры и генезиса культурного поведения. В синтетической части мы пытались собрать общие выводы, которые история культурного развития позволила сделать

в отношении воспитания и методики школьного обучения. Затем мы пытались выяснить проблему культурного возраста, связанную с диагнозом культурного развития и с методом его измерения.
Наконец, мы приходим к последней задаче, которой посвящена настоящая глава и которая состоит в том, чтобы попытаться представить схему или картину целостного культурного развития ребенка, рассмотреть культурное развитие ребенка как целое в его возрастных изменениях. Следует отметить, что синтетическая глава может быть при настоящем состоянии нашего знания и нашего исследования написана лишь вчерне. Излагая культурное развитие каждой отдельной функции, мы опирались на фактический материал, на отдельные исследования и наблюдения. Сейчас мы приходим к тому, чтобы наметить дальнейшие пути исследования. Только длительное накопление первичного фактического материала, затем эмпирических и теоретических обобщений, вскрытие частичных закономерностей и подведение их под все более и более широкие законы могут привести к полному решению нашей задачи.
Как уже сказано, в настоящее время наши исследования не дают для этого достаточного основания. Однако уже и теперь мы можем попытаться наметить схему культурного развития в целом и осветить в возрастном разрезе важнейшие пункты той перспективы, которая открывается в связи с изложенными раньше фактами. Мы делаем это, во-первых, потому, что только взятые в перспективе факты могут быть поняты до конца и оценены во всем их значении. Во-вторых, потому, что без завершающего, синтетического, хотя бы и схематического охвата многие факты оказываются лишенными единства, разрозненными и немало теряют в научной выразительности.
Попытка синтетически охватить культурное развитие должна исходить из следующих основных положений.
Первое: по содержанию процесс культурного развития может быть охарактеризован как развитие личности и мировоззрения ребенка. Последние понятия являются недостаточно определенными и точными научными терминами. В науку о ребенке они вносятся почти впервые. Может быть, в ходе дальнейшего исследования от них придется или отказаться вовсе, или заменить их другими понятиями, однако даже если они останутся в том приблизительном значении, которое мы сейчас пытаемся им придать, их содержание должно уточниться, определиться и строго отграничиться от сходных понятий. Пока мы вводим их для предварительной ориентировки как общие понятия, охватывающие две важнейшие стороны культурного развития ребенка.
Личность в данном понимании имеет более узкий смысл, чем в обычном словоупотреблении. Мы не причисляем сюда всех признаков индивидуальности, отличающих ее от ряда других индивидуальностей, составляющих ее своеобразие или относящих ее к тому или иному определенному типу. Мы склонны поставить знак равенства между личностью ребенка и его культурным развитием. Личность, таким образом, есть понятие социальное, она охватывает надприрод-ное, историческое в человеке. Она не врожденна, но возникает в результате культурного развития, поэтому «личность» есть понятие историческое. Она охватывает единство поведения, которое отличается признаком *овладения* (см. главу о воле). В этом смысле коррелятом личности будет отношение примитивных и высших реакций, и в этом плане вводимое нами понятие совпадает с тем, которое в области психопатологии устанавливает Кречмер.

Под мировоззрением мы также не склонны понимать какие-либо логические, продуманные, оформленные в осознанную систему взгляды на мир и его важнейшие части. Мы склонны употребить это слово тоже в синтетическом смысле, соответствующем личности в плане субъективном. Мировоззрение — то, что характеризует поведение человека в целом, культурное отношение ребенка к внешнему миру. В этом смысле у животного нет мировоззрения, и в этом же смысле его нет у ребенка в момент рождения. В первые годы жизни, иногда вплоть до поры полового созревания, мировоззрение в собственном смысле слова у ребенка отсутствует. Часто это скорее мародействие, чем мировоззрение. Таким образом, мы вкладываем в термин «мировоззрение» чисто объективное значение того способа отношения к миру, который есть у ребенка.
Нам остается еще сделать две оговорки: во-первых, ход нашего исследования отличается от изучения хода естественного развития. Естественное развитие совершается не как развитие и изменение отдельных частей, в результате которого образуется суммарное изменение целого. Скорее, наоборот, ни одна функция из рассмотренных выше, будь то речь или память, не развивается сколько-нибудь самостоятельно и независимо от других; в процессе тесного взаимодействия развиваются, всемерно продвигая и поддерживая друг друга, все стороны психической жизни. Личность развивается как целое, и только условно, только в целях научного анализа мы можем абстрагировать ту или иную сторону ее развития. Это ясно уже из сказанного выше. Сам характер культурного развития в отличие от естественного обусловливает то, что ни память, ни внимание^ взятые как таковые и предоставленные сами себе, на каком бы уровне естественного развития они ни находились, не могут перейти в процессы общего культурного поведения. Только тогда, когда личность овладевает той или иной формой поведения, она поднимает их на высшую ступень.
Таким образом, как и в области органического развития, целое, по выражению Аристотеля, было раньше своих частей, сами эти части и их действие, т. е. органы и функции, изменяются в зависимости от изменения целого. Точно так же самый малейший шаг в области культурного развития какой-нибудь функции уже предполагает развитие личности хотя бы в самых зачаточных формах. Сущность культурного развития, как мы видели, заключается в том, что человек овладевает процессами собственного поведения, но необходимой предпосылкой для овладения является образование личности, и поэтому развитие той или иной функции всегда производно от развития личности в целом и обусловлено им.
Если встать на эту точку зрения, то мы увидим, что в нашем исследовании о развитии личности и мировоззрения мы накопили значительный материал, который нужно собрать воедино и представить как целое. Если верно, как мы сказали выше, что развитие каждой отдельной функции есть производное от развития личности в целом, следовательно, прослеживая развитие каждой отдельной функции, мы прослеживали этим самым и развитие личности. Личность как бы незримо присутствовала и участвовала в процессе овладения своими реакциями, которых мы касались выше.
Второе и более важное: у нас не было ни одной главы, которая множеством нитей не перерастала бы в следующие главы. Если посмотреть на работу в целом, как говорят, с высоты птичьего полета, перед нами предстали бы очень сложные и спутанные нити, связывающие и переплетающие все главы между собой. Так, речь — это главное средство

развития личности — приводит нас к основной форме мнемотехнической памяти, она же становится ясной только в свете указательной функции знаков внимания. Слово является прямым орудием образования понятий. Речь предстает как основное средство мышления, она же связана с развитием жеста, рисунка, игры и письма. Внимание также дает настоя-
746
щую основу, без которой было бы неясно развитие понятий, и мы никогда не принялись бы излагать историю личности и мировоззрения ребенка, если бы эти многократно переплетающиеся нити не были намечены уже во всем предшествующем изложении.
Третье: при современном состоянии нашего знания нам недостает в высшей степени важных пунктов для разрешения поставленной задачи. Так, мы ничего не могли сказать о важнейшем связующем звене между органической жизнью и жизнью личности, звене, которое лежит в культурном развитии человеческих эмоций и влечений. Возникновение социальных и культурных потребностей мы могли проследить только условно и кратко в учении о развитии мотивов.
Перейдем к возрастному рассмотрению культурного развития в целом.
Новорожденный, вероятно, самое примитивное существо, каким только может быть человек. Ни народ, стоящий на низком уровне развития, ни идиоты, почти не поддающиеся культурному развитию, ни глухонемые дети, ни ребенок старшего возраста, не говоря уже о взрослом человеке, в своих органических функциях никогда не достигают той стадии чистой натуральности, которая характеризует новорожденного. Новорожденный — естественное существо в полном и точном смысле этого слова. Поэтому в первый период жизни ребенка легче всего наблюдать натуральные формы реакций. Если здесь проявляются некоторые первичные формы культурного поведения, то они пока еще носят полуорганический характер и связаны с единичной реакцией ребенка на человеческий голос, на появление взрослого и других маленьких детей.
В этот период наиболее значительным, с точки зрения культурного развития, важнейшим переломным моментом является момент, когда ребенок овладевает первыми орудиями. Как показали систематические наблюдения и эксперименты, этот вид натурального, не зависимого от слов мышления, о котором мы говорили выше, наблюдается у детей в 9 месяцев. Именно тогда создаются первые сложные механические сенсомоторные связи.
Предварительные намерения сделать нечто при помощи какого-нибудь предмета наблюдались уже у 6-месячного ребенка. В 9 месяцев сложные связи выступают более отчетливо. Так, когда падает игрушка, которую ребенок не может достать рукой, младенец после тщетных попыток бросает вслед за ней другую игрушку. Отметим, что так же в случаях неудачи поступали обезьяны Келера и ребенок старшего возраста, отчаявшийся достать мяч, лежащий за решеткой. Но уже ребенок 10 месяцев очень часто поднимает упавшую погремушку за привязанную к ней веревочку — операция, которая, как показали опыты Келера, невозможна для взрослой собаки. Ребенок схватывает уже определенные механические связи. Эту пору инструментального мышления («Werkzeugdenken») Бюлер предложил назвать шимпанзеподобным возрастом. В 10 месяцев наблюдалось, как ребенок притягивал взрослого за висящий конец его пояса или передвигал недоступный для руки предмет с помощью другого предмета. Совершенно правильно говорят исследователи, что с возникновением употребления орудия для ребенка наступает совершенно новый период. Принципиальная перемена, происходящая с ребенком, следующая: в 10 месяцев ребенок уже достает предмет при помощи веревочки и на этом уровне мышления, независимо от речи, остается до 1 года жизни.
Итак, перед нами ребенок, поведение которого развернулось по всем трем ступеням: инстинктов, условных рефлексов и простейших форм мышления. Факт наличия натурального мышления у ребенка до 1 года является капитальным приобретением современной экспериментальной психологии. Он показывает, что генетические корни мышления и речи не совпадают и что нет ничего более поучительного, чем проследить месяц за месяцем, как развиваются реакции, мышление и лепет ребенка. Но забудем, что перед нами натуральные корни мышления
747
и речи. Прослеживая то и другое по месяцам, мы видим, что никакой прямой зависимости между одним и другим у ребенка нет. Решающее значение перехода к орудиям заключается еще и в том, что этот момент составляет переломный пункт в развитии основных форм приспособления ребенка к внешним условиям среды.
Г. Дженнингс указывает, что реакции организма представляют собой не просто неупорядоченное множество, а систему, обусловленную организацией данного существа. Амеба, говорит он, не может плавать, как инфузория, а последняя не обладает органами для полета. И человек имеет систему актов, которая ограничивает формы его поведения; но человек расширяет радиус своих действий в отличие от других существ при помощи орудий. Решающую роль играет разум человека, из его органов решающее значение для осуществления этого имеют рука, глаз и ухо. Радиус их деятельности безграничен благодаря применению орудий. Естественный инвентарь этой системы действий возможен для человеческого ребенка начиная с возраста раннего употребления орудий.
Заметим, что и здесь, как нам представляется, исследователи недостаточно учитывали натуральный характер поведения ребенка. Вслед за Г. Дришем они пытались свести поведение к элементарным единицам, считая таковыми не простейшие рефлексы, которые в чистом, изолированном виде проявляются у новорожденного ребенка так же редко, как и у взрослого, но действия, критерии которых, согласно Дришу, заключаются в том, что они определяются индивидуальным опытом живого существа. Поэтому в определение действия исследователи вносят реальную или кажущуюся целенаправленность поведения.
Как говорят эти исследователи, действие есть поведение, направленное к определенному успеху, все равно, является ли стремление сознательным или бессознательным, и независимо от того, какого рода успех имеется в виду. Эта точка зрения, как и всякая телеологическая позиция, представляется нам ложной в том смысле, что для выражения известного объективного факта или отношения, именно функционального отношения, применяется, в сущности, субъективно и генетически термин «целенаправленность», относящийся к более ранним этапам. Вместе с этим теряется граница для определения действительных первичных целенаправленных действий, когда они появляются впервые у ребенка. Как мышление, так и речь ребенка в эту пору проявляются в натуральной форме. Речь еще совершенно не служит намеренным или сознательно поставленным целям, а выступает как простая активность ребенка, проявляющаяся в лепете, криках и других выразительных звуках. Но тот же самый решительный поворот, который в

области действия ребенка происходит в момент употребления орудий, происходит в области речи тогда, когда ребенок впервые начинает завязывать простейшие социальные реакции на основе речевых. Социальные реакции, отсутствующие в первые месяцы жизни, начинаются с крика, возбуждаемого криком другого ребенка, переходят во взгляд на взрослого человека, улыбку успокоения после разговора, крик, когда взрослый оставляет ребенка, и затем схватывание взрослого и рассматривание другого маленького ребенка.
Только в 6 месяцев у ребенка впервые появляется реакция, вызывающая внимание взрослого через лепет, ответ лепетом на слова взрослого, протягивание к нему рук и т. д. Только в 9 месяцев появляется возбуждение внимания взрослого посредством движения, притягивания взрослого за платье, чтобы возбудить в нем внимание. В 10 месяцев ребенок уже показывает взрослому предметы, а в 11 месяцев младенец уже способен к организованной игре, деятельности, возбуждению внимания другого ребенка посредством лепета и т. д. Лепет чрезвычайно рано начинает выполнять элементарную функцию привлечения
748
внимания, но эти средства еще примитивны и по существу не отличаются от тех, которые мы встречаем у животных.
Итак, приобретение речью социальных функций (обращение внимания) и выход за пределы естественной органологии через употребление орудия — вот два важнейших момента, подготавливающих в первые годы жизни важнейшие изменения, которые лягут в основу дальнейшего культурного развития.
Если бы мы хотели поставить в связь общие факторы с тем, что нам известно о культурном развитии отдельных функций, мы должны были бы сказать, что вся эта пора является переходной от натуральной к культурной жизни ребенка. Каждое действие ребенка в это время носит еще смешанный животно-человеческий, природно-исторический, примитивно-культурный или органически-личностный характер. Мы условно обозначили переходную стадию в развитии ребенка как стадию *магическую.* Действительно, согласно исследованию Пиаже, выдвинувшего наиболее стройную и глубокую теорию первого года жизни, мировоззрение ребенка, находящегося на этой ступени развития, может быть лучше всего определено как магическое.
Ж. Пиаже исходит из той простейшей формы поведения ребенка, которая является наиболее характерной для первого года жизни и которую Дж. Болдуин назвал цепной реакцией. Она лежит в основе моторного опыта младенца и является отправной точкой для всего приспособления ребенка этого возраста. Руки ребенка производят случайное движение, и если от него получается какой-нибудь интересный результат, младенец повторяет движение без конца. Так он научается сосать большой палец, хватать предметы, стучать по столу и т. п. Цепная реакция есть использование случая. Моторное приспособление продолжается в памяти. Как известно, память у маленьких детей начиная с конца первого года необычна. Пиаже пришлось наблюдать, как ребенок применяет один и тот же прием цепной реакции для того, чтобы воздействовать на окружающий мир. Ребенок в 8 месяцев, наблюдаемый исследователем, то поднимается, то падает всем телом, чтобы привести в движение вещи, которые он видит вдали. Младенец немного старше жмурит глаза, разглядывая шнурок от лампы, чтобы засветилась сама лампа. Ребенок еще не различает тех изменений, которые происходят вследствие его собственных реакций, и тех, которые производятся независимо от него.
Гипотеза Пиаже, по его словам, состоит в том, что все движения, производимые младенцем в окружающей среде, и все движения, последовательно совпадающие с его усилиями, будут восприниматься одинаково до тех пор, пока сопротивляемость предметов или людей не приведет ребенка к разделению в мире нескольких действительных центров, проще говоря, к выделению своего «я» и других предметов.
Нам представляется в высшей степени правильной мысль Пиаже, что у новорожденного отсутствует даже самое примитивное наличие «я» — личности и мировоззрения, — т. е. отношения к внешнему миру и другим. То и другое для него, следовательно, нераздельно, и он одинаково осуществляет цепную реакцию тогда, когда движет своими руками, чтобы создавать звук, и тогда, когда жмурится на лампу, чтобы она зажглась. Если приписывать ребенку врожденное сознание своего «я», говорит Пиаже, тогда совсем непонятно ни то, почему он начинает подражать другим, ни то, почему он производит такие странные движения, чтобы воздействовать на внешний мир. Еще проще можно сказать, что у ребенка замыкается обыкновенный условный рефлекс на внешние действия, случайно совпадающие с какой-нибудь его реакцией. Но если, говорит Пиаже, некоторые хотят ограничить всю психологию условными рефлексами, то надо задать вопрос: на что указывает то обстоятельство, что ребенок для воздействия на вещи и на себя употребляет одни и те же приемы?
749
Нам это представляется наиболее ясным доказательством того, что у ребенка действительно еще не произошло формирование личности и она еще совершенно слита с его мировоззрением, проявляющимся в его действиях. Пиаже справедливо называет нерасчлененную стадию личности и мировоззрения парадоксальным состоянием солипсизма (не в смысле философской установки, но для обозначения того факта, что ребенок, с одной стороны, находится весь во власти внешних вещей, с другой — внешние вещи в его поведении нисколько не отличаются для него от процессов, происходящих в его собственном теле).
Если мы вспомним сказанное нами об отдельных функциях, мы увидим везде эту переходную, или магическую, фазу, которая характеризуется нерасчлененностью личного и внешнего объективного мира. Необычайная натуральная память ребенка, когда он приобретает важнейшие сведения о качествах и состоянии внешнего мира, натуральное вызревание одной доминанты за другой, первый этап формирования понятий, который, как правильно говорит Пиаже, заключается в распределении всех воздействующих на ребенка предметов по схемам пяти основных органов восприятий, — вот характерные черты этой стадии.
Остановимся на двух важнейших примерах, характеризующих ее. Первый — это память. При необычайной силе детской памяти впечатления первого года жизни никогда не сохраняются и не удерживаются в продолжение последующей жизни ребенка. Загадочный факт, почему мы ничего не помним о первом и вообще о самых ранних годах нашей жизни, не получивший еще должного объяснения в психологии, конечно, не может быть сведен просто к тому, что это было очень давно. В психологии последнего времени мы имеем два основных объяснения этого факта. Одно предложено Фрейдом, другое — Уотсоном. Фрейд полагает, что воспоминания раннего детства вытесняются из сознания, потому что они относятся к совершенно другой организации поведения ребенка, чем вся последующая его

жизнь. Уотсон отождествляет бессознательное Фрейда с неречевым поведением и объясняет этот факт тем, что ранние впечатления накоплены без участия речи. Память же для Уотсона — результат вербальной стороны поведения.
Объяснение Уотсона представляется нам в высшей степени правильным. Из него можно сделать вывод, что первый год жизни в развитии ребенка является как бы доисторической эпохой, о которой мы ничего не помним, как мы ничего не помним о доисторической эпохе человечества, не оставившей письменности. Наша речь и есть, таким образом, как бы своеобразная письменность нашего прошлого. Во всяком случае, тот основной факт, что мы ничего не помним о первом годе нашей жизни, вместе с другим фактом, именно памятью о прошлом как основой сознания нашей личности, позволяет сказать: первый год жизни в известном смысле относится к последующей жизни так, как утробное развитие к послеутробному. Это другая, как бы доисторическая эпоха в культурном развитии ребенка. Пример в области развития понятий опять показывает, до какой степени натуральный характер рассматриваемой эпохи связан с отсутствием речи, когда предметы делятся для ребенка на предметы для осязания, для схватывания и т. д., т. е. размещаются по отдельным чувственным схемам.
Мы видим, таким образом, в приведенной схеме Пиаже как бы аналогию нашим понятиям натурального поведения. Мы видим, как ложен взгляд, согласно которому ребенок начинает с познания единичных предметов и только путем их обобщения приходит к понятию. На самом деле ребенок, как и животное, начинает с самых общих схем, для него существуют указанные пять групп вещей, которые индивидуально не различаются, но воспринимаются им согласно этой ассимиляционной схеме. Если бы ребенок мог закрепить в словах существующее у него понятие о вещах, он должен был бы иметь всего пять слов и ими мог бы передать все разнообразие известного ему мира.
750
Любопытно отметить, что аффективная теория происхождения языка также намечает всего несколько основных слов для передачи отдельных значений, осознанных человечеством в доисторическую пору.
Пирамида понятий, как говорит Фолькельт, строится одновременно с двух концов — от частного и от общего. Мы могли бы пойти еще дальше и сказать, что, судя по поведению ребенка до одного года, пирамида понятий строится именно из неразличения частного, ребенок от общего идет к частному, выделяя постепенно все более и более дробные группы, и единичный предмет, видимо, выделяется позднее. С этим совпадает и то, что нам известно об основном свойстве нервной деятельности, именно об иррадиации нервного возбуждения, которое приводит всегда к образованию генерализованных условных рефлексов. Только позднее, в результате дифференциации, никогда не приходящей сразу, ребенок начинает выделять и различать предметы.
Итак, натуральная речь, натуральная память, логическое развитие доминант и ассимиляционные схемы вместо понятий — вот что характеризует младенца. Переход к орудиям, к социализированной речи означает переломные пункты, на основе которых возможно дальнейшее культурное развитие, но сами по себе они еще принадлежат к натуральному периоду в истории человечества. Говоря на языке сравнительной психологии, они еще ничем принципиально не отличаются от тех же форм поведения у животных. Нерасчлененность личности и мировоззрения, слитых в одном магическом действии, указывает на переходную стадию культурного развития. Поправка, которую мы должны внести в теорию Пиаже, заключается в том, что социализированная речь и употребление орудий являются моментом, вбивающим клин, расщепляющим эту магическую стадию. Приспособление к природному миру и к миру социальному начинает здесь разветвляться на две отдельные линии. И, наконец, отмеченный уже нами факт отсутствия памяти о наших первых годах свидетельствует о том, что в эту пору еще не образовалась личность ребенка и не создались те средства, при помощи которых она проявляет себя вовне и во внутренних действиях.
Следующая эпоха в развитии ребенка характеризуется двумя основными переменами, имеющими для последующей картины развития решающее значение.
Первая перемена органическая, она состоит в том, что ребенок овладевает вертикальной походкой. Отсюда радикальная перемена в его приспособлении к пространству, расширение его власти над вещами, освобождение рук от функции передвижения и обилие предметов, которыми ребенок теперь может манипулировать и овладевать. Другая перемена культурная, она заключается в овладении речью. Мы указывали уже, что этот важнейший момент в развитии ребенка совершается, если рассматривать его схематически, следующим образом. Вначале доминируют хватательные движения. Неудавшиеся движения приводят к тому, что рука остается протянутой к нужному предмету; отсюда вырастает указательный жест, первый предвестник человеческой речи. Его функция — указать, обратить внимание. Это может быть сделано непосредственно протягиванием самого предмета, а может быть сделано указанием на соответствующий предмет. Протягивание руки к предмету появляется у ребенка до одного года, указательный жест — на втором году. Вся речь ребенка развивается при посредстве жестов, и здесь, таким образом, происходит как бы окольное и зигзагообразное развитие речи.
Первые слова имеют, в отличие от того, что предполагал Мейман, не аффективно-выразительную, а указательную функцию. Они заменяют или сопровождают указательный жест. Звуковая речь развивается медленно и постепенно, вместе с ней формируется основной аппарат связи с окружающими и воздействия на других.
751
В главе о мышлении мы уже показали, что овладение речью приводит к перестройке всех особенностей детского мышления, памяти и других функций. Речь становится универсальным средством воздействия на мир. Здесь возникает новая и своеобразная форма детского мировоззрения. Так как ребенок воздействует на внешние вещи через взрослых, у него начинает прокладываться и более короткий путь между словами и предметами. Вспомним, как ребенок в опытах Келера и Бюлера, когда не мог достать находившийся за решеткой предмет, начинал кидать в него подушками, поясом и другими вещами.
Сейчас ребенок поступает так со словом, и любопытно отметить, что эта особенность сохраняется у взрослого человека (брань по адресу неодушевленного предмета, с которым человек не может справиться). Самое интересное, что ребенок пытается воздействовать на вещи через слова. Так, в опытах М. Я. Басова ребенок обращается к игрушке с просьбой спуститься вниз. Такое смешение воздействия на людей и воздействия на вещи остается у ребенка долго, но уже принципиально отличается от того положения, которое было на первом году жизни. Воздействие на людей и воздействие на вещи идут уже каждое по своей линии. Ребенок овладел орудием и знаком, во всяком случае,

принципом их употребления и применяет каждое как должно.
Решающим моментом в развитии личности ребенка в этом периоде является осознание им своего «я». Как известно, ребенок первоначально называет себя собственным именем и с некоторым трудом усваивает личное местоимение. Дж. Болдуин справедливо отметил, что понятие о «я» развивается у ребенка из понятия о других. Понятие «личность» есть, таким образом, социальное, отраженное понятие, строящееся на основе того, что ребенок применяет по отношению к самому себе те приемы приспособления, которые он применяет по отношению к другим. Вот почему можно сказать, что личность есть социальное в нас. Для нас этот вывод не является сколько-нибудь неожиданным: ведь и при анализе каждой отдельной функции мы видели, что овладение тем или иным процессом поведения у ребенка строится по образцу того, как взрослый овладевает им. Мы уже видели, например, что первоначально взрослые направляют внимание ребенка в ту или другую сторону, а ребенок усваивает только те приемы и средства, с помощью которых это делается. Так же обстоит дело и с речью. Первоначально она выполняет функцию общения с другими, а потом становится внутренней речью, основанной на общении с самим собой. Личное имя ребенка выделяется часто в ответ на вопрос, как правильно указывает А. Делакруа, когда у многих детей спрашивают: «Кто хочет этого, у кого это есть?» Личное местоимение, как и собственное имя ребенка, является указательным жестом на самого себя.
И. Фихте хотел праздновать духовное рождение своего сына с того дня, как он начал говорить «я». Но, конечно, появление этого местоимений так же мало говорит о появлении сознания личности, как указательный жест — об объективном значении слова. Особенно ясно это можно проследить во французском языке, в котором существуют две отдельные частицы для выражения «я»: «я» в самостоятельном смысле этого слова, как бы заменяющего существительное (moi), и «я» как местоимение, употребляющееся только с глаголом (je). Делакруа предполагает, что у ребенка «я» в значении существительного предшествует «я», которое появляется только в качестве грамматического элемента.
Известен глухонемой ребенок, который, свободно говоря с 7 лет, только с 12 начал употреблять личное местоимение. До этого, несмотря на специальное школьное обучение, он постоянно, кроме слова «я», употреблял еще и свое имя, например: «У Олега, у меня, есть отец».
Любопытно в этом отношении замечание Штерна: у перворожденных детей собственное имя часто предшествует личному местоимению, а у детей вторых и последующих местоимение «я» появляется одновременно с именем и не только

как грамматический элемент. Трудно найти лучшее подтверждение того, что личность ребенка в рассматриваемую стадию строится по социальному образу и ребенок переходит к осознанию «я» подобно тому, как это делают другие, обозначая себя этим словом.
Следующей типичной стадией в развитии детского мировоззрения мы считаем возраст игры как особой формы поведения ребенка, чрезвычайно интересной именно с этой точки зрения. В игре ребенок, придающий новое значение игрушкам и вещам, воображающий себя то капитаном, то солдатом, то лошадью, конечно, уже вышел из той магической стадии, когда он не расчленял психологических и физических отношений. Сейчас для него палочка, изображающая лошадь, не является лошадью, он не впадает в иллюзию. Как мы пытались показать выше, это новое (иллюзорное) значение еще не является часто условным, символическим обозначением. Палочка в такой же мере не является лошадью, как и знаком лошади, например картинкой или словом. Интересно отметить, что у ребенка в игре редко рисунок или картинка замещают какой-нибудь недостающий предмет. Г. Гетцер отмечала такие случаи, но все же мы склонны считать их чрезвычайно редкими, они скорее исключение, чем правило.
Отношение между предметом и приписываемым ему значением в данном случае глубоко своеобразно и соответствует той стадии в мировоззрении ребенка, до которой он сейчас поднялся. Как уже сказано, палка для него не иллюзия и не символ.
Мы пытались выше показать, что это значение возникает из жестов, т. е. из того же общего корня, откуда появляется и речь ребенка и откуда ведет начало вся естественная история развития знака. Неудавшееся хватание, которое у животного отмирает, как не достигшее цели, у человека благодаря социальному окружению начинает выполнять новую функцию и является в сущности истинным источником всех его культурных форм поведения. Оно прежде всего просьба о помощи, обращение внимания и, следовательно, первичный выход за пределы личности, т. е. примитивное сотрудничество в психологическом смысле слова. Мы пытались показать, что свое значение палочка приобретает для ребенка благодаря жесту, движению, драматизации.
Психологи поддавались иллюзии, руководствуясь тем, что им сообщал сам ребенок. Они видели только готовый результат или продукт известного процесса, но не улавливали сам процесс, который состоит в том, что первоначальное значение присуще подражательному жесту, указанию ребенка, езде верхом и т. д. В качестве объекта для полного выполнения жеста нужен какой-нибудь предмет, и значение, которое приобретает этот предмет, есть, в сущности, вторичное и производное, возникающее из первичного значения жеста.
Мы видим, таким образом, что ребенок на стадии игры еще чрезвычайно неустойчиво локализует свою личность и свое мировоззрение. Он так же легко может быть другим, как и самим собой, так же, как и каждая вещь, может принять любой облик, но примечательно, что при общей лабильности, неустойчивости детского «я» и окружающих его вещей внутри каждой игры ребенок уже не магически, а разумно расчленяет обращение с вещами и обращение с людьми. Примечательно и то, что ребенок на этой стадии развития уже не путает деятельность в игре и серьезную деятельность. То и другое выделено у него как бы в особую сферу, и ребенок легко и со знанием дела переходит из одной сферы в другую, никогда не путая их. Это значит, что он уже владеет обеими сферами.
Только в *школьном возрасте* у ребенка впервые появляется более устойчивая, стабильная форма личности и мировоззрения. Как показал Пиаже, ребенок школьного возраста является и гораздо более социализированным, и гораздо более индивидуализированным существом. То, что внешне представляется нам

как бы противоречием, на самом деле является двумя сторонами одного и того же процесса, и нельзя, думается нам, привести более веское доказательство в пользу социального происхождения личности ребенка, чем тот факт, что

только с нарастанием, углублением и дифференцированием социального опыта растет, оформляется и вызревает личность ребенка.
Важнейшей основой этого изменения является формирование внутренней речи, которая становится теперь главным орудием мышления ребенка. Если в стадии игры ребенок мыслит и действует слитно и, мысля о какой-нибудь деятельности, воплощающейся в знаках, непосредственно переходит в драматизацию, т. е. в фактическое выполнение действия, то у школьника мышление и действие уже более или менее отделены друг от друга. В игре мы видим своеобразную форму употребления знаков: для ребенка сам процесс игры, т. е. само пользование знаками, еще тесно слит с вживанием в значение этих знаков, в изображаемую деятельность; ребенок пользуется здесь знаком не как средством, а как самоцелью.
Положение решительно изменяется при наступлении школьного возраста. Здесь мышление и действие ребенка резко разделяются.
Ж. Пиаже предложил для объяснения всех особенностей школьного возраста исходить из двух законов. Первый он называет законом сдвига, или смещения. Суть его состоит в том, что особенности в поведении ребенка и его приспособления к внешнему миру, которые наблюдались в дошкольном возрасте в сфере действия, сейчас сдвигаются, смещаются, переносятся в план мышления.
Синкретическое мышление и объяснение им видимых явлений, характерные для восприятия ребенка на ранней ступени развития, сейчас выступают в форме вербального синкретизма, примеры которого Пиаже дает в своих экспериментах. Этот закон можно было бы сформулировать так: ребенок школьного возраста живет в сфере непосредственного восприятия и действия.
Другой закон, названный Пиаже законом осознания трудности, установлен Э. Клапаредом. Смысл закона состоит в том, что ребенок осознает свои операции только в меру неудачного приспособления, и поэтому, если для ребенка дошкольного возраста характерна в общем импульсивная, непосредственная, неосознанная реактивная деятельность, то для ребенка школьного возраста создается принципиально иное положение. Этот ребенок уже осознал свои действия, при помощи речи он уже планирует их, может дать в них отчет, у него уже разделилась та высшая форма интеллектуального подражания, которую мы назвали выше понятием и которая может быть поставлена в связь с тем, что ребенок при помощи внутренней речи выделяет как бы самый экстракт вещей и их отношений. Но у ребенка не произошло еще самого важного — именно осознания собственных процессов мышления. Ребенок еще не отдает себе отчет в них, он на них не реагирует, а часто и не контролирует их. Они протекают у него так же, как прежде протекали действия, т. е. чисто реактивным путем. Только постепенно, только с годами ребенок научается овладевать ходом своих мыслей, как он раньше овладевал ходом своих действий, начинает их регулировать, отбирать. Пиаже справедливо отмечает, что регулирование мыслительных процессов есть в такой же степени волевой акт, акт выбора, как и моральное действие.
Недаром Торндайк сравнивает размышление с арифметикой, основанной на выборе нужных ассоциаций, с выбором при борьбе мотивов, как этот процесс протекает в настоящей жизни. Только к 12 годам, т. е. к окончанию первого школьного возраста, ребенок вполне преодолевает эгоцентрическую логику и переходит к овладению своими мыслительными процессами.
Возраст полового созревания обычно обозначали как возраст, в котором совершаются две крупнейшие перемены в жизни подростка.
764
Говорят, что это возраст открытия своего «я», оформления личности, с одной стороны, и возраст оформления мировоззрения — с другой. В каких бы сложных отношениях эти два момента ни стояли к основной перемене, совершающейся в подростковом возрасте, т. е. к процессам полового созревания, несомненно, что в области культурного развития они составляют центральные моменты, наиболее важные по значению из всего того, что характеризует этот возраст.
Э. Шпрангер поэтому с полным основанием назвал переходный возраст возрастом врастания в культуру. Когда говорят: подросток открывает свой внутренний мир с его возможностями, устанавливая его относительную независимость от внешней деятельности, — то с точки зрения того, что нам известно о культурном развитии ребенка, это может быть обозначено как овладение внутренним миром. Недаром внешним коррелятом этого события является возникновение жизненного плана как известной системы приспособления, которая впервые осознается подростком. Возраст этот, таким образом, как бы венчает и завершает весь процесс культурного развития ребенка.
Мы уже указывали, что вынуждены здесь ограничиться беглым и схематическим обзором возрастов, так как исследования в настоящей стадии не позволяют еще дать полную и дифференцированную картину возрастных особенностей психического развития.

ЛЕКЦИИ ПО ПСИХОЛОГИИ

Лекция первая

ВОСПРИЯТИЕ И ЕГО РАЗВИТИЕ В ДЕТСКОМ ВОЗРАСТЕ

Тема нашей сегодняшней лекции — проблема восприятия в детской психологии. Вы знаете, конечно, что ни одна глава современной психологии не обновилась коренным образом за последние 15—20 лет так, как глава, посвященная проблеме восприятия. Вы знаете, что в этой главе более остро, чем во всех остальных главах, произошла экспериментальная схватка между представителями старого и нового направлений. Нигде структурное направление в психологии так остро не противопоставляло новое понимание, новый экспериментальный метод исследования старому, ассоциативному направлению в психологии, как в учении о восприятии. Поэтому если говорить сейчас о фактическом конкретном содержании, о богатстве экспериментального материала, то можно сказать, что глава о восприятии разработана с той полнотой, какой едва ли может похвастаться другая глава экспериментальной психологии.
Сущность этого изменения вы, вероятно, знаете, но я в двух словах напомню о нем.
Для ассоциативной психологии, исходя из закона ассоциации представлений как основного общего закона связи отдельных элементов психической жизни, центральной функцией, по образцу которой строились и понимались все остальные функции, была память. Отсюда восприятие в ассоциативной психологии понималось как ассоциированная

совокупность ощущений. Предполагалось, что восприятие складывается из суммы отдельных ощущений путем ассоциирования этих ощущений между собой, совершенно по тому же закону, по которому отдельные представления или воспоминания, ассоциированные, объединенные между собой, создают стройную картину памяти. Из этого фактора и объяснялось, откуда появляется связность в восприятии.

Каким же образом вместо отдельных диспаратных, т. е. рассеянных, точек мы воспринимаем целую фигуру, ограничивающую поверхность тела? Каким образом мы воспринимаем значения этих тел? Так ставили вопрос в ассоциативной школе и отвечали, что связность в восприятии появляется таким же способом, каким она появляется в памяти. Отдельные элементы связываются, сцепляются, ассоциируются друг с другом, и, таким образом, возникает единое, связное, целостное восприятие. Как известно, эта теория предполагает, что физиологическим коррелятом связного целого восприятия является подобная картина, суммированная из отдельных равноценных диспаратных точек сетчатки, если речь идет о зрительном восприятии. Предполагалось, что находящийся перед глазами предмет каждой своей отдельной точкой возбуждает соответствующее

756

раздражение в диспаратной точке сетчатки и все эти раздражения, суммируясь в центральной нервной системе, создают комплекс возбуждений, который является коррелятом этого предмета.

Несостоятельность такой теории восприятия и послужила отправным пунктом для отрицания теории ассоционизма. Первоначально ассоциативная психология была атакована, следовательно, не в своей столице, т. е. не в учении о памяти, и до сих пор «структурная» атака оказывается наиболее слабой в этом самом защищенном пункте ассоциативной психологии. Действительно, структурная психология экспериментально атаковала ассоциативную точку зрения и стала доказывать структурное целостное возникновение психической жизни человека в области восприятия. Как известно, эта точка зрения заключается в том, что восприятие целого предшествует восприятию отдельных частей и связное целое каких-либо предметов, вещей, процессов, происходящих перед нашими глазами или ушами, — все это не суммируется в восприятии из отдельных диспаратных, рассеянных, ощущений и его физиологическим субстратом не является просто группа отдельных ассоциированных возбуждений. Как известно, в ряде блестящих экспериментальных доказательств, защищая правильность нового понимания по сравнению со старым, структурная теория обнаружила такие факты, которые были собраны на совершенно различных ступенях развития и которые показали, что для их адекватного понимания необходима новая, структурная теория. В ее основе лежит мысль, что психическая жизнь не строится из отдельных ощущений, представлений, которые ассоциируются друг с другом, что она строится из отдельных целостных образований, которые называли то структурами, то образами, гештальтами. Этот принцип сохранялся и в других областях психической жизни, где представители структурной психологии пытались показать, что целостные образования психической жизни возникают как таковые. Все это было показано с большой ясностью в ряде экспериментальных исследований.

Напомню опыт В. Келера над домашней курицей. Этот опыт показал, что курица воспринимает пару цветов не как простое ассоциативное объединение, а воспринимает отношение между этими цветами, т. е. восприятие целого светового поля предшествует восприятию отдельных частей и определяет эти части. Цвета, входящие в состав светового поля, могут изменяться, и тем не менее общий закон восприятия поля останется тем же самым. Эти опыты были перенесены с низших животных на человекоподобных обезьян, с известной модификацией поставлены и на ребенке. Они показали, что наше восприятие возникает как целостный процесс. Отдельные части могут меняться, а характер восприятия сохраняется. И обратно: структура, которая образует целостное восприятие, может изменяться, но при изменении этой структуры образуется иное целостное восприятие.

Напомню опыт Г. Фолькельта с пауком; этот опыт показал то, о чем мы говорим сейчас, в еще более целостном виде, хотя и менее ясно с экспериментальной стороны. Речь идет об известном опыте Фолькельта, показавшего, что паук, реагирующий на муху, попавшую в паутину, правильно и адекватно, когда ситуация сохраняется в целом, теряет эту способность, когда муха вырвана из паутины и положена в гнездо к пауку.

Напомню один из более поздних опытов К. Готтшальда, который предъявлял испытуемому по нескольку сотен раз отдельные части сложной фигуры и добился того, что испытуемый прочно их заучил; однако если та же самая фигура, много сотен раз показанная испытуемому, предъявлялась в другом сочетании и если это целое было новым для испытуемого, то старая фигура оставалась не узнанной в новом структурном восприятии. Я не стану перечислять еще ряд опытов. Скажу лишь, что они получили широкое развитие, с одной стороны, в зоопсихологии, а с другой — в детской психологии. Аналогичные опыты ставятся с

757

взрослыми людьми и подтверждают, что наше восприятие носит не атомистический, а целостный характер.

Это положение настолько хорошо известно, что останавливаться на нем нет надобности.

Однако спор этих направлений интересует нас с другой стороны. Что дает каждое из них для понимания развития в детском возрасте и как в новой структурной теории восприятия стоит вопрос относительно изменения и развития восприятия в детском возрасте?

Что касается ассоциативной теории восприятия, то здесь учение о развитии детского восприятия совершенно аналогично учению о психическом развитии вообще. Согласно этой точке зрения, основной рычаг, как выражались авторы теории, психической жизни дан уже с самого начала, вскоре после рождения. Этот основной рычаг заключается в способности к ассоциированию, связыванию того, что переживается одновременно или в близкой последовательности. Однако материал, который склеивается, спаивается этими ассоциативными связями, чрезвычайно мал у ребенка, и психическое развитие ребенка с точки зрения ассоциативной психологии в первую очередь заключается в том, что этот материал все больше и больше накопляется, в результате у ребенка образуются новые и новые, все более длинные и богатые ассоциативные связи между отдельными предметами; так же соответственно этому растет и строится его восприятие: ребенок от восприятия отдельных ощущений переходит к восприятию связанных между собой групп ощущений, отсюда — к восприятию связанных между собой отдельных предметов и, наконец, целой ситуации. Известно, что с точки зрения традиционной ассоциативной психологии в начале развития восприятие младенцев характеризовалось как хаос, по выражению К. Бюлера, дикий танец разрозненных ощущений.

В те годы, когда я учился в университете, восприятие младенца рассматривалось таким образом: младенец способен воспринимать вкус — горький, кислый; он воспринимает тепло, холод; очень скоро после рождения он воспринимает звуки, цвета. Но все это разрозненные ощущения. Так как известные группы ощущений, принадлежащие к одним и тем же предметам, повторяются в известной комбинации особенно часто, то они начинают восприниматься ребенком комплексно, т. е. с помощью одновременного охвата. Благодаря этому возникает восприятие в собственном смысле слова.

Развитие или возникновение такого комплексного восприятия, в отличие от появления отдельных ощущений, те или иные исследователи относили к различным месяцам первого года жизни. Самые крайние представители говорили, что на четвертом месяце у младенца мы можем констатировать восприятие как связный целостный процесс. Другие отодвигали возникновение восприятия к седьмому-восьмому месяцу его жизни.

С точки зрения структурной психологии такое представление о развитии детского восприятия несостоятельно, как несостоятельна сама идея выведения сложного психического целого из суммы отдельных изолированных элементов. Структурная психология особенно дорожит данными, которые получены на низшей ступени развития и показывают, что целостность и есть первоначальная черта нашего восприятия.

В работе «Человеческое восприятие» Келер пытается показать, что в восприятии человека в основном действуют те же законы, что и в восприятии животного. Но эти законы находят свое более тонкое, более точное, более оформленное выражение в восприятии человека, которое является, с точки зрения Келе-ра, как бы улучшенным восприятием животного.

В отношении детского восприятия структурная психология попала в тупик в том смысле, что она на самых ранних ступенях развития ребенка, в частности в

758

опытах Фолькельта над младенцем в первый месяц жизни, показала: структурный характер восприятия может быть доказан, структурный характер восприятия первичный, возникает он в самом начале, а не в результате длительного развития. В чем же тогда заключается процесс развития детского восприятия, если самая существенная черта восприятия, его структурность, его целостный характер одинаково налицо и в самом начале развития, и у взрослого человека — в самом конце этого развития?

Разумеется, структурная психология здесь обнаружила одну из своих самых слабых сторон фактического и теоретического исследования. Нигде она так не показала свою несостоятельность, как в учении о восприятии. Мы знаем несколько попыток построить теорию детского психического развития, исходя из структурной точки зрения. Но как ни странно, в этих попытках теоретического анализа психологии развития ребенка структурная теория менее всего сумела оформить раздел о детском восприятии. Принципиальный отказ рассматривать восприятие ребенка в процессе развития до какой-то степени связан с основными методологическими установками этой теории, которые, как известно, придают метафизический характер самому понятию структуры.

В результате мы имеем две работы, появившиеся друг за другом и за работой Готтшальда: работу К. Коффки, который в отношении филогенетической проблемы пришел к отрицанию возможности выяснить эту разницу, и работу Фолькельта, где он на основании эксперимента над детьми раннего возраста пришел к утверждению, что мы имеем дело с теми свойствами восприятия, которые характеризуют примитивную целостную структуру на разных ступенях развития. Эти свойства Фолькельт объявляет, пользуясь крылатым словом Гете, вечно детскими, т. е. категорией вечной, неизменной, сохраняющейся в процессе дальнейшего развития человека.

Для того чтобы показать, по каким путям пошли исследователи, стремясь обойти этот тупик или вернуться к этим проблемам несколько раз, чтобы избежать тупика, я должен остановиться на проблеме детского восприятия, так называемой проблеме ортоскопичности в детском возрасте. Проблема эта старая; первоначально ее ставил и пытался разрешить ряд психофизиологов, в частности большое место занимает этот вопрос в исследовании Г. Гельмгольца. Потом она была оставлена и только в последние два десятилетия всплыла снова. Сущность проблемы заключается в том, что восприятие взрослого современного человека отличается рядом таких психических особенностей, которые кажутся нам необъяснимыми или непонятными.

Каковы свойства нашего восприятия, которые в высшей степени важны и с потерей которых наше восприятие становится патологическим? Наше восприятие раньше всего характеризуется тем, что мы воспринимаем более или менее постоянную, упорядоченную, связную картину везде, на что бы мы ни направили свой глаз.

Если расчленить эту проблему на отдельные моменты, то их следует назвать в известном порядке, сообразно тому, как они возникли в экспериментальной психологии.

Первая — проблема постоянства восприятия величины предмета. Как известно, если я буду держать перед глазами два предмета одинаковой длины (два карандаша одинаковой длины), то на сетчатке будут два изображения одинаковой длины. Если я буду держать один карандаш, который в 5 раз больше другого, на сетчатке получится то же самое. По-видимому, в непосредственной зависимости от этого раздражения стоит тот факт, что я буду воспринимать один карандаш как более длинный по сравнению с другим. Если я продолжу опыт и больший карандаш отведу на расстояние в 5 раз больше, то изображение уменьшится в 5 раз и на сетчатке будут два изображения, одинаковые по своей величине. Спра-

759

шивается: чем же объясняется тот психологический факт, что карандаш, отнесенный на расстояние в 5 раз дальше, чем прежде, не кажется мне уменьшившимся в 5 раз? Почему я продолжаю его видеть на отдалении такой же величины, что позволяет мне при сходности этого изображения на сетчатке видеть этот карандаш как далеко расположенный, но большой в отличие от карандаша маленького?

Как объяснить, что предмет в отдалении сохраняет свою величину, несмотря на увеличение его расстояния от глаза и, самое замечательное, несмотря на то, что предмет действительно имеет тенденцию казаться меньше на большом расстоянии? Ведь на очень большом расстоянии огромные корабли кажутся маленькими точками. Известен опыт, заключающийся в следующем: если держать объект в непосредственной близости от глаз и затем быстро отодвигать, он тает на глазах и становится меньше. Как объяснить, что предметы имеют тенденцию становиться меньше по мере

отдаления от глаз, но все-таки они относительно сохраняют свою величину? Проблема станет еще более интересной, когда мы вспомним, что она имеет огромное биологическое значение. Восприятие, с одной стороны, не выполнило бы своей биологической функции, если бы не имело этого ортоскопи-ческого характера, если бы изменяло величину предмета по мере отдаления от него. Животному, которое опасается хищника, последний должен казаться на расстоянии ста шагов уменьшившимся в 100 раз. С другой стороны, если бы восприятие не имело этой тенденции, то опять-таки биологически не могло бы возникнуть впечатление о близости или отдаленности предмета.
Следовательно, легко понять, насколько сложный биологический механизм заключен в том обстоятельстве, что предмет, с одной стороны, сохраняет постоянно свою величину, а с другой, — теряет ее по мере удаления от глаз.
Возьмем постоянство восприятия цвета. Э. Геринг показал, что кусок мела в полдень отражает в 10 раз больше белых лучей, чем аналогичный кусок в сумерки. Тем не менее в сумерках мел белый, а уголь черный. В отношении других цветов исследования показали, что цвета также сохраняют относительное постоянство, несмотря на то, что в зависимости от освещения, от реального количества падающих лучей, от цвета самого освещения на самом деле меняется качество непосредственного раздражения.
Так же как постоянство величины и цвета, возникает и постоянство формы. Лежащий передо мной портфель кажется мне портфелем, имеющим определенную форму, несмотря на то, что я смотрю на него сверху вниз. Но, как говорит Гельмгольц, учителям живописи немало труда приходится потратить на то, чтобы показать ученикам, что в сущности они видят не полностью стол, а только срез этого стола.
Постоянство восприятия величины, формы, цвета можно было бы дополнить целым рядом других моментов. Это составляет в совокупности ту проблему, которую принято называть проблемой ортоскопического восприятия. *Ортоско-пический* (по аналогии с *орфографический),* значит, что мы видим предметы правильно. Несмотря на зависимость от условий восприятия, мы видим предмет той величины, формы и цвета, каким он является постоянно. Благодаря ортоско-пичности становится возможным восприятие устойчивых признаков предмета, не зависящих от случайных условий, от угла зрения, от тех движений, которые я произвожу. Иначе говоря, устойчивая, более или менее прочная и независимая от субъективных и случайных наблюдений картина становится возможной благодаря ортоскопическому восприятию.
Интерес к этой проблеме возрастает в связи с тем, что некоторые аналогичные восприятию явления обнаруживают другие психические свойства; в частности, вы знаете, вероятно, тот давно установленный факт, который сделался предметом ряда экспериментальных разработок и который заключается в том,
760
что так называемые последовательные образы ведут себя в отношении ортоско-пического восприятия совершенно иначе, чем подлинное восприятие. Если мы будем фиксировать красный квадрат на сером фоне, а затем снимем его с этого фона, то увидим квадрат, окрашенный в дополнительный цвет. Этот опыт показывает нам, чем было бы наше восприятие, если бы оно было лишено ортоско-пичности. Квадрат будет расти, если я стану отодвигать экран. Если я придвину экран в два раза ближе, квадрат уменьшится в два раза. Восприятие его величины, местоположения или движения оказывается в зависимости от движения, угла зрения, от всех тех моментов, независимостью от которых отличается наше реальное восприятие. Эта проблема возникновения упорядоченного, устойчивого восприятия, мне кажется, может выражать круг вопросов, возникающих в проблеме развития восприятия и указывающих пути, по которым идет развитие детского восприятия там, где ассоциативная и структурная школы закрывали двери перед исследователями.
Как реально объясняется целый ряд фактов, которые я сейчас затронул? Еще Гельмгольц для объяснения этой проблемы выдвинул точку зрения, что ортоскопическое восприятие не первично, а возникает в процессе развития. Он останавливался на ряде фактов, на ряде шатких, но показательных моментов, в частности на воспоминаниях далекого детства, когда, проходя мимо колокольни, он принимал находящихся там людей за маленьких человечков. Он описывает наблюдения за другими детьми и делает вывод, что ортоскопическое восприятие не существует с самого начала. Один из его учеников высказал мысль, что только постепенно приобретенная восприятием устойчивая картина может отражать постоянное свойство предмета, что это составляет чуть ли не главное содержание в развитии детского восприятия.
Г. Гельмгольц пытался объяснить этот факт бессознательным умозаключением. Он предполагал, что карандаш, отнесенный от глаз на расстояние, в 10 раз большее, действительно воспринимается нами как карандаш, уменьшившийся в 10 раз, но к восприятию здесь прибавляется некоторое бессознательное суждение: прежний опыт мне подсказывает, что эту вещь я видел вблизи и что она удалена от глаз, т. е. к наличному восприятию присоединяется поправка, вносимая бессознательным умозаключением.
Такое объяснение было высмеяно рядом экспериментаторов, и, разумеется, с точки зрения непосредственного переживания Гельмгольц ставит вопрос наивно. Суть дела в том, что в реальном восприятии я воспринимаю карандаш как не уменьшившийся, хотя сознательно я знаю, что карандаш отнесен в 5 раз дальше. Простейшее наблюдение показывает, что с точки зрения непосредственного переживания объяснение, которое дает Гельмгольц, несостоятельно. Однако идея, или вернее сказать направление, которое он дал, верное, как показывает ряд экспериментальных исследований. Это направление заключается в том, чтобы не принимать ортоскопический характер восприятия как нечто изначально данное, а понимать его как продукт развития. Это во-первых. Во-вторых, надо уметь понять: постоянство восприятия возникает не из изменения внутреннего состава и внутреннего свойства самого восприятия, а из того, что само восприятие начинает действовать в системе других функций.
Ссылка Гельмгольца на бессознательное умозаключение явилась неудачной гипотезой, которая на много лет затормозила поиски в этом направлении. Однако современные исследователи показывают, что ортоскопичность, в частности, зрительного восприятия возникает из действительно сложного наличного раздражения «я», раздражения, которое сливается с этим наличным раздражением и действует одновременно с ним. Можно позволить себе такой ход рассуждений. Я уже говорил вам, что, согласно гипотезе Гельмгольца, карандаш, отнесенный от глаза в 5 раз дальше, должен казаться уменьшившимся в 5 раз. Если бы
761

перед нами был не карандаш, а его последовательное изображение, а сам предмет был бы убран, то при отдалении экрана в 5 раз образ этого карандаша увеличивался в 5 раз, согласно закону Эмерта. Однако при отодвигании экрана от глаз величина предмета не должна была бы изменяться. Я должен, следовательно, воспринимать предмет и его сетчаточный образ как взаимно компенсирующие друг друга. Образ увеличивается в 5 раз по мере удаления от экрана, предмет уменьшается в 5 раз, но если бы этот предмет был слит с последовательным образом, то, очевидно, наличное раздражение было бы неизменным.

Первоначально экспериментальные поиски шли в этом направлении: нельзя ли создать такое слияние наличного восприятия с последовательным образом, чтобы последовательный образ был дан с восприятием одновременно? Экспериментаторы вскоре разрешили эту задачу. Испытуемому предлагают фиксировать на экране какой-нибудь красный квадрат, но не бумажный, а его световое изображение. Затем оно удаляется, и вы видите зеленый дополнительный образ. Затем незаметно для испытуемого на изображение наводится реальный зеленый квадрат. Испытуемый того не замечает. Экспериментатор отодвигает экран, и происходит нарушение закона Эмерта.

Вместе с этими экспериментами была сделана в высшей степени смелая, блестящая попытка экспериментально создать постоянство этого образа, получить условия, при которых образ увеличивался бы непропорционально расстоянию, отступая от закона Эмерта. Если бы эта гипотеза была верна, то было бы необъяснимо, почему предмет на большом расстоянии кажется нам маленьким. При этом дело должно было происходить так, чтобы при быстром (мгновенном) отодвигании предмета от глаза я не замечал его уменьшения.

Такое полное постоянство восприятия биологически было бы так же вредно, как и изменчивость. Если бы мы жили в мире постоянно изменяющихся предметов, то абсолютная устойчивость восприятия означала, что мы не могли бы заметить расстояния, разделяющего предмет от нас. Дальнейшие эксперименты, произведенные в маргбургской школе, показали, что исходным для объяснения этого факта восприятия является не последовательный образ, а так называемый эйдетический образ. Исследование независимо от этой проблемы показало, что эйдетический образ, который мы видим на экране после того, как убран предмет, не подчиняется закону Эмерта. По мере удаления предмета от глаз он растет не пропорционально, а значительно медленнее.

Исследования, осуществленные по описанной методике, т. е. при которых вызывалось слияние реального светового изображения с эйдетическим образом, показали, что это слияние дает экспериментальный эффект, наиболее близкий к реальному. Полученная здесь погрешность оказалась равной 1/10, т. е. теоретически вычисленная величина и экспериментально полученная величина оказались расходящимися только на 1/5.

Раньше, чем подводить теоретические итоги и делать выводы из той проблемы, которую я успел рассмотреть, полезно было бы остановиться еще на двух конкретных связанных с ней проблемах, которые вместе с первой позволят нам более легко и основательно сделать некоторые теоретические выводы.

Первая из них — проблема осмысленного восприятия. Исходя из развитого восприятия культурного взрослого человека, мы снова останавливаемся перед проблемой, аналогичной той, которую я развил перед вами только что. Одна из характерных особенностей восприятия взрослого человека та, что наши восприятия устойчивы, ортоскопичны; другая особенность та, что наши восприятия осмыслены. Мы почти не в состоянии, как показал эксперимент, создать такие условия, чтобы наше восприятие было функционально отделено от осмысливания воспринимаемого предмета. Я держу сейчас перед собой блокнот; дело не происходит так, как представляли себе психологи ассоциативной

школы, полагавшие, что я воспринимаю нечто белое, нечто четырехугольное и что ассоциативно с этим восприятием у меня связано знание о назначении этого предмета, т. е. понимание того, что это — блокнот. Понимание вещи, название предмета дано вместе с его восприятием, и, как показывают специальные исследования, само восприятие отдельных объективных сторон этого предмета находится в зависимости от того значения, от того смысла, которым сопровождается восприятие.

Вы знаете, вероятно, что опыты, которые начал Г. Роршах, продолжены рядом экспериментаторов и в последнее время представлены особенно систематически и определенно молодым Э. Блейлером. Они показали, что идущая от А. Бине проблема так называемого восприятия бессмысленного чернильного пятна действительно глубокая проблема, ведущая нас экспериментально к проблеме осмысливания наших восприятий. Почему я не вижу известную форму, вес, величину, но одновременно знаю, что передо мной стул или стол? Бине предложил в качестве эксперимента pour voir, как он выражался, следующий: посмотреть простую кляксу на листе бумаги, который он потом перегибал надвое, так что на обеих сторонах образовывалось симметричное бессмысленное и совершенно случайное по очертаниям пятно. Удивительно, говорит Бине, что при этом каждый раз получается что-то на что-нибудь да похожее и что дети, над которыми он ставил первые опыты, почти никогда не умели воспринять это бессмысленное чернильное пятно как пятно, а всегда воспринимали как собаку, облако, корову.

Г. Роршах создал систематическую серию таких бессмысленных цветовых симметричных фигур, которые он предлагает испытуемым, и, как известно, уже его опыты показали, что только в дементном состоянии, в частности при эпилептическом состоянии, пятно может восприниматься совсем бессмысленно. Именно в таких случаях мы слышим от испытуемых, что это просто пятно. В нормальном состоянии мы видим то лампу, то озеро, то облако и т. д. Меняется наше осмысливание, но тенденция видеть пятно осмысленно наличествует у нас всегда.

Эта тенденция к осмысливанию всякого восприятия была экспериментально использована Бюлером как средство для анализа осмысленности нашего развитого восприятия. Он показал: в такой же мере, как восприятие в развитом виде является восприятием устойчивым, постоянным, оно является осмысленным, или категориальным, восприятием.

Я вижу сейчас перед собой не ряд отдельных внешних форм предмета, но вижу предмет, который мной воспринимается сразу как таковой, со всем значением и смыслом. Я вижу лампу, стол, людей, дверь. Во всех этих случаях, по выражению Бюлера, мое восприятие составляет неотъемлемую часть моего наглядного мышления. Одновременно с видимым мне дана категориальная упорядоченность той зрительной ситуации, которая является сейчас объектом моего восприятия.

Другие исследования, которые примыкают к этому направлению, показали, что в области так называемых иллюзий целый ряд восприятий возникает, казалось бы, именно благодаря тенденции к осмысливанию и, что самое главное,

такое сложное осмысливание возникает в непосредственном восприятии и иногда приводит к иллюзии.
В качестве примера можно привести иллюзию Шарпантье. Если предложить определить одновременно или последовательно тяжесть двух цилиндров одинакового веса, формы и одинакового вида, но из которых один больше другого, нам всегда кажется, что меньший из этих предметов более тяжелый. Хотя у вас на глазах взвешены оба цилиндра и вы убедились, что они равны по весу, вы все же, когда возьмете в руку тот и другой, не можете отделаться от этого ощуще-
763
ния. Объяснений этой иллюзии Шарпантье, как известно, предлагалось очень много, и только ряд исследований, проведенных в плане тех проблем, которые я раскрыл перед вами, показали: эта ошибка, в сущности говоря, возникает из-за того, что казавшееся ошибочным восприятие на деле является в известном смысле правильным восприятием. Как указывал один из исследователей этой иллюзии, когда мы непосредственно оцениваем малый предмет как более тяжелый, мы оцениваем его правильно с точки зрения его относительного веса, так сказать, его плотности, отношения его веса к его объему: ведь этот предмет действительно «более тяжелый», и именно из-за того, что непосредственное восприятие тяжести подменено у нас условным осмысленным восприятием тяжести в соотношении с объемом. Именно благодаря этому и искажается непосредственное восприятие. Но достаточно закрыть глаза, чтобы мы оба эти предмета восприняли равными по тяжести. Однако самое интересное в исследовании иллюзии заключается в том, что, хотя каждый из взрослых людей всегда воспринимает меньший цилиндр как более тяжелый, а закрыв глаза, воспринимает их как равные по весу, слепые от рождения люди тоже подвержены иллюзии Шарпантье, т. е. не видящие в момент опыта цилиндров, но ощупывающие их слепые воспринимают меньший из этих цилиндров как более тяжелый. Очевидно, это — осмысленное восприятие, в котором непосредственное ощущение тяжести сопоставляется с объемом предмета.
Чтобы подготовить материал для дальнейших теоретических выводов, я не могу не сказать еще несколько слов об этой иллюзии. Эксперименты показали, что глухонемые дети, несмотря на то, что они видят, не подвержены иллюзии Шарпантье. Дальнейшие исследования показали, что эта иллюзия имеет чрезвычайно важное диагностическое значение. Это так называемый *симптом Демора,* заключающийся в том, что у глубоко отсталых детей иллюзии Шарпантье не возникает, их восприятие так и остается неосмысленным и для них меньший цилиндр не кажется более тяжелым. Поэтому, когда вы имеете дело с ребенком 9—10 лет и хотите отличить диагностически глубокую степень отсталости от менее глубокой, отсутствие или наличие симптома Демора является в этом отношении чрезвычайно важным критерием. Идя по этому пути и проверяя данные Демора, Э. Клапаред высказал мысль, что иллюзии могут стать прекрасным симптомом развития детского восприятия, а исследования показали, что нормальные дети примерно до 5-летнего возраста не подвержены иллюзии Шарпантье: маленький цилиндр им не кажется более тяжелым.
Таким образом, оказалось, что феномен, наблюдавшийся Шарпантье, возникает в развитии, что у глубоко отсталых детей он не возникает вовсе, что он не возникает и у большинства глухонемых детей, что он возникает у слепых и что это может служить надежным диагностическим критерием (по Демору) для отличения глубокой олигофрении от легкой степени умственной отсталости.
Кратко формулируя то, к чему привел эксперимент в этой области, я могу сказать, что он установил два положения, сходные с теми, с которыми мы имели дело, когда говорили о проблеме ортоскопического восприятия.
Эксперименты показали, с одной стороны, что осмысленность — свойство восприятия взрослого, не присущее ребенку, что она возникает на известной ступени, является продуктом развития, а не дана с самого начала. С другой стороны, опыты показали: подобно тому как устойчивость и постоянство нашего восприятия возникают из того, что само восприятие тесно сливается с эйдетическим образом, здесь происходит непосредственное слияние процессов наглядного мышления и восприятия, так что одна функция неотделима от другой. Одна функция работает внутри другой как ее составная часть. Одна и другая образуют единое сотрудничество, которое можно расчленить только экспериментальным путем, так что только психологический эксперимент позволяет получить бес-
764
смысленное восприятие, т. е. вычленить из процесса осмысленного восприятия процесс непосредственного восприятия.
Третья проблема восприятия связана с только что обозначенной: это проблема категориального восприятия в собственном смысле слова. Типичным примером исследования этой области, которое началось давно, может служить опыт с восприятием картинок. Этот опыт в глазах прежних исследователей являлся ключом к пониманию того, как вообще развивается детское осмысленное восприятие. На картинке всегда изображена какая-то часть действительности. Подбирая картинки, показывая их детям разного возраста, следя за теми изменениями, которые возникают в восприятии картинок, можно обобщить с помощью статистического метода десятки тысяч накопленных данных. Мы получаем, таким образом, возможность судить относительно тех ступеней, через которые ребенок закономерно проходит в восприятии действительности.
Различные авторы по-разному определили и описали эти ступени. Один и тот же исследователь В. Штерн в разное время давал разные классификации ступеней. Однако, как показывает фактический материал, большинство авторов сходятся в том, что если судить о различии детского восприятия по картинкам, то восприятие проходит четыре основные ступени. Сначала это восприятие отдельных предметов, стадия предметов; затем ребенок начинает называть предметы и указывать на те действия, которые проделываются этими предметами, — это стадия действия; позже ребенок начинает указывать на признаки воспринимаемого предмета, что составляет стадию качеств или признаков, и, наконец, ребенок начинает описывать картинку как целое, исходя из того, что она представляет в совокупности частей.
На основании этих опытов ряд исследователей (в Германии особенно Штерн, у нас — П. П. Блонский) полагают, что мы тем самым получаем возможность судить об основных этапах развития осмысленного восприятия у ребенка. Ребенок сначала, как говорит Блонский, воспринимает картинку, мир как известную совокупность предметов, далее начинает воспринимать его как совокупность действующих и двигающихся предметов, затем начинает обогащать эту совокупность действующих предметов качествами, или свойствами, и, наконец, приходит к восприятию известной целостной картины, которая является для нас аналогом реальной, осмысленной целостной ситуации, восприятием

целостной действительности. Сила исследования в том, что оно действительно подтверждается во всех таких опытах, и опыты Блон-ского, проведенные у нас, показали это в такой же примерно степени, как опыты Штерна, Неймана, М. Роллоф, М. Мухова и других исследователей в разных странах.

Еще 15 лет назад указанное положение считалось незыблемым и принадлежало к числу так называемых основных законов развития детского восприятия; но за 15 лет экспериментальная психология проделала такую разрушительную работу, что от незыблемости этого положения почти ничего не осталось.

В самом деле, с точки зрения того, что мы знаем о восприятии, трудно допустить, чтобы восприятие ребенка шло от восприятия отдельных предметов с присоединением к нему действий, а затем и признаков к восприятию целого. Ведь на основании экспериментальных данных мы знаем, что восприятию уже на самых ранних ступенях развития присущи структурность и целостность, что восприятие целого первично по отношению к восприятию частей. Таким образом, эти данные стоят в вопиющем противоречии с тем, что нам известно относительно структурности самого восприятия. С точки зрения ассоциативной атомистической психологии естественно предполагать, что ребенок идет от частей к целому, к этим частям он прибавляет действия, качества и в конце концов начинает воспринимать цельную ситуацию; с точки зрения структурной психологии нонсенс (бессмыслица) тот факт, будто ребенок и в восприятии идет от

765

отдельных частей и, суммируя их, приходит к восприятию целого, так как мы знаем, что путь развития восприятия обратный. Структурная психология показала: каждое повседневное наблюдение убеждает нас в том, что маленький ребенок вовсе не воспринимает только отдельные предметы, он воспринимает целую ситуацию, будет ли это ситуация игры, или кормления. Везде и всюду восприятие младенца, не говоря о ребенке старшего возраста, будет определяться целостными ситуациями. В самом деле, как было бы трудно, если бы ребенок только около 10—12 лет приходил к возможности воспринимать целые осмысленные ситуации! Трудно представить, к чему реально должно было бы это привести в психическом развитии ребенка. Не будем говорить об «экспериментах», показывающих, что восприятие движений и действий принадлежит часто к значительно более раннему восприятию, чем восприятие предметов.

Указанные соображения поставили на очередь экспериментальную проверку этого закона и привели к необходимости решить два вопроса. Во-первых, если этот закон изображает в ложном виде последовательность ступеней в развитии детского восприятия, то как же мы должны действительно представить их последовательность? Во-вторых, если этот закон изображает последовательность :тупеней ложно, то почему же огромный материал подтверждает, что дети раннего возраста описывают картинку, выделяя лишь предметы, в следующем возрасте выделяют действия, признаки и т. д.?

Экспериментальные попытки решить этот вопрос начались в разных странах и шли разными путями. Наиболее интересные исследования были проведены Ж. Пиаже и В. Элиасбергом. Исследования Элиасберга показали, что восприятие ребенка раннего возраста не строится как восприятие отдельных предметов, оно полно недифференцированных связей. Исследования Пиаже показали, что восприятие детей раннего возраста синкретично, т. е. глобально связанные между собой группы предметов не выделены и воспринимаются в едином целом.

Значит, отправная точка, намеченная Штерном, неверна. Другие исследователи показали, что и последовательность ступеней не выдерживает критики.

На очереди встали два вопроса, о которых я говорил. Недостаточно было опровергнуть точку зрения Штерна, надо было показать, почему ребенок идет в описании картинки путем, противоположным реальному пути развития его остального восприятия. Грубо говоря, встала такая проблема: как объяснить тот факт, что ребенок в восприятии идет от целого к частям, а в восприятии картинок идет от частей к целому? Штерн пытался объяснить этот факт тем, что закон структурного развития восприятия от целого к частям действителен для непосредственного восприятия, описанная же нами последовательность действительна для осмысленного восприятия, т. е. восприятия, соединенного с наглядным мышлением. Но опыт Элиасберга имел дело с бессмысленным материалом, который был затем заменен осмысленным, и результат получился тот же. Элиасбергу удалось показать: чем осмысленнее материал, тем больше противоречат результаты тем, которых можно было бы ожидать на основании данных Штерна.

Во время Международного психотехнического конгресса в Москве мы имели случай слышать доклад Элиасберга о его новых исследованиях и его дискуссию со Штерном. Объяснения Штерна оказались явно неудачными.

Экспериментальные исследования показали, что вопрос этот решается и гораздо более просто, и гораздо более сложно, чем представлял себе Штерн. В самом деле, уже простое наблюдение показывает: если такая последовательность ступеней (ступени предмета, действия, качества, отношений) не годится для описания хода развития детского восприятия, то она полностью совпадает со ступенями развития детской речи.

Ребенок всегда начинает с произнесения отдельных слов; этими словами в начале развития являются имена существительные; далее имена сушествитель-

766

ные снабжаются глаголами — возникают так называемые двучленные предложения. В третьем периоде появляются прилагательные и, наконец, с приобретением известного запаса фраз — рассказ с описанием картинок, так что эта последовательность ступеней относится не к последовательности в развитии восприятия, а к последовательности ступеней в развитии речи.

Сам по себе этот факт становится особенно показательным и интересным тогда, когда мы его анализируем экспериментально. Для простоты я позволю себе некоторую нескромность и сошлюсь на наши опыты (уже опубликованные), в которых мы пытались решить эту проблему экспериментально и которые показали убедительность наших доводов. Если мы предложим ребенку рассказать, что нарисовано на картинке, то действительно получим ту последовательность ступеней, которая отмечена всеми исследователями. Если ребенку того же возраста или тому же самому ребенку предложим сыграть в то, что нарисовано на картинке (при условии, что картинка доступна его пониманию), то он никогда не станет играть в отдельные предметы, нарисованные там. Скажем, если на картинке изображено, как человек водит медведя на цепи и показывает его, а кругом смотрят собравшиеся дети, то игра ребенка не будет просто сводиться к тому, что он раньше будет медведем, потом этими детьми, т. е. будет неверно предположение, что дети, передавая ряд деталей, будут играть в это. На самом деле дети всегда будут играть картинкой

как целым, т. е. последовательность реального разыгрывания картинки оказывается тут иной. В частности, известная всем картинка, которая фигурировала у Бине и которая у нас применялась при опытах только из-за того, что она получила интернациональное распространение (картинка, где старик и мальчик на тачке перевозят вещи), показала аналогично всем исследованиям — и Неймана, и Штерна, и Мухова — совершенно иные результаты при попытке передать содержание соответствующей игрой.

Я не успею коснуться еще одной очень важной проблемы, потому что это значило бы остаться без того небольшого времени для теоретических выводов, без которых самый доброкачественный материал потерял бы свой смысл. Для того чтобы были выводы полнее, я позволю себе буквально в одной фразе указать на ряд новых исследований о развитии восприятия, которые заключаются в изучении примитивных восприятий у человека.

В последнее время экспериментальная психология стала заниматься глубже такими проблемами, как проблема обоняния, вкуса, и эти эксперименты на первых шагах привели исследователей к ошеломляющим с генетической точки зрения выводам. Оказалось, что непосредственная связь восприятия и наглядного мышления настолько отсутствует в примитивных восприятиях, что мы в отношении запаха не только в житейской практике, но и в научной теории не можем создать обобщения. Подобно тому как дети на ранних ступенях развития не имеют общего понятия о красном цвете, а знают только конкретное проявление красного цвета, мы не можем обобщить какой-нибудь запах, а обозначаем его так, как примитивные народы обозначают отдельные цвета. Оказалось, что категориальное восприятие не осуществляется в ряде биологических, рудиментарных, потерявших свое значение, не игравших существенной роли в культурном развитии человека явлениях, в частности таких, как восприятие запаха. Я сошлюсь на работы Т. К. Геннинга, создавшие целую эпоху в учении о примитивных формах восприятия, которые у человека пошли назад по сравнению с целым рядом высших млекопитающих животных.

Позвольте оставшиеся несколько минут потратить на схематические выводы. Возьмем ли мы проблему ортоскопического восприятия, или проблему осмысленного восприятия, или проблему связанности восприятия с речью — везде и всюду мы наталкиваемся на один первостепенной теоретической важности факт: в процессе детского развития на каждом шагу мы наблюдаем то, что принято

767

называть изменением межфункциональных связей и отношений. В процессе детского развития возникает связь функции восприятия с функциями эйдетической памяти и тем самым возникает новое единое целое, в составе которого восприятие действует как его внутренняя часть. Возникает непосредственное слияние функций наглядного мышления с функциями восприятия, и это слияние оказывается таким, что мы не в состоянии отделить категориальное восприятие от непосредственного восприятия, т. е. восприятие предмета как такового от значения, смысла этого предмета. Опыт показывает, что здесь возникает связь речи или слова с восприятием, что обычный для ребенка ход восприятия изменяется, если мы рассмотрим это восприятие сквозь призму речи, если ребенок не просто воспринимает, а рассказывает воспринимаемое. Мы видим на каждом шагу, что всюду имеются эти межфункциональные связи и что благодаря возникновению новых связей, новых единств между восприятием и другими функциями возникают важнейшие изменения, важнейшие отличительные свойства развитого взрослого восприятия, которые необъяснимы, если рассматривать эволюцию восприятий в изолированном виде, не как части сложного развития сознания в целом. Это одинаково делали и ассоциативные, и структурные психологи.

Если помните, там характерные свойства восприятия оказывались одними и теми же на ранней и поздней ступенях развития, и поэтому теории, рассматривавшие и рассматривающие до сих пор восприятие вне связи с остальными функциями, бессильны объяснить важнейшие отличительные свойства восприятия, возникающего в процессе развития. Сейчас, за неимением лучшего слова, я предложил бы назвать эти новые сложные образования психических функций, которые возникают в развитии ребенка и которые уже не являются отдельными функциями, поскольку речь идет о новом единстве, *психологическими системами.*

Итак, экспериментальные исследования показывают, как на протяжении развития ребенка возникают новые и новые системы, внутри которых восприятие действует и внутри которых оно только и получает ряд свойств, не присущих ему вне этой системы развития.

Интересно и то, что наряду с образованием новых межфункциональных связей восприятие в процессе развития, если можно так выразиться, раскрепощается, освобождается от целого ряда связей, характерных для него на ранних ступенях развития.

Чтобы не повторяться, скажу в одной фразе: исследования показали, что на ранних ступенях развития восприятие непосредственно связано с моторикой, оно составляет только один из моментов в целостном сенсомоторном процессе и лишь постепенно, с годами, начинает приобретать значительную самостоятельность и отрешаться от этой частичной связи с моторикой. По выражению К. Левина, который больше других трудился над этой проблемой, только с годами восприятие ребенка получает динамическое выражение в ряде внутренних процессов.

В частности, Левин показал, что только с освобождением, с дифференциацией восприятия от этой формы целостного психомоторного процесса становится возможной связь восприятия с наглядным мышлением.

Г. Фолькельт, Крюгер и другие лейпцигские исследователи показали: восприятие на ранних ступенях в такой же мере, как оно неотделимо от сенсомоторного процесса, так же неотделимо от эмоциональной реакции. Крюгер предложил назвать восприятие раннего возраста «чувствоподобным», «эмоциональноподобным восприятием». Его исследования показали: лишь с течением времени восприятие постепенно освобождается от связи с непосредственным аффектом, с непосредственной эмоцией ребенка.

В целом мы обязаны Лейпцигским исследователям установлением чрезвычайно замечательного факта, который показал, что вообще в начале развития

768

мы не можем констатировать достаточно дифференцированных отдельных психических функций, а наблюдаем гораздо более сложные недифференцированные единства, из которых постепенно путем развития и возникают отдельные функции. Среди них мы находим и восприятие.

Дальнейшие исследования оказались совершенно не под силу лейпцигской школе с ее ложными методологическими

взглядами. Лишь с совершенно иных методологических позиций становятся понятными факты дальнейшего развития восприятия.

Лекция вторая

ПАМЯТЬ И ЕЕ РАЗВИТИЕ В ДЕТСКОМ ВОЗРАСТЕ

Можно сказать, что ни в одной главе современной психологии нет столько споров, сколько их имеется в идеалистической и материалистической теориях, объясняющих явления памяти. Поэтому представить эту главу современной психологии совершенно невозможно вне той большой дискуссии, которая на протяжении нескольких десятков лет ведется в этой области. Без рассмотрения споров и самое понимание движения фактического материала в области памяти остается неосвещенным, неполным.

Вы знаете, вероятно, что в тех психологических направлениях, которые склонны самую психологию разделять на две отдельные, независимые науки — на объяснительную и описательную психологию, обычно называют главу о памяти как такую главу, которая развивалась в материалистическом направлении. Г. Мюн-стерберг и его школа и другие сторонники этой идеи указывают, что в объяснении памяти психология часто шла путем причинного мышления, искала причины, связанные с деятельностью мозга.

Сейчас уже частично оставлена в стороне теория, пытавшаяся объяснить явления памяти замыканием контактов между нейронами, и развивается теория проторения путей между различными участками, которые раньше не были прямо соединены. Все эти и многие другие теории продолжают выдвигаться, так как психологи, разрабатывающие эту проблему, понимают, что действительно всесторонних объяснений явлений памяти мы не можем получить, если не представим себе функций мозга, если не свяжем эту деятельность с материальным субстратом.

Правда, это стихийно материалистическое направление в учении о памяти никогда и нигде окончательно не проводилось именно как последовательно материалистическое учение о памяти; оно всегда увязывалось с идеалистическими воззрениями на отношения между психикой и мозгом. Все те авторы, которые разрабатывали вопросы памяти с точки зрения этой гипотезы и которые представляли образцы законченных теорий, так или иначе сохраняли концепцию психофизического параллелизма, т. е. все они не доводили до конца материалистическую концепцию памяти. Параллелизм шел по линии чрезвычайного упрощения, по линии механицизма, который элементарно сравнивал лежащие в основе памяти физиологические процессы с проторением путей в частицах мозга, с проторением путей в поле, с образованием контактов с отдельными элементами мозговой деятельности. Такая чисто механистическая концепция не позволяла никому из психологов представить материалистическое объяснение явлений памяти как развернутое философское объяснение, достаточно последовательно продуманное в теоретическом плане.

769

Эта тенденция нашла отражение в экспериментальных исследованиях психологии памяти в знаменитой книжке Э. Геринга, где он дал классическую формулу памяти, сказав, что память есть общее свойство всей организованной материи. Герингом была сделана смелая попытка поставить явления человеческой памяти в связь с аналогичными явлениями сначала органической, а затем и неорганической природы. Отсюда открылись пути к естественно-биологическому объяснению, пониманию памяти. Но отсюда же открывалось бесконечное поле и для двух уклонений от этой научной линии: с одной стороны, для безудержного механицизма в толковании явлений памяти, а с другой, — для параллелизма в объяснении человеческой психики.

Если в пределах и рамках, возможных для развития буржуазной науки, в психологическое учение о памяти проникла и материалистическая струя с теми ее особенностями, о которых я говорил, то совершенно естественно, что идеалистическая психология, подъем которой относится к началу XX в., поставила себе задачей показать ненаучность и несостоятельность механистической теории памяти; она пыталась показать, что память, как говорит один из вождей этой теории — А. Бергсон, есть процесс, на котором может быть раскрыто истинное отношение между материей и духом.

Книга Бергсона «Материя и память» имеет предметом как раз исследование отношений между духом и телом. Таким образом, проблема памяти превратилась здесь в проблему духа и материи в применении к конкретным условиям. В работе Бергсон привел богатейшие фактические материалы, привлек и патологический материал, давая анализ явлений амнезии и афазии, явлений забывания и нарушений речи при мозговых поражениях.

Основной тезис Бергсона, за которым пошла целая философская школа в учении о памяти, заключается в том, что, в сущности говоря, есть два различных, несводимых друг к другу вида памяти, т. е. что существуют две памяти. Одна память аналогична другим процессам, происходящим в теле, и может рассматриваться как функция мозга. У ребенка параллельно развивается и другой вид памяти, представляющий собой деятельность духовную. Если бы мы хотели взять духовную деятельность в чистом виде, в чистой культуре, то мы должны были бы обратиться, по мнению Бергсона, не к общим идеям Платона, а к сфере памяти, к представлениям. Я напомню этот пример.

Представьте себе, говорит Бергсон, что мы заучиваем стихотворение. В результате заучивания мы с вами запоминали известный материал. Это один вид памяти. Он по структуре чрезвычайно напоминает двигательную привычку, которая создается путем упражнений, повторений, зависит от частоты этих повторений и их прочности, в результате чего прежде невозможная для нас деятельность становится возможной. Эту память Бергсон предложил назвать двигательной памятью. Но вот я не воспроизвожу то, что неоднократно повторял, а хочу представить то, как я читал это стихотворение; тогда я стараюсь воспроизвести в памяти однократно бывшее. Этот второй вид памяти, который связан с воскрешением образа, однажды бывшего, который не связан с упражнением, который не приводит к образованию новой двигательной привычки, есть чисто духовная деятельность. Она, по мнению Бергсона, связана с мозгом лишь постольку, поскольку тело и мозг являются орудиями, без которых чистая духовная деятельность не может осуществляться.

На анализе случаев поражения мозга Бергсон старается показать, что при соответствующем поражении память как двигательная привычка исчезает в первую очередь. Там же, где страдает память второго рода, она страдает не в такой непосредственной зависимости от мозгового поражения; она страдает просто потому, что человек не обладает достаточным аппаратом, достаточным орудием в виде мозга, для того чтобы проявить эту духовную деятельность. Иначе говоря,

мозг участвует в одном и другом виде памяти совершенно по-разному. В одном виде он производит функцию, а во втором виде служит орудием чисто духовной деятельности, которая при поражении мозга не может проявиться ни в виде слов, ни в виде рассказа, ни в виде выразительных движений. Но сам по себе мозг не связан с этой чисто духовной деятельностью памяти.

Следует указать, что, как это всегда бывает, Бергсон использовал здесь главным образом слабые стороны всех механистических концепций памяти, которые были до него. Указав на несоответствие этих упрощенных концепций сложного явления, он использовал для подтверждения идеалистической концепции памяти учение о локализации и указал, что память не только не локализована в одном месте, но она вообще не является функцией мозга. Использовав пробелы теорий, господствовавших тогда как в области памяти, так и в области функций мозга, Бергсон строит свою теорию, в которой пытается показать, что с явлениями памяти на единичные события мы, собственно, вступаем в царство духа. В способности человеческого сознания воспроизводить образы прошлого так, как если бы мы видели их в действительности, Бергсон видит главное основание для утверждения независимости духовной функции человека от его тела.

Но то, что в борьбе материалистической и идеалистической концепций в учении о памяти формировалось на втором, идеалистическом полюсе, ни в какой мере не было завершением всей истории учения о памяти, завершением всей борьбы в теории этого вопроса. В самом деле, если бы мы хотели обратиться к теориям, появившимся за последние годы, то мы увидели бы, что материализм сделал известный поворот, и эта линия учения о памяти стала развиваться иначе. На смену Бергсону пришли другие — биологи, лабораторные или клинические работники. Их прежде всего не удовлетворял дуализм в разрешении проблемы памяти, их раздражало, как это бывает с учеными, придерживающимися позитивных взглядов, слишком вопиющее различие между результатами производимых каждодневно экспериментов и такими утверждениями, на которых базируется Бергсон. Появилась тенденция связать обе памяти вместе и рассматривать память как одно целое. Этим соединением полярных точек зрения были сделаны попытки достигнуть цельности концепций, которые развивались, однако, в пределах нематериалистической философии. Наиболее известна концепция А. Се-мона, который создал учение о *мнеме.* Он обозначил так способность сохранять следы прошлого, эту способность он считал одинаково присущей человеку и всем остальным представителям животного и растительного царства.

Это учение, с одной стороны, шло по линии воспроизведения Э. Геринга, но, с другой, — по сути с этим учением случилось то, что случается со всяким последовательно идеалистическим учением, когда оно приближается к проблеме подобного рода. Высшего расцвета эта теория достигла в учении Блейлера, теория которого претендует на то, чтобы занять третье место в борьбе витализма и механицизма. Основная работа Блейлера так и называется: «Механицизм, витализм и мнемизм».

Таким образом, учение о мнеме пытается разрешить проблему витализма и механицизма, т. е. тех двух тупиков, которые парализовали мысль естествоиспытателей.

Мнемизм является идеей, которая якобы позволяет преодолеть и тупик механицизма, и тупик витализма, как это будет видно из дальнейшего изложения. Прежде всего, мнемизм изложен в тесной связи с фактическим материалом. Как и Бергсон, Семон рассматривает память с двух сторон: с одной стороны, он говорит, что память — основа всякого сознания, что сознавать что-нибудь значит всегда иметь память о предшествующем намерении. С другой стороны, Э. Блейлер в работе, которую он написал в 1921 г., говорит, что мы должны допустить наличие психообразного фактора, который автор называет психоидом. Этим терми-

ном он означает психообразное начало, присущее всякой материи, оно содержится и в материи неорганической. Идея Блейлера заключается в том, что функцией, которая перекидывает мост через пропасть между сознанием и материей, является память. Уже неорганической материи присуще свойство пластичности, свойство сохранения следов того или иного воздействия, которому подвергалась эта материя. Блейлер использует богатый материал, собранный его учениками, и показывает, в какой мере следы бывшего воздействия сохраняются в мертвой материи. По мнению Блейлера, от этого свойства идет непрерывная лестница ступеней, которая и служит основой для развития человеческой психики. Таким образом, функция памяти объединяет сознание со всей материальной природой, образует эту лестницу из ряда ступеней, по которой мы можем найти связь между материей и духом.

Таковы главнейшие моменты, из которых складывается сейчас философская борьба вокруг проблем памяти в буржуазной психологии. Наряду с этим, как это всегда бывает, фактический кризис какой-нибудь проблемы в науке не идет только из одной точки; и в обсуждении этой проблемы мы имеем ряд дискуссий, столкновение различных мнений, и не только в плане общих философских взглядов, но и в плане чисто фактического и теоретического исследования. Основная линия борьбы идет прежде всего между атомистическими и структурными взглядами. Память была излюбленной главой, которая в ассоциативной психологии клалась в основу всей психологии: ведь с точки зрения ассоциации рассматривались и восприятие, и память, и воля. Иначе говоря, законы памяти эта психология пыталась распространить на все остальные явления и учение о памяти сделать центральным пунктом всей психологии. Структурная психология не могла атаковать ассоциативные позиции в области учения о памяти, и понятно, что в первые годы борьба между структурными и атомистическими направлениями развертывалась в отношении учения о восприятии, и только последние годы принесли ряд исследований практического и теоретического характера, в которых структурная психология пытается разбить ассоциативное учение о памяти.

Первое, что пытались показать в этих исследованиях: запоминание и деятельность памяти подчиняются тем же структурным законам, которым подчиняется и восприятие.

Многие помнят доклад К. Готтшальда в Москве в Институте психологии, вслед за ним автор выпустил специальную часть своей работы. Исследователь предъявлял различные комбинации фигур настолько долго, что эти фигуры усваивались испытуемым безошибочно. Но там, где та же самая фигура встречалась в более сложной структуре, испытуемый, который в первый раз видел эту структуру, скорее запоминал ее, чем тот, который 500 раз видел части этой структуры. А когда структура появлялась в новом сочетании, то виденное много сотен раз сводилось на нет и

испытуемый не мог выделить из структуры хорошо известную ему часть. Идя по путям Келера, Готтшальд показал, что самое сочетание зрительных образов или запоминание зависит от структурных законов психической деятельности, т. е. от того целого, в составе которого мы видим тот или иной образ или его элемент. Я не буду останавливаться на известных опытах Келера и его сотрудников с животными и ребенком над восприятием цвета и т. д., которые уже неоднократно у нас описаны, и на тех данных, которые получаются при выработке навыков в связи с известной зрительной структурой. Мы всегда и везде, начиная от домашней курицы и кончая человеком, находим структурный характер этих навыков, которые вырабатываются с помощью воспоминаний. Все эти факты объясняются у человека тем, что он всегда реагирует на известное целое.

Второе. Исследования К. Левина, которые выросли из изучения запоминания бессмысленных слогов, показали, что бессмысленный материал запоминается

именно потому, что между его элементами с величайшим трудом образуется структура и что в запоминании частей не удается установить структурное соответствие. Успех памяти зависит от того, какую структуру материал образует в сознании испытуемого, который заучивает отдельные части.

Другие работы перебросили исследование деятельности памяти в новые области. Из них упомяну только два исследования, которые нужны для постановки некоторых проблем.

Первое, принадлежащее Б. В. Зейгарник, касается запоминания законченных и незаконченных действий и наряду с этим законченных и незаконченных фигур. Исследование заключается в том, что мы предлагаем испытуемому проделать в беспорядке несколько действий, причем одни действия даем ему довести до конца, а другие прерываем раньше, чем они кончатся. Оказывается, прерванные, незаконченные действия запоминаются испытуемым в 2 раза лучше, чем действия законченные, в то время как в опытах с восприятием — наоборот: незаконченные зрительные образы запоминаются хуже, чем законченные. Иначе говоря, запоминание собственных действий и запоминание зрительных образов подчиняется разным закономерностям. Отсюда только один шаг до наиболее интересных исследований структурной психологии в области памяти, которые освещены в проблеме забывания намерений. Дело в том, что всякие намерения, которые мы образуем, требуют участия нашей памяти. Если я решил что-нибудь сделать сегодня вечером, то я должен вспомнить, что я должен делать. По знаменитому выражению Спинозы, душа не может сделать ничего по своему решению, если она не вспомнит, что нужно сделать: «Намерение есть память».

Изучая влияние памяти на наше будущее, исследователи сумели показать, что законы запоминания предстают в новом виде в запоминании оконченных и неоконченных действий по сравнению с заучиванием словесного и всякого другого материала. Иначе говоря, структурные исследования показали многообразие различных видов деятельности памяти и несводимость их к одному общему закону, и в частности к закону ассоциативному.

Широчайшую поддержку эти исследования встретили со стороны других исследователей.

Как известно, К. Бюлер сделал следующее: он воспроизвел в отношении суждения опыт, который ассоциативная психология ставит с запоминанием бессмысленных слогов, слов и т. д. Он составил ряд мыслей, причем каждая мысль имела вторую соответствующую ей мысль: члены этой пары давались вразбивку. Заучивание показало, что осмысленный материал запоминается легче, чем бессмысленный. Оказалось, что 20 пар мыслей для среднего человека, занимающегося умственным трудом, запоминаются чрезвычайно легко, в то время как 6 пар бессмысленных слогов оказываются непосильным материалом. Видимо, мысли движутся по иным законам, чем представления, и их запоминание происходит по законам смыслового отнесения одной мысли к другой.

Другой факт указывает на то же явление: я имею в виду, что мы запоминаем смысл независимо от слов. Например, в сегодняшней лекции мне приходится передавать содержание целого ряда книг, докладов. Я хорошо помню смысл, содержание этого, но в то же время затруднился бы воспроизвести словесные формы этого материала.

Независимость запоминаний смысла от словесного изложения — второй факт, к которому приходит ряд исследований. Эти положения подтверждались экспериментально добытыми фактами из зоопсихологии. Э. Торндайк установил два типа заучивания: первый тип, когда кривая ошибок падает медленно и постепенно, это показывает, что животное заучивает материал постепенно, и другой тип, когда кривая ошибок падает сразу. Однако Торндайк рассматривал второй тип запоминания скорее как исключение, чем как правило. Наоборот, Ке-

лер обратил внимание на второй тип заучивания — интеллектуальное запоминание, заучивание сразу. Этот опыт показал, что, имея дело с памятью в таком виде, мы можем получить два различных типа деятельности памяти. Всякий учитель знает, что есть материал, который требует заучивания и повторений, и есть материал, который запоминается сразу; ведь нигде никто никогда не пытался заучивать решения арифметических задач. Достаточно один раз понять ход решения, для того чтобы в дальнейшем иметь возможность эту задачу решить. Так же точно изучение геометрической теоремы основывается не на том, на чем основывается изучение латинских исключений, изучение стихотворений или грамматических правил.

Вот это различие памяти, когда мы имеем дело с запоминанием мыслей, т. е. материала осмысленного, и с деятельностью памяти в отношении запоминания материала неосмысленного, вот это противоречие в различных отраслях исследования и стало выступать для нас все с большей и большей отчетливостью. Пересмотр проблемы памяти в структурной психологии и опыты, которые шли с разных сторон и о которых я буду говорить в конце, дали такой громадный материал, который поставил нас перед совершенно новым положением вещей.

Современные фактические знания по-иному ставят проблему памяти, чем ее ставили, например Блейлер; отсюда и возникает попытка, сообщив эти факты, передвинуть их на новое место.

Мне думается, мы не ошибемся, если скажем, что центральным фактором, в котором сосредоточен целый ряд знаний как теоретического, так и фактического характера о памяти, является проблема развития памяти. Нигде этот вопрос не оказывается таким запутанным, как здесь. С одной стороны, память есть уже в самом раннем возрасте. И если память в это время и развивается, то каким-то скрытым образом. Психологические исследования не давали какой-либо руководящей нити для анализа развития этой памяти; в результате как в философском споре, так и практически целый ряд проблем памяти ставился метафизически. Бюлеру кажется, что мысли запоминаются иначе, чем представления, но

исследование показало: у ребенка представление запоминается лучше, чем мысли. Целый ряд исследований колеблет ту метафизическую почву, на которой строятся эти учения, в частности в интересующем нас вопросе о развитии детской памяти. Вы знаете, что вопрос о развитии памяти породил большие споры в психологии. Одни психологи утверждают, что память не развивается, а оказывается максимальной в самом начале детского развития. Эту теорию я излагать подробно не стану, но ряд наблюдений действительно показывает, что память чрезвычайно сильна в раннем возрасте и по мере развития ребенка становится слабее и слабее.

Достаточно вспомнить, какого труда стоит изучение иностранного языка для нас и с какой легкостью ребенок усваивает тот или иной иностранный язык, чтобы увидеть, что в этом отношении ранний возраст как бы создан для изучения языков. В Америке и Германии сделаны опыты педагогического характера: изучение языков перенесли из средней школы в дошкольное учреждение. Лейп-цигские результаты показали, что два года обучения в дошкольном возрасте дают результаты значительно большие, чем семилетнее обучение этому же языку в средней школе. Эффективность овладения иностранным языком повышается по мере того, как мы сдвигаем изучение к раннему возрасту. Мы хорошо владеем только тем языком, которым мы овладели в раннем возрасте. Стоит вдуматься в это, чтобы увидеть: ребенок в раннем возрасте в отношении овладения языками имеет преимущества по сравнению с ребенком более зрелого возраста. В частности, практика воспитания с привитием ребенку нескольких иностранных языков в раннем возрасте показала, что овладение двумя-тремя языками не замедляет овладения каждым из них в отдельности. Имеется исследование серба Павловича, который производил эксперименты над собственными детьми: он

774

обращался к детям и отвечал на их вопросы только на сербском языке, а мать говорила с ними по-французски. Оказалось, что ни степень совершенствования в обоих языках, ни темпы продвижения не страдают от наличия двух языков одновременно. Ценны и исследования Иоргена, которые охватили 16 детей и показали, что три языка усваиваются с одинаковой легкостью, без взаимотормозящего влияния одного на другой.

Подытоживая опыты обучения детей грамоте и начальному счету в раннем возрасте, лейпцигская и американская школы приходят к убеждению, что обучение детей грамоте в 5—6 лет легче, чем обучение детей в возрасте 7—8 лет. Некоторые данные московских исследований говорят то же: дети, овладевающие грамотой на девятом году, наталкиваются на значительные трудности по сравнению с детьми, которые обучаются в раннем возрасте.

В педагогике приходят теперь к идее разгрузить школу от некоторых дисциплин в связи с тем, что в раннем возрасте ребенок может, шутя и играя, усваивать предметы, на которые в школе затрачивается большее количество времени. Я привожу это лишь как иллюстрацию того, в какой мере остра память в раннем возрасте. Память ребенка в раннем возрасте не идет ни в какое сравнение с памятью подростков и особенно взрослого человека. Но вместе с тем ребенок в 3 года, который легче усваивает иностранные языки, не может усваивать систематизированных знаний из области географии, а школьник в 9 лет, с трудом усваивающий иностранные языки, с легкостью усваивает географию, взрослый же превосходит ребенка в запоминании систематизированных знаний.

Наконец, находились психологи, которые пытались занять середину в этом вопросе. Они пытались установить, когда развитие памяти достигает кульминационной точки. В частности, Зейдель, один из учеников К. Грооса, охватил очень большой материал и пытался показать, что своей высоты память достигает у ребенка в возрасте около 10 лет, а затем начинается скатывание вниз.

Все эти три точки зрения (само наличие их) показывают, насколько упрощенно ставится вопрос о развитии памяти в указанных школах. Развитие памяти рассматривается в них как некоторое простое движение вперед или назад, как некоторое восхождение или скатывание, как некоторое движение, которое может быть представлено одной линией не только в плоскости, но и в линейном направлении. На самом деле, подходя с такими линейными масштабами к развитию памяти, мы сталкиваемся с противоречием: мы имеем факты, которые будут говорить и за и против, потому что развитие памяти — настолько сложный процесс, что в линейном разрезе он не может быть представлен.

Для того чтобы перейти к схематическому наброску решения этой проблемы, я должен затронуть два вопроса. Один освещен в целом ряде русских работ, и я только упомяну о нем. Речь идет о попытке различить в развитии детской памяти две линии, показать, что развитие детской памяти идет не однолинейно. В частности, это различие сделалось исходной точкой в ряде исследований памяти, с которыми я связан. В работе А. Н. Леонтьева и Л. В. Занкова дан экспериментальный материал, подтверждающий это. То, что психологически мы имеем дело с разными операциями, когда непосредственно что-нибудь запоминаем и когда запоминаем с помощью какого-нибудь дополнительного стимула, не подлежит сомнению. То, что мы иначе запоминаем, когда, например, завязываем узелок на память и когда запоминаем без этого узелка, также не подлежит сомнению. В исследовании мы представляли детям разного возраста одинаковый материал и просили этот материал запомнить двумя разными способами — первый раз непосредственно, а другой раз давали ряд вспомогательных средств, с помощью которых ребенок должен был усвоить заданный материал. Анализ показывает, что ребенок, запоминающий с помощью вспомогательного средства, строит операции в ином плане, чем ребенок, запоминающий

775

непосредственно, потому что от ребенка, употребляющего знаки и вспомогательные операции, требуется не столько память, сколько умение создать новые связи, новую структуру, богатое воображение, иногда хорошо развитое мышление, т. е. те психические качества, которые в непосредственном запоминании не играют сколько-нибудь существенной роли.

Опыт показал: если мы возьмем класс любой ступени и расставим учеников в ранговом порядке в зависимости от непосредственной силы памяти и в зависимости от опосредованного запоминания, то первый ранг со вторым не совпадает. Исследования обнаружили, что каждый из приемов непосредственного и опосредованного запоминания имеет собственную динамику, свою кривую развития. В частности, эту кривую развития А. Н. Леонтьев пытался представить схематически.

Так как все относящееся к этой работе отражено в ряде книг, большинству из вас известных, и в новых книгах, о которых я также упоминал, то я не буду останавливаться на этом, хотя и можно было бы посвятить этому вопросу

целую лекцию.
Теоретические исследования подтвердили гипотезу, что развитие человеческой памяти в историческом развитии шло главным образом по линии опосредованного запоминания, т. е. человек вырабатывал новые приемы, с помощью которых он мог подчинять память своим целям, контролировать ход запоминания, делать его все более и более волевым, делать его отображением все более специфических особенностей человеческого сознания. В частности, нам думается, что проблема опосредованного запоминания приводит к проблеме вербальной памяти, которая у современного культурного человека играет существенную роль и которая основывается на запоминании словесной записи событий, словесной их формулировки.
Таким образом, в этих исследованиях вопрос о развитии детской памяти был сдвинут с мертвой точки и перенесен в несколько иную плоскость. Я не думаю, чтобы эти исследования разрешали вопрос окончательно. Я склонен считать, что они, скорее, страдают колоссальным упрощением, в то время как вначале приходилось слышать, будто они усложняют психологическую проблему.
Я не хотел бы останавливаться на этой проблеме как на уже известной. Скажу только, что эти исследования приводят непосредственно к другой проблеме (ее хотелось бы сделать центральной в наших занятиях) — к проблеме, которая в развитии памяти находит ясное отражение. Речь идет о следующем: когда вы изучаете опосредованное запоминание, т. е. то, как человек запоминает, опираясь на известные знаки или приемы, то вы видите, что меняется место памяти в системе психических функций. То, что при непосредственном запоминании берется непосредственно памятью, то при опосредованном запоминании берется с помощью ряда психических операций, которые могут не иметь ничего общего с памятью; происходит, следовательно, как бы замещение одних психических функций другими.
Иначе говоря, с изменением возрастной ступени изменяется не только и не столько структура самой функции, которая обозначается как память, сколько изменяется характер функций, с помощью которых происходит запоминание, изменяется межфункциональное отношение, связывающее память с другими функциями.
В первой лекции я привел пример из этой области, к которому позволю себе вернуться. Замечательным оказывается не только то, что память ребенка более зрелого возраста иная, чем память младшего ребенка, а то, что она играет иную роль, чем в предшествующем возрасте.
Память в раннем детском возрасте — одна из центральных, основных психических функций, в зависимости от которых строятся все остальные функции.
776
Анализ показывает, что мышление ребенка раннего возраста во многом определяется его памятью. Мышление ребенка раннего возраста — это совсем не то, что мышление ребенка более зрелого возраста. Мыслить для ребенка раннего возраста — значит вспоминать, т. е. опираться на свой прежний опыт, на его видоизменения. Никогда мышление не обнаруживает такой высокой корреляции с памятью, как в самом раннем возрасте, где мышление развивается в непосредственной зависимости от памяти. Приведу три примера.
Первый касается определения понятий у детей. Определение понятий у ребенка основано на воспоминании. Например, когда ребенок отвечает, что такое улитка, он говорит: это маленькое, скользкое, ее давят ногой; если ребенка просят описать койку, он говорит, что она с «мягким сиденьем». В таких описаниях ребенок дает сжатый очерк воспоминаний, которые воспроизводят предмет. Следовательно, предметом мыслительного акта при обозначении понятия является для ребенка не столько логическая структура самих понятий, сколько воспоминание, и конкретность детского мышления, его синкретический характер — другая сторона того же факта, который заключается в том, что детское мышление прежде всего опирается на память.
Другим примером могут служить исключительные случаи, с которыми мы сталкиваемся, наблюдая детей. Опыт показал, что у таких детей запоминание играет решающую роль во всех мыслительных построениях. В частности, у детей развивается наглядное понятие, их общее представление вытекает из конкретной сферы понятий, так что путем известных комбинаций возникает общее понятие, которое целиком связано с памятью и может еще не иметь характера абстракции.
Последние исследования форм детского мышления, о которых писал В. Штерн, и прежде всего исследования так называемой трансдукции, т. е. перехода от одного частного случая к другому, также показали, что это не что иное, как припоминание по поводу данного частного случая другого аналогичного частного случая.
Я мог бы указать и на последнее — на характер развития детских представлений и детской памяти в раннем возрасте. Их анализ, собственно, относится к анализу значений слов и непосредственно связан с нашей будущей темой. Но чтобы перебросить к ней мост, я хотел показать: исследования в этой области говорят о том, что связи, стоящие за словами, коренным образом отличаются у ребенка и у взрослого человека; образование значений детских слов построено иначе, чем наши представления и наши значения слов. Их отличие заключается в том, что за всяким значением слов для ребенка, как и для нас, скрывается обобщение. Но способ, с помощью которого ребенок обобщает вещи, и способ, с помощью которого мы с вами обобщаем вещи, отличаются друг от друга. В частности, способ, характеризующий детское обобщение, находится в непосредственной зависимости от того, что мышление ребенка всецело опирается на память. Детские представления, относящиеся к ряду предметов, строятся так, как у нас фамильные имена. Названия слов, явлений не столько знакомые понятия, сколько фамилии, целые группы наглядных вещей, связанных наглядной связью.
Таким образом, опыт ребенка и непосредственное влияние его опыта, документируемое в памяти, прямо определяют всю структуру детского мышления на ранних ступенях развития. Это и понятно с точки зрения психического развития: не мышление, и в частности не абстрактное мышление, стоит в начале развития, а определяющим моментом в начале развития является память ребенка. Однако на протяжении детского развития происходит перелом, и решающий сдвиг здесь наступает близко от юношеского возраста. Исследования памяти в этом возрасте показали, что к концу детского развития межфункциональные
777
отношения памяти изменяются коренным образом в противоположную сторону: если для ребенка раннего возраста мыслить — значит вспоминать, то для подростка вспоминать — значит мыслить. Его память настолько логизирована,

что запоминание сводится к установлению и нахождению логических отношений, а припоминание заключается в искании того пункта, который должен быть найден.
Логизация и представляет противоположный полюс, показывающий, как в процессе развития изменились эти отношения. В переходном возрасте центральный момент — образование понятий, и все представления и понятия, все мыслительные образования строятся уже не по типу фамильных имен, а по типу полноценных абстрактных понятий. Мы видим, что та самая зависимость, которая определяла комплексный характер мышления в раннем возрасте, в дальнейшем изменяет характер мышления. Не может быть никаких сомнений в том, что запомнить один и тот же материал мыслящему в понятиях и мыслящему в комплексах — две совершенно разные задачи, хотя и сходные между собой. Когда я запоминаю какой-нибудь материал, лежащий передо мной, с помощью мышления в понятиях, т. е. с помощью абстрактного анализа, который заключен в самом мышлении, то передо мной совершенно иная логическая структура, чем когда я изучаю этот материал с помощью других средств. В одном и в другом случае смысловая структура материала различна.
Поэтому развитие детской памяти должно быть изучено не столько в отношении изменений, происходящих внутри самой памяти, сколько в отношении места памяти в ряду других функций. Мы видим, что в раннем детском возрасте память является господствующей функцией, которая определяет известный тип мышления, и что переход к абстрактному мышлению приводит к иному типу запоминания. Очевидно, когда вопрос о развитии детской памяти ставят в линейном разрезе, этим не исчерпывается вопрос о ее развитии.
Центральным предметом следующей лекции мы сделаем проблему мышления. Я постараюсь показать, что из изменений соотношения памяти и мышления могут быть выведены основные формы мышления и что возможно дальнейшее изменение этих основных форм, превращение в новые формы мышления, характеристикой которых мы и займемся.

Лекция третья

МЫШЛЕНИЕ И ЕГО РАЗВИТИЕ В ДЕТСКОМ ВОЗРАСТЕ

Сегодня у нас на очереди проблема мышления и его развития. Мы снова начнем анализ проблемы со схематического очерка тех теоретических концепций, которые в приложении к проблеме мышления имеют сейчас актуальное значение для психологии.
Как всегда, на первом месте с исторической точки зрения должна быть поставлена попытка ассоциативной психологии, которая впервые экспериментально взялась за разрешение проблемы мышления. Ассоциативная психология наткнулась здесь на огромные трудности: с точки зрения ассоциативного течения наших представлений оказалось чрезвычайно сложно объяснить целенаправленный характер мышления. Ассоциативная связь представлений в том и заключается, что одно представление вызывает другое, которое с ним связано по смежности или времени. Однако откуда возникает в потоке представлений целена-

правленность мышления? Почему из этого потока представлений возникают такие ассоциации, которые относятся к поставленной перед нашим мышлением задаче? Каким образом возникает логическая планировка, логическое строение ассоциативного потока представлений? Чем, наконец, отличается мышление человека при решении определенной задачи от простого ассоциирования, когда одно слово нанизывается вслед за другим в ассоциативную цепь? На все эти вопросы ассоциативная психология не могла ответить иначе, как сделав попытку ввести дополнительные понятия, до тех пор в экспериментальной психологии неизвестные.
Первая попытка экспериментально объяснить целенаправленность и логически упорядоченный ход ассоциации в мыслительном процессе была сделана с помощью введения понятия персеверации, или персеверативной тенденции. Сущность ее в следующем: психологи стали допускать, что в нашем сознании наряду с ассоциативной тенденцией, которая заключается в том, что каждое представление, находящееся в сознании, имеет тенденцию вызывать другое, связанное с ним, была отмечена другая, как бы противоположная ей персевера-тивная тенденция. Сущность ее в том, что всякое представление, проникшее в сознание, имеет тенденцию укрепиться в этом сознании, задержаться в нем, а если это представление вытесняется другим, связанным с ним, то обнаруживается персеверативная тенденция ворваться в течение ассоциативного процесса и возвратиться к прежним ассоциациям, как только для этого окажется возможность.
Экспериментальные исследования ряда авторов показали, что такая персеверативная тенденция действительно присуща нашим представлениям как в свободном течении ассоциаций, так и в упорядоченном течении, когда мы подбираем их по какому-нибудь установленному заранее порядку.
Из соединений ассоциативной и персеверативной тенденций психология того времени и пыталась объяснить процесс мышления. Наиболее красноречивое выражение эта идея нашла у Г. Эббингауза, который дал классическое определение мышления, сказав, что оно представляет собой нечто среднее между навязчивой идеей и вихрем, скачкой идей.
Навязчивая идея является, как вы знаете, такой персеверацией в сознании, от которой человек не может освободиться. Она переживается как точка, в которую уперлось сознание, с которой оно не может быть сдвинуто произвольным усилием. Вихрь или скачка идей означает такое патологическое состояние нашего сознания, которое характеризуется обратным явлением: мышление не может длительно остановиться на одном пункте, но одна идея сменяется другой по внешнему созвучию, по образному сходству, по случайному совпадению, по внешнему впечатлению, которое врывается в ход этого мышления; в результате создается впечатление скачки идей, которая, как известно, обнаруживается в клинической картине маниакального возбуждения. По мнению Эббингауза, следовательно, мышление — нечто среднее между крайним выражением персеверативной тенденции, которая имеет место в навязчивой идее, и крайним выражением ассоциативной тенденции, которая проявляется в скачке или вихре идей.
Пример, который берет Эббингауз, чрезвычайно прост и груб и поясняет основные взгляды того времени с достаточной наглядностью. Представьте себе, говорит Эббингауз, человека, который находится в закрытой комнате, зная, что в доме пожар, и ищет средства спастись. Как он будет вести себя? С одной стороны, поведение его будет напоминать поведение больного, который страдает скачкой идей. Он будет то бросаться от окна к двери, то ждать помощи и, не

дождавшись, опять бросаться. Его мысли будут перепрыгивать с одного на другое. Но, с другой стороны, его поведение будет напоминать поведение человека с навязчивой идеей: что бы он ни предпринимал, имеется центральное пред-
779
ставление, которое персеверирует в его сознании и определяет его течение идей, — это мысль о том, как бы спастись из горящей комнаты. Там, где мышление работает правильно, оно обеспечивает некоторый устойчивый момент, персеверирующее представление; в данном случае эту функциональную задачу выполняет то, о чем мы думаем, что является предметом нашего мышления; в эту минуту оно и является в сознании персеверирующим представлением, а вся развертывающаяся цепь ассоциаций, которая проходит в сознании и из которой мы отбираем то, что нужно нашей мысли, все это быстрое движение ассоциативной цепи будет олицетворять другую, противоположную тенденцию — ассоциативную.

Из расщепления этих двух тенденций Эббингауз объяснял мышление больного человека с навязчивым состоянием и со скачкой идей.

Он указал, что обе эти тенденции присущи нормальному сознанию, но находятся в расщепленном виде в психозе. Развитие ребенка объяснялось им следующим образом. Ребенок в самом раннем возрасте обнаруживает чрезвычайно ясную персеверативную тенденцию. Он с чрезвычайной стойкостью застревает на интересном впечатлении, вызывает его неутомимо, много раз подряд; как известно из ряда примеров, он вновь и вновь возвращается к занимающему его предмету. Таким образом, персеверативная тенденция, придающая всему процессу известное единство, свойственна ребенку с раннего возраста; точно так же свойственна ему и ассоциативная тенденция, тенденция к смене деятельности, к смене представлений. Вся беда в том, что у ребенка тенденции не объединены, не сотрудничают друг с другом настолько планомерно и согласованно, чтобы в результате получился процесс логического мышления, как это имеет место у взрослого человека.

Таким образом, процесс развития детского мышления для ассоциативной психологии, верной своим тенденциям, сводился к тому, что элементы, из которых строится функция мышления, — ассоциативная и персеверативная тенденции — с самого начала были не объединены и лишь в процессе развития возникает объединение этих тенденций, их цементирование, что и составляет главную линию в развитии детского мышления.

Несостоятельность этой точки зрения очень скоро обнаружилась в эксперименте, и была сделана последняя теоретическая попытка спасти основной скелет ассоциативной концепции мышления, которая принадлежит немецкому психологу Н. Аху.

Как известно, Ах исходит в своих первых исследованиях, посвященных проблеме мышления, из недостаточности объяснения процессов мышления с помощью этих двух тенденций — ассоциативной и персеверативной. Он показывает, что с точки зрения одной только ассоциации и персеверации мы не в состоянии объяснить разумный характер мышления, ибо мы можем великолепно себе представить, что наличие и устойчивости представления, и разбегающихся от него в разные стороны ассоциативных цепей может отнюдь не быть связано с осмысленным, разумным характером движения этих ассоциативных цепей. Неудачи попыток такого объяснения и привели к тому, что дорога экспериментов детского мышления разбилась на три русла.

Одно русло приводит к современному бихевиоризму, оно воскрешает по существу это старое учение. Это русло представлено теорией Д. Уотсона и его единомышленников, которые рассматривают процесс мышления как простую ассоциативную смену первичных движений, проявляющихся либо в зачаточной, либо в открытой форме; теория Уотсона довела до конца эту идею, соединяя ассоциативную и персеверативную тенденции в теорию проб и ошибок. В теории проб и ошибок, которая первоначально была выдвинута для объяснения поведения животных в трудных ситуациях, мы находим действительно чистейшее
780
психологическое выражение такой комбинации ассоциативной и персевератив-ной тенденций, ибо животное, действуя методом проб и ошибок, ведет себя совершенно так же, как гипотетический человек у Эббингауза, мышление которого выводится из комбинации ассоциативных и персеверативных тенденций.

По выражению одного из наиболее крупных представителей этой школы, гвоздь проблемы ассоциативизма заключается в том, чтобы объяснить, каким образом из механически действующих тенденций возникает осмысленная, разумная деятельность. Разрешение этой проблемы, говорит он, было подобно разрешению проблемы с колумбовым яйцом. Нужно было только объявить, что так называемая разумная деятельность при человеческом мышлении на самом деле является иллюзией, она нам только кажется или представляется разумной вследствие своей практической полезности, вследствие того, что она приводит к ценному приспособительному результату, а на самом деле она всегда строится по типу проб и ошибок, т. е. всегда возникает как случайный результат из слепой игры ассоциативных процессов, направляемых персеверирующим стимулом, который все время гонит эти ассоциативные процессы в определенном направлении. Таким образом закончилось одно из ответвлений, на которые разбилась сейчас мысль психологов.

Другие психологи пошли в противоположном направлении. У них не хватило ни мужества, ни достаточной веры в правду ассоциативных принципов (которые к этому времени зашатались), для того чтобы сделать последовательный вывод о том, что из неразумных элементов может быть построена модель разумной по существу деятельности. Они пытались во что бы то ни стало сохранить возможность объяснения действительно разумного характера человеческого мышления, не прибегая при этом к каким-нибудь идеям, которые коренным образом разрушили бы основные предпосылки ассоциативной психологии. Таков был путь всей серии работ Аха, в свое время составившего целую эпоху в изучении мышления. Н. Ах решил искать источник разумного человеческого мышления, возникающего из слепой игры механических тенденций, в воле. Его первая работа «Волевая деятельность и мышление» выясняет их соотношение. В экспериментальной работе Ах раскрыл волевую деятельность как деятельность, связанную с новой тенденцией, и к двум уже существовавшим в экспериментальной психологии общепризнанным тенденциям — персеверативной и ассоциативной — прибавил третью — детерминирующую тенденцию. Из комбинации трех тенденций он пытался вывести разумный характер человеческого мышления и наметить путь, противоположный тому, которым пошли бихевиористы. Существо детерминирующей тенденции в том, что наряду с такими первичными

тенденциями, как ассоциативная и персеверативная, существует отдельное представление, которое обладает детерминирующей силой, т. е. способностью регулировать течение ассоциативного процесса так, как мы регулируем его сознательным волевым усилием, когда стараемся думать разумно и не даем нашим мыслям отвлечься. Такая способность детерминированно-ассоциативного представления, по Аху, присуща не всякому представлению, а только целевому, т. е. такому, которое в самом себе содержит цель деятельности.

Таким образом, вступив на телеологическую почву для выяснения этого явления, Ах пытался противопоставить свою теорию, с одной стороны, крайне идеалистической, виталистической теории вюрцбургской школы, которая исходила из первичного телеологического характера мышления, а с другой — старой механистической ассоциативной школе. Комбинацией этих трех тенденций Ах пытается объяснить главнейшие основы мышления и показать, как с присоединением телеологически действующего целевого представления, регулирующего ход слепой игры ассоциативного процесса, возникает разумный характер нашего мышления. Однако это был тупик, и теоретический, и экспериментальный,

781

как и тот путь, которым пошла ассоциативная психология мышления понималась ими как необходимая психическая предпосылка сознания человека.

Когда мышление стало рассматриваться таким способом, то, по выражению Кюльпе, точно с помощью волшебной палочки неразрешимая для прежних поколений психологов задача вдруг отпала сама собой. Ведь трудность для естественнонаучных психологов (и в первую очередь ассоциативной школы) заключалась в объяснении разумного характера мышления; здесь же характер мышления принимался как нечто первичное, изначально присущее самой этой деятельности, столь же не требующее объяснения, как и способность человеческого сознания ощущать. Поэтому естественно, что эту школу приветствовал тогда впервые народившийся и себя до конца осознавший психовитализм в лице Г. Дриша и других исследователей, которые пытались показать, будто психология, идя от высшей формы абстрактного мышления взрослого человека, пролагает пути для того, чтобы понять: разумная жизненная сила представляет не поздний продукт длительного развития, но является чем-то изначально заложенным в живой материи. Допущение наличия разумного живого начала, говорит Дриш, столь же необходимо для объяснения развития человеческого мышления, как и для объяснения поведения какого-нибудь червяка. Целесообразность жизни стала рассматриваться виталистами в том же плане, как и разумная целесообразная деятельность, проявляющаяся в высших формах человеческого мышления.

Таковы были три разветвления экспериментальной мысли исследователей, пытавшихся вырваться из того тупика, в который проблема мышления была загнана бесконечными попытками ассоциативной психологии путем различных комбинаций вывести из бессмысленной игры ассоциативных тенденций разумный характер, осмысленную деятельность человеческого мышления.

Я не буду сейчас останавливаться ни на более сложных отношениях, существовавших между этими отдельными школами в учении о мышлении, ни на целом ряде новых путей разрешения этих проблем, которые возникали в это время или значительно позже. Всякий прекрасно знает, что если вюрцбургская школа и современные бихевиористы рождены неудовлетворенностью ассоциативной психологии, то по отношению друг к другу они представляли собой противоположные школы и бихевиоризм явился в известной мере реакцией на учение вюрцбургской школы.

В истории интересующей нас проблемы несколько своеобразное место занимает структурная теория мышления. В то время как все только что упомянутые разветвления возникли в противовес ассоциативной школе, правильное понимание гештальттеории становится возможным, если принять во внимание некоторые исторические условия ее появления. Логически она противопоставлена ассоциативной психологии. Возникает иллюзия, что она появилась непосредственно после ассоциативной психологии. Исторически было иначе. Ассоциативная психология породила целый ряд направлений, из которых я указал на три главнейших. Эти направления привели к тупику, который проявился в том, что возникли в максимально чистом, как бы разложенном виде виталистическая и механистическая линии в теории мышления. Только тогда, когда они потерпели поражение, когда обе они завели экспериментальное исследование в тупик, только тогда возникает структурная теория.

Центральная задача структурной психологии — преодоление ассоциативной психологии, но преодоление ее не методом виталистического и вместе с тем не методом механистического мышления. Наиболее ценный эффект структурной психологии — это сделанные ею описания. Структурная психология попыталась перевести само исследование в такую плоскость, где была бы сохранена возможность движения научного исследования без того, чтобы оно немедленно уперлось в один из двух тупиков буржуазной мысли — механицизм или вита-

782

лизм. Вся полемика, относящаяся сюда, хорошо изложена у К. Коффки. Подробно останавливаться на этом я не буду. Скажу только, что структурная психология оказалась наименее продуктивной для решения проблемы мышления. Если не считать исследования М. Вертгеймера «Психология продуктивного мышления» и работы А. Гельба и К. Гольдштейна, занимавшихся проблемами психопатологии, то структурная психология дала в области мышления только одну основную и очень известную работу Келера. Эта работа явилась в свое время большим шагом в зоопсихологии. Она хорошо известна, и о ней я говорить не буду.

Работа Келера, однако, как ни странно, привела к созданию своеобразной тенденции в психологии, которую легче всего иллюстрировать на примере концепции мышления в детской психологии, так близко стоящей к нашей теме. Речь идет о своеобразной биологической струе в теории мышления, достаточно хорошо экспериментально аранжированной и стремившейся в биологическом подходе к человеческому мышлению преодолеть крайне идеалистическое воззрение вюрцбургской школы.

Наиболее полное выражение течения, возникавшие в связи с этим новым этапом в развитии теории мышления, нашли во втором томе известного исследования О. Зельца, где целая часть посвящена соотнесению данных келе-ровских опытов над шимпанзе с данными опытов над продуктивностью мышления человека, полученными самим Зельцем. Указанные течения отражены и в работах К. Бюлера.

О. Зельц, как и Бюлер, вышел из вюрцбургской школы и стал на позицию, соединяющую вюрцбургскую школу с

адептами структурной психологии, находя примирение тому и другому в биологической концепции мышления.
В детской психологии, как известно, широчайшее развитие этих взглядов представлено в работах Бюлера. Он прямо говорит, что биологическая точка зрения и детство были спасительным выходом из того кризиса, которым была охвачена теория мышления в вюрцбургской школе. Этот выход и дан в работах Бюлера, для которого мыслительная деятельность ребенка рассматривается прежде всего в биологическом плане и представляет недостающее звено между мышлением высшей обезьяны и мышлением исторически развитого человека.
Таким образом, помещая детское мышление между этими двумя крайними звеньями и рассматривая его как переходную биологическую форму от чисто животных к чисто человеческим формам мышления, эти авторы пытались из биологических особенностей ребенка вывести специфические особенности его мышления.
Как это ни покажется странным на первый взгляд, но мне думается, что к той же исторической ветви (или к той же исторической группе теорий) относится и теория Ж. Пиаже, достаточно известная у нас, для того чтобы на ней не останавливаться. Однако об этой теории непременно нужно упомянуть не только потому, что она связана с богатейшим фактическим материалом, который она внесла в современное учение о детском мышлении, но и потому, что некоторые вопросы, затронутые в ряде сходных учений только в зачаточном виде, здесь смело доведены до логического конца.
Идея соотношения биологических и социальных моментов в развитии мышления занимает основное место в этой теории. Концепция Пиаже в этом отношении чрезвычайно проста. Пиаже принимает вместе с психоанализом З. Фрейда и с примыкающим к нему Э. Блейлером, что первичная ступень в развитии мышления ребенка — мышление, руководимое принципом удовольствия, иначе говоря, что ребенок раннего возраста мыслит по тем же мотивам, по каким он стремится ко всякой другой деятельности, т. е. для получения удовольствия. В зависимости от этого мышление ребенка раннего возраста представляется Пиа-

же, как и этим авторам, чисто биологической деятельностью полуинстинктивного порядка, направленной на получение удовольствия.
Эту мысль ребенка Блейлер называет аутистической мыслью, Пиаже называет по-разному — то ненаправленной (в отличие от логической, направленной, мысли ребенка более зрелого возраста), то сновидной, поскольку она находит более яркое выражение в сновидениях, в частности в сновидениях ребенка. Во всяком случае, в качестве исходной точки Пиаже берет ту же аутистическую мысль, о которой он очень образно говорит, что она не столько мысль в нашем смысле, сколько свободно витающая мечта. Однако в процессе развития ребенка происходит его постоянное столкновение с социальной средой, которая требует приноровления к способу мышления взрослых людей. Здесь ребенок обучается языку, который диктует строгое расчленение мысли. Язык требует оформления социализации мысли. Поведение ребенка в среде требует от него понимания мысли других, ответа на эту мысль, сообщения собственной мысли.
Из всех этих способов общения возникает тот процесс, который Пиаже образно называет процессом социализации детской мысли. Процесс социализации детской мысли напоминает в его изображении процесс «социализации частной собственности». Детское мышление как нечто, принадлежащее ребенку, составляющее «его личную собственность» как известной биологической особи, вытесняется, замещается формами мышления, которые ребенку навязаны окружающей средой. Переходную, или смешанную, форму между этой аутистической, сновидной мыслью ребенка и социализированной, логической мыслью человека, которая потеряла характер «личной собственности», потому что она совершается в формах и понятиях, логически контролируемых, занимает, по Пиаже, эгоцентризм детской мысли — эта переходная ступень от детской мысли к социализированной и логической мысли взрослого человека. Таков подход Пиаже к основным вопросам мышления.
Если попытаться сделать некоторые общие выводы из беглого и схематического рассмотрения главнейших теоретических позиций, сложившихся в психологии мышления, то, мне кажется, что, не отваживаясь на слишком большие обобщения исторического и теоретического характера, можно с несомненностью констатировать: эти течения в конечном счете концентрируются вокруг одной большой проблемы, которая была поставлена перед психологией в годы расцвета ассоциативной школы, на которой, в сущности говоря, потерпели крушение все эти направления и из различного разрешения которой берут начало все эти многообразные школы. Я имею в виду проблему мысли, того, как объяснить возникновение разумного, осмысленного характера мысли, наличия смысла в той деятельности, которая по преимуществу является деятельностью, направленной на установление смысла вещей. Проблема смысла, проблема разумного характера мышления в конечном счете и является центральной для целого ряда направлений, какими бы чуждыми друг другу они ни казались; более того, они именно потому и чужды друг другу, что исходят часто из диаметрально противоположных попыток разрешить эту проблему, но и родственны друг другу потому, что все стремятся собраться в одну точку, чтобы, исходя из этой точки, разрешить основную проблему.
Как же, исходя из положений этих школ, понять возникновение разумной, целесообразной мыслительной деятельности в ряду других психических функций?
Как известно, невозможность разрешить эту проблему, с одной стороны, продиктовала вюрцбургской школе открытое идеалистическое движение в сторону Платона и его идей. Это сформулировал, определяя свой путь, сам Кюльпе. С другой стороны, невозможность разрешить эту проблему привела бихевиористов к утверждению, что разумность — иллюзия, что осмысленный характер этой

деятельности просто объективно полезный приспособительный результат в сущности неразумных проб и ошибок.
Попытка так или иначе разрешить вопрос о происхождении смысла пронизывает и всю работу Пиаже. Как он пишет, им руководит ряд отдельных положений, взятых им от Э. Клапареда. Странным противоречием называет Пиаже то, что мышление ребенка в одно и то же время и разумно, и неразумно.
Всякий знает из простейшего столкновения с детьми, что мышление ребенка действительно двойственно в этом отношении. Но поскольку, продолжает Пиаже, характер мышления двойствен, одни сосредоточивали свое внимание на неразумном характере мышления и ставили задачу доказать, что детское мышление неразумно, что ребенок мыслит нелогически, что там, где мы ожидали бы у ребенка логическую операцию, на самом деле выступает операция

алогическая. Но, говорит он, ребенок с первых же моментов, как только формируется у него мышление, обладает всем хотя и неразвернутым, но вполне законченным аппаратом мышления.
Как известно, К. Бюлеру принадлежит идея, что мышление в готовом виде содержится уже в простейших формах интеллектуальной жизни ребенка. Мы видим, говорит он, что в первые 3 года жизни основной путь развития логического мышления завершается и нет ни одного такого принципиально нового шага в области мышления, который делает ребенок за всю последующую жизнь и который не содержался бы уже в инвентаре мышления трехлетнего ребенка.
Таким образом, одни на первый план выдвигали апологию детского мышления, сближали его с мышлением взрослого человека и делали попытки абсолютизировать логический характер детского мышления в раннем возрасте; другие, наоборот, пытались доказать глупость ребенка, доказать, что ребенок не способен к нашему мышлению. Задачей Пиаже было охватить оба этих противоречивых аспекта мышления, так как они даны наблюдателю одновременно, и постараться показать, как детское мышление соединяет в себе черты логики и алогизма. Для этого, говорит он, нет лучшей гипотезы, чем искать источник этих противоречий в двух разных ключах, пробивающихся из земли в разных местах.
Логическое начало мышления Пиаже выводит из социальной жизни ребенка, алогический характер детского мышления — из первичной аутистической детской мысли. Таким образом, картина детского мышления на каждой новой возрастной ступени объясняется тем, что в ней в разных пропорциях смешано логическое, которое, по Пиаже, всегда социализировано и идет извне, с алогическим, присущим самому ребенку. Эта идея, говорит исследователь, единственно оставшийся путь для психологии, чтобы спасти само мышление. Она определяет и научный метод его работы, выводящий проблему из тупика бихевиоризма. Для последнего само мышление превращалось в деятельность, о которой Уотсон говорил, что она принципиально ничем не отличается ни от игры в лаун-теннис, ни от плавания. В этой невозможности подойти к изучению происхождения разумных, осмысленных форм мышления и состоит тот тупик, к которому пришла современная буржуазная психология.
Позвольте мне во второй части лекции, как мы обычно делаем, перейти от общего рассмотрения теоретических вопросов к изложению фактического материала и попыток решения той проблемы, которая стоит в центре всех путей исследования. Эта проблема может иметь, мне думается, центральное значение для современных исследований детского мышления. Это проблема смысла, или разумности, детской речи.
Откуда и как возникает разумный характер детского мышления? Эта проблема, как мы видели, центральная для теоретических концепций, которые я затрагивал до сих пор.

Конкретно, я думаю, лучше остановиться на одном узком аспекте проблемы, потому что ни один вопрос детской психологии сейчас не является настолько обширным и богатым по содержанию, трудно исчерпываемым в коротких лекциях, как этот; поэтому целесообразно сосредоточить внимание на чем-то одном, что может представлять центральное значение для ряда проблем.
Эта сторона прежде всего сводится к проблеме мышления и речи и их взаимоотношениям в детском возрасте. Дело в том, что проблема смысла, разумности детской речи также в конечном счете упиралась во всех указанных направлениях в проблему мышления и речи. Как мы знаем, вюрцбургская школа видела доказательство первичности мышления в неречевом характере мышления. Одно из основных положений вюрцбургского учения о мышлении то, что слова играют роль внешнего одеяния для мысли и могут служить более или менее надежным ее передатчиком, но никогда не имеют существенного значения ни для структуры процессов мышления, ни для его функционирования. Наоборот, в бихевиористской школе, как известно, имелась тенденция противоположного характера, выражающаяся в тезисе: мышление — это и есть речь, ибо, желая вытравить из мышления все, что не укладывается в рамки навыков, исследователь естественно приходит к тому, что рассматривает речевую деятельность как мышление в целом, как деятельность, которая не только представляет речевую форму мышления, не только образует известную сторону мышления, но и исчерпывает его в целом.
Вопрос об отношении речи и мышления стоит в центре тех психологических фактов, к которым мы обратимся. Мы рассмотрим это на примерах, связанных с развитием детской речи. Известно, что в развитии речи, в овладении внешней стороной речи ребенок идет от отдельных слов к фразе и от фразы простой к фразе сложной, к сочетанию фраз и предложений; столь же ясно и столь же давно было открыто, что в овладении семической (смысловой) стороной речи ребенок идет обратным путем.
В овладении внешней стороной речи ребенок сначала произносит слово, затем предложение из 2 слов, затем из 3—4 слов, из простой фразы постепенно развивается сложная фраза, и только через несколько лет ребенок овладевает сложным предложением, главными и придаточными частями и цепью этих предложений, составляющих более или менее связный рассказ. Ребенок идет, таким образом, казалось бы, подтверждая основные положения ассоциативной психологии, от части к целому. Когда в детской психологии господствовала догма о том, что смысловая сторона речи — это слепок с внешней стороны, психологи делали ряд ошибочных выводов. В частности, сюда относится фигурирующее во всех учебниках положение, которое, мне кажется, сейчас атакуется более чем другое какое-нибудь положение старой психологии, именно положение о том, что и в развитии представлений о внешней действительности ребенок идет тем же путем, каким он идет в развитии речи. Как речь ребенка начинается с отдельных слов, имен существительных, обозначающих отдельные конкретные предметы, так же, полагали некоторые исследователи, в частности В. Штерн, и восприятие действительности начинается с восприятия отдельных предметов. Это знаменитая субстанциональная, или предметная, стадия, отмеченная у Штерна и у других авторов. Параллельно с тем, как во внешней стороне речи ребенка появляется двухсловное предложение, вводится сказуемое и ребенок овладевает глаголом, в восприятии появляется действие, вслед за ним качество, отношение, иначе говоря, наблюдается полный параллелизм между развитием разумного представления ребенка об окружающей действительности и овладением внешней стороной речи. Для того чтобы не упрощать эту теорию, я должен сказать, что уже Штерну было известно, когда он впервые формулировал эту идею, что хронологического параллелизма здесь не существует, т. е. все эти стадии в развитии детского представления, детской аппер-

цепции, как говорит Штерн, не совпадают хронологически с соответствующими стадиями в развитии внешней стороны детской речи, например, когда ребенок находится на стадии изолированных слов, он стоит на предметной стадии и _ восприятии. Факты показали, что предметная стадия в восприятии длится значительно дольше. То же самое относится и к стадии действия, когда ребенок начинает произносить двухсловные предложения. И здесь происходит хронологический разрыв во внешней стороне речи и смысловой деятельности ребенка. Однако Штерн и ряд других исследователей полагали: при хронологическом разрыве существует логически полное соответствие, как он выражается, между продвижением ребенка в овладении логической структурой речи и в овладении ребенком внешней стороной речи.

Ж. Пиаже использовал это положение, показав, что при этом раскрывается в проблеме речи и мышления. Ведь речь как основной источник социализации мысли является для Пиаже главным фактором, с помощью которого в нашу мысль вносятся логические законы, свойства, позволяющие ребенку общаться с другими. Наоборот, все связанное с алогическим источником собственной детской мысли — это мысль несловесная, несмысловая.

Таким образом, во всех этих теориях проблема осмысленности, разумного характера мышления в конечном счете в качестве центрального практического вопроса ставит вопрос об отношении мышления и речи. Я не буду останавливаться на тех материалах и соображениях по этому вопросу, которые худо ли, хорошо ли, но достаточно широко и пространно изложены в ряде работ, в том числе и русских.

Я ставлю этот вопрос вне обсуждения и сосредоточу внимание лишь на тех узловых пунктах, где смысл мышления, его разумный характер связывается с речью, иначе говоря, на тех пунктах, где, как говорит Пиаже, тончайший волосок отделяет логическое от алогического в детском мышлении. Эта проблема в современном экспериментальном исследовании как психологии взрослого человека, так и психологии ребенка стала занимать все более и более центральное место. Я не нашел лучшей возможности привести в коротком изложении эту проблему, чем суммарно остановиться на выводах из соответствующих работ.

Главнейший итог работ — установление того, что речевое мышление — это сложное образование неоднородного характера. Вся осмысленная речь в функционально развитом виде имеет две стороны, которые должны отчетливо различаться экспериментаторами. Это то, что принято называть в современных исследованиях фазической стороной речи, имея в виду ее вербальную сторону, то, что связано с внешней стороной речи, и *семической* (или семантической) стороной речи, т. е. смысловой стороной, которая заключается в наполнении смыслом того, что мы говорим, в извлечении смысла из того, что мы видим, слышим, читаем.

Отношение этих сторон обычно формулировалось в негативной форме. Исследователями было установлено и на ряде фактов подтверждено, что фазичес-кая и семическая, т. е. вербальная и смысловая, стороны речи не появляются сразу в готовом виде и в развитии не идут одна параллельно другой, не являются слепком одна другой.

Возьмем простой пример, на котором исследователи часто иллюстрируют свои идеи. Пиаже использовал этот пример для того, чтобы показать: логические ступени, по которым проходит разумное мышление ребенка, плетутся в хвосте его речевого развития. Трудно, говорит Пиаже, найти более разительное доказательство того факта, что именно речь внедряет логические категории в мышление ребенка. Не будь речи, ребенок никогда не пришел бы к логике. Полное замыкание ребенка внутри себя никогда, по мнению Пиаже, не пробило бы и легчайшей бреши в стене алогизма, который окружает детское мышление.

Однако исследования показали, что самое трагическое в этом вопросе, как установлено теми же авторами, в частности Штерном, следующее: все нам известное о смысловом развитии детской речи противоречит этому тезису. И психологически просто непонятно, как Штерн, такой сильный мыслитель в области психологии, и другие не заметили зияющего противоречия между отдельными частями своей системы. В частности, самое интересное из того, что в прошлом году говорил Штерн в Москве, относилось к его психологической исповеди о том, как для него в течение десятков лет оставалась незамеченной такая простая мысль, которая теперь кажется ему столь же очевидной «как письменный прибор на столе».

Сущность заключается в том, что смысловая сторона первого детского слова не имя существительное, а однословное предложение, мысль, которую хорошо описал сам Штерн. Уже отсюда ясно, что ребенок, который произносит отдельные слова, на самом деле в смысловую сторону слова вкладывает не познание предмета (как взрослый), а целое, обычно очень сложное, предложение или цепь предложений. Если детское однословное предложение перевести на наш язык, то нам потребуется целая фраза. Как показал А. Валлон, нужно употребить развернутую фразу, состоящую из ряда предложений, для того чтобы в мысли взрослого дать эквивалент простого, однословного предложения ребенка.

Превосходство исследований этих авторов над работами Штерна проистекает из того, что Штерн был лишь наблюдателем своих собственных детей, в то время как Валлон и другие подошли к проблеме экспериментально и стали выяснять, что скрывается за значением первого детского слова. Так получился первый вывод, который является отправным пунктом и который я мог бы сформулировать: в то время как при овладении внешней стороной речи ребенок идет от одного слова к фразе и от простой фразы к сочетанию фраз, при овладении смыслом он идет от сочетания фраз к выделению отдельной фразы и от отдельной фразы к выделению сочетания слов и лишь в конце — к выделению отдельных слов.

Оказалось, что пути развития семической и фазической сторон детской речи не только не представляют собой зеркального слепка, а в известном отношении обратны друг другу.

Я обещал не называть относящихся сюда отдельных экспериментальных исследований, но не могу мимоходом не указать значения проблемы в целом, которая стала нам ясна только сейчас. В экспериментальном исследовании развития смысловой стороны детской речи, как она проявляется в опыте с описанием картинки, мы могли установить, что все намечаемые стадии предметности, действия и т. д. являются, в сущности говоря, не стадиями, по которым течет процесс развития детского разумного восприятия действительности, а ступенями, по которым проходит развитие речи.

Прослеживая процесс развития деятельности драматизации, мы сумели показать, что там развитие идет обратным путем, и ребенок, стоящий на фазе называния предметов, в действии передает содержание в целом. Аналогичные

опыты, проделанные на основании указаний А. Баллона, Люиса и других, показали, что, когда ребенок поставлен в необходимость систематизировать значение своего первого слова, он в этой ситуации передает значение связно и отнюдь не указывает на какой-нибудь отдельный предмет.
Не сознавая этого, Пиаже в совершенно другом исследовании в сущности тоже чрезвычайно близко подошел к этому предмету, но истолковал его с той же точки зрения, как истолковывал раньше. Он указывал, что категории детского мышления идут параллельно развитию речи, но только проходят эти ступени позже, что они плетутся в обозе; он показал, что ребенок раньше овладевает речевыми синтаксическими структурами вроде «потому что», «так как», «несмотря на», «хотя», «если бы», «после того как» и т. д., т. е. овладевает сложными
788
речевыми структурами, назначение которых передать причинные, пространственные, временные, условные, противопоставительные и другие зависимости и взаимоотношения между мыслями, задолго до того, как в его мышлении дифференцируются эти сложные связи. Пиаже приводит этот факт в доказательство своей излюбленной мысли, что логика внедряется в ребенка извне вместе с речью, что ребенок, овладевая внешней речью и не овладевая соответствующими формами мышления, еще находится на эгоцентрической ступени мышления. Однако (ставя это в контекст того, о чем идет речь) Пиаже говорит о том, что и во временном отношении моменты овладения речевым выражением сложного предложения и моменты овладения синтезом и логическим выражением в этих синтаксических формах не совпадают. Вся дальнейшая работа Пиаже показала, что они не только хронологически не совпадают, как утверждает Пиаже, но они не совпадают и с точки зрения структуры. Иначе говоря, последовательность в овладении логическими структурами, которые для нас выражаются в синтаксической форме речи, с одной стороны, и последовательность в развитии этих синтаксических форм речи, с другой, не только не совпадают во времени, но и по структуре идут противоположными путями. Вспомните, что развитие детской речи идет от слова к фразе, в то время как развитие смысла в детских высказываниях идет от целой фразы к отдельным словам.
Если бы мы обратились к другой области современного экспериментального исследования, то увидели бы, что в функционировании развитой человеческой мысли, как оно представляется каждому из нас, сами процессы мышления и речи не совпадают друг с другом. В отрицательной части этот тезис известен давно, но экспериментаторам он стал доступен буквально несколько лет назад. Что же показывают эти исследования? Они показывают то, что, строго говоря, в психологическом и лингвистическом анализе в общей форме было установлено и раньше, но что экспериментально удалось создать, проанализировать и раскрыть в причинной связи и зависимости только недавно..
Если мы рассмотрим любую грамматическую, синтаксическую форму, любое речевое предложение, то увидим, что грамматическая форма этого предложения не совпадает с соответствующим смысловым единством, которое выражается в данной форме.
Самое простое соображение идет из области простейшего анализа языковых форм. Скажем, если в школьной грамматике старого времени учили, что существительное есть название предмета, то с логической точки зрения мы знаем, что имя существительное — одна из грамматических форм — фактически обозначает различные грамматические категории, например, слово «изба» является существительным, названием предмета, слово «белизна» аналогично слову «изба» по грамматической стороне, но слово «белизна» — это название качества, как «борьба», «ходьба» — названия действия. В результате несовпадения логического значения с грамматической формой и возникла в грамматике борьба между школами, по-разному подходившими к необходимости различать языковые формы, их судьбу и типы, смысловое наполнение этих форм. Сравнительные исследования Першица выражения мысли на разных языках, в которых существуют разные грамматические формы, например на французском и русском языках (во французском языке существует несколько видов прошедшего времени и два вида будущего времени, а в русском языке — только одна форма будущего времени), показали, что и здесь семантическое наполнение фраз, т. е. смысловое наполнение, речевая сторона не совпадают по структуре. В частности, приведу последний из примеров этого ряда — пример из опытов, которые были поставлены в связи с предложением Пешковского, занимавшегося психологическим анализом русского синтаксиса. Эти опыты показали, что в различных психологических ситуациях различная по психологической природе мысль находит одну и ту
789
же речевую формулировку, что психологически подлежащее и сказуемое никогда не совпадают непосредственно с грамматическим сказуемым и подлежащим и что ход мысли часто бывает обратным ходу построения соответствующей фразы.
Все эти факты, взятые вместе, дополненные экспериментальными наблюдениями и исследованиями над патологическим материалом, т. е. над различными формами нарушения, расстройства речи и мышления, привели исследователей к убеждению: фазическая и смысловая стороны речевого мышления, являясь теснейшим образом связанными между собой и представляя, в сущности говоря, два момента единой, очень сложной деятельности, тем не менее не совпадают друг с другом. Эти стороны неоднородны по психической природе и имеют своеобразные кривые развития, из соотношения которых только и может быть правильно объяснено состояние развития детской речи и детского мышления на каждой данной ступени. Иначе говоря, ни старое представление, что смысловая сторона речи — это простое отражение внешней речевой структуры, ни то представление, на котором настаивал Пиаже, что смысловая структура и категории плетутся в хвосте за речевым развитием, не подтвердились экспериментально — оба оказались противоречащими экспериментальным данным.
Возникает вопрос о положительном значении этого факта: как же в свете новых экспериментальных данных можно с позитивной стороны охарактеризовать отношения, существующие между словом и его значением, между речевой деятельностью и человеческим мышлением?
Я могу остановиться только на двух центральных моментах, которые характеризуют эту проблему с положительной стороны, чтобы дать схематическое представление о направлении отдельных работ.
Первый момент заключается опять в кратко формулируемом тезисе, представляющем как бы сгущенный итог ряда разрозненных исследований различных авторов, которых я не имею возможности называть в отдельности. Этот итог можно сформулировать так: значения детских слов развиваются. Иначе говоря, с усвоением значения какого-нибудь

слова еще не заканчивается работа над этим словом. Поэтому, хотя внешне создается иллюзия, будто ребенок уже понимает обращенные к нему слова и сам осмысленно употребляет эти слова так, что мы можем его понять, хотя внешне создается впечатление, что ребенок достиг в развитии значения слов того же самого, что и мы, однако экспериментальный анализ показывает: это только первый шаг к развитию значения детских слов.

Развитию значения детских слов, т. е. выяснению той лестницы, из ступеней которой строится семантическая сторона детской речи, посвящен ряд исследований. Их я сейчас имею в виду. В частности, в современной детской психологии предложены конкретные схемы, характеризующие ту или иную сторону в развитии значений детских слов. Ни одна из этих попыток не может рассматриваться не только как окончательное, но даже как сколько-нибудь предварительное решение вопроса; однако же все вместе они дают богатый материал для того, чтобы представить грандиозную сложность развития смысла детских слов, детского знания.

Первичное приближение раскрывает перед исследователем факт чрезвычайной сложности, с которой вряд ли может справиться современная экспериментальная мысль, если только не понять той трудности, которая необходима, чтобы описать возникающие здесь процессы. Выводы, которые делаются из этого положения, имеют существенное значение для детской психологии и для выяснения всей проблемы мышления в двух отношениях.

Старое представление о том, что развитие детской речи, или, как выражается Штерн, основная работа по развитию детской речи заканчивается в 5 лет, когда ребенок овладел лексиконом, грамматикой и синтаксисом родного язы-

ка, неправильно: оказывается, не главная, а лишь предварительная работа заканчивается к 5 годам. Возраст, который рассматривали в отношении речевого развития как период, не вносящий ничего нового, — первый школьный возраст — который рассматривали как период лишь дальнейшего количественного роста детских представлений и дальнейшего уточнения элементов и их связей внутри данного представления, этот возраст теперь выдвигается на первое место по богатству и сложности процессов, происходящих в развитии детского слова.

Методическое значение этих исследований заключается в том, что они научили психологов сложному и трудному искусству изучения, как выражается О. Зельц, скрытых процессов развития значения слов. В самом деле, вот перед вами ребенок, у которого вы наблюдаете развитие речи. Вы констатируете с помощью простого наблюдения, что он переходит от простого слова к употреблению трех слов, целых фраз, но, когда вы хотите констатировать, каким лутем идет знание ребенка, вы должны обратиться к вскрытию таких процессов, которые не даны в непосредственном наблюдении и которые образуют, по выражению Зельца, скрытый процесс развития. Его и должна изучать психология.

Психология в значительной степени уточнила свою методику, но, пожалуй, основное значение этих исследований заключается в том, что она позволила дать предварительный, но все же конкретный, построенный на экспериментальных исследованиях ответ на одну из центральных проблем современного учения о психических функциях ребенка, о чем я говорил много раз вскользь, — пролить свет на проблему системных отношений и связей между отдельными психическими функциями ребенка в их развитии.

Известно, что психология всегда исходила из этого положения как из постулата. Всегда предполагалось, что все психические функции действуют совместно, что они друг с другом связаны; однако никогда не исследовалась природа связей, то, *как* функции связаны между собой и что в них изменяется в зависимости от этой связи. Больше того, предполагалось, что связь остается неизменной на всем протяжении детского развития. Затем ряд исследований показал, что это предположение неверно, и постулат сделался проблемой, т. е. заранее положенное без критики допущение стало предметом реального исследования.

Мы с вами в анализе восприятия и памяти подошли к таким проблемам современного экспериментального исследования этих функций, которые (проблемы) оказались неразрешимыми вне того, чтобы привлечь к объяснению их судьбы развитие межфункциональных связей и отношений. В предыдущих лекциях нам пришлось бегло затрагивать проблему системы психических функций. Это позволило выдвинуть гипотезу, кажущуюся мне не только плодотворной, но в известном смысле служащей точкой опоры для целого ряда исследований; она как раз исходит из гипотезы детского мышления в том плане, о котором я говорю. Сущность гипотезы заключается в том, что вся система отношений функций друг с другом определяется в основном господствующей на данной ступени развития формой мышления. Иначе говоря, мы можем утверждать: в зависимости от того, какой степени достиг ребенок в развитии значения слов, находятся все основные системы его психических функций. Будем ли мы иметь дело с осмысленным, ортоскопическим или синкретическим восприятием — все это зависит от ступени развития значения детских слов.

Таким образом, центральным для всей структуры сознания и для всей системы деятельности психических функций является развитие мышления. С этим тесно связана и идея интеллектуализации всех остальных функций, т. е. изменения их в зависимости от того, что мышление приводит на определенной ступени к осмысливанию этих функций, что ребенок начинает разумно относиться к своей психической деятельности. В зависимости от этого целый ряд функций, которые действовали автоматически, начинают действовать сознательно, логи-

чески. Эта идея психологического исследования представляется мне точкой опоры, от которой берет начало целый ряд исследований, проводящих практическую проверку этой гипотезы. Еще более широкое значение заключается в том, что отсюда делаются попытки (и в этом, мне кажется, значение этой идеи для педагогики) показать: степень развития детской мысли, степень развития ее категорий являются психологической предпосылкой развертывания определенной системы осознанной или неосознанной детской мысли.

Так же как и основные формальные ступени, по которым идет построение личности ребенка, эти ступени связаны непосредственно со степенью развития его мышления, ибо в зависимости от того, в какой системе знаний реализуется весь внешний и внутренний опыт ребенка, стоит и то, каким психическим аппаратом расчленяется, анализируется, связывается, обрабатывается его внешний и внутренний опыт. В частности, одна из центральных проблем, стоящих перед нашей психологией, проблема психологического освещения, с одной стороны, путей, которые приводят ребенка к политехническому воспитанию, а с другой, — путей, по которым действует политехническое воспитание, соединяющее практическую деятельность ребенка с усвоением научных знаний. Эта проблема, мне думается, ни в одной из развернутых детской психологией глав не находит такой близкой точки соприкосновения, от которой

открываются пути для реального, конкретного исследования, как в учении о зависимости всей деятельности ребенка и всего его мышления от внешней действительности, зависимости ее от развития смысловой стороны детской речи.

Лекция четвертая

ЭМОЦИИ И ИХ РАЗВИТИЕ В ДЕТСКОМ ВОЗРАСТЕ

Современное состояние учения об эмоциях в психологии и теоретическое развитие этого учения представляют большое своеобразие по сравнению с остальными главами психологии: в этой главе психологии безраздельно до самого последнего времени господствует чистый натурализм, который был глубоко чужд остальным главам психологии. Эти главы, о которых шла речь выше, к чисто натуралистическим теориям в завершенном виде пришли лишь с появлением бихевиоризма и других поведенческих направлений. В этом смысле можно сказать, что в главе старого учения об эмоциях содержится в методологическом отношении весь будущий бихевиоризм, так как в известной мере бихевиористское направление в психологии представляет резкий контраст, резкую реакцию на прежнюю спиритуалистическую интроспективную психологию. Отсюда естественно, что глава об эмоциях, которая разрабатывалась преимущественно в чисто натуралистическом плане, являлась белой вороной среди остальных глав, из которых складывалась тогдашняя психология.

Причин этому было много. Для нас достаточно указать на ближайший повод, который связан с именем Ч. Дарвина. Дарвин, завершая большую и старую традицию биологии, в работе «Происхождение выразительных движений человека» поставил в генеральную связь эмоции человека с соответствующими аффективными и инстинктивными реакциями, наблюдаемыми в животном мире. Дарвину в этюде об эволюции и происхождении человеческих выразительных движений, разумеется, была дорога его основная эволюционная идея. Ему было важно, как он говорит в одном из писем, недавно опубликованном на русском языке, показать, что чувства человека, которые считались внутренней «святая

святых» человеческой души, имеют животное происхождение, как и весь человек в целом. И действительно, общность эмоциональных выражений человека и, во всяком случае, высших животных, стоящих наиболее близко к человеку, настолько очевидна, что почти не поддается никакому оспариванию.

Как известно, английская психология, временно находившаяся под властью схоластической мысли с сильными средневековыми религиозными традициями, относилась с чрезвычайной хитростью, как говорит один из современных историков, к идее Дарвина. Как ни странно, эта психология, проникнутая религиозными традициями, встретила дарвинские положения, развитые его учениками, чрезвычайно сочувственно, исходя из того, что Дарвин доказал: земные страсти человека, его корыстные влечения, эмоции, связанные с заботами о собственном теле, действительно имеют животное происхождение.

Таким образом, сразу был дан толчок для двух направлений, по которым пошла работа психологической мысли: с одной стороны, продолжая в положительном направлении дарвинские идеи, ряд психологов (частью Г. Спенсер и его ученики, частью французские позитивисты — Т. Рибо и его школа, частью немецкая биологически ориентированная психология) стали развивать идеи о биологическом происхождении человеческих эмоций из аффективных и инстинктивных реакций животных. Отсюда и создалась та теория эмоций (рудиментарная, как называют ее в литературе), которая вошла почти во все учебники, в том числе и наши.

С точки зрения этой теории выразительные движения, сопровождающие наш страх, рассматриваются, по известному выражению, как рудиментарные остатки животных реакций при бегстве и обороне, а выразительные движения, сопровождающие наш гнев, рассматриваются как рудиментарные остатки движений, сопровождавших некогда у наших животных предков реакцию нападения. По известной формуле, страх стал рассматриваться как заторможенное бегство, а гнев — как заторможенная драка. Иначе говоря, все выразительные движения стали рассматриваться ретроспективно. В этом отношении замечательны слова Рибо, что эмоции являются единственной областью в человеческой психике, или, как говорит он, «государством в государстве», которые могут быть поняты только ретроспективно. Идея Рибо заключалась в том, что эмоции есть «умирающее племя», или «цыгане нашей психики». Действительно, с этой точки зрения единственный вывод, к которому приходили психологические теории, заключался в том, что аффективные реакции у человека — остатки его животного существования, остатки, которые бесконечно ослаблены во внешнем выражении и внутреннем течении.

Таким образом, получилось впечатление, что кривая развития эмоций идет вниз. И если мы сравним, как предлагал один из последних учеников Спенсера, животное и человека, ребенка и взрослого и, наконец, примитивного и культурного человека, то увидим, что вместе с ходом развития эмоции отступали на задний план. Отсюда, как известно, знаменитое предсказание о том, что человек будущего — человек безэмоциональный, который, по сути дела, должен дойти до логического конца и утратить последние остаточные звенья той реакции, которая имела известный смысл в древнюю эпоху его существования.

Само собой разумеется, что с этой точки зрения только одна глава в психологии эмоций могла разрабатываться в адекватном плане — глава об эмоциональной реакции животных и развитии эмоций в животном мире. Эта глава разработана современной психологией наиболее глубоко и обстоятельно. Что касается психологии человека, то, наоборот, такая постановка вопроса исключила возможность адекватного изучения того, что составляет специфические особенности эмоций человека. Такая постановка вопроса, вместо того чтобы выявлять, как обогащаются эмоции в детском возрасте, наоборот, учила, как подавляют-

ся, ослабляются, устраняются те непосредственные эмоциональные разряды, которые свойственны раннему детскому возрасту. Что касается изменения силы эмоций от первобытного человека до нашего времени, то этот путь рассматривали как прямое продолжение эволюции, заключающееся в следующем: в то время как развитие человеческой психики шло вперед, эмоции отступали назад. Это была, говорит Рибо, славная история умирания целой области психической жизни.

Если рассматриваемая с биологической стороны эмоциональная жизнь казалась умиранием целой сферы психической жизни, то непосредственный психологический опыт, а затем и экспериментальные исследования наглядно доказали

абсурд этой мысли.
Еще Н. Н. Ланге и У. Джемс поставили себе задачу, каждый идя разным путем, Джемс — более сознательно как психолог, а Ланге — более бессознательно как физиолог, найти источник живучести эмоций, как говорит Джемс, в самом организме человека и тем самым освободиться от ретроспективного подхода к человеческим эмоциям. Ланге и Джемс нашли источник живучести эмоций в органических реакциях, сопровождающих наши эмоциональные процессы.
Эта теория настолько широко известна, настолько вошла в учебники, что останавливаться на ее изложении нет надобности. Напомню, что главнейшим поворотным моментом в этой теории было изменение традиционной последовательности тех моментов, из которых складываются эмоциональные реакции.
Известно, что для психологов до Джемса и Ланге ход эмоционального процесса представляется таким образом: первым звеном является внешнее или внутреннее событие, восприятие которого вызывает эмоцию (скажем, встреча с опасностью), затем переживание самой эмоции (чувства страха) и потом соответствующее телесное, органическое выражение (сердцебиение, побледнение, дрожь, пересыхание горла — все симптомы, сопровождающие страх). Если раньше психологи намечали такую последовательность: восприятие, чувство, выражение, то Джемс и Ланге предложили рассматривать этот процесс в иной последовательности, указывая на то, что непосредственно за восприятием того или иного события возникают рефлекторно вызываемые органические изменения (для Ланге преимущественно вазомоторные, для Джемса — висцеральные, т. е. совершающиеся во внутренних органах). Эти изменения, происходящие рефлекторным путем при страхе и других эмоциях, воспринимаются нами, а восприятие собственных органических реакций и составляет основу эмоций.
Согласно этому учению, в классической формуле Джемса, которая сейчас на много ладов переиначивается, потому что каждая теория старается показать свою противоположность с ней, говорится: обычно считали, что мы плачем, потому что огорчены, дрожим, потому что испуганы, бьем, потому что раздражены, а на самом деле следовало бы сказать — мы огорчены, потому что плачем, мы испуганы, потому что дрожим, и мы раздражены, потому что бьем.
Согласно точке зрения Джемса, достаточно подавить внешнее проявление эмоции и она исчезнет и обратно: достаточно вызвать в себе выражение известной эмоции, как эмоция придет вслед за этим выражением.
Эта законченная с теоретической стороны и достаточно разработанная теория подкупала двумя моментами: с одной стороны, она действительно давала видимое естественнонаучное, биологическое обоснование эмоциональным реакциям, а с другой — она не имела недостатков тех теорий, которые никак не могли объяснить, почему никому не нужные эмоции, остатки животного существования, продолжают еще жить и оказываются с точки зрения ретроспективного опыта такими важными, такими значительными переживаниями, наиболее близко стоящими к ядру личности. Вы сами знаете, что переживания наиболее эмотивные — это внутренние личные переживания.
794
Как известно, эти теории Джемса и Ланге, которые очень скоро были объединены в одну общую теорию, встретили вначале упреки в «материалистичности», в том, что Джемс и Ланге хотят свести чувства человека к отражению в его сознании органических процессов, происходящих в его теле. Однако сам Джемс был далек от материализма и выдвинул в ответ на первые упреки тезис, который вошел в его учебник психологии: «Моя теория не может быть ни в коем случае названа «материалистической». И действительно, его теория не была по существу материалистической, хотя давала повод в ряде случаев называться материалистической из-за использования стихийного материалистического метода. Она не была материалистической и привела к результатам, противоположным материалистическим моментам. Например, нигде так, как в учении об эмоциях, резко не подразделяются высшие и элементарные функции. Это дало почву для дальнейшего развития теории Джемса.
Сам Джемс в ответ на упреки в материалистичности пошел путем, который наметился уже у Дарвина в ответ на упреки со стороны английских схоластических психологов. Джемс попытался воздать богу богово, а кесарю кесарево. Он сделал это, объявив, что органическое происхождение имеют только низшие эмоции, унаследованные человеком от животных предков. Это может относиться к таким группам эмоций, как страх, гнев, отчаяние, ярость, но, конечно, неприложимо к таким «субтильным», по его выражению, эмоциям, как религиозное чувство, чувство любви мужчины к женщине, эстетическое переживание и т. д. Таким образом, Джемс резко различал области низших и высших эмоций, в частности интеллектуальную область, которая раньше мало замечалась и которая в последнее время встала в центр экспериментальных исследований. Все эмоции, все те эмоциональные переживания, которые непосредственно вплетены в наши мыслительные процессы и составляют неотъемлемую часть целостного процесса суждения, он отличал от органических основ и рассматривал как процесс sui generis, т. е. процесс совершенно другого рода и другой природы.
У. Джемса как прагматиста очень мало интересовал вопрос о природе изучаемого явления, поэтому он говорил, что в практических интересах общества достаточно знать то различие, которое обнаруживает эмпирическое исследование между высшими и низшими эмоциями. С прагматической точки зрения важно было спасти высшие эмоции от материалистического или квазиматериалистического их истолкования.
Таким образом, эта теория привела, с одной стороны, к дуализму, характерному для интуитивной и описательной психологии. Не кто иной, как А. Бергсон, крайний идеалист, в психологических и философских воззрениях совпадавший с Джемсом в ряде моментов, принял его теорию эмоций и прибавил к ней собственные соображения теоретического и фактического характера. С другой стороны, наряду с дуализмом в учении о высших и низших эмоциях эта теория не может быть названа материалистической, как справедливо говорил сам Джемс, ибо в ней не содержится ни грана материализма более, нежели в утверждении: мы слышим в результате того, что окончания нашего ушного нерва подвергаются раздражениям в связи с воздушными колебаниями, воздействующими на нашу барабанную перепонку. Иначе говоря, самые заведомые спиритуалисты и идеалисты никогда не отрицали того простого факта, что наши ощущения, восприятия находятся в связи с материальными процессами, раздражающими наши органы чувств.
Следовательно, в утверждении Джемса, что эмоции являются внутренними восприятиями органических изменений, не содержится большего приближения к материализму, чем в положениях любого параллелиста, который утверждает, что световая волна, вызывая соответствующее раздражение зрительного нерва,

приводит в движение нервный процесс, параллельно с которым протекает психическое переживание того или иного цвета, формы, величины и т. п.
Наконец, третье, самое важное: эти теории заложили камень для построения целого ряда метафизических теорий в учении об эмоциях. В этом отношении теория Джемса и Ланге была шагом назад по сравнению с работами Дарвина и тем направлением, которое непосредственно от него развивалось. Если надо было спасти эмоции и показать, что это не умирающее племя, то Джемс не нашел ничего лучшего, чем прикрепить эмоции к самым неизменным, самым низким в историческом развитии человечества органам — внутренним органам, которые являются, по Джемсу, действительными носителями эмоций. Тончайшие реакции кишок и сердца, ощущения, исходящие от внутренних полостей и органов, игра вазомоторных реакций и другие подобные изменения — вот те вегетативные, висцеральные, гуморальные моменты, из восприятия которых складываются, по Джемсу, эмоции. Таким образом, эта теория отрывала эмоции от сознания и завершала то, что было сделано ранее.
Я говорил, что, по взглядам Рибо и других авторов, эмоции представляют государство в государстве в человеческой психике. Это значит, что эмоции рассматривались изолированно, оторванно от единого целого, от всей остальной человеческой психической жизни, и теория Джемса и Ланге дала анатомо-физио-логическое оправдание этой идее государства в государстве. Джемс сам подчеркнул это с большой ясностью. Он говорил: в то время как орган человеческой мысли — мозг, орган эмоций — вегетативные внутренние органы. Самый субстрат эмоций тем самым переносился с центра на периферию. Нечего говорить, что теория Джемса и Ланге более прочно, чем предшествующие теории, закрывала всякие двери для постановки вопроса о развитии эмоциональной жизни. Там было какое-то, как выражается сам Джемс, воспоминание о развитии, там в ретроспективном анализе рассматривали эмоции человека как некогда возникшие в процессе развития. Здесь совершенно исключалась возможность представить генезис человеческих эмоций, возникновение каких бы то ни было новых эмоций в процессе исторической жизни человека. Таким образом, замыкая круг, Джемс, как и его последователи, снова возвращался к основной идеалистической концепции эмоций. Именно он говорил, что в исторический период развития человечества совершенствовались и развивались высшие человеческие чувства, которые неизвестны животным. Но все то, что человек получил от животного, осталось в неизменном виде, ибо это есть, как выражается Джемс, простая функция его органической деятельности. Это значит: теория, которую сначала выдвигали для доказательства (как я говорил уже о Дарвине) животного происхождения эмоций, кончила доказательством совершенного отсутствия связи в развитии того, что человек получил от животного, и того, что возникло в исторический период развития. Тем самым эти авторы действительно воздали богу богово, кесарю кесарево, т. е., попытались установить, с одной стороны, чисто спиритуалистическое значение ряда высших эмоций, с другой — ряд чисто органических, физиологических по значению, низших эмоций.
Экспериментальные атаки на эту теорию велись в двух направлениях: со стороны физиологических лабораторий и со стороны психологических лабораторий.
Физиологические лаборатории сыграли по отношению к теории Джемса и Ланге предательскую роль. Первоначально физиологи были воодушевлены этой теорией и год за годом приносили новые данные, подтверждающие теорию Джемса. Очевидно, в теории заключается некоторая несомненная правда; очевидно, органические изменения, специфические для эмоциональной реакции, чрезвычайно богаты и разнообразны. Сравнивая то, что сказал о них Джемс, и

то, что мы знаем сейчас, действительно можно увидеть, какой громадный и плодотворный путь для эмпирических исследований был открыт Джемсом и Ланге. В этом их громадная историческая заслуга.
Предательскую роль физиологических лабораторий сыграла известная книга У. Кеннона, переведенная на русский язык. Книга насквозь двойственная, и если это сразу не было отмечено, то потому, во-первых, что работа отразила ранний этап в развитии физиологического исследования и, во-вторых, была издана у нас с предисловием Б. М. Завадовского, который рекомендует книгу Кеннона как конкретное экспериментальное доказательство правильности теории Джемса—Ланге. Между тем стоит только внимательно проанализировать содержание экспериментов Кеннона, чтобы увидеть: они, в сущности говоря, приводят к отрицанию теории Джемса и Ланге.
В основе теоретических проблем, которые более всего занимали Ланге и Джемса при создании их знаменитой теории, были две мысли: 1) рассматриваемая с биологической стороны эмоция является отражением в сознании физиологических состояний; 2) эти состояния специфичны для разных эмоций.
Вы, вероятно, читали ряд книг о последних работах Кеннона и его школы. В опытах над кошками, собаками и другими млекопитающими Кеннону удалось с помощью очень сложных методов исследования, с помощью экстирпации, искусственной интоксикации, сложного биохимического анализа экспериментально доказать, что действительно при состоянии ярости, гнева, страха у кошек, у собак возникают глубочайшие гуморальные изменения, связанные с реакцией внутрисекреторных желез, в частности надпочечников, что эти изменения сопровождаются глубокими изменениями всей висцеральной системы, т. е. все внутренние органы реагируют на это, и что в зависимости от этого каждая эмоция связана с серьезными изменениями состояния организма. Однако уже в первой работе, которая могла показаться Завадовскому подтверждением теории Джемса и Ланге, Кеннон наткнулся на факт чрезвычайной важности. Как ни странно, пишет он, но такие различные эмоции, как ярость, страх, испуг, гнев, имеют одинаковое органическое выражение. Поэтому Кеннон уже в этой работе вносит поправку в формулу Джемса. Если Джемс сказал: мы огорчены, потому что плачем, — то это, по мнению Кеннона, надо несколько изменить и сказать: мы или огорчены, или умилены, или растроганы, или вообще переживаем самые различные эмоции, потому что мы плачем. Иначе говоря, Кеннон стал отрицать на основании своих экспериментальных данных однозначную связь, существующую между эмоцией и ее телесным выражением: Кеннон показал, что телесное выражение неспецифично для психической природы эмоций; по кардиограмме, по гуморальным и висцеральным изменениям, по химическому анализу, по анализу крови животных нельзя сказать, переживает ли животное страх или ярость; телесные изменения при диаметрально противоположных с психологической точки зрения эмоциях оказываются одинаковыми. Однако Кеннон в этой работе, отрицая

специфичность телесных выражений для каждого рода эмоций, отрицая однозначную связь, существующую между данным видом эмоций и данной структурой ее телесного выражения, не подверг сомнению основной тезис Джемса: эмоции являются отражением в нашем сознании органических изменений. Наоборот. Так как Кеннон открыл целый ряд экспериментально доказанных фактов, показывающих, что органические изменения многообразны, тем самым он как будто подкрепил теорию Джемса и Ланге. Но в дальнейших исследованиях, которые сейчас опубликованы, Кеннон должен был прийти к выводу, что найденные факты неспецифичности телесного выражения эмоций на самом деле приводят к полному отрицанию, к признанию несостоятельности теории Джемса и Ланге. В этих экспериментах Кеннон получил ряд важных фактов.

797

Снова и снова варьируя в психологическом эксперименте ситуацию, в зависимости от которой у животного возникали разнообразные и сильные эмоции, он находил одинаковые телесные выражения. Новым было только то, что яркость этих телесных выражений оказалась в зависимости не столько от качества самой эмоции, сколько от силы ее проявления. Затем Кеннон произвел ряд сложных опытов, когда у животного удалялась в значительной части симпатическая нервная система, извлекался ствол симпатических узлов и, таким образом, устранялась всякая реакция органического характера. Были изучены для сравнения два животных: кошка, у которой вследствие экстирпации симпатической нервной системы никакой страх или ярость не вызывали ни выделения адреналина, ни других гуморальных изменений, и контрольная кошка, у которой все эти реакции вызывались.

Основным выводом было, однако, то, что обе кошки вели себя в аналогичной ситуации совершенно одинаково. Иначе говоря, у кошки с экстирпацией симпатической нервной системы выражение эмоций наблюдалось в той же степени, как и у другой кошки. Она так же реагировала, когда собака приближалась к ней и к ее котятам, она так же реагировала, когда у нее у голодной отбирали пищу, она так же реагировала, когда, будучи голодной, смотрела через узкое отверстие на пищу. Иначе говоря, все эти реакции были проверены на животных двоякого типа, и в результате один из основных элементов Джемса был отвергнут экспериментально. Эксперимент опроверг знаменитое положение Джемса об умственном вычитании симптомов эмоций. Согласно Джемсу, если мы вычтем мысленно из эмоции страха дрожь, подгибание колен, замирание сердца и т. д., то увидим, что от эмоции ничего не останется. Кеннон попытался сделать это вычитание и показал, что эмоция все же осталась. Таким образом, центральным моментом исследований Кеннона явилось доказательство наличия эмоционального состояния животного при отсутствии соответствующих вегетативных реакций.

В другом ряде опытов животным, а затем и людям делали соответствующую инъекцию, вызывающую искусственные органические изменения, аналогичные тем, которые наблюдаются при сильной эмоции. Оказалось, что вызывание соответствующих органических изменений у животных возможно без появления известных эмоций. У животных наблюдается такое же изменение сахара в крови, изменение кровообращения и т. д., как и в случае эмоции, но эмоции не возникает.

Значит, та же судьба постигла второе утверждение Джемса: если мы вызовем внешнее выражение, сопровождающее эмоцию, то явится и эмоция. Этот момент также оказался неправильным.

Опыты Кеннона с людьми не дали однозначных результатов. В то время как у огромного большинства его испытуемых эмоции не вызывались, у некоторой части соответствующие инъекции вызывали эмоцию. Однако это получалось очень редко и только тогда, когда испытуемый приходил как бы «на взводе», был до известной степени подготовлен к эмотивному взрыву, к эмотивному разряду. При последующих объяснениях выяснялось, что у испытуемого был повод для огорчения или радости и соответствующая инъекция являлась возбудителем, который воспроизводил эти эмоции.

Другой момент заключался в следующем: при интроспективном отчете испытуемых оказывалось, что ни у одного из них не возникало ни чувства страха, ни гнева, ни робости, но все объясняли свое состояние так: я чувствовал себя так, как если бы боялся, как если бы испытывал гнев и был на кого-нибудь рассержен. Попытки создать внутреннее переживание испытуемого, т. е. экспериментально вызванное сознательное восприятие внутренних органических изменений, приводили лишь к тому, что возникало состояние, напоминающее эмоцию, но самая эмоция в собственном психологическом смысле отсутствовала.

798

Таким образом, опыты, проведенные на людях с использованием интроспективного анализа, внесли некоторую поправку в данные Кеннона. Они показали, что органическое выражение эмоций не столь безразлично для эмоциональных состояний, как полагал Кеннон, исходя из опытов с экстирпациями на животных.

Общие выводы, к которым приходит Кеннон и которые являются выводами из ряда экспериментальных исследований в этой области, заключаются в двух основных положениях. Первый вывод приводит Кеннона и всех физиологов и психофизиологов, работающих в этой области, к опровержению теории Джемса и Ланге, которая не выдерживает экспериментальной критики, не выдерживает проверки фактами. Именно поэтому одна из основных работ Кеннона называется «Альтернатива к теории Джемса и Ланге».

Другой вывод вытекал из того, что Кеннону как биологу нужно было, конечно, объяснить хотя бы гипотетически парадокс, возникающий в результате его опытов. Если те глубокие органические изменения, которые происходят при сильных эмоциональных реакциях у животного, оказываются совершенно несущественными для эмоций и если эмоция сохраняется, несмотря на вычитание всех этих органических изменений, как же биологически понять, для чего эти глубокие изменения нужны? Если в первой работе Кеннона показана биологическая функциональная значимость тех изменений, которые происходят при проявлении эмоции, то теперь Кеннон ставит вопрос об объяснении с биологической точки зрения того, что кошка, лишенная симпатической нервной системы и всех гуморальных и висцеральных реакций, которые сопровождают аффект страха, реагирует на угрозу по отношению к ее котятам так же, как и кошка, сохранившая эти реакции. Ведь эти реакции с биологической точки зрения становятся непонятными и неестественными, если они не играют существенной роли в биологических функциональных изменениях, которые происходят во время эмоций.

У. Кеннон объясняет противоречие следующим образом: всякая сильная эмоциональная реакция у животного сама по себе есть только начало, но не конец действия и возникает в ситуации критической, жизненно важной для животного.

Отсюда понятно, что, по выражению Кеннона, логическим выводом из сильных эмоциональных реакций у животного будет его повышенная деятельность. Так, логическим выводом из страха является у животного бегство, логическим выводом из ярости или гнева — борьба или нападение. Таким образом, все органические реакции существенны не для эмоции как таковой, а для того, что наступит после эмоции. Все изменения — увеличение сахара в крови, мобилизация сил организма на борьбу, на бегство — важны потому, что биологически вслед за сильной реакцией у животного следует усиленная мышечная деятельность, все равно, будет ли это бегство или борьба, нападение — во всех случаях эта подготовка организма должна иметь место.
В условиях лаборатории, говорит Кеннон, кошка, лишенная физиологических симптомов эмоций, ведет себя так же, как и кошка с наличием этих симптомов. Но это бывает только в условиях экспериментальной лаборатории, где дело ограничивается изолированными изменениями; в естественной же обстановке кошка, лишенная этих симптомов, погибла бы скорее, чем кошка, не лишенная их. Если бы кошке пришлось бояться и не только бояться, но и убегать, то естественно, что животное, у которого висцеральные процессы не организовали, не мобилизовали бы организм для бегства, погибло скорее, чем другое животное.
Самый важный экспериментальный довод в пользу этой гипотезы следующий: Кеннон у животных, а его ученики у людей вызывали усиленную мышечную деятельность. Например, они гнали кошку по желобку (как это делает у нас
799
В. Л. Дуров), по которому протекал ток, так что каждое мгновение ток заставлял животное спасаться от него, бежать с максимальной быстротой. Оказалось, что простая мышечная работа, усиленное движение сами по себе в этих случаях давали те же органические изменения, что и сильная эмоция. Иначе говоря, все вегетативные симптомы оказались скорее спутниками и выразителями усиленной мышечной деятельности, чем эмоциями самими по себе.
Против этого существует возражение, что кошка могла быть напугана той ситуацией, которая создавалась. В ответ Кеннон приводит ряд других экспериментов, которые не содержат моментов, пугающих животное, и все же усиленная мышечная деятельность вызывает те изменения, о которых привыкли думать как о спутниках эмоциональной реакции и которые раньше сам Кеннон принимал за существенный момент эмоций. Оказалось, что указанные симптомы не столько спутники эмоций, сколько добавления к эмоциональным моментам, связанные с инстинктом.
С этой точки зрения, говорит Кеннон, теория Дарвина получает неожиданное оправдание. В этой теории не подлежащим сомнению является тот факт, что наши выразительные движения при ряде эмоций действительно могут рассматриваться как рудиментарные по сравнению с выражением этих эмоций у животных. Но слабое место в этой теории то, что автор не мог объяснить прогрессивного развития эмоций, а наоборот, у него получилось их затухание.
У. Кеннон доказал, что отмирает не сама эмоция, а инстинктивные компоненты эмоции. Иначе говоря, роль эмоций в человеческой психике иная; они изолируются от царства инстинктов и переносятся в совершенно новый план.
Когда охватываешь учение об эмоциях в полноте его исторического развития, то видишь, что, начиная с разных сторон, это историческое развитие шло в одном и том же направлении. Психологические исследования эмоциональной жизни привели к тому же, к чему привели экспериментальные исследования в области психофизиологии. Главнейший принципиальный вывод из работ того направления, о котором я говорил, — своеобразное смещение центра эмоциональной жизни. Кеннон полагал, что главное, сделанное этими работами, то, что они сместили центр эмоциональной жизни от периферии к центру. Он показал, что действительный субстрат, действительные носители эмоциональных процессов — вовсе не внутренние органы вегетативной жизни, не наиболее древние в биологическом смысле органы. Он показал, что в качестве материального субстрата эмоций выступает не экстрацеребральный механизм, не механизм, лежащий вне человеческого мозга, благодаря чему создалось учение об эмоциях как об отдельном государстве внутри всей психики, но что им является церебральный механизм. Он связал механизм эмоций с мозгом, а это смещение центра эмоциональной жизни от органов периферии к мозгу вводит эмоциональные реакции в общий анатомо-физиологический контекст всех анатомо-физиологических понятий, которые связывают их ближайшим образом с остальной психикой человека.
Это делает важным и понятным то, что было открыто с психологической стороны другими экспериментаторами, — теснейшую связь и зависимость между развитием эмоций и развитием других сторон психической жизни человека.
Если попытаться кратко сформулировать основные итоги этой исследовательской работы, то надо сказать: она сделала в области психологии нечто аналогичное тому, что Кеннон и его ученики сделали в области психофизиологии эмоций, а именно осуществила сдвиг теории эмоций от периферии к центру. Если там механизм эмоций стал рассматриваться не как экстрацеребральный, а как церебральный, если там была показана зависимость эмоциональных реакций от органа, управляющего всеми остальными реакциями, связанными с психикой человека, то и в этой работе было покончено с учением об эмоциональной жизни человека как о «государстве в государстве».
800
Целый ряд сравнительных связей и зависимостей стал раскрываться перед исследователями в экспериментах, когда, изучая эмоциональную жизнь, стали понимать всю невозможность той ситуации, которая создалась в теории Джемса и Ланге, разделивших эмоции на два класса, ничего общего не имеющих друг с другом, — высших и низших эмоций.
Если идти хронологическим путем, то надо прежде всего назвать З. Фрейда, так как он был одним из первых исследователей, который не экспериментально, а клинически чрезвычайно близко подошел теоретически к тому, что составляло главный тракт дальнейших исследований в этой области.
Как известно, Фрейд, анализируя психопатологию эмоциональной жизни, выступил с отрицанием того, что самым важным для изучения эмоции является изучение органических компонентов, сопровождающих ее. Он говорил, как известно, что не знает ничего более безразличного для определения психологической природы страха, чем знание тех органических изменений, которыми он сопровождается. Фрейд упрекал старую одностороннюю органическую психологию Джемса и Ланге в том, что она изучает шелуху и оставляет неизученным самое психологическое ядро, иначе говоря, изучая работу органов, в которых выражается эмоция, она ничего не делает, чтобы изучить эмоцию как таковую. Фрейд показал чрезвычайную динамику эмоциональной жизни.
Если сделать чисто формальный вывод из его исследований, то, мне кажется, он останется правильным, несмотря на неправильность основного утверждения Фрейда по существу. В частности, страх, по Фрейду, объясняется тем, что в

ряде невротических изменений подавленное сексуальное влечение превращается в страх; страх становится невротическим состоянием, эквивалентом целого ряда недостаточно удачно подавленных, вытесненных желаний ребенка. Фрейд доказал, как амбивалентна эмоция на ранних ступенях развития. И как ни ложно объяснение развития, которое дает Фрейд этой амбивалентной эмоции, сам факт прочно вошел в учение о том, что эмоция не существует в самом начале, что вначале происходит некоторая дифференциация ядра, в котором содержатся противоположные чувства.

Это положение было важно в другом отношении: оно наметило какие-то простейшие возможности в понимании движения эмоциональной жизни. Но главная заслуга Фрейда в данной области следующая: он показал, что эмоции не всегда были такими, какими являются сейчас, что они некогда, на ранних ступенях детского развития, были другими, чем у взрослого человека. Он доказал, что они не «государство в государстве» и не могут быть поняты иначе, чем в контексте всей динамики человеческой жизни. Только здесь эмоциональные процессы получают свое значение и свой смысл. Другое дело, что Фрейд остался натуралистом, каким был и Джемс, трактующим психику человека как чисто природный натуральный процесс, и исследователем, который подходил к динамическим изменениям эмоций лишь в известных натуралистических пределах.

Аналогичные достижения в учении об эмоциях получены в работах А. Адлера и его школы. Здесь с помощью наблюдений было показано, что эмоция по функциональному значению связана не только с той инстинктивной ситуацией, в которой она появляется, как это, в частности, происходит у животных, но что она является одним из моментов, образующих характер, что общие взгляды человека на жизнь, структура его характера, с одной стороны, находят отражение в определенном круге эмоциональной жизни, а с другой — определяются этими эмоциональными переживаниями.

Как известно, такое представление о характере и эмоциях привело к тому, что учение об эмоции стало неотъемлемой и центральной частью учения о человеческом характере. Получилось нечто прямо противоположное тому, что было раньше. Если раньше эмоция рассматривалась как удивительное исключение,

как умирающее племя, то сейчас эмоция стала связываться с характерообразу-ющими моментами, т. е. с процессами построения и образования основной психологической структуры личности.

В учении К. Бюлера, который с экспериментальной стороны сделал для современной детской психологии больше, чем многие другие, показаны чрезвычайно интересные сдвиги в психологической «топике» эмоций, т. е. в том, какое место занимают эмоции по отношению к различным психическим процессам. Если очень грубо и схематично изложить выводы Бюлера из его экспериментов (а эксперименты — лучшее в его работе), то можно представить его теорию в следующем виде. Отправляясь от критики фрейдовских представлений об эмоциональной жизни, Бюлер обращает внимание не только на то, что на ранней ступени развития психическая жизнь и деятельность ребенка не определяются исключительно принципом удовольствия, но и на то, что само удовольствие в детском возрасте, рассматриваемое как двигатель, толкающий к тому или иному поступку, мигрирует, блуждает, меняет свое место в системе других психических функций. Бюлер связывает это со своей известной теорией, схематически разделяющей развитие поведения на три ступени: инстинкт, дрессура и интеллект. На основании этой теории Бюлер пытается показать в экспериментально организованных детских играх, что момент удовольствия сдвигается по мере развития ребенка, меняя свое отношение к тем процессам, с которыми он связан. Первой стадией удовольствия является Endlust, т. е. конечное удовольствие. Это момент, характеризующий инстинктивные процессы, по преимуществу связанные с голодом, жаждой, которые сами по себе носят неприятный характер. Первые моменты насыщения сопровождаются явным выражением признаков удовольствия, но по мере завершения инстинктивного акта наступает Endlust — эмоциональное переживание, которое лежит в конце инстинктивной деятельности. Как известно, такова в примитивном и первоначальном виде организация человеческого полового влечения, центральный момент, связанный с удовольствием, заключается в конечном, разрешающем моменте этого инстинктивного акта. Отсюда Бюлер делает заключение, что в плане инстинктивной жизни эмоции, в частности эмоции удовольствия, принадлежит такая конечная, завершающая роль. Эмоции являются как бы чрезвычайно ярко окрашенным моментом в системе психической жизни, который обеспечивает инстинктивной деятельности ее целостное протекание до конца инстинктивного акта.

Вторая стадия, по Бюлеру, функциональное удовольствие (Funktionslust). Эта стадия проявляется в ранней форме детских игр, когда ребенку доставляет удовольствие не столько результат, сколько самый процесс деятельности: здесь удовольствие переместилось от конца процесса к его содержанию, к самому функционированию. Бюлер замечает это и в детской еде. Ребенок в раннем младенчестве и младенец в более поздние месяцы начинают приходить к удовольствию не только по мере насыщения и утоления жажды, но в самом процессе еды, самый процесс становится для них возможным удовольствием. Психологически, говорит Бюлер, то, что ребенок может стать лакомкой, является выражением возникающей Funktionslust, возникновение непосредственного удовольствия локализовано не в конечном эффекте, а в самом процессе деятельности.

Наконец, от второй стадии Бюлер отличает третью стадию, которая связана с предвосхищением удовольствия, т. е. с эмоционально окрашенным переживанием, возникающим в начале самого процесса, когда ни результат действия, ни само выполнение не являются центральным пунктом в целостном переживании ребенка, а когда этот центральный пункт сдвигается к самому началу (Vorlust).

Такими особенностями отличаются процессы творческой игры, отгадки, решение какого-нибудь вопроса. Здесь ребенок с радостью находит решение, а

затем выполняет то, что он нашел, но получение того, что он должен получить в результате действия, уже не имеет для него существенного значения.

Если мы посмотрим на эти сдвиги в деятельности ребенка с точки зрения их значения, то увидим, что они совпадают с тремя ступенями развития поведения, о которых говорит Бюлер. В плане инстинктивной деятельности господствует такая организация эмоциональной жизни, которая связана с заключительным моментом (Endlust). Удовольствие, получаемое в самом процессе деятельности, необходимый биологический момент для выработки всякого навыка, для

которого нужно, чтобы сама деятельность, а не ее результаты находили в себе все время поддерживающий стимул. Наконец, деятельность, превращающаяся в интеллектуальную, сущность которой заключается в том, что Бюлер называет реакцией отгадки (или ага-реакцией), характеризуется такой организацией эмоциональной жизни, когда ребенок выражает эмоциональное переживание в начале этой деятельности, само удовольствие приводит здесь в движение деятельность ребенка по-иному, чем когда оно развивается в тех двух планах, о которых говорилось раньше. Другой общий вывод заключается в том, что эмоциональные процессы, как показывает исследование Бюлера, не оседлые, а кочевые в нашей жизни; они не имеют закрепленного, раз и навсегда данного места. Мои данные убеждают меня в том, что найденные сдвиги от конечного удовольствия к предвосхищающему являются бледным выражением всего многообразия, которое возможно в эмоциональной жизни и из которого складывается реальное содержание развития эмоциональной жизни ребенка.

Пожалуй, заканчивая этот раздел фактической части нашей сегодняшней темы, я бы мог схематически рассказать о некоторых последних работах, в частности о работе Э. Клапареда, которая ценна тем, что соединила исследование нормального и ненормального ребенка с экспериментальным исследованием взрослого человека, о работах К. Левина, немецкого психолога, принадлежащего к школе структурной психологии, который, как известно, провел ряд исследований в области психологии аффективной и волевой жизни. В двух словах я назову главнейшие итоги тех и других работ и сразу же перейду к заключению.

Значение работ Клапареда в том, что в них удалось экспериментально расчленить понятия эмоции и чувства и их внешнее выражение. Клапаред различает эмоции и чувства как процессы, часто встречающиеся в сходных ситуациях, но в сущности различные. Но так как сегодня нас не могут интересовать вопросы классификации эмоций, а интересует вопрос по существу, то мы остановимся не на этой стороне его учения, а на том, что ему удалось показать теснейшую связь эмоций с остальными процессами душевной жизни и психическое многообразие самих эмоций.

Как известно, Фрейд первым поставил вопрос о том, что традиционное учение о биологической полезности эмоций должно быть взято под сомнение. Фрейд, наблюдая невротическое состояние детского и зрелого возраста, на каждом шагу видит поразительный факт, от которого не может отвертеться никакой психолог: оказывается, невротизированный человек и ребенок представляют образец душевной жизни, расстроенной в результате нарушения эмоциональной деятельности. Если правильно старое положение (эмоции — биологически полезное приспособление), то непонятно, почему же эмоции являются причинами таких глубоких и длительных расстройств всего поведения, почему, находясь в состоянии волнения, мы не можем последовательно думать, почему, находясь в расстроенных чувствах, мы не можем последовательно и планомерно действовать, почему в состоянии сильного аффекта мы не способны давать отчет в своем поведении, контролировать свои поступки, иначе говоря, почему острые движения эмоциональных процессов приводят к таким изменениям всего со-

знания, которые отодвигают на задний план течение ряда функций, обеспечивающих нормальную жизнь сознания. Действительно, при примитивном биологическом и натуралистическом истолковании человеческих эмоций становится совершенно непонятным, почему же эти биологические приспособления, которые так же древни, как сам человек, которые так же необходимы, как потребность в пище и воде, почему же эти самые эмоции являются источником таких сложных пертурбаций в человеческом сознании.

Обратный вопрос, который задает Клапаред, заключается в следующем: если главнейшее функциональное значение эмоций сводится к их биологической полезности, то как объяснить, что мир человеческих эмоций, становящийся все более разнообразным с каждым новым шагом, который человек делает по пути своего исторического развития, приводит не только к расстройствам психической жизни, о которых говорит Фрейд, но и ко всему многообразию содержания психической жизни человека (оно находит свое выражение хотя бы в искусстве)? Почему всякий шаг на пути человеческого развития вызывает работу этих «биологических» процессов, почему интеллектуальные переживания человека сказываются в форме сильных эмоциональных переживаний, почему, наконец, говорит Клапаред, каждый важный поворотный момент в судьбе ребенка и человека так ярко окрашен эмоциональными моментами?

Пытаясь ответить на эти вопросы, Клапаред приводит в пример зайца, который испуган, бежит и боится, но спасает его от опасности не то, что он боится; наоборот, то, что он боится, часто расстраивает его бег и губит его. Исходя из этого, Клапаред постарался доказать, что наряду с полезными биологическими эмоциями существуют процессы, которые он называет чувствами. Они являются катастрофами в поведении и возникают тогда, когда биологически адекватная реакция на ситуацию невозможна. Когда животное пугается и убегает, то это одна эмоция, а когда животное испугано настолько, что не может бежать, происходит процесс иного рода.

То же самое у человека; здесь мы имеем дело с процессами, которые играют совершенно разную роль, если их рассматривать с внутренней стороны, хотя они кажутся сходными, если рассматривать их с внешней стороны. Так, человек, который знает об опасности дороги и заранее вооружается, и человек, который не знает этого и подвергается нападению; человек, который может убежать, и человек, которого застает опасность врасплох, иначе говоря, человек, который может адекватно найти выход из ситуации, и человек, который не может его найти, — в обоих случаях будут иметь место процессы, отличные по своей психологической природе. Эксперимент Клапареда и изучает реакции с разными исходами, и это приводит его к разделению аффективной жизни на эмоции и чувства. Это различение имеет большое значение именно потому, что в старой психологии черты эмоции и черты чувства смешивались механически и приписывались одним и тем же процессам, которые в действительности не существуют.

Следует упомянуть, наконец, и работы К. Левина, которые экспериментально показали очень сложную динамику эмоциональных реакций в системе других психических процессов. В частности, он провел первое экспериментальное исследование такого процесса, который, с легкой руки Фрейда и Адлера, считался недоступным экспериментальному изучению и красноречиво назывался «психологией глубины».

К. Левин показал, как одно эмоциональное состояние превращается в другое, как возникает замещение эмоциональных переживаний, как не разрешенная, не доведенная до конца эмоция продолжает существовать часто в скрытом виде. Он показал, как аффект входит в любую структуру, с которой связан. Основная идея Левина заключается в том, что

аффективные, эмоциональные ре-
804
акции не могут встречаться в изолированном виде, как особые элементы психической жизни, которые лишь позднее сочетаются с другими элементами. Эмоциональная реакция есть своеобразный результат данной структуры психического процесса. Левин показал, что исходные эмоциональные реакции могут возникать как в спортивной деятельности, развивающейся во внешних движениях, так и в спортивной деятельности, протекающей в уме, например в шахматной игре. Он показал, что в этих случаях возникают различные содержания, соответствующие разным реакциям, но структурное место эмоциональных процессов остается тем же самым.

Перейду к выводам. Обе линии, которые я старался проследить в лекции: с одной стороны, анатомические и физиологические исследования, перенесшие центр эмоциональной жизни от внемозгового механизма к мозговому, а с другой, — психологические исследования, переместившие эмоции с задворков человеческой психики на передний план и выведшие их из изолированного состояния «государства в государстве», введя их в структуру всех остальных психических процессов, — обе эти линии встречаются в психопатологии, как это всегда имеет место в изучении психической жизни.

В психопатологии мы находим блестящую аналогию, которая дала повод клиницистам совершенно независимо от Кеннона, Клапареда и других сформулировать обе стороны того тезиса, который возникает из объединения этих двух сторон одного и того же учения. Так как в наш курс не входят данные психопатологии, я могу ограничиться лишь суммарными выводами. С одной стороны, при нервных поражениях и заболеваниях клиницисты неоднократно наблюдали случаи, когда у человека вследствие болезненного поражения мозга, в частности зрительного бугра в подкорковой области, возникает насильственный смех или улыбка, появляющиеся через каждые несколько минут. Характерно, что это состояние не вызывает эмоции радости, но переживается самим больным как мучительная, навязанная гримаса, которая находится в резком контрасте с его действительным состоянием.

Мне пришлось экспериментально изучить и описать один из случаев таких навязчивых движений, возникших в результате энцефалита и приведших женщину к глубоким, мучительным переживаниям. Она чувствовала страшный контраст между тем, что выражало ее лицо и что она переживала в действительности. Нечто подобное создал в своем воображении В. Гюго в романе «Человек, который смеется».

С другой стороны, клиницисты, в частности Вильсон и Г. Хэд, которым психология обязана большими вкладами, наблюдали обратное явление. При одностороннем поражении зрительного бугра они наблюдали чрезвычайно интересные изменения эмоциональной жизни: человек, нормально испытывающий эмоциональную реакцию, идущую с правой стороны тела, испытывает болезненную реакцию, когда раздражение идет с левой стороны.

Аналогичные случаи приходилось видеть и мне. Если вы прикладываете такому человеку припарки справа, то он испытывает обычное приятное ощущение. Стоит же приложить такие же припарки с левой стороны, мы наблюдаем неумеренное выражение восторга. Чувство приятности увеличивается до патологических размеров. То же самое происходит при прикосновении скользким, холодным и т. д. Э. Кречмером описан больной со сложными состояниями, связанными, в частности, с переживанием музыки. Он испытывал различные переживания в зависимости от того, каким ухом он слушал музыку.

Эти исследования, идущие главным образом из нервной клиники, дали, с одной стороны, психологический материал, который показал правильность точки зрения Кеннона; с другой — материал, который показал, что анатомическим субстатом эмоциональных реакций являются, по-видимому, определенные це-
805
ребральные механизмы подкорковой области или, точнее, области зрительного бугра, связанного многими путями с лобными долями коры. Отсюда корково-подкорковая локализация эмоций становится столь же определенной в глазах современной неврологии, как локализация моторных центров речи в области Брока и сенсорных центров речи в зоне Вернике.

Эти исследования касались психопатологии в узком смысле слова, в частности патологии шизофрении. Сюда относятся работы Э. Блейлера, которые показали, что при патологических изменениях наблюдается следующее изменение эмоциональной жизни: сами по себе основные эмоции сохраняются, но, если можно так выразиться, нормальное место этих эмоций в душевной жизни человека сдвинулось, сместилось. Будучи способным эмоционально реагировать, человек в целом являет картину расстройства сознания, из-за того что эмоции потеряли в его душевной жизни то структурное место, которое принадлежало им раньше. В результате у больного возникает совершенно своеобразная система отношений между эмоциями и мышлением. В частности, ярчайшим примером такой новой психологической системы, которая имеет аналогом нормальное сознание, но которая является выражением психопатологического состояния, служит хорошо изученное Блейлером и экспериментально доказанное К. Шней-дером состояние аутистического мышления.

Под аутистическим мышлением разумеется такая система мышления, когда мысли направлены не различными задачами, стоящими перед мышлением, а эмоциональными тенденциями, когда, следовательно, мышление подчинено логике чувства. Однако такое изображение аутистического мышления, которое давалось на первых порах, несостоятельно: оказывается, что и наше мышление, которое противостоит аутистическому мышлению, не лишено эмоциональных моментов. Наше реалистическое мышление часто вызывает более значительные, интенсивные эмоции, чем аутистическое. Исследователь, который с воодушевлением и интересом ищет чего-нибудь, связан в процессе мышления с эмоциональными переживаниями не меньше, а то и больше, чем шизофреник, погруженный в аутентические мысли.

Отличием аутистического мышления от реалистического является то, что хотя там и здесь мы имеем известный синтез интеллектуального и эмоционального процессов, но в случае реалистического мышления эмоциональный процесс играет скорее ведомую, чем ведущую, скорее подчиненную, чем главенствующую, роль, а в аутистическом мышлении он выступает в ведущей роли; наоборот, интеллектуальный процесс в отличие от того, как он выступает в системе реалистического мышления, оказывается не ведущим, а ведомым.

Короче говоря, современные исследования аутистического мышления показали, что оно представляет собой

своеобразную психологическую систему, в которой имеется не повреждение самих по себе интеллектуальных и эмоциональных моментов, а патологическое изменение их соотношения. Анализ этого аутистического мышления, которое мы должны сблизить с воображением ребенка и нормального человека, будет темой нашей следующей беседы. Я надеюсь в ней затронуть на конкретном материале понятие, неоднократно привлекавшееся и ни разу не раскрытое в психологической системе. Мы увидим, как в развитии эмоциональной жизни систематическая миграция, изменение места психической функции в системе определяют и ее значение во всем ходе развития эмоциональной жизни. Таким образом, мы будем иметь возможность провести преемственную нить от сегодняшней беседы к следующей и в теме о воображении затронуть на примере конкретной психологической системы то, к чему мы пришли в результате анализа мышления и анализа эмоций. На этом я могу закончить, отнеся теоретические выводы к следующей главе, к учению о воображении.

806

Лекция пятая

ВООБРАЖЕНИЕ И ЕГО РАЗВИТИЕ В ДЕТСКОМ ВОЗРАСТЕ

Для старой психологии, в которой чаще всего все виды психической деятельности человека рассматривались как известные ассоциативные комбинации прежде накопленных впечатлений, проблема воображения была неразрешимой загадкой. Волей-неволей старая психология должна была сводить воображение к другим функциям, потому что самое существенное отличие воображения от остальных форм психической деятельности человека заключается в следующем: воображение не повторяет в тех же сочетаниях и в тех же формах отдельные впечатления, которые накоплены прежде, а строит какие-то новые ряды из прежде накопленных впечатлений. Иначе говоря, привнесение нового в само течение наших впечатлений и изменение этих впечатлений так, что в результате возникает некоторый новый, раньше не существовавший образ, составляет, как известно, самую основу той деятельности, которую мы называем воображением. Следовательно, для ассоциативной психологии, которая рассматривала всякую деятельность как комбинирование уже бывших в сознании элементов и образов, воображение должно было быть неразрешимой загадкой.

Известно, что старая психология пыталась обойти эту загадку путем сведения воображения к другим психическим функциям. В сущности, эта идея и лежит в основе всего старого психологического учения о воображении, которое, как выразился Т. Рибо в известной работе о воображении, рассматривает два его вида, выделяя, с одной стороны, так называемое воспроизводящее воображение и, с другой, — творческое, или воссоздающее, воображение. Воспроизводящее воображение — та же самая память. Под воспроизводящим воображением психологи понимали такую деятельность психики, при которой мы воспроизводим в сознании ряд образов, пережитых нами, но восстанавливаем их тогда, когда непосредственных поводов для восстановления нет. Такая деятельность памяти, которая состоит в возникновении в сознании прежде пережитых образов и не связана с непосредственным актуальным поводом для их воспроизведения, называлась старыми психологами воображением.

Различая эту форму воображения от памяти в истинном смысле слова, психологи говорили так: если я, видя сейчас какой-нибудь пейзаж, вспоминаю другой, похожий пейзаж, который я когда-то видел, видел где-то в другой стране, то это деятельность памяти, потому что наличный образ, наличный пейзаж вызывает во мне пережитый образ. Это обычное движение ассоциаций, которое лежит в основе функций памяти. Но если я, погруженный в собственное раздумье и мечты, не видя никакого пейзажа, воспроизвожу в памяти пейзаж, который видел когда-то, то эта деятельность будет отличаться от деятельности памяти тем, что непосредственным толчком для нее служит не наличие вызывающих ее впечатлений, а какие-то другие процессы.

Иначе говоря, эти психологи нащупали верную мысль, что деятельность воображения даже тогда, когда оно оперирует с прежними образами, является деятельностью, которая психически обусловлена иначе, чем деятельность памяти. Однако здесь психологи наталкиваются на следующее обстоятельство: вспоминаю ли я прежний пейзаж, глядя на настоящий, или же я вспоминаю его, когда в голове у меня промелькнуло слово — название местности, напомнившее мне пейзаж, который я видел, от этого дало по существу не меняется. Разница между памятью и воображением заключается не в самой деятельности воображения, а в тех поводах, которые вызывают эту деятельность. Сама же деятель-

807

ность в обоих случаях оказывается очень сходной, потому что, если стоять на точке зрения атомистической психологии, которая из элементов создает сложные формы деятельности, нет другого пути для объяснения деятельности воображения, как предположение о том, что какое-то наличие образов вызывает ассоциированные с ними образы. При таком подходе проблема воспроизводящего воображения целиком сливалась с проблемой памяти: она рассматривалась как одна из функций памяти среди многих других ее функций.

Труднее обстояло дело с тем видом деятельности, который психологи называют творческим воображением. Здесь на первый план выдвигается отличие, о котором я уже говорил, а именно присущие воображению моменты создания новых образов, которых не было в сознании, не было в прошлом опыте.

Возникновение новых творческих образов ассоциативная психология объясняла случайными своеобразными комбинациями элементов. При творческом воображении появляются новые комбинации из этих элементов, которые сами не являются новыми. Это основной закон воображения с точки зрения старой психологии, выразителями которой были В. Вундт и Т. Рибо, говорившие, что воображение способно создавать многочисленные новые комбинации прежних элементов, но не способно создать ни одного нового элемента.

Я должен сказать, что работа этих психологов в значительной степени была плодотворной, так, они показали шаг за шагом чувственную обусловленность процессов воображения. Они показали, по выражению одного из психологов, что наша мечта витает не по прихоти, а связана со всем опытом того человека, который мечтает, что все самые фантастические представления в конечном счете сводятся к неизвестным комбинациям элементов, встречавшихся в прежнем опыте человека, что даже в сновидении мы не можем увидеть ничего такого, что так или иначе, в том или ином виде не было когда-то пережито нашим сознанием в состоянии бодрствования, и что самые фантастические представления не являются фантастическими с точки зрения элементов, которые в них содержатся. Иначе говоря,

этими психологами как нельзя лучше была раскрыта реальная подпочва воображения, связь воображения с прежним опытом, с уже накопленными впечатлениями. Но другая сторона проблемы, заключающаяся в том, чтобы показать, что же в воображении является основой той деятельности, которая позволяет представить все эти уже накопившиеся впечатления в совершенно новом виде, в новой комбинации, была не решена, а обойдена.

Психологи старой школы отвечали на этот вопрос очень просто: новая комбинация возникает чисто случайно, а потому, как гласит один из законов старой психологии, новая комбинация воображения возникает из новых констелляций, т. е. из новых отношений отдельных элементов между собой. Типичным в вундтовском учении о сновидении является то, что Вундт пытается показать: каждый элемент сновидения — это впечатление, которое было пережито сознанием в состоянии бодрствования, и фантастическая комбинация элементов сновидений обязана своим происхождением совершенно своеобразной констелляции, т. е. своеобразному сочетанию элементов. А совершенно своеобразная констелляция возникает потому, что наше «сонное» (сновидное) сознание находится в совершенно особых условиях: оно глухо и слепо к впечатлениям внешнего мира. Спящий человек не видит, не слышит, т. е. не воспринимает органами чувств внешних раздражений, все они доходят до него в искаженном виде, но «сонное» сознание воспринимает ряд внутриорганических раздражений. Наконец, «воскрешение» по ассоциативным путям отдельных образов совершается случайно, благодаря тому, что в коре головного мозга происходит своеобразное распределение процессов возбуждения, а в зависимости от этого и возникает ряд случайных комбинаций.

Таким образом, сновидение, по Вундту, и есть случайная констелляция, случайная комбинация ряда отрывочных впечатлений, вырванных из первичного контекста. Обычно, говорит он, вспоминая что-нибудь о каком-то человеке, мы связываем его с какой-то обстановкой, а во сне этот человек связывается у нас с совсем другой обстановкой, возникшей по другой ассоциативной цепи. В результате, говорит Вундт, и получается та чепуха, т. е. тот с виду бессмысленный, но с точки зрения анализа совершенно детерминированный строй образов, который лежит в основе сновидений. Как известно, Вундт и все психологи, стоящие на этой точке зрения, считали, что фантазия человека принципиально ограничена количеством образов, полученных ассоциативным путем, и что никакие новые, непережитые связи между элементами не могут быть добавлены в процессе деятельности воображения, что творческое начало воображению не присуще и что воображение имеет ограниченный круг комбинаций, внутри которых оно и разыгрывается.

В качестве одного из моментов психологи приводили факт повторяемости сновидений, когда один и тот же сои или напоминающие друг друга комбинации сновидений встречаются на протяжении всей жизни у.одного и того же человека. Естественным следствием этого факта является положение об ограниченной возможности комбинирования. Там, где эти психологи пытались доказать, что воображение есть детерминированная деятельность, что полет фантазии совершается закономерно, они были правы и находили очень важный материал для подтверждения этой мысли. Но наряду с этим они обходили проблему возникновения новых элементов воображения. Закон Вундта гласит: впечатление, или мысль, или живое созерцание свадьбы может привести к противоположному представлению, например к представлению о вечной разлуке, о гробе; определенное представление может напомнить людям противоположное, но не постороннее положение; впечатление свадьбы не может навести человека на мысль о зубной боли, потому что свадьба и зубная боль не связаны. Иначе говоря, воображение крепко-накрепко коренится в содержании нашей памяти.

Творческое воображение, хотя оно и является в известной мере воспроизводящим воображением, как форма деятельности не сливается с памятью. Оно рассматривается как особая деятельность, представляющая своеобразный вид деятельности памяти.

Мы видим, таким образом, что как в тех проблемах, которые мы рассматривали до сих пор, так и в проблемах воображения самое существенное оставалось неразрешимым. Атомистическая психология была бессильна объяснить, как становится мышление, как возникает разумная целесообразная деятельность, она оставалась бессильной и в объяснении того, как возникает творческое воображение. В ее учении имелись противоречия, они-то и были фактическим пунктом, откуда началось резкое расчленение психологии на каузальную, причинную, и описательную, интуитивистическую.

Исходя из невозможности для ассоциативной психологии объяснить творческий характер воображения, интуитивистическая психология сделала в этой области то же, что и в области мышления: и там и здесь она, по выражению Гете, проблему сделала постулатом. Когда требовалось объяснить, как в сознании возникает творческая деятельность, идеалисты отвечали, что сознанию присуще творческое воображение, что сознание творит, что ему присущи априорные формы, в которых оно создает все впечатления внешней действительности. Ошибка ассоциативной психологии, с точки зрения интуитивистов, заключается в том, что они исходят из опыта человека, из его ощущений, из его восприятий, как из первичных моментов психики и, исходя из этого, не могут объяснить, как возникает творческая деятельность в виде воображения. На са-

мом деле, говорят интуитивисты, вся деятельность человеческого сознания проникнута творческим началом. Само наше восприятие возможно только потому, что человек привносит нечто и от себя в то, что воспринимает во внешней действительности. Таким образом, в современных идеалистических учениях две психологические функции поменялись местами. Если ассоциативная психология сводила воображение к памяти, то интуитивисты пытались показать, что сама память есть не что иное, как частный случай воображения. На этом пути идеалисты часто доходят до того, что и восприятие рассматривают как частный случай воображения. Восприятие, говорят они, есть воображаемый, строящийся умом образ действительности, который опирается на внешнее впечатление как на точку опоры и который обязан своим происхождением и возникновением творческой деятельности самого познания. Таким образом, контраверза между идеализмом и материализмом в проблеме воображения, как и в проблеме мышления, свелась к вопросу о том, является ли воображение первоначальным свойством познания, из которого развиваются постепенно все остальные формы психической деятельности, или само воображение должно быть понято как сложная форма развитого сознания, как высшая форма его деятельности, которая в процессе развития возникает на основе прежней.

Бессилие атомистической точки зрения, как и бессилие идеалистической точки зрения в следующем: обе решали вопрос в одинаковой мере метафизически в том смысле, что, принимая за изначальное воспроизводящую деятельность

сознания, они тем самым закрывали путь для объяснения того, как же возникает творческая деятельность в процессе развития. По мнению Вундта, казалось абсурдным допустить, что в воображении можно связать впечатление или мысль о свадьбе с мыслью о зубной боли. Этим самым он игнорировал те очевидные факты, что наше воображение, развиваясь, делает гораздо более смелые скачки, связывает гораздо более отдаленные вещи, чем те, о которых он говорил; в конце жизни Вундт должен был признать это в своей работе о фантазии как основе искусства.
Идеализм оказался здесь бессильным в том отношении, что приписал сознанию первичное творческое свойство и, таким образом, зачислил воображение в круг тех первичных творческих деятельностей сознания, которые, по номенклатуре Г. Дриша, А. Бергсона и других виталистов и интуитивистов, присущи сознанию с момента его возникновения. По известной формуле Бергсона, воображение столь же изначально присуще нашему сознанию, как свобода воли. Это свободная деятельность, протекающая в условиях материального мира и потому так или иначе пересекающаяся с ним, но сама по себе деятельность автономная. Близко к этой точке зрения стоял и У. Джемс, говорящий о воле, управляющей творческой деятельностью, что каждый акт здесь содержит «фиат» — божественное слово, с помощью которого бог сотворил мир.
Для того чтобы постановка этой проблемы в современной идеалистической психологии была ясна до конца, остается сказать последнее. Вопрос о природе воображения, как чрезвычайно важный, был переведен в генетическую плоскость и свелся к вопросу о его первичности.
В детской психологии этот вопрос начал получать свое разрешение. Сейчас в общей психологии невозможно экспериментально подойти к проблеме воображения, игнорируя материал, который накоплен в детской психологии. Посмотрим, какие новые сдвиги мы имеем в детской психологии по этому вопросу. Моей задачей совсем не является обрисовать ход разрешения этой проблемы со всей исторической полнотой, но я должен затронуть и историю этого вопроса.
Представителем той идеи, что воображение первично, что оно изначальная форма детского сознания, из которой возникает все прочее сознание личности, является психоанализ и его создатель 3. Фрейд. Согласно его учению, два принци-

па регулируют психическую деятельность ребенка: принцип наслаждения, или удовольствия, и принцип реальности. Ребенок стремится вначале получить наслаждение, или удовольствие; в раннем возрасте этот принцип господствующий.
Ребенок является существом, биологические потребности которого достаточно охраняются взрослыми людьми. Он не добывает себе пищу, одежду — все делает для него взрослый. Это единственное существо, которое, по Фрейду, вполне эмансипировано от реальности. Это существо погружено в удовольствие; отсюда сознание ребенка развивается как сознание грезящее, т. е. такое, основная функция которого не отражение реальности, в которой он живет, и не деятельность по переработке тех или иных впечатлений, а только обслуживание желаний и чувственных тенденций ребенка. У него нет восприятий реальной действительности, у него сознание галлюцинаторное.
Эта идея в отношении интересующей нас проблемы развита в работах Пиаже. Исходная точка зрения Пиаже заключается в том, что первичной является деятельность воображения или мышления, не направленная на действительность. Но, говорит он, между младенческим мышлением, вовсе не направленным на действительность, и мышлением взрослого человека — реалистическим мышлением — существуют переходные формы. Такой переходной, или промежуточной, или смешанной, формой между воображением и реальной мыслью Пиаже считает детскую эгоцентрическую мысль. Детский эгоцентризм есть переходная ступень от воображения к реалистическому мышлению, т. е. от мышления, напоминающего легкое сновидение, грезы, мечты, или, как образно говорит Пиаже, некоторое миражное построение, которое витает в области нереального, только желаемого, к мышлению, задачей которого является приспособление к действительности и воздействие на эту действительность.
Как известно, мы обязаны Пиаже рядом интересных экспериментальных исследований младенческого возраста. Сущность исследований с их фактической стороны заключается в следующем: Пиаже экспериментально показал, что младенец недостаточно четко различает в сознании впечатления, которые получает из внешнего мира, и впечатления, которые получает сам от себя. Его «я» и внешняя действительность недостаточно еще дифференцированы в сознании; он часто смешивает одно и другое и в зависимости от этого плохо различает собственные действия и поступки и действия и поступки, происходящие вовне. У него возникает ряд путаных связей, которые Пиаже чрезвычайно остроумно и убедительно показал экспериментально.
Так, если ребенок производит какое-либо движение, которое по времени совпадает с каким-нибудь другим приятным для него впечатлением, то младенец склонен случайно совпавшее приятное для него внешнее впечатление рассматривать, сказали бы мы языком взрослого, как результат своего предшествующего движения. Это ясно из того, что если впечатление не повторяется, то ребенок вновь и вновь производит свои движения, чтобы вызвать это впечатление. Пиаже проводил опыт с пятимесячной девочкой. Ребенок, игравший карандашом и стучавший им по дну жестяной коробки, наталкивался на то, что одновременно с тем, как он ударял карандашом о коробку, в комнате раздавался звонок или экспериментатор, спрятавшись, издавал крик, подражая крику птицы. Ребенок снова ударяет по коробочке, на этот раз совершенно иначе — ударяет один раз и ждет. Раздается крик. Ребенок повторяет свое движение явно с тем, чтобы вызвать неизвестно откуда идущие впечатления. Но вот ребенок стучит, а крик не раздается. Тогда ребенок сердито бьет много раз в жестяную коробку, добиваясь крика, начинает неудовлетворенно стучать с другой стороны. Иначе говоря, ребенок своим поведением показывает то, что совпало случайно с его собственным движением, принимается им как непосредственный результат этого движения.

Ж. Пиаже основывается на этом исследовании младенческого возраста, но, понимая, что оно недостаточно правомочно, переходит к другому методу, к методу интерполяции, рассматривая ребенка по ступеням развития. Чем младше ребенок, тем, по Пиаже, его эгоцентризм сильнее, тем больше его мысль направлена на удовлетворение его желаний. Эгоцентризм у семилетнего ребенка сильнее, чем у десятилетнего, у трехлетнего — сильнее, чем у пятилетнего, и т. д. Идя этим путем, мы должны констатировать далее, что на ранних ступенях развития у ребенка господствует

абсолютный эгоцентризм.
Что же такое эгоцентризм? Пиаже отвечает, что это чистый солипсизм, т. е. чистое состояние сознания, которое не знает никакой действительности, кроме самого себя, которое живет в мире собственных построений. Детский солипсизм — такое состояние, которое имеется на начальных этапах развития детского сознания вообще; через промежуточные формы эгоцентризма в детском сознании постепенно начинает развитие логическая, реалистическая мысль взрослого человека.
Чтобы перейти от изложенного к учению о воображении в детском возрасте, необходимо конспективно перечислить основные моменты развития сознания ребенка, начиная с раннего возраста, и проследить, как оно развивается. Этих моментов несколько. Пиаже, как и все другие исследователи, здесь многим обязан Фрейду. Согласно этой точке зрения, первичная форма воображения есть деятельность подсознательная, отличная от реалистического мышления, которое является сознательной деятельностью. Отличие авторы видят прежде всего в том, что в реалистическом мышлении отдается отчет относительно целей, задач и мотивов, которыми оно приводится в действие. Мышление же, которое руководствуется фантазией, не осознает основных задач, целей и мотивов — все это остается в сфере подсознательной. Первое отличие заключается, следовательно, в том, что реалистическая мысль сознательна, а фантазия в своей основе подсознательна. Второе отличие заключается в отношении к действительности. Реалистическое развитое сознание подготавливает нашу деятельность, связанную с действительностью. Воображение есть деятельность, которая в этом отношении всецело обнаруживает принцип удовольствия, т. е. функция его иная.
Третье отличие видят в том, что реалистическая мысль может быть сообщена словесно, она социальна и вербальна. Социальна в том отношении, что, поскольку она отражает внешнюю деятельность, одинаковую для различных сходно устроенных сознаний, она может быть сообщена, передаваема; так как основным средством сообщения, передачи является слово, то реалистическая мысль одновременно и социальная, и вербальная мысль. Человек с большей или меньшей полнотой передает содержание и ход своей мысли. Наоборот, аутистическое мышление не социально, а индивидуально, потому что обслуживает желания, ничего общего не имеющие с социальной деятельностью человека. Оно есть бессловесное, образное, символическое мышление, такое, которое проникает в построение ряда фантастических образов и не является сообщаемым.
Можно привести еще ряд отличий, но для нас достаточно и этих. Следовательно, воображение в его первичных формах рассматривается этими авторами как деятельность подсознательная, как деятельность, обслуживающая не познание реальности, а получение удовольствия, как деятельность несоциального, несообщаемого характера.
Эта точка зрения встретила первые и самые существенные возражения фактического характера со стороны биологически мыслящих психологов, хотя, казалось бы, что этот взгляд в известной мере продиктован ультрабиологическими воззрениями, потому что он рассматривает человека как существо, развивающееся вначале не социально, но к которому социальная деятельность присоединяется как нечто внешнее, вторичное.
812
Биологически мыслящие психологи установили два капитальных факта. Первый касается мышления и воображения у животных. Очень точно и очень интересно поставленный эксперимент голландского исследователя К. Бойтендейка, как и другие эксперименты, показал, что в животном мире мы почти не находим элементов аутистического мышления или фантазии в собственном смысле слова. С биологической точки зрения трудно допустить, что первично в филогенезе возникает мышление как функция удовлетворения, удовольствия, но не как функция познания действительности. Ни одно животное, говорил Блейлер, не могло бы просуществовать ни одного дня, если бы психическая деятельность этого животного, теснейшим образом связанная со всей его жизнедеятельностью, была эмансипирована от действительности, т. е. если бы она не давала ему представления об окружающей реальности, отражения реальности соответственно уровню психической деятельности, на котором стоит данное животное. Итак, было бы невозможно допустить теоретически, а после исследований Бойтендейка нельзя допустить и со стороны фактической, что в филогенетическом ряду воображение и мышление направлены на получение удовольствия, что миражное построение, мечта более первичная форма, чем мышление, направленное на действительность.
Вторая группа фактов заключается в анализе наблюдений над ребенком. Исследователи доказали, что в самом раннем возрасте мы не имеем дела с галлюцинаторным получением удовольствия, что получение удовольствия у ребенка связано не с галлюцинаторным, а с реальным удовлетворением потребности. Об этом хорошо говорит Блейлер: он не видел ни одного ребенка, который бы испытывал галлюцинаторное удовлетворение от воображаемой пищи, а видел, что ребенок получает удовлетворение и удовольствие от получения реальной пищи.
Получение удовольствия ребенком и первичное наслаждение настолько связаны с реальными потребностями, которые удовлетворяются в реальной действительности, что они являются первичной формой сознания.
Реальное удовлетворение, если мы будем говорить о простых его формах, связано с удовлетворением потребностей, а удовлетворение потребности есть одна из основных форм жизни и деятельности живого существа, в котором сознание принимает участие с самой ранней ступени его возникновения. Мышление, которое направлено на удовлетворение потребностей и на получение удовольствия, не идет в противоположном направлении, как говорит Блейлер, путь к реальному удовольствию лежит в раннем возрасте через реальность, а не через уход от нее. Эти моменты связаны и обусловлены тем, что удовлетворение простейших потребностей связано в раннем детстве с интенсивным удовольствием, которое выдвигается на первый план и доминирует над всеми остальными моментами. В сущности говоря, положение о первичности воображения и аутистического мышления получило в каждом пункте со стороны исследователей ряд фактических опровержений, которые я и перечислил.
Из исследований, с фактической стороны опровергающих положение о мечтательной форме детской мысли, на первое место, мне кажется, должны быть поставлены исследования, которые выяснили действительное отношение, существующее между развитием речи ребенка и развитием его воображения.
С точки зрения Фрейда и с точки зрения Пиаже, существенная особенность первичной детской фантазии та, что здесь мы имеем дело с невербальной и, следовательно, с несообщаемой мыслью.
Таким образом, между словесной мыслью и аутистической мыслью воздвигается противоположность в виде вербального и невербального характера этих двух видов мысли.

На самом деле исследования показали, что очень мощный шаг в развитии детского воображения совершается именно в непосредственной связи с усвое-
813
нием речи, что задержанные в речевом развитии дети оказываются чрезвычайно отсталыми и в развитии воображения. Дети, речевое развитие которых идет по уродливому пути (скажем, глухие дети, которые из-за этого остаются полностью или частично немыми детьми, лишенными речевого общения), оказываются в то же время детьми с чрезвычайно бедными, скудными, а иногда и положительно рудиментарными формами воображения. Между тем, исходя из положения Фрейда и других, следовало бы ожидать, что, когда у ребенка недоразвита речь, когда она отсутствует или запаздывает, то создаются особо благоприятные условия для развития первичных, несообщаемых, несловесных форм воображения.

Таким образом, наблюдение за развитием воображения обнаружило зависимость этой функции от развития речи. Задержка в развитии речи, как установлено, знаменует собой и задержку развития воображения.

Пожалуй, самые яркие в смысле краткости, убедительности и красноречивости факты дает патология. В сравнительно недавнее время, когда развился углубленный психологический анализ нервных заболеваний, обращено внимание на чрезвычайно интересный факт, который впервые подвергся адекватному истолкованию в неврологических исследованиях школы структурной психологии в Германии. Оказалось, что больные, страдающие афазией, т. е. больные, у которых вследствие того или иного мозгового заболевания или поражения утрачена способность полностью владеть речью (пониманием речи или произносительной стороной речи), обнаруживают одновременно с этим и резкий упадок фантазии, воображения; их воображение, можно сказать, падает до нуля.

Такие больные очень часто не в состоянии повторить, не говоря уже о том, чтобы самим сочинить что-либо такое, что не соответствует непосредственному их впечатлению или воспринимаемой действительности.

Во Франкфуртском институте были впервые описаны случаи, когда больной, страдавший правосторонним параличом, но сохранивший возможность повторять услышанные слова, понимать речь и писать, оказывался не в состоянии повторить фразу «Я умею хорошо писать моей правой рукой», — но всегда заменял слово «правой» словом «левой», потому что в действительности умел писать теперь только левой рукой, а правой не умел. Повторить фразу, которая заключает в себе нечто, не соответствующее его состоянию, было для него невозможным. Он, как видно из опыта, оказывался не в состоянии, глядя в окно, когда была хорошая погода, повторить фразу: «Сегодня идет дождь» или «Сегодня плохая погода». Следовательно, умение вообразить то, что он не видит в настоящую минуту, оказывалось для него невозможным. Еще сложнее обстояло дело тогда, когда его просили самостоятельно применить слово, которое не соответствовало воспринимаемой действительности, например когда показывали желтый карандаш и просили называть его не желтым. Это было трудно. Но еще труднее ему сказать, что карандаш зеленый. Он не может назвать предмета, если тому не соответствуют его свойства, например сказать «Черный снег». Он не может сказать фразы, если словосочетание в этом смысле неверно. Исследования показывают: резкое нарушение вербальной функции связано с тем, что деятельность воображения субъекта, страдающего этим дефектом, падает до нуля.

Э. Блейлеру и его школе мы обязаны знанием фактов, которые проливают свет на этот вопрос; они показывают, почему развитие речи является мощным толчком для развития воображения. Речь освобождает ребенка от непосредственных впечатлений о предмете, она дает ребенку возможность представлять тот или иной предмет, которого он не видел, и мыслить о нем. При помощи речи ребенок получает возможность освоиться от власти непосредственных впечатлений, выйдя за их пределы. Ребенок может выражать словами и то, что не совпадает с точным сочетанием реальных предметов или соответствующих пред-
814
ставлений. Это дает возможность ему чрезвычайно свободно обращаться в сфере впечатлений, обозначаемых словами. Исследования показали: не только речь, но и дальнейшая жизнь ребенка служит развитию его воображения; такую роль играет, например, школа, где ребенок может кропотливо обдумывать что-то в воображаемой форме, прежде чем сделать. Это, несомненно, лежит в основе того, что именно на протяжении школьного возраста закладываются первичные формы мечтательности в собственном смысле слова, т. е. возможности и способности более или менее сознательно отдаваться известным умственным построениям независимо от той функции, которая связана с реалистическим мышлением. Наконец, образование понятий, которое знаменует наступление переходного возраста, является чрезвычайно важным фактором в развитии самых разнообразных, самых сложных сочетаний, соединений и связей, которые уже в понятийном мышлении подростка могут установиться между отдельными элементами опыта. Иначе говоря, мы видим, что не только само появление речи, но и важнейшие узловые моменты в ее развитии являются в то же время узловыми моментами и в развитии детского воображения.

Таким образом, фактические исследования не только не подтверждают того, что детское воображение является формой бессловесной, аутистической, ненаправленной мысли, но, наоборот, они на каждом шагу показывают, что ход развития детского воображения, как и ход развития других высших психических функций, существенным образом связан с речью ребенка, с основной психологической формой его общения с окружающими, т. е. с основной формой коллективной социальной деятельности детского сознания.

Известно, что Блейлер выдвинул и другой тезис, также находящий себе оправдание в фактических исследованиях: деятельность воображения может быть вместе с тем направленной деятельностью в том смысле, что мы можем великолепно отдавать себе отчет относительно целей и мотивов, которые преследует эта деятельность.

Если взять так называемые утопические построения, т. е. заведомо фантастические представления, которые великолепно дифференцируются в сознании от реалистических планов в точном смысле слова, то они тем не менее совершаются нисколько не подсознательно, а сознательно, с ясной установкой на то, чтобы построить известный фантастический образ, относящийся к будущему или к прошлому. Если мы возьмем область художественного творчества, которое очень рано становится доступным ребенку, возьмем возникновение продуктов этого творчества, скажем, в рисунке, рассказе, то увидим, что и здесь воображение носит направленный характер, т. е. не является подсознательной деятельностью.

Если, наконец, мы обратимся к так называемому конструктивному воображению ребенка, ко всей творческой

деятельности сознания, которая связана с действительным преобразованием, скажем с технически-конструктивной или строительной деятельностью, то мы везде и всюду увидим: как у настоящего изобретателя воображение является одной из основных функций, с помощью которой он работает, так и во всех случаях деятельность фантазии является чрезвычайно направленной, т. е. она от начала и до конца направляется на определенную цель, которую преследует человек. Это же касается планов поведения ребенка, относящихся к будущему, и т. д.

Под напором фактов нам надо признать, что все основные моменты, которые определяли своеобразие детского воображения и его первичность, после строгой проверки не выдерживают критики и оказываются неправильными. Мне хотелось бы остановиться на вопросе, имеющем отношение к этой области, — на эмоциональной стороне воображения.

815

Психология детского возраста отметила важный для деятельности воображения момент, который назван *законом реального чувства* в деятельности фантазии. Сущность его проста, в его основе лежит фактическое наблюдение. С деятельностью воображения тесно связано движение наших чувств. Очень часто то или другое построение оказывается нереальным с точки зрения рациональных моментов, которые лежат в основе фантастических образов, но они реальны в эмоциональном смысле.

Пользуясь старым грубым примером, мы могли бы сказать: если я, входя в комнату, принимаю повешенное платье за разбойника, то я знаю, что мое напуганное воображение ложно, но чувство страха у меня является реальным переживанием, а не фантазией по отношению к реальному ощущению страха. Это действительно один из коренных моментов, который объясняет многое в своеобразии развития воображения в детском возрасте и в многообразных формах фантазии в зрелом возрасте. Суть факта в том, что воображение является деятельностью, чрезвычайно богатой эмоциональными моментами.

Пользуясь этим и основываясь на этом моменте, ряд психологов, освещающих идею первичного воображения, исходили из мысли, что главнейший его двигатель — аффект.

Вы знаете, что в клинике путем наблюдений была изучена роль аутистическо-го мышления. Там господствовала идея, что реалистическое мышление отличается от фантастического главным образом и в первую очередь тем, что в реалистическом мышлении роль эмоции ничтожна, что оно движется независимо от субъективного желания, а аутистическое мышление движется под влиянием аффекта. Бывает так — и отрицать этого нельзя, — что воображаемый образ, фантастически построенный аутистическим ходом мысли, является важным моментом в развитии эмоционального процесса. Отсюда естественно, что возникают такие своеобразные отношения между эмоциональными процессами и мышлением ребенка, когда его мышление, если можно так грубо выразиться, становится на службу его эмоциональных побуждений. Это бывает тогда, когда действительность в том или ином отношении очень резко расходится с возможностями или потребностями ребенка, или тогда, когда из-за целого ряда условий, в первую очередь из-за условий воспитания, ребенок оказывается наделенным ложной, извращенной установкой по отношению к действительности. Тогда мы имеем то, что в иных формах проявляется и у всякого развитого взрослого человека, и у ребенка, нормально развивающегося в социальном отношении, именно своеобразную форму мыслительной деятельности. Вся сущность заключается в том, что эта деятельность подчинена эмоциональным интересам. Она совершается главным образом благодаря непосредственному удовольствию, которое извлекается из этой деятельности, благодаря тому, что вместе с этим вызывается ряд приятных переживаний, благодаря тому, наконец, что целый ряд эмоциональных интересов и побуждений получает при этом видимое фиктивное удовлетворение, что тоже является замещением реального удовлетворения эмоциональных процессов.

Таким образом, мышление в этой психической системе становится как бы слугой страстей, становится как бы в подчиненное отношение к эмоциональным побуждениям и интересам, и мы действительно имеем такую психическую деятельность, которая характеризуется своеобразным отношением между процессом эмоций и процессом мышления и создает тот сплав, который мы называем мечтательной формой воображения.

Но стоит обратиться к другим двум моментам, как мы увидим: сочетание с эмоциональными моментами не составляет исключительной основы воображения и воображение не исчерпывается этой формой.

Реалистическое мышление, когда оно связано с важной для человека задачей, которая так или иначе укоренена в центре его личности, вызывает к жизни

816

и будит целый ряд эмоциональных переживаний гораздо более значительного и подлинного характера, чем воображение и мечтательность. Если взять реалистическое мышление революционера, обдумывающего или изучающего какую-нибудь сложную политическую ситуацию, углубляющегося в нее, одним словом, если взять мышление, которое направлено на разрешение жизненно важной для личности задачи, мы видим, что эмоции, связанные с таким реалистическим мышлением, очень часто неизмеримо более глубокие, сильные, движущие, значащие в системе мышления, чем те эмоции, которые связаны с мечтанием. Существенным здесь оказывается иной способ соединения эмоциональных и мыслительных процессов.

Если в мечтательном воображении мышление выступает в форме, обслуживающей эмоциональные интересы, то в реалистическом мышлении мы не имеем специфического господства логики чувства. В таком мышлении имеются сложные отношения отдельных функций между собой. Если мы возьмем ту форму воображения, которая связана с изобретением и воздействием на действительность, то увидим, что здесь деятельность воображения не подчинена субъективным капризам эмоциональной логики.

Изобретатель, который строит в воображении чертеж или план того, что он должен сделать, не подобен человеку, который в своем мышлении движется по субъективной логике эмоций; в обоих случаях мы находим различные системы и различные виды сложной деятельности.

Если подходить к вопросу с классификационной точки зрения, то неверно рассматривать воображение как особую функцию в ряду других функций, как некоторую однотипную и регулярно повторяющуюся форму деятельности мозга. Воображение надо рассматривать как более сложную форму психической деятельности, которая является реальным объединением нескольких функций в их своеобразных отношениях.

Для таких сложных форм деятельности, выходящих за пределы тех процессов, которые мы привыкли называть функциями, было бы правильным применять название *психологической системы,* имея в виду ее сложное функциональное строение. Для этой системы характерны господствующие внутри нее межфункциональные связи и отношения.

Анализ деятельности воображения в его многообразных формах и анализ деятельности мышления показывают, что, только подходя к этим видам деятельности как к системам, мы находим возможность описывать те важнейшие изменения, которые в них происходят, те зависимости и связи, которые в них обнаруживаются.

Позвольте в заключение остановиться на некоторых выводах из того, что мы рассматривали до сих пор. Мне кажется, они раньше всего должны касаться того, действительно ли существует такой непримиримый антагонизм, такая противоположность между направленной реалистической мыслью и мечтательной, фантазийной, аутистической мыслью. Если мы коснемся вербального характера мысли, то увидим, что он может быть одинаково присущ и воображению, и реалистическому мышлению. Если мы возьмем так называемую направленность или сознательность мысли, т. е. мотивы и цели, то увидим, что как аутистичес-кое, так и реалистическое мышление могут быть в одинаковой степени направленными процессами; можно показать и обратное: в процессе реалистического мышления человек очень часто не до конца осознает свои истинные мотивы, цели и задачи.

Если мы рассмотрим, наконец, связь обоих процессов — воображения и мышления — с аффективными моментами, участие эмоциональных процессов в процессах мышления, то увидим, что как воображение, так и реалистическое мышление могут характеризоваться высочайшей эмоциональностью и между ними

817

нет противоположности. И обратно: мы увидим, что есть такие сферы воображения, которые сами по себе вовсе не являются подчиненными логике эмоций, логике чувств. Иначе говоря, все те кажущиеся, метафизические, изначальные противоположности, которые устанавливаются между реалистическим мышлением и мышлением аутистическим, на деле оказываются фиктивными, ложными; более глубокое изучение показывает, что здесь мы имеем дело с противоречием отнюдь не абсолютного, а только относительного значения.

Вместе с тем мы наблюдаем еще два чрезвычайно важных момента, которые характеризуют интересующее нас отношение между мышлением и воображением с положительной стороны, а не только со стороны критической. Эти моменты следующие. С одной стороны, мы отмечаем чрезвычайную родственность, близость процессов мышления и процессов воображения. Мы видим, что оба процесса обнаруживают свои основные успехи в одни и те же генетические моменты. Так же как в развитии детского мышления, в развитии воображения основной переломный пункт совпадает с появлением речи. Школьный возраст — переломный пункт в развитии детского и реалистического, и аутистического мышления. Иначе говоря, мы видим, что мышление логическое и мышление аутистическое развиваются в чрезвычайно тесной взаимосвязи. Более тщательный анализ позволил бы нам отважиться на более смелую формулировку: мы могли бы сказать, что оба они развиваются в единстве, что, в сущности говоря, самостоятельной жизни в развитии того и другого мы не наблюдаем вовсе. Более того, наблюдая такие формы воображения, которые связаны с творчеством, направленным на действительность, мы видим, что грань между реалистическим мышлением и воображением стирается, что воображение является совершенно необходимым, неотъемлемым моментом реалистического мышления.

Здесь возникают противоречия, естественные с точки зрения основного положения вещей: правильное познание действительности невозможно без известного элемента воображения, без отлета от действительности, от тех непосредственных, конкретных единичных впечатлений, которыми эта действительность представлена в элементарных актах нашего сознания. Возьмите, например, проблему изобретательства, проблему художественного творчества; здесь вы увидите, что разрешение задачи в огромной степени требует участия реалистического мышления в процессе воображения, что они действуют в единстве.

Однако, несмотря на это, было бы совершенно неверным отождествлять одно с другим или не видеть реальной противоположности, которая между ними существует. Она заключается в следующем: для воображения характерна не большая связь с эмоциональной стороной, не меньшая степень сознательности, не меньшая и не большая степень конкретности; эти особенности проявляются также на различных ступенях развития мышления.

Существенным для воображения является направление сознания, заключающееся в отходе от действительности в известную относительно автономную деятельность сознания, которая отличается от непосредственного познания действительности.

Наряду с образами, которые строятся в процессе непосредственного познания действительности, человек строит образы, которые осознаются как область, построенная воображением. На высоком уровне развития мышления происходит построение образов, которых мы не находим в готовом виде в окружающей действительности. Отсюда становится понятным то сложное отношение, которое существует между деятельностью реалистического мышления и деятельностью воображения в его высших формах и на всех ступенях его развития. Становится понятным, как каждый шаг в завоевании более глубокого проникновения в действительность достигается ребенком одновременно с тем, что ребенок до изве-

818

стной степени освобождается от более примитивной формы познания действительности, которая была ему известна прежде.

Всякое более глубокое проникновение в действительность требует более свободного отношения сознания к элементам этой действительности, отхода от видимой внешней стороны действительности, которая непосредственно дана в первичном восприятии, возможности все более и более сложных процессов, с помощью которых познание действительности становится более сложным и богатым.

Я хотел бы, наконец, сказать, что внутренняя связь, существующая между воображением и реалистическим мышлением, дополняется новой проблемой, которая тесно связана с проблемой произвольности, или свободы, в человеческой деятельности, в деятельности человеческого сознания. Возможности свободного действия, которые возникают в человеческом сознании, теснейшим образом связаны с воображением, т. е. с такой своеобразной

установкой сознания по отношению к действительности, которая появляется благодаря деятельности воображения. В одном узле связываются три большие проблемы современной психологии, в частности современной детской психологии, — проблема мышления, проблема воображения и проблема воли. Проблеме воли и будет посвящена следующая, последняя лекция.

Лекция шестая

ПРОБЛЕМА ВОЛИ И ЕЕ РАЗВИТИЕ В ДЕТСКОМ ВОЗРАСТЕ

Как мы делали при рассмотрении всех проблем, позвольте и сегодня начать с короткого схематического исторического введения в современное состояние этой проблемы в науке.

Как известно, попытка теоретически осмыслить и теоретически развить проблему воли и дать анализ ее проявлений у взрослого человека и у ребенка идет в двух направлениях, одно из которых принято называть гетерономной, а другое — автономной теорией.

Под *гетерономной теорией* имеется в виду та группа теоретических и экспериментальных исследований, которые пытаются объяснить волевые действия человека, сводя их к сложным психическим процессам неволевого характера, к процессам ассоциативным или интеллектуальным. Всякая теория, которая пытается искать объяснения волевых процессов вне воли, присоединяется к гетерономным теориям. *Автономные, или волюнтаристские, теории* в основу объяснения воли кладут единство и несводимость волевых процессов и волевых переживаний. Представители этой школы пытаются объяснить волю, исходя из законов, заложенных в самом волевом действии.

Если мы рассмотрим с вами сначала в частном, а потом в общем виде оба направления в изучении воли, то увидим, в чем заключается то главное, что составляет их содержание.

При рассмотрении гетерономных теорий мы увидим, что здесь мы имеем дело с наиболее старыми теориями: ассоциативными и интеллектуалистически-ми, которые я не буду анализировать подробно, ибо они представляют, скорее, исторический интерес, и обозначу их только схематически.

Сущность ассоциативных теорий близко подходила к изучению проблемы воли в том духе, в котором пытаются изложить ее рефлексология и поведенчес-

кая психология (бихевиоризм). Центральными, согласно этой теории, являются в воле следующие моменты. Как известно, всякая ассоциация обратима. Если я, скажем, в экспериментальном опыте с памятью установил ассоциацию между первым бессмысленным слогом, который назовем *а,* и вторым, который назовем *бэ,* то естественно, что, когда я потом услышу слог *а,* я воспроизведу и слог *бэ.* Но естественно и обратное. Это самое простое явление было названо в свое время законом обратимости ассоциаций. Сущность его сводится к тому, что как взрослый, так и ребенок действуют вначале слепо, непроизвольно, импульсивно и реактивно, т. е. совершенно несвободно и неразумно определяют свою деятельность по отношению к ситуации, внутри которой достигается цель.

Однако такая деятельность, совершаемая непроизвольно, приводит к известному результату, таким образом устанавливается ассоциация между самой деятельностью и ее результатами. Но так как эта ассоциативная связь обратима, то естественно, что в ходе дальнейшего развития может произойти простое перевертывание процесса с конца к началу. Воспользуюсь примером Г. Эббингауза.

Если ребенок вначале инстинктивно тянется к пище, то в продолжение ряда опытов у него устанавливается ассоциативная связь между насыщением и отдельными звеньями самого процесса насыщения; этой связи оказывается достаточно для того, чтобы возник и обратный процесс, т. е. чтобы ребенок сознательно искал пищу, когда он испытывает голод. Согласно определению Эббингауза, воля представляет собой такой инстинкт, который возникает на основе обратимой ассоциации, или, как он образно говорил, «зрячего инстинкта», сознающего свою цель.

Другие теории, в сущности близко подходящие к интеллектуалистической, пытались доказать, что действие, которое представляется как действие волевое, на самом деле является сложной комбинацией психических процессов не волевого, а интеллектуального типа. К представителям этого направления принадлежат ряд французских, немецких и английских психологов. Типичный представитель этой теории — И. Ф. Гербарт.

С точки зрения интеллектуалистов, не ассоциативная связь сама по себе объясняет волевые процессы: они объясняются не на основе понятия «ассоциация», а на основе понятия «волевой процесс», меняющийся в развитии функций. Природу волевого процесса они понимали следующим образом: на нижней ступени развития имеет место инстинктивное, реактивное, импульсивное действие, затем действие, вырабатывающееся в результате привычки, и, наконец, действие, связанное с участием разума, т. е. волевое действие.

Каждый поступок, говорят ученики Гербарта, является волевым постольку, поскольку он является разумным.

Как для ассоциативной, так и для интеллектуалистической теории характерна попытка свести волевой процесс к процессу более простого характера, лежащему вне воли, объяснить волю не из моментов, адекватных волевым процессам, а из моментов, лежащих вне волевых процессов.

Таков существенный недостаток этих теорий, не говоря уже о том, что основное воззрение ассоцианизма и интеллектуализма ложно. Но на этом можно сегодня не останавливаться. Как мне кажется, гораздо важнее подчеркнуть то положительное, что имелось в указанных теориях воли, что их поднимало на высший уровень по сравнению с прежними теориями и что было отодвинуто, так как шло вразрез с волюнтаристскими теориями. То зерно истины, которое в них заключалось, пафос, которым было проникнуто все учение о воле, был пафос детерминизма. Это была попытка противостоять средневековым спиритуалистическим теориям, которые говорили о воле как «основной духовной силе», не поддающейся рассмотрению в плане детерминизма. Ассоцианисты и детерминисты пытались теоретически объяснить и обосновать, каким путем, по

какой причине, на основе какой детерминации может возникнуть волевое, целесообразное, свободное действие человека.

Для интеллектуалистических теорий интересно именно подчеркивание того, что при попытке разрешить любую проблему эксперимент должен стоять на первом плане; примером анализа прежде всего должна быть осмысленность ситуации для самого человека, внутренняя связь между пониманием ситуации и самим действием, а также свободный и

произвольный характер этого действия.
Трудности упомянутых нами теорий заключались в том, что они не могли объяснить в воле самого существенного, а именно волевой характер актов, произвольность как таковую, а также внутреннюю свободу, которую испытывает человек, принимая то или иное решение, и внешнее структурное многообразие действия, которым волевое действие отличается от неволевого.
Таким образом, как в отношении интеллекта старые теории не могли объяснить самого важного — каким образом неразумная деятельность становится разумной, точно так же они не могли объяснить, каким образом неволевое действие становится волевым, и это привело к возникновению ряда психологических теорий, которые пытались разрешить этот вопрос не научными средствами, а средствами метафизических построений. Таковыми были, в частности, теории автономные, которые пытались разрешить проблему воли, понимая ее как нечто первичное, как единство, невыводимое из других психических процессов.
Переходным звеном к этим теориям явилась вторая группа теорий, а именно аффективные теории воли. Ярчайший представитель этого направления — В. Вундт, который известен в истории психологии как волюнтарист, хотя в сущности он выводил волю из аффекта. Точка зрения Вундта заключается в следующем: ассоциативные и интеллектуалистические теории объясняют волевые процессы тем, что берут из этих процессов самое несущественное для воли, исключают момент действенности и актуальности; ведь с субъективной стороны эти моменты переживаются своеобразно, а с объективной стороны психическое переживание, связанное с волевыми процессами, обнаруживает гораздо более тесную связь с деятельностью человека, чем переживания другого характера.
Для ассоцианиста, говорит Вундт, характерно, что он объясняет волю через память; для интеллектуалиста — то, что он объясняет волю через интеллект; настоящий же путь объяснения воли лежит через аффект; аффект действительно является состоянием прежде всего активным, т. е. таким, которое в одинаковой степени характеризуется, так сказать, ярким, интенсивным внутренним содержанием и активным действием человека. Вундт говорит: если мы хотим найти генетический прообраз действия в типической для прообраза структуре, мы должны воскресить, вспомнить сильно разгневанного или сильно испуганного человека, и тогда мы увидим, что человек, переживающий сильный аффект, не находится в состоянии серьезной умственной деятельности. Мы находим, таким образом, что самое существенное для волевого процесса — это активность внешнего действия, непосредственно связанная с внутренними переживаниями. Так, прообразом воли является аффект, и на основе этого аффективного действия, путем преобразования возникает волевой процесс в собственном смысле слова.
Мы не станем прослеживать в подробностях ни эту теорию, ни другие, может быть, более отчетливо сформулированные, эмоциональные и аффективные теории воли. Для нас важно наметить звенья развития этой проблемы, ибо и Вундт сам одной ногой стоял на позиции волюнтаристов (под этим именем он стал известным в психологии, так как в философии стал открыто на точку зрения волюнтаризма), а другой ногой он оставался на прежней позиции гетерономной теории. Здесь мы видим, как исторически односторонне развивалась теория воли, идя наполовину в ложном направлении. Именно это и привело к

разложению внутри этих же самых теорий и свело на нет даже и те положительные знания, которые были заключены в них.
Теории автономной воли исходят из того, что пути для объяснения воли лежат не через память, не через интеллект, не через аффект, а через саму же волю. Для них активность есть первичное начало. Представители этой теории Э. Гартман и А. Шопенгауэр, которые считают, что волей руководит сверхчеловеческое начало, некоторая мировая активность, действующая постоянно и подчиняющая себе все силы человека, безотносительно к разуму, направляющегося к известным целям.
Вместе с таким пониманием воли вошло в психологию понятие бессознательного. И в этом заключался факт, надолго задержавший дальнейшее развитие учения о воле. Внедрение понятия бессознательного в современную психологию было преодолением того вида идеализма, который заключался в интеллектуализме. Почти все представители учения о бессознательном в большей или меньшей мере шопенгауэрцы, т. е. исходят из волюнтаристского понимания природы человеческой психики, к которому в последнее время приходят и такие ученые, как З. Фрейд.
Мы не будем останавливаться на различных моментах и вариантах этой волюнтаристской теории. Для схематического изложения хода нашей мысли назовем лишь два крайних полюса, между которыми колебались все теории, и затем попытаемся найти то общее и новое, что этими теориями было внесено в науку. Полюсы следующие. Во-первых, признание воли первичным, чем-то таким, что остается чуждым сознательной стороне человеческой личности, что представляет собой некоторую первоначальную силу, которая в одинаковой степени двигает материальной стороной жизни и ее духовной стороной. Во-вторых, на другом полюсе — теория спиритуалистов, представители которой исторически связаны с философией Р. Декарта и через него — с христианской средневековой философией. Как известно, декартовская теория берет за основу духовное начало, которое якобы оказывается в состоянии управлять всей душой человека, а отсюда — всем его поведением.
В сущности, это декартовская теория, возродившаяся и развившаяся дальше в ряду тех спиритуалистических учений о воле, которые за последнюю четверть прошлого века господствовали в идеалистической психологии. Такова, например, теория У. Джемса. Мы объединяли систему Джемса с самыми различными теориями и тенденциями. В частности, Джемс, как прагматист, пытается избегать всяких спиритуалистических и метафизических объяснений во всех проблемах, за исключением воли. Джемс создал теорию воли, которую он назвал латинским словом «фиат», взятым из Библии, что значит «да будет!», с помощью бога-творца, создавшего мир. По мнению Джемса, в каждом волевом акте присутствует некоторая частица такой волевой силы, которая дает часто предпочтение слабейшему из психических процессов. Когда больной, находясь на столе хирурга, испытывая страшнейшие боли и стремление крикнуть, тем не менее лежит совершенно спокойно и предоставляет врачу делать свое дело, то перед нами, говорит Джемс, явный пример воли, произвольного поведения.
Спрашивается, что же представляет этот человек, действующий вопреки непосредственным импульсам, вопреки тому, что его влечет к противоположному способу действий?

По мнению Джемса, в этом примере сказывается вся несостоятельность вундтовской аффективной теории, потому что, согласно этой теории, аффект, более сильный, чем боль, заставляет человека лежать. На самом же деле, говорит Джемс, было бы, очевидно, нелепо думать, что его желание не крикнуть является большим, чем желание кричать. Гораздо больше ему хочется кричать, чем молчать. Это несоответствие интроспективного и объективного анализа по-
822
ведения человека заставляет думать, что здесь его поведение идет по линии наибольшего сопротивления, т. е. представляет случай исключения из мировых законов физики. Как же понять эту связь духовных и физических явлений?

Эти факты, по мнению Джемса, необъяснимы, ибо, оставаясь на этой точке зрения, мы должны признать: если этот человек все-таки продолжает лежать на столе, то, очевидно, физическая его организация возбуждена и идет по линии наименьшего сопротивления, т. е. физически мы имеем дело не с исключениями из физики, а с подтверждением ее правил. Однако, если мы попытаемся ответить на вопрос, как это возможно, то мы должны допустить, что здесь имеет место посыл какой-то духовной энергии, которая, присоединяясь к слабейшему импульсу, способна обеспечить победу над более сильным фактором. По образному выражению Джемса в письме к К. Штумпфу, всякий волевой акт напоминает собой борьбу Давида и Голиафа и победу, которую одержал Давид над великаном Голиафом с помощью господа бога. Тут частица творческого начала, духовная энергия вмешивается в течение процесса и извращает его ход.

В других теориях, в частности в теории А. Бергсона, исходным берется то, что он, определив существо интуитивного метода, назвал «анализом непосредственных данных сознания». Доказательства свободы воли, ее независимости, ее из-начальности Бергсон черпает из анализа непосредственных переживаний. Как и Джемсу, Бергсону действительно удалось показать хорошо известный факт, что в системе переживаний мы умеем отличать такое действие, которое переживаем как несвободное, от тех действий, которые переживаются нами как свободные, или независимые.

Таким образом, мы имеем два полярных типа волюнтаристской теории, из которых один рассматривает волю как первоначальную мировую силу, воплощенную в том или ином человеке, а другой рассматривает волю как духовное начало, вмещающее в себя материальные и нервные процессы и обеспечивающие победу слабейшему из них. Что общее для этих теорий? Они обе признают, что воля является чем-то первичным, изначальным, не входящим в ряд основных психических процессов, представляющим какое-то диковинное исключение из всех остальных процессов психики человека и не поддающимся детерминистскому, каузальному объяснению.

В частности, впервые по отношению к волевым действиям наряду с каузальной психологией возникла идея телеологической психологии, которая объясняла волевое действие не на основе указания причин, а с точки зрения тех целей, которые двигают этим действием.

Можно сказать, что в общем, будучи крайне ретроградными в истории развития научных идей о воле, эти волюнтаристские теории имели все-таки тот положительный момент, что они все время фиксировали внимание психологов на своеобразных явлениях воли, они все время противопоставляли свое учение тем концепциям, которые вообще пытались ставить крест на волевых процессах. Между прочим, они сыграли и вторую роль: они впервые раскололи психологию на две отдельные тенденции, на тенденцию каузальную, естественнонаучную, и тенденцию телеологическую.

Теперь попытаемся сделать вывод из этого рассмотрения и определить, над какими основными трудностями в решении проблемы воли бьются все современные исследователи, к каким направлениям они бы ни принадлежали, какую загадку загадала эта проблема исследователям нашего поколения. Основная трудность, основная загадка в том, чтобы, с одной стороны, объяснить детерминированный, каузальный, обусловленный, так сказать, естественный ход волевого процесса, дать научное понятие этого процесса, не прибегая к религиозному объяснению, а с другой, — применяя такой научный подход к объяснению волевого процесса, сохранить в воле то, что ей присуще, именно
823
то, что принято называть произвольностью волевого акта, т. е. то, что делает детерминированное, каузальное, обусловленное действие человека в известных обстоятельствах свободным действием. Иначе говоря, проблема переживания свободного волевого процесса — то, что отличает волевое действие от других, — это есть основная загадка, над которой бьются исследователи самых различных направлений.

Еще несколько замечаний из области современных экспериментальных исследований воли. Чрезвычайно интересная попытка экспериментально расчленить интеллектуальные и волевые действия была сделана К. Коффкой, принадлежавшим к берлинской школе. Коффка говорит: разумные действия сами по себе еще не являются волевыми действиями; ни со стороны телеологической, ни со стороны переживаний, ни со стороны структурной, ни со стороны функциональной эти действия не волевые, в то время как раньше думали, что все действия, как импульсивные, автоматические, так и произвольные, являются волевыми. Отчасти воспроизводя опыты В. Кодера, отчасти ставя заново опыты над животными и людьми, Коффка сумел показать, что некоторые действия, которые совершает человек, по структуре не являются волевыми действиями в собственном смысле слова. В другом примере ему удалось показать обратное, что существуют собственно волевые действия, которые могут иметь в составе чрезвычайно неясно выраженные интеллектуальные моменты. Таким образом, работа Коффки как бы отграничила разумные действия от волевых и позволила, с одной стороны, сузить круг волевых действий, с другой, — расширить многообразие различных видов действия человека.

Аналогичную работу проделал и К. Левин в отношении аффективно-волевых процессов. Как известно, работа Левина заключается в изучении структуры аффективно-волевых действий и в стремлении доказать, что аффективная деятельность человека и волевая деятельность в основном строятся на одном и том же. Однако очень скоро Левин обнаружил факты, которые он обобщил следующим образом. Оказалось, что аффективное действие само по себе ни в какой степени еще не является действием волевым, что ряд действий, которые всегда в психологии рассматриваются как типично волевые, на самом деле не обнаруживают природы подлинно волевых действий, а лишь близко стоят к ним.

Первая исследовательская работа Левина в этом отношении была изучением типичной для старой психологии экспериментов модификации опытов Н. Аха, примененной к экспериментально выработанному действию, т. е. к ответу на условный сигнал; затем она была расширена изучением ряда действий, в частности действий, основанных на

намерении. Основным в работе Левина явилось указание на то, что даже целый ряд действий, отнесенных к будущему, действий, связанных с намерением, в сущности протекает по типу произвольных аффективных действий; иначе говоря, они связаны с особенностью состояния, которое Левин называет напряженным (Spannung).
Из аналогичных опытов Левин сделал также вывод: если я написал письмо и, положив его в карман пальто, имел намерение опустить письмо в почтовый ящик, то само это действие автоматическое и выполняется непроизвольно, несмотря на то, что во внешней структуре оно чрезвычайно напоминает действие, которое мы производим по заранее намеченному плану, т. е. волевое действие.
Здесь, как и в экспериментах Коффки, некоторые волевые действия отнесены к ряду действий аффективных и непроизвольных, близких к волевым по структуре, но не образующих специфически волевых действий. Лишь после этого Левин показал многообразие форм человеческих действий, проявляющих те же закономерности.
К. Левин вплотную подошел к проблемам воли, правда, с негативной стороны. Ставя аналогичные опыты на детях и взрослых, он обращает внимание на
824
чрезвычайно любопытный момент, а именно: в то время как взрослый человек может образовать любое, и даже бессмысленное, намерение, ребенок в этом отношении бессилен. На ранних ступенях развития воли ребенок не в состоянии образовать любое намерение. Каждая ситуация определяет круг тех возможных намерений, которые может образовать ребенок. Это есть, как образно выражается Левин, зачаток, но не рожденное намерение. Левин изучил, во-первых, образование так называемых любых намерений, даже бессмысленных, и произвольность в отношении их образования, хотя последний факт надо принимать условно. Мы, взрослые, тоже не можем образовать любые произвольные бессмысленные намерения, такие, которые противоречат нашим основным установкам или нашим моральным взглядам. Если же взять широкую группу действий, которые не вступают в конфликт с нашими установками, то лишь в отношении их мы образуем любое намерение; это и будет отличать развитую волю взрослого человека от малоразвитой воли ребенка.
Второй факт заключается в том, что Левин выяснил структуру волевого действия. Он показал, что в примитивных формах волевое действие имеет чрезвычайно своеобразные проявления, которые затем изучали К. Гольдш-тейн и А. Гельб и которым они попытались дать соответствующее неврологическое объяснение.
К. Левин приходит к выводу, что с помощью своеобразного механизма в экспериментах с бессмысленной ситуацией человек ищет как бы опорную точку вовне и через нее определяет так или иначе собственное поведение. Например, в одной из таких серий экспериментатор долго не возвращался к испытуемому, но из другой комнаты наблюдал за тем, что он делает. Испытуемый обыкновенно ждал 10—20 мин, наконец, переставал понимать, что же он должен делать, и оставался долгое время в состоянии колебания, растерянности, нерешительности. Почти все взрослые испытуемые Левина осуществляли в этой ситуации различные способы действия, но с той общей чертой, что искали точки опоры для своих действий вовне. Типичным примером может служить испытуемая, которая определяла свои действия по часовой стрелке. Глядя на часы, она думала: «Как только стрелка займет перпендикулярное положение, я уйду». Испытуемая, следовательно, видоизменяла ситуацию: положим, до половины третьего она ждет, а в половине третьего уходит, и тогда действие уже шло автоматически: «Я ухожу». Этим испытуемая, видоизменяя психологическое поле, как выражается Левин, или создавая для себя новую ситуацию в этом поле, переводила свое бессмысленное состояние в якобы осмысленное. Об аналогичных опытах (об опытах Т. Дембо над бессмысленными действиями) мне недавно пришлось слышать во время пребывания Коффки в Москве. Испытуемому дается ряд бессмысленных поручений и изучается, как он реагирует на это. Интересна обнаружившаяся в выполнении бессмысленных поручений тенденция к осмысливанию их во что бы то ни стало путем создания новой ситуации, изменения в психологическом поле, в котором желанным было бы осмысленное, но никак не бессмысленное действие.
Позвольте очень кратко, опуская ряд частностей, указать на своеобразный механизм, который имеет чрезвычайно большое значение в развитии волевой функции у ребенка и на который указал Гольдштейн. В опытах с нервнобольными Гольдштейн обратил внимание на тот любопытный механизм, с которым приходится сталкиваться каждому психологу: действие, которое не удается больному при одной словесной инструкции, удается ему при другой инструкции. Например, больного просят закрыть глаза. Он пытается выполнить поручение и закрыть глаза, но не закрывает их. Тогда его просят: «Покажите, как вы ложитесь спать». Больной показывает и при этом закрывает глаза. И этого оказывается уже достаточно для того, чтобы в следующий раз, выполняя поручение закрыть
825
глаза, он мог это сделать. Простое действие оказывается выполнимым при одной инструкции и невыполнимым при другой.
К. Гольдштейн объясняет это чисто структурными моментами. Он говорит: у больных с затруднениями движений в результате перенесенного эпидемического энцефалита появляются изменения в структуре сознания, в зависимости от чего выполнение отдельных действий становится невозможным. Грубо говоря, по мнению старого невролога, раздражение «закройте глаза», попадая в известный центр мозга, не находит передаточных путей к центрам движения глаз. Больной понимает, что значит «закройте глаза», и хочет это сделать, он умеет закрывать глаза, но вследствие болезни соответствующие возможности нарушены и нет связи между этими двумя центрами. Невропатолог же нового времени говорит, что это чрезвычайно сложная структура, которая возникла на основе известной ситуации, и образование такой любой структуры, любого действия, не вызванного ситуацией, становится невозможным. Когда вы просите больного показать, как он ложится спать, перед ним не изолированное действие, которое он должен ввести в новую, сложную структуру, а более или менее целостная ситуация.
Типичным для неврологического построения нормального волевого акта Гольдштейн считает наличие таких условий, когда между двумя пунктами коры образуется не прямая связь, а структура, которая лишь опосредованно приводит к завершению действия. Начальная точка этого процесса приводит к сложному внутреннему построению новой структуры, которую можно разрешить прежней структурой через построение вспомогательной структуры. Лишь в этом случае мы имеем дело с волевым процессом. Кроме прочных, закрепленных путей между двумя пунктами возможна сложная опосредованная связь между отдельными структурами. Эта связь может иметь характер сложных

опосредующих структурных образований, которые приводятся в динамическое состояние в тех случаях, когда два пункта не могут прямо связаться между собой.
Благодаря этому становится возможным возникновение некоторой новой структуры, в составе которой все три момента объединены между собой. По мнению Гольдштейна, этот же механизм устанавливается испытуемым, который решает уйти по сигналу часовой стрелки. Новое, что Гольдштейн вносит в анализ этого факта, следующее: он придает чрезвычайно большое значение внешней речи, признавая несостоятельным господствовавший в старой психофизиологии взгляд, будто чем сложнее контроль за протеканием какой-либо деятельности, тем более непосредственно протекает действие. По-видимому, мы имеем здесь дело с такими структурами, когда человек, говоря, слушает себя самого полностью и выполняет свою собственную инструкцию.
Мне хотелось бы закончить указанием на то, в какой степени развитие детской воли, начиная с примитивных произвольных движений, совершающихся вначале по словесной инструкции, и кончая сложными волевыми действиями, протекает в непосредственной зависимости от коллективной деятельности ребенка. В какой мере примитивные формы детской волевой деятельности представляют применение самим ребенком по отношению к самому себе тех способов, которые по отношению к нему применяет взрослый человек? В какой мере волевое поведение ребенка проявляется как своеобразная форма его социального поведения по отношению к самому себе? Если вы заставляете ребенка часто делать что-нибудь по счету «раз, два, три», то затем он сам привыкает делать точно так же, как, например, мы делаем, бросаясь в воду. Нередко мы знаем, что нам нужно что-либо сделать, скажем, по примеру У. Джемса, встать с постели, но нам не хочется вставать, и мы никак не можем найти побудительного стимула для того, чтобы поднять себя. И вот в такие моменты предложение к самому себе извне помогает нам встать, и, как
826
говорит Джемс, мы незаметно для самих себя находим себя вставшими. Было бы чрезвычайно важно свести все эти данные, проследить их по возрастам и определить своеобразные стадии, или ступени, через которые проходит развитие детской воли.
Сейчас я опускаю это и закончу указанием на то, что мы имеем в этой области сравнительно редкие случаи, когда исследования патологической психологии, теоретически осмысляемые в плане как неврологической, так и генетической психологии, совпадают друг с другом и дают возможность по-новому подойти к решению важнейших вопросов психологии.

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. Шутмпф 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 им1енно 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 определяющая, а как подчиненная величина. Сами процессы развития также обнаруживают сложные качественные превращения одних форм
828
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 развитой 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 зоо-психологической 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 позднейших исследователей. Прямое сравнение практического интеллекта ребенка с аналогичными 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 противополож-

829

ной 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 шимпанзепо-добным 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 отнесены 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 независи-

830

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

Прекрасные, систематически проведенные исследования О. Липманна и Х. Бо-гена 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 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 из-

вестиой 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 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.

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 деятель-

ности. 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. Оставим 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, практические 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 челове-

ка, 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 зоо-психологической 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 зре'ния. 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 дошкольного 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 неправы, 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.

834

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 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 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 запо-

835

минания; по внутренней сущности это специфическое новообразование со своими особыми законами.

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 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 немыми тестами
836
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, то 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 развития, 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 неопосредованной 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).
837
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, связанная 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.
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 практического 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 ре-

838

бенка, 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 роли 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

839

«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 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 Ке-лер 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 прогова-ривание 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 менее прямым становится путь решения, тем более важной становится роль речи в целом процессе. Иногда речь становится так важна, что без нес 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 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 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.
841
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 Келером, ограничено манипулированием животного в непосредственно данном зрительном поле, тогда как решение практической проблемы ребенком, способным говорить, в значительной степени отдаляется 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.
842
Чего же не хватает в действиях афазика и что, следовательно, 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 привлекший 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.
Лишенный 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 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 вглубь 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 разви-

тия 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 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, исследовавшаяся нами, изменялась на протяжении 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. .«ллн-.от

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.

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, вытекая из этого фундаментального открытия ребенка как логическое, а не генетическое следствие. Процесс развития здесь понят 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 навыка, 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 ле-

845

жит 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.

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 взрослым) 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 благодаря работам Э. Клапареда и Ж. Пиаже.

846

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 недосягаемое 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 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. 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.

847

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 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 ребенком, 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.

848

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, 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 превратности в бессвязной и хаотической форме, перемещается все более и более к поворотным и начальным моментам процесса, начиная опережать действие, освещая задуманное, но еще не 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, узнает 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 называние темы рисунка в процессе развития рисования сдвигается к началу процесса, в наших экспери-

ментах *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 функцшг 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 узловой 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 готовить предварительное решение проблемы в вербальном плане, которое по ходу наших дальнейших экспериментов совершенствуется, и из речи-слепка, 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 слепка с ситуации занимают свое место на определенной ступени генетической лестницы. Лестница начинается примитивными реакциями взора 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 реше-
850
ния 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 результате 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 проти-
851
воположной структурой и что вместо полной зависимости операции с орудиями от структуры зрительного поля (у обезьяны) мы наблюдаем 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 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 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
852
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 удобнее 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, про-
853
никнутая 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 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 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 картинки 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 ее[1].
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; вычленяя 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 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 вычленяющая 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.
[1] Мы пользовались дня опытов оригинальными картинками Штерна, благодаря своей динамичности позволявшими выявить достаточно адекватное восприятие ребенком картины в живой пантомимической сцене.

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-генетические 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 при-норовленность 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 сенсорном 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 прочитать 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 ЕСЯ операция приобретает непрямой, 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 специфичных 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, проделывает 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 двигательно повторяет структуру воспринимаемого ею поля.
Конкретная экспериментальная ситуация дает возможность 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 по-

пытки 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 егр 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 диффузно-импульсивный, 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, 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, обращающийся 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 вы-

бор, 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 инстанциях, 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 проделывают 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 орудиями все высшие формы поведения останутся загадкой для исследователя.

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

го 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 развертывается 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 сливает, соединяет, синтезирует прошлое и настоящее иным образом, освобождая действие ребенка от власти непосредственного припоминания.
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 квазипотребностями[1], отметив, что их включение по-новому строит аффективную и волевую системы в поведении ребенка, в частности изменяет его отношение к организации будущих действий. Два главнейших 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 вдвиганию 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 непроизвольному.
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 и не носящие *волевого* характера. Исследования, на которые мы опираемся, объясняют нам, чего именно недостает действию обезьяны, чтобы стать *волевым: волевое* действие

[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 ею 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 расчленить операцию, превращая

каждую ее отдельную часть в самостоятельную задачу, которую он и формулирует для себя с помощью речи.
861
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, 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, восхо-
862
дящие 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. ,,iUiVf
Таким образом, сколь бы странным это ни казалое*.етгочки 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 изучались 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
863
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 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 проделывает 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 вдвигаются 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 истории 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 преж-
864
де в различных клетках схемы, на самом деле принадлежит к одной области, и обратно: 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 непрямой (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 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 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

865

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 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 индивидуально-психологической 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 психический 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 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

866

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 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 сложное 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 функ-
867
ций 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 Пашков-ская показали, что и на высших этажах 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, 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 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 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 эйдетизма. 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 мобилизацией своих естественных возможностей; 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, следова-

тельно, 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, 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 вдвигается 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 аутостимуляции, 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 непрямых 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 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 структу-

ры, 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 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 откладывал запрещенные цвета в сторону и не уводил их из фиксируемого поля), задача оставалась неразрешимой. Однако ребенок с легкостью решал ее, если заменял непосредственное называние 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 контролирующую дальнейшие ответы

группу запрещенных стимулов. Отвечая каждый раз через посредство вспомогательных стимулов-знаков, ребенок организовывал извне свое активное внимание и приспо-

сабливался 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 процесс возникнет чисто логическим путем, что он изобретается и открывается ребенком в виде молниеносной догадки (агапереживания), 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 интуитивистичес-кая, 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 обусловливает 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 развития; 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 основ-

ные 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 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 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 предло-

женных 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 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 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.
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 игре 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 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,

876

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 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 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 *вращивания,* 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

877

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 характер 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 внешненеопосредо-ванной. 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 опирающийся 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

878

значительный рост внешнеопосредованпого, 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 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

879

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 вращивании 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 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 методикой. 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 укрепилась 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 рефлексами: 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 психические 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
881
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 отметая 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 привлекаемых 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;
882
исследуем ли мы развитие детского счета, заставляя ребенка манипулировать с какими-либо внешними объектами, применять к ним предложенные ребенку или «изобретаемые» им приемы, — везде 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-эк-сперимента.

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 прослеживать 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 особенностях, 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, имеющийся 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 пере-

устройство 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 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 Торндай-ка, 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 ассоцианизма 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 изменением основной точки зрения, на котором настаивает в современной психологии К. Левин и которое он обозначает как переход от «фенотипической к кондициональ-но-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 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 про-

цессами 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 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 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 Бю-лером 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, изготовляет палку для копания даже тогда, когда он не собирается немедленно взяться за копание, когда объективные условия употребления орудия не реализованы еще сколько-нибудь 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 время надежнейший критерий для генетического, функционального и структурного разграничения тех двух типов деятельности, о которых мы говорили выше. Но вместо метафизического основания для этого раз-

граничения 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, возникшая 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 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 развитие 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 межфункциональных 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 прочитать 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 рассматривает 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 односторонне 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, 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.
ред.
[1] От слова «туизм», которое Выготский употребляет как антоним слова «эго». — *Прим.*

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 афазию 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 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 гетевской 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.

ВОПРОСЫ ДЕТСКОЙ ПСИХОЛОГИИ

ПРОБЛЕМА ВОЗРАСТА

1. Проблема возрастной периодизации детского развития

По теоретическим основам предложенные в науке схемы периодизации детского развития можно разделить на три группы.
К первой группе относятся попытки периодизации детства не путем расчленения самого хода развития ребенка, а на основе ступенчатообразного построения других процессов, так или иначе связанных с детским развитием. В качестве примера можно назвать периодизацию детского развития, основанную на биогенетическом принципе. Биогенетическая теория предполагает, что существует строгий параллелизм между развитием человечества и развитием ребенка, что онтогенез в кратком и сжатом виде повторяет филогенез. С точки зрения этой теории, естественнее всего разбивать детство на отдельные периоды сообразно с основными периодами истории человечества. Таким образом, за основу периодизации детства берется периодизация филогенетического развития. К этой группе относится периодизация детства, предлагаемая Гетчинсоном и другими авторами.
Не все попытки этой группы в одинаковой мере несостоятельны. К этой группе принадлежит, например, попытка периодизации детства в соответствии со ступенями воспитания и образования ребенка, с расчленением системы народного образования, принятой в данной стране (дошкольный возраст, младший школьный возраст и т. д.). Периодизация детства строится при этом не на основе внутреннего расчленения самого развития а, как видим, на основе ступеней воспитания и образования. В этом ошибочность данной схемы. Но так как процессы детского развития тесно связаны с воспитанием ребенка, а само разделение воспитания на ступени опирается на огромный практический опыт, то естественно, что расчленение детства по педагогическому принципу чрезвычайно близко подводит нас к истинному расчленению детства на отдельные периоды.

Ко второй группе следует отнести те наиболее многочисленные попытки, которые направлены на выделение какого-нибудь одного признака детского развития как условного критерия для рас членения на периоды. Типичным примером служит попытка П. П. Блонского (1930, с. 110—111) расчленить детство на эпохи на основании дентиции, т. е. появления и смены зубов. Признак, на основании которого можно отличить одну эпоху детства от другой, должен быть 1) показательным для суждения об общем развитии ребенка; 2) легко доступным наблюдению и 3) объективным. Этим требованиям как раз и удовлетворяет дентиция.
892
Процессы дентиции находятся в тесной связи с существенными особенностями конституции растущего организма, в частности с его кальцификацией и деятельностью желез внутренней секреции. В то же время они легко доступны наблюдению и их констатирование бесспорно. Дентиция — яркий возрастной признак. На ее основании постнатальное детство расчленяется на три эпохи: беззубое детство, детство молочных зубов и детство постоянных зубов. Беззубое детство длится до прорезывания всех молочных зубов (от 8 месяцев до 2—2,5 лет). Молочнозубое детство продолжается до начала смены зубов (приблизительно до 6,5 лет). Наконец, постояннозубое детство заканчивается появлением третьих задних коренных зубов (зубы мудрости). В прорезывании молочных зубов, в свою очередь, можно различить три стадии: абсолютно беззубое детство (первое полугодие), стадия прорезывания зубов (второе полугодие), стадия прорезывания промуляров и клыков (третий год постнатальной жизни).
Аналогична попытка периодизации детства на основании какой-либо одной стороны развития в схеме К. Штрагца, выдвигающего в качестве главного критерия сексуальное развитие. В других схемах, построенных по тому же принципу, выдвигаются психологические критерии. Такова периодизация В. Штерна, который различает раннее детство, в течение которого ребенок проявляет лишь игровую деятельность (до 6 лет); период сознательного учения с разделением игры и труда; период юношеского созревания (14-18 лет) с развитием самостоятельности личности и планов дальнейшей жизни.
Схемы этой группы, во-первых, субъективны. Хотя в качестве критерия для разделения возрастов они и выдвигают объективный признак, но сам признак берется по субъективным основаниям, в зависимости от того, на каких процессах больше остановится наше внимание. Возраст — объективная категория, а не условная, произвольно выбранная и фиктивная величина. Поэтому вехи, разграничивающие возраст, могут быть расставлены не в любых точках жизненного пути ребенка, а исключительно и единственно в тех, в которых объективно заканчивается один и берет начало другой возраст.
Второй недостаток схем этой группы тот, что они выдвигают для разграничения всех возрастов единый критерий, состоящий в каком-либо одном признаке. При этом забывается, что в ходе развития изменяется ценность, значение, показательность, симптоматичность и важность выбранного признака. Признак, показательный и существенный для суждения о развитии ребенка в одну эпоху, теряет значение в следующую, так как в ходе развития те стороны, которые раньше стояли на первом плане, отодвигаются на второй план. Так, критерий полового созревания существен и показателен для пубертатного возраста, но он еще не имеет этого значения в предшествующих возрастах.
Прорезывание зубов на границе младенческого возраста и раннего детства может быть принято за показательный признак для общего развития ребенка, но смена зубов около 7 лет и появление зубов мудрости не могут быть приравнены по значению для общего развития к появлению зубов. Указанные схемы не учитывают реорганизации самого процесса развития. В силу этой реорганизации важность и значительность какого-либо признака непрерывно меняются при переходе от возраста к возрасту. Это исключает возможность расчленения детства на отдельные эпохи по единому критерию для все* возрастов. Детское развитие - такой сложный процесс, который ни в одной стадии не может быть сколько-нибудь полно определен лишь по одному признаку.
Третий недостаток схем — их принципиальная установка на исследование внешних признаков детского развития, а не внутреннего существа процесса. На деле же внутренняя сущность вещей и внешние формы их проявления не совпадают «... Если бы формы проявления и сущность вещей непосредственно совпадали то всякая наука была бы излишня...» (К. Маркс, Ф. Энгельс. Соч., т. 25, ч. II
893
с. 384). Научное исследование потому и выступает необходимым средством познания действительности, что форма проявления и сущность вещей непосредственно не совпадают. Психология в настоящее время переходит от чисто описательного, эмпирического и феноменологического изучения явлений к раскрытию их внутренней сущности. До недавнего времени главная задача состояла в изучении симптомокомплексов, т. е. совокупности внешних-признаков, отличающих различные эпохи, стадии и фазы детского развития. Симптом и означает признак. Сказать, что психология изучает симптомокомплексы различных эпох, фаз и стадий детского развития, значит сказать, что она изучает его внешние признаки. Подлинная же задача заключается в исследовании того, что лежит за этими признаками и обусловливает их, т. е. самого процесса детского развития в его внутренних закономерностях. В отношении проблемы периодизации детского развития это означает, что мы должны отказаться от попыток симптоматической классификации возрастов и перейти, как это сделали в свое время другие науки, к классификации, основанной на внутренней сущности изучаемого процесса.
Третья группа попыток периодизации детского развития и связана со стремлением перейти от чисто симптоматического и описательного принципа к выделению существенных особенностей самого детского развития. Однако в этих попытках, скорее, правильно ставится задача, чем разрешается. Попытки оказываются всегда половинчатыми в разрешении задач, никогда не идут до конца и обнаруживают несостоятельность в проблеме периодизации. Роковым препятствием оказываются для них методологические затруднения, проистекающие от антидиалектической и дуалистической концепции детского развития, не позволяющей рассматривать его как единый процесс саморазвития.
Такова, например, попытка А. Гезелла построить периодизацию детского развития, исходя из изменения его внутреннего ритма и темпа, из определения «текущего объема развития». Опираясь на правильные в основном наблюдения над изменением с возрастом ритма развития, Гезелл приходит к расчленению всего детства на отдельные ритмические периоды, или волны, развития, объединенные внутри себя постоянством темпа на всем протяжении

данного периода и отграниченные от других периодов явной сменой этого темпа. Гезелл представляет динамику детского развития как процесс постепенного замедления роста. Теория Гезелла примыкает к той группе современных теорий, которые, по его же собственному выражению, делают раннее детство высшей инстанцией для истолкования личности и ее истории. Самое главное и важное в развитии ребенка совершается, по Гезеллу, в первые годы и даже в первые месяцы жизни. Последующее развитие, взятое в целом, не стоит одного акта этой драмы, в наимаксимальной степени насыщенной содержанием.

Откуда происходит такое заблуждение? Оно с необходимостью проистекает из той эволюционистской концепции развития, на которую опирается Гезелл и согласно которой в развитии не возникает ничего нового, не происходит качественных изменений, здесь растет и увеличивается только то, что дано с самого начала. На самом деле развитие не исчерпывается схемой «больше — меньше», а характеризуется в первую очередь именно наличием качественных новообразований, которые подчинены своему ритму и всякий раз требуют особой меры. Верно, что в ранние возрасты мы наблюдаем максимальный темп развития тех предпосылок, которыми обусловлено дальнейшее развитие ребенка. Основные, элементарные органы и функции вызревают раньше, чем высшие. Но неверно полагать, что все развитие исчерпывается ростом этих основных, элементарных функций, являющихся предпосылками для высших сторон личности. Если же рассматривать высшие стороны, то результат будет обратным; темп и ритм их становления окажется минимальным в первых актах общей драмы развития и максимальным в ее финале.

894

Мы привели теорию Гезелла в качестве примера тех половинчатых попыток периодизации, которые останавливаются на полдороге при переходе от симптоматического к сущностному разделению возрастов.

Каковы же должны быть принципы построения подлинной периодизации? Мы уже знаем, где следует искать ее реальное основание: только внутренние изменения самого развития, только переломы и повороты в его течении могут дать надежное основание для определения главных эпох построения личности ребенка, которые мы называем возрастами. Все теории детского развития могут быть сведены к двум основным концепциям. Согласно одной из них, развитие есть не что иное, как реализация, модификация и комбинирование задатков. Здесь не возникает ничего нового — только нарастание, развертывание и перегруппировка тех моментов, которые даны уже с самого начала. Согласно другой концепции, развитие есть непрерывный процесс самодвижения, характеризующийся в первую очередь непрестанным возникновением и образованием нового, не бывшего на прежних ступенях. Эта точка зрения схватывает в развитии нечто существенное для диалектического понимания процесса.

Она, в свою очередь, допускает и идеалистические, и материалистические теории построения личности. В первом случае она находит воплощение в теориях творческой эволюции, направляемой автономным, внутренним, жизненным порывом целеустремленно саморазвивающейся личности, волей к самоутверждению и самосовершенствованию. Во втором случае она приводит к пониманию развития как процесса, характеризующегося единством материальной и психической сторон, единством общественного и личного при восхождении ребенка по ступеням развития.

С последней точки зрения, нет и не может быть другого критерия для определения конкретных эпох детского развития или возрастов, кроме тех новообразований, которые характеризуют сущность каждого возраста. Под возрастными новообразованиями следует понимать тот новый тип строения личности и ее деятельности, те психические и социальные изменения, которые впервые возникают на данной возрастной ступени и которые в самом главном и основном определяют сознание ребенка, его отношения к среде, его внутреннюю и внешнюю жизнь, весь ход его развития в данный период.

Но одного этого недостаточно для научной периодизации детского развития. Необходимо учитывать еще его динамику, динамику переходов от одного возраста к другому. Путем чисто эмпирического исследования психология установила, что возрастные изменения могут, по словам Блонского (1930, с. 7.), происходить резко, критически, и могут происходить постепенно, литически. Блонс-кий называет *эпохами* и *стадиями* времена детской жизни, отделенные друг от друга *кризисами,* более (эпохи) или менее (стадии) резкими; *фазами* — времена детской жизни, отграниченные друг от друга литически.

Действительно, в некоторых возрастах развитие характеризуется медленным, эволюционным, или литическим, течением. Это возрасты преимущественно плавного, часто незаметного внутреннего изменения личности ребенка, изменения, совершающегося путем незначительных «молекулярных» достижений. Здесь на протяжении более или менее длительного срока, охватывающего обычно несколько лет, не происходит каких-либо фундаментальных, резких сдвигов и перемен, перестраивающих всю личность ребенка. Более или менее заметные изменения в личности ребенка происходят здесь только в результате длительного течения скрытого «молекулярного» процесса. Они выступают наружу и становятся доступными прямому наблюдению только как заключение продолжительных процессов латентного развития.

В относительно устойчивые, или стабильные, возрасты развитие совершается главным образом за счет микроскопических изменений личности ребенка,

895

которые, накапливаясь до известного предела, затем скачкообразно обнаруживаются в виде какого-либо возрастного новообразования. Такими стабильными периодами занята, если судить чисто хронологически, большая часть детства. Поскольку внутри них развитие идет как бы подземным путем, то при сравнении ребенка в начале и в конце стабильного возраста особенно отчетливо выступают огромные перемены в его личности.

Стабильные возрасты изучены значительно полнее, чем те, которые характеризуются другим типом развития — кризисами. Последние открыты чисто эмпирическим путем и до сих пор не приведены еще в систему, не включены в общую периодизацию детского развития. Многие авторы даже подвергают сомнению внутреннюю необходимость их существования. Они склонны принимать их скорее за «болезни» развития, за его уклонение от нормального пути. Почти никто из буржуазных исследователей не мог теоретически осознать их действительного значения. Наша попытка их систематизации и теоретического истолкования, их включения в общую схему детского развития должна рассматриваться поэтому как едва ли не первая.

Никто из исследователей не может отрицать самого факта существования этих своеобразных периодов в детском

развитии, и даже наиболее недиалектически настроенные авторы признают необходимость допустить, хотя бы в виде гипотезы, наличие кризисов в развитии ребенка, даже в самом раннем детстве.
Указанные периоды с чисто внешней стороны характеризуются чертами, противоположными устойчивым, или стабильным, возрастам. В этих периодах на протяжении относительно короткого времени (несколько месяцев, год или, самое большое, два) сосредоточены резкие и капитальные сдвиги и смещения, изменения и переломы в личности ребенка. Ребенок в очень короткий срок меняется весь в целом, в основных чертах личности. Развитие принимает бурный, стремительный, иногда катастрофический характер, оно напоминает революционное течение событий как по темпу происходящих изменений, так и по смыслу совершающихся перемен. Это поворотные пункты в детском развитии, принимающем иногда форму острого кризиса.
Первая особенность таких периодов состоит, с одной стороны, в том, что границы, отделяющие начало и конец кризиса от смежных возрастов, в высшей степени неотчетливы. Кризис возникает незаметно — трудно определить момент его наступления и окончания. С другой стороны, характерно резкое обострение кризиса, происходящее обычно в середине этого возрастного периода. Наличие кульминационной точки, в которой кризис достигает апогея, характеризует все критические возрасты и резко отличает их от стабильных эпох детского развития.
Вторая особенность критических возрастов послужила отправной точкой их эмпирического изучения. Дело в том, что значительная часть детей, переживающих критические периоды развития, обнаруживает трудновоспитуемость. Дети как бы выпадают из системы педагогического воздействия, которая еще совсем недавно обеспечивала нормальный ход их воспитания и обучения. В школьном возрасте в критические периоды у детей обнаруживается падение успеваемости, ослабление интереса к школьным занятиям и общее снижение работоспособности. В критические возрасты развитие ребенка часто сопровождается более или менее острыми конфликтами с окружающими. Внутренняя жизнь ребенка порой связана с болезненными и мучительными переживаниями, с внутренними конфликтами.
Правда, все это встречается далеко не обязательно. У разных детей критические периоды проходят по-разному. В протекании кризиса даже у наиболее близких по типу развития, по социальной ситуации детей существует гораздо больше вариаций, чем в стабильные периоды. У многих детей вовсе не наблюдается

сколько-нибудь ясно выраженной трудновоспитуемое™ или снижения школьной успеваемости. Размах вариаций в протекании этих возрастов у разных детей, влияние внешних и внутренних условий на ход самого кризиса настолько значительны и велики, что дали повод многим авторам поставить вопрос о том, не являются ли вообще кризисы детского развития продуктом исключительно внешних, неблагоприятных условий и не должны ли поэтому считаться, скорее, исключением, чем правилом в истории детского развития (А. Буземан и др.).
Внешние условия, разумеется, определяют конкретный характер обнаружения и протекания критических периодов. Несхожие у различных детей, они обусловливают крайне пеструю и многообразную картину вариантов критического возраста. Но не наличием или отсутствием каких-либо специфических внешних условий, а внутренней логикой самого процесса развития вызвана необходимость критических, переломных периодов в жизни ребенка. В этом убеждает нас изучение относительных показателей.
Так, если перейти от абсолютной оценки трудновоспитуемости к относительной, основанной на сравнении степени легкости или трудности воспитания ребенка в предшествующий кризису или следующий за ним стабильный период со степенью трудновоспитуемости в период кризиса, то нельзя не увидеть, что *всякий* ребенок в этом возрасте становится относительно трудновоспитуемым по сравнению с самим собой в смежном стабильном возрасте. Точно так же, если перейти от абсолютной оценки школьной успеваемости к ее относительной оценке, основанной на сравнении темпа продвижения ребенка в ходе обучения в различные возрастные периоды, то нельзя не увидеть, что *всякий* ребенок в период кризиса снижает темп продвижения сравнительно с темпом, характерным для стабильных периодов.
Третьей и, пожалуй, самой важной в теоретическом отношении особенностью критических возрастов, но наиболее неясной и поэтому затрудняющей правильное понимание природы детского развития в эти периоды является негативный характер развития. Все, кто писал об этих своеобразных периодах, отмечали в первую очередь, что развитие здесь, в отличие от устойчивых возрастов, совершает скорее разрушительную, чем созидательную работу. Прогрессивное развитие личности ребенка, непрерывное построение нового, которое так отчетливо выступало во всех стабильных возрастах, в периоды кризиса как бы затухает, временно приостанавливается. На первый план выдвигаются процессы отмирания и свертывания, распада и разложения того, что образовалось на предшествующей ступени и отличало ребенка данного возраста. Ребенок в критические периоды не столько приобретает, сколько теряет из приобретенного прежде. Наступление этих возрастов не отмечается появлением новых интересов ребенка, новых стремлений, новых видов деятельности, новых форм внутренней жизни. Ребенок, вступающий в периоды кризиса, скорее, характеризуется обратными чертами: он теряет интересы, вчера еще направляющие всю его деятельность, которая поглощала большую часть его времени и внимания, а теперь как бы замирает; прежде сложившиеся формы внешних отношений и внутренней жизни как бы запустевают. Л. Н. Толстой образно и точно назвал один из таких критических периодов детского развития пустыней отрочества.
Это и имеют в виду в первую очередь, когда говорят о негативном характере критических возрастов. Этим хотят выразить мысль, что развитие как бы меняет свое позитивное, созидательное значение, заставляя наблюдателя характеризовать подобные периоды преимущественно с отрицательной, негативной стороны. Многие авторы даже убеждены, что негативным содержанием исчерпывается весь смысл развития в критические периоды. Это убеждение закреплено в названиях критических возрастов (иной такой возраст называют негативной фазой, иной — фазой строптивости и т. д.).

Понятия об отдельных критических возрастах вводились в науку эмпирическим путем и в случайном порядке. Раньше других был открыт и описан кризис 7 лет (7-й год в жизни ребенка — переходный между дошкольным и отроческим периодом). Ребенок 7—8 лет уже не дошкольник, но и не отрок. Семилетка отличается как от дошкольника, так и от школьника, поэтому он представляет трудности в воспитательном отношении. Негативное содержание этого возраста проявляется в первую очередь в нарушении психического равновесия, в неустойчивости воли, настроения и т. д.

Позже был открыт и описан кризис 3-летнего возраста, называемый многими авторами фазой строптивости или упрямства. В этот период, ограниченный коротким промежутком времени, личность ребенка претерпевает резкие и внезапные изменения. Ребенок становится трудновоспитуемым. Он проявляет строптивость, упрямство, негативизм, капризность, своеволие. Внутренние и внешние конфликты часто сопровождают весь период.
Еще позже был изучен кризис 13 лет, который описан под названием негативной фазы возраста полового созревания. Как показывает самое название, негативное содержание периода выступает на первый план и при поверхностном наблюдении кажется исчерпывающим весь смысл развития в этот период. Падение успеваемости, снижение работоспособности, дисгармоничность во внутреннем строении личности, свертывание и отмирание прежде установившейся системы интересов, негативный, протестующий характер поведения позволяют О. Кро характеризовать этот период как стадию такой дезориентировки во внутренних и внешних отношениях, когда человеческое «я» и мир разделены более, чем в иные периоды.
Сравнительно недавно было теоретически осознано то положение, что хорошо изученный с фактической стороны переход от младенческого возраста к раннему детству, совершающийся около одного года жизни, представляет собой в сущности тоже критический период со своими отличительными чертами, знакомыми нам по общему описанию этой своеобразной формы развития.
Чтобы получить законченную цепь критических возрастов, мы предложили бы включить в нее в качестве начального звена тот, пожалуй, самый своеобразный из всех периодов детского развития, который носит название новорожденное™. Этот хорошо изученный период стоит особняком в системе других возрастов и является по своей природе, пожалуй, самым ярким и несомненным кризисом в развитии ребенка. Скачкообразная смена условий развития в акте рождения, когда новорожденный быстро попадает в совершенно новую среду, изменяет весь строй его жизни, характеризует начальный период внеутробного развития.
Кризис новорожденное™ отделяет эмбриональный период развития от младенческого возраста. Кризис одного года отделяет младенчество от раннего детства. Кризис 3 лет — переход от раннего детства к дошкольному возрасту. Кризис 7 лет является соединительным звеном между дошкольным и школьным возрастом. Наконец, кризис 13 лет совпадает с переломом развития при переходе от школьного к пубертатному возрасту. Таким образом, перед нами раскрывается закономерная картина. Критические периоды перемежают стабильные и являются переломными, поворотными пунктами в развитии, лишний раз подтверждая, что развитие ребенка есть диалектический процесс, в котором переход от одной ступени к другой совершается не эволюционным, а революционным путем.
Если бы критические возрасты не были открыты чисто эмпирическим путем, понятие о них следовало бы ввести в схему развития на основании теоретического анализа. Сейчас теории остается только осознавать и осмысливать то, что уже установлено эмпирическим исследованием.
В переломные моменты развития ребенок становится относительно трудновоспитуемым вследствие того, что изменение педагогической системы, применяемой к ребенку, не поспевает за быстрыми изменениями его личности. Педагогика критических возрастов наименее разработана в практическом и теоретическом отношении.
Как всякая жизнь есть в то же время и умирание (Ф. Энгельс), так и детское развитие — эта одна из сложных форм жизни — с необходимостью включает в себя процессы свертывания и отмирания. Возникновение нового в развитии непременно означает отмирание старого. Переход к новому возрасту всегда ознаменован закатом прежнего возраста. Процессы обратного развития, отмирания старого и сконцентрированы по преимуществу в критических возрастах. Но было бы величайшим заблуждением полагать, что этим исчерпывается значение критических возрастов. Развитие никогда не прекращает свою созидательную работу, и в критические периоды мы наблюдаем конструктивные процессы развития. Более того, процессы инволюции, столь ясно выраженные в этих возрастах, сами подчинены процессам положительного построения личности, находятся от них в прямой зависимости и составляют с ними неразрывное целое. Разрушительная работа совершается в указанные периоды в меру того, в меру чего это вызывается необходимостью развития свойств и черт личности. Фактическое исследование показывает, что негативное содержание развития в переломные периоды — только обратная, или теневая, сторона позитивных изменений личности, составляющих главный и основной смысл всякого критического возраста.
Позитивное значение кризиса 3 лет сказывается в том, что здесь возникают новые характерные черты личности ребенка. Установлено, что если кризис в силу каких-либо причин протекает вяло и невыразительно, то это приводит к глубокой задержке в развитии аффективной и волевой сторон личности ребенка в последующем возрасте.
В отношении 7-летнего кризиса всеми исследователями отмечалось, что, наряду с негативными симптомами, в этом периоде имеется ряд больших достижений: возрастает самостоятельность ребенка, изменяется его отношение к другим детям.
При кризисе в 13 лет снижение продуктивности умственной работы учащегося вызвано тем, что здесь происходит изменение установки от наглядности к пониманию и дедукции. Переход к высшей форме интеллектуальной деятельности сопровождается временным снижением работоспособности. Это подтверждается и на остальных негативных симптомах кризиса: за всяким негативным симптомом скрывается позитивное содержание, состоящее обычно в переходе к новой и высшей форме.
Наконец, не вызывает сомнений наличие позитивного содержания в кризисе одного года. Здесь негативные симптомы очевидно и непосредственно связаны с положительными приобретениями, которые делает ребенок, становясь на ноги и овладевая речью. То же самое может быть отнесено и к кризису новорожденного. В это время ребенок деградирует вначале даже в отношении физического развития: в первые дни после рождения падает вес новорожденного. Приспособление к новой форме жизни предъявляет такие высокие требования к жизнеспособности ребенка, что, по словам Блонского, никогда человек не стоит так близко к смерти, как в часы своего рождения (1930, с. 85). И тем не менее в этот период больше, чем в какой-либо из последующих кризисов, проступает тот факт, что развитие есть процесс образования и возникновения нового. Все, с чем мы встречаемся в развитии ребенка в первые дни и недели, есть сплошное новообразование. Отрицательные симптомы, которые характеризуют негативное содержание этого периода, проистекают из трудностей, обусловленных имен-

но новизной впервые возникающей и в высшей степени усложняющейся формы жизни.
Самое существенное содержание развития в критические возрасты заключается в возникновении новообразований, которые, как показывает конкретное исследование, в высшей степени своеобразны и специфичны. Их главное отличие от новообразований стабильных возрастов в том, что они носят переходный характер. Это значит, что в последующем они не сохраняются в том виде, в каком возникают в критический период, и не входят в качестве необходимого слагаемого в интегральную структуру будущей личности. Они отмирают, как бы поглощаясь новообразованиями следующего, стабильного, возраста, включаясь в их состав как подчиненная инстанция, не имеющая самостоятельного существования, растворяясь и трансформируясь в них настолько, что без специального и глубокого анализа часто невозможно открыть наличие этого трансформированного образования критического периода в приобретениях последующего стабильного возраста. Как таковые, новообразования кризисов отмирают вместе с наступлением следующего возраста, но продолжают существовать в латентном виде внутри его, не живя самостоятельной жизнью, а лишь участвуя в том подземном развитии, которое в стабильные возрасты, как мы видели, приводит к скачкообразному возникновению новообразований.
Конкретное содержание общих законов о новообразованиях стабильных и критических возрастов будет раскрыто в последующих разделах данной работы, посвященных рассмотрению каждого возраста.
Основным критерием деления детского развития на отдельные возрасты в нашей схеме должны служить новообразования. Последовательность возрастных периодов должна в этой схеме определяться чередованием стабильных и критических периодов. Сроки стабильных возрастов, имеющих более или менее отчетливые границы начала и окончания, правильнее всего определять именно по этим границам. Критические же возрасты из-за другого характера их протекания правильнее всего определять, отмечая кульминационные точки, или вершины, кризиса и принимая за его начало ближайшее к этому сроку предшествующее полугодие, а за его окончание — ближайшее полугодие последующего возраста.
Стабильные возрасты, как установлено эмпирическим исследованием, имеют ясно выраженное двухчленное строение и распадаются на две стадии — первую и вторую. Критические возрасты имеют ясно выраженное трехчленное строение и складываются из трех связанных между собой литическими переходами фаз: предкритической, критической и посткритической.
Следует отметить существенные отличия нашей схемы развития ребенка от других схем, близких к ней по определению основных периодов детского развития. Новыми в данной схеме, помимо применяемого в ней в качестве критерия принципа возрастных новообразований, являются следующие моменты: 1) введение в схему возрастной периодизации критических возрастов; 2) исключение из схемы периода эмбрионального развития ребенка; 3) исключение периода развития, называемого обычно юностью, охватывающего возраст после 17—18 лет, вплоть до наступления окончательной зрелости; 4) включение возраста полового созревания в число стабильных, устойчивых, а не критических возрастов.
Эмбриональное развитие ребенка изъято нами из схемы по той простой причине, что оно не может рассматриваться в одном ряду с внеутробным развитием ребенка как социального существа. Эмбриональное развитие представляет собой совершенно особый тип развития, подчиненный другим закономерностям, чем начинающееся с момента рождения развитие личности ребенка. Эмбриональное развитие изучается самостоятельной наукой — эмбриологией, которая не может рассматриваться в качестве одной из глав психологии. Психология должна учи-

тывать законы эмбрионального развития ребенка, так как особенности этого периода сказываются в ходе послеутробного развития, но из-за этого психология никак не включает в себя эмбриологию. Точно так же необходимость учитывать законы и данные генетики, т. е. науки о наследственности, не превращает генетику в одну из глав психологии. Психология изучает не наследственность и не утробное развитие как таковые, а лишь влияние наследственности и утробного развития ребенка на процесс его социального развития.
Юность не относится нами к схеме возрастных периодов детства по той причине, что теоретическое и эмпирическое исследования в одинаковой мере заставляют сопротивляться чрезмерному растягиванию детского развития и включения в него первых 25 лет жизни человека. По общему смыслу и по основным закономерностям возраст от 18 до 25 лет составляет, скорее, начальное звено в цепи зрелых возрастов, чем заключительное звено в цепи периодов детского развития. Трудно представить себе, чтобы развитие человека в начале зрелости (с 18 до 25 лет) могло быть подчинено закономерностям детского развития.
Включение пубертатного возраста в число стабильных — необходимый логический вывод из того, что нам известно об этом возрасте и что характеризует его как период огромного подъема в жизни подростка, как период высших синтезов, совершающихся в личности. Это вытекает как необходимый логический вывод из той критики, которой в советской науке были подвергнуты теории, сводящие период полового созревания к «нормальной патологии» и к глубочайшему внутреннему кризису.
Таким образом, мы могли бы представить возрастную периодизацию в следующем виде.
Кризис новорожденное™ Младенческий возраст (2 мес—1 год) Кризис одного года Раннее детство (1 год—3 года)
Кризис 3 лет
Дошкольный возраст (3 года—7 лет)
Кризис 7 лет
Школьный возраст (8 лет—12 лет)
Кризис 13 лет
Пубертатный возраст (14 лет—18 лет)
Кризис 17 лет
2. Структура и динамика возраста
Задача настоящего параграфа — установление общих положений, характеризующих внутреннее строение процесса развития, которое мы называем структурой возраста, в каждую эпоху детства.
Самое общее положение, на которое следует указать сразу: процесс развития в каждую возрастную эпоху, несмотря на

все сложности его организации и состава, на все многообразие образующих его частичных процессов, открываемых с помощью анализа, представляет собой единое целое, обладающее определенным строением: законами строения этого целого, или структурными законами возраста, определяется строение и течение каждого частного процесса развития, входящего в состав целого. Структурой принято называть такие целостные образования, которые не складываются суммарно из отдельных частей, представляя как бы их агрегат, но сами определяют судьбу и значение каждой входящей в их состав части.

Возрасты представляют собой такое целостное динамическое образование, такую структуру, которая определяет роль и удельный вес каждой частичной линии развития. В каждую данную возрастную эпоху развитие совершается не таким путем, что изменяются отдельные стороны личности ребенка, в результате чего происходит перестройка личности в целом, — в развитии существует как раз обратная зависимость: личность ребенка изменяется как целое в своем внут-

901

реннем строении, и законами изменения этого целого определяется движение каждой его части.

Вследствие этого на каждой данной возрастной ступени мы всегда находим центральное новообразование, как бы ведущее для всего процесса развития и характеризующее перестройку всей личности ребенка на новой основе. Вокруг основного, или центрального, новообразования данного возраста располагаются и группируются все остальные частичные новообразования, относящиеся к отдельным сторонам личности ребенка, и процессы развития, связанные с новообразованиями предшествующих возрастов. Те процессы развития, которые более или менее непосредственно связаны с основным новообразованием, будем называть *центральными линиями развития* в данном возрасте, все другие частичные процессы, изменения, совершающиеся в данном возрасте, назовем *побочными линиями* развития. Само собой разумеется, что процессы, являющиеся центральными линиями развития в одном возрасте, становятся побочными линиями развития в следующем, и обратно — побочные линии развития одного возраста выдвигаются на первый план и становятся центральными линиями в другом возрасте, так как меняется их значение и удельный вес в общей структуре развития, меняется их отношение к центральному новообразованию. Так при переходе от одной ступени к другой перестраивается вся структура возраста. Каждый возраст обладает специфической для него, единственной и неповторимой структурой.

Поясним это на примерах. Если мы остановимся на сознании ребенка, понимаемом как его «отношение к среде» (К. Маркс), и примем сознание, порожденное физическими и социальными изменениями индивида, за интегральное выражение высших и наиболее существенных особенностей в структуре личности, то увидим, что при переходе от одного возраста к другому растут и развиваются не столько отдельные частичные стороны сознания, отдельные его функции или способы деятельности, сколько в первую очередь изменяется общая структура сознания, которая в каждом данном возрасте характеризуется прежде всего определенной системой отношений и зависимостей, имеющихся между отдельными его сторонами, отдельными видами его деятельности.

Совершенно понятно, что при переходе от одного возраста к другому вместе с общей перестройкой системы сознания меняются местами центральные и побочные линии развития. Так, развитие речи в раннем детстве, в период ее возникновения, настолько тесно и непосредственно связано с центральными новообразованиями возраста, когда только возникает в самых первоначальных очертаниях социальное и предметное сознание ребенка, что речевое развитие невозможно не отнести к центральным линиям развития рассматриваемого периода. Но в школьном возрасте продолжающееся речевое развитие ребенка стоит уже в совершенно другом отношении к центральному новообразованию данного возраста и, следовательно, должно рассматриваться в качестве одной из побочных линий развития. В младенческом возрасте, когда в форме лепета происходит подготовка речевого развития, эти процессы связаны с центральным новообразованием периода так, что должны быть отнесены также к побочным линиям развития.

Мы видим, таким образом, что один и тот же процесс речевого развития может выступать в качестве побочной линии в младенческом возрасте, становясь центральной линией развития в раннем детстве и снова превращаясь в побочную линию в последующие возрастные периоды. Совершенно естественно и понятно, что в прямой и непосредственной зависимости от этого речевое развитие, рассматриваемое как таковое, само по себе будет протекать совершенно различно в каждом из этих трех вариантов.

Смена центральных и побочных линий развития при переходе от возраста к возрасту непосредственно приводит нас ко второму вопросу данного параграфа — к вопросу о динамике возникновения новообразований. Мы снова, как и в вопро-

902

се о структуре возраста, должны ограничиться самым общим разъяснением этого понятия, оставляя конкретное раскрытие динамики возрастных изменений до следующих глав, посвященных обзору отдельных периодов.

Проблема динамики возраста непосредственно вытекает из только что намеченной проблемы структуры возраста. Как мы видели, структура возраста не представляет собой статичной, неизменной, неподвижной картины. В каждом данном возрасте прежде сложившаяся структура переходит в новую структуру. Новая структура возникает и складывается в ходе возрастного развития. Отношение между целыми и частями, столь существенное для понятия структуры, есть динамическое отношение, определяющее изменение и развитие как целого, так и его частей. Под динамикой развития поэтому и следует разуметь совокупность всех тех законов, которыми определяется период возникновения, изменения и сцепления структурных новообразований каждого возраста.

Самым начальным и существенным моментом при общем определении динамики возраста является понимание отношений между личностью ребенка и окружающей его социальной средой на каждой возрастной ступени как подвижных.

Одна из величайших помех для теоретического и практического изучения детского развития — неправильное решение проблемы среды и ее роли в динамике возраста, когда среда рассматривается как нечто внешнее по отношению к ребенку, как обстановка развития, как совокупность объективных, безотносительно к ребенку существующих и влияющих на него самим фактом своего существования условий. Нельзя переносить в учение о детском развитии то понимание среды, которое сложилось в биологии применительно к эволюции животных видов.

Следует признать, что к началу каждого возрастного периода складывается совершенно своеобразное, специфическое для данного возраста, исключительное, единственное и неповторимое отношение между ребенком и окружающей его действительностью, прежде всего социальной. Это отношение мы и назовем *социальной ситуацией развития* в данном возрасте. Социальная ситуация развития представляет собой исходный момент для всех динамических изменений, происходящих в развитии в течение данного периода. Она определяет целиком и полностью те формы и тот путь, следуя по которому ребенок приобретает новые и новые свойства личности, черпая их из социальной действительности, как из основного источника развития, тот путь, на котором социальное становится индивидуальным. Таким образом, первый вопрос, на который мы должны ответить, изучая динамику какого-либо возраста, заключается в выяснении социальной ситуации развития.

Социальная ситуация развития, специфическая для каждого возраста, определяет строго закономерно весь образ жизни ребенка, или его социальное бытие. Отсюда возникает второй вопрос, с которым мы сталкиваемся при изучении в динамике какого-либо возраста, именно вопрос о происхождении, или генезисе, центральных новообразований данного возраста. Выяснив социальную ситуацию развития, сложившуюся к началу какого-то возраста и определяемую отношениями между ребенком и средой, мы вслед за этим должны выяснить, как из жизни ребенка в этой социальной ситуации необходимо возникают и развиваются новообразования, свойственные данному возрасту. Эти новообразования, характеризующие в первую очередь перестройку сознательной личности ребенка, являются не предпосылкой, но результатом или продуктом возрастного развития. Изменение в сознании ребенка возникает на основе определенной, свойственной данному возрасту, формы его социального бытия. Вот почему созревание новообразований относится всегда не к началу, но к концу данного возраста.

903

Раз возникшие новообразования в сознательной личности ребенка приводят к тому, что изменяется сама эта личность, что не может не иметь самых существенных последствий для дальнейшего развития. Если предшествующая задача в изучении динамики возраста определяла путь прямого движения от социального бытия ребенка к новой структуре его сознания, то сейчас возникает следующая задача: определить путь обратного движения от изменившейся структуры сознания ребенка к перестройке его бытия. Ибо ребенок, изменивший строение личности, есть уже другой ребенок, социальное бытие которого не может не отличаться существенным образом от бытия ребенка более раннего возраста. Таким образом, следующий вопрос, который встает перед нами при изучении динамики возраста, — вопрос о тех последствиях, которые вытекают из факта возникновения возрастных новообразований. При конкретном анализе мы можем увидеть: эти последствия настолько разносторонни и велики, что охватывают всю жизнь ребенка. Новая структура сознания, приобретаемая в данном возрасте, неизбежно означает и новый характер восприятий внешней действительности и деятельности в ней, новый характер восприятия внутренней жизни самого ребенка и внутренней активности его психических функций.

Но сказать это — значит одновременно сказать и нечто еще, что приводит нас непосредственно к последнему моменту, характеризующему динамику возраста. Мы видим, что в результате возрастного развития возникающие к концу данного возраста новообразования приводят к перестройке всей структуры сознания ребенка и тем самым изменяют всю систему его отношений к внешней действительности и к самому себе. Ребенок к концу данного возраста становится совершенно иным существом, чем тот, которым он был в начале возраста. Но это не может не означать и того, что необходимо должна измениться и социальная ситуация развития, сложившаяся в основных чертах к началу какого-то возраста. Ибо социальная ситуация развития не является ничем другим, кроме системы отношений между ребенком данного возраста и социальной действительностью. И если ребенок изменился коренным образом, неизбежно должны перестроиться и эти отношения. Прежняя ситуация развития распадается по мере развития ребенка, и столь же соразмерно с его развитием складывается в основных чертах новая ситуация развития, которая должна стать исходным моментом для следующего возраста. Исследование показывает, что такая перестройка социальной ситуации развития и составляет главное содержание критических возрастов.

Таким образом, мы приходим к уяснению основного закона динамики возрастов. Согласно закону, силы, движущие развитие ребенка в том или ином возрасте, с неизбежностью приводят к отрицанию и разрушению самой основы развития всего возраста, с внутренней необходимостью определяя аннулирование социальной ситуации развития, окончание данной эпохи развития и переход к следующей, или высшей, возрастной ступени.

Такова в общих чертах схема динамического развития возраста.

3. Проблема возраста и динамика развития

Проблема возраста не только центральная для всей детской психологии, но и ключ ко всем вопросам практики. Эта проблема непосредственно и тесно связана с диагностикой возрастного развития ребенка. Диагностикой развития называют обычно систему исследовательских приемов, имеющих задачей определение реального уровня развития, достигнутого ребенком. Реальный уровень развития определяется тем возрастом, той стадией или фазой внутри данного возраста, которую сейчас переживает ребенок. Мы знаем уже, что паспортный возраст ребенка не может служить надежным критерием для установления реально-

904

го уровня его развития. Поэтому определение реального уровня развития всегда требует специального исследования, в результате которого может быть установлен диагноз развития.

Определение реального уровня развития — насущнейшая и необходимая задача при решении всякого практического вопроса воспитания и обучения ребенка, контроля за нормальным ходом его физического и умственного развития или установления тех или иных расстройств в развитии, нарушающих нормальное течение и придающих всему процессу атипический, аномальный, а в иных случаях патологический характер. Таким образом, определение реального уровня развития — первая и основная задача диагностики развития.

Изучение симптоматологии детских возрастов позволяет выделить ряд надежных признаков, с помощью которых мы можем узнать, в какой фазе и стадии какого возраста протекает сейчас процесс развития у ребенка, подобно тому как врач на основании тех или иных симптомов устанавливает диагноз болезни, т. е. определяет тот внутренний патологический процесс, который обнаруживается в симптомах.

Само по себе исследование какого-либо возрастного симптома или группы симптомов и даже точное количественное измерение их еще не могут составить диагноза. Между измерением и диагнозом, говорил Гезелл, существует большая разница. Она заключается в том, что к диагнозу можно прийти только в случае, если удастся вскрыть смысл и значение найденных симптомов.

Задачи, стоящие перед диагностикой развития, могут быть разрешены только на основе глубокого и широкого изучения всей последовательности хода детского развития, всех особенностей каждого возраста, стадии и фазы, всех основных типов нормального и аномального развития, всей структуры и динамики детского развития в их многообразии. Таким образом, само по себе определение реального уровня развития и количественное выражение разности между паспортным и стандартизированным возрастом ребенка или отношения между ними, выражаемого в коэффициенте развития, составляет только начальный шаг на пути диагностики развития. В сущности говоря, определение реального уровня развития не только не исчерпывает всей картины развития, но очень часто охватывает ее незначительную часть. Констатируя наличие тех или иных симптомов при определении реального уровня развития, мы фактически определяем лишь ту часть общей картины развития, которая охватывает уже созревшие на сегодняшний день процессы, функции и свойства. Например, мы определяем рост, вес и другие показатели физического развития, которые характеризуют уже завершившиеся циклы развития. Это итог, результат, конечное достижение развития за истекший период. Эти симптомы говорят нам скорее о том, как шло развитие в прошлом, чем о том, как оно совершается в настоящем и какое направление примет в будущем.

Разумеется, знание итогов вчерашнего развития — необходимый момент для суждения о развитии в настоящем и будущем. Но одного его совершенно недостаточно. Образно говоря, при нахождении реального уровня развития мы определяем только плоды развития, т. е. то, что уже созрело и завершило свой цикл. Но мы знаем, что основным законом развития является разновременность в вызревании отдельных сторон личности и различных ее свойств. В то время как одни процессы развития уже принесли плоды и завершили свой цикл, другие процессы находятся только в стадии созревания. Подлинный диагноз развития должен суметь охватить не только завершившиеся циклы развития, не только плоды, но и находящиеся в периоде созревания процессы. 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 оп-

905

ределением созревшего, оставляя в стороне созревающее, никогда не может получить сколько-нибудь верного и полного представления о внутреннем состоянии всего развития и, следовательно, не может перейти от симптоматического к клиническому диагнозу.

Определение не созревших на сегодняшний день, но находящихся в периоде созревания процессов и составляет вторую задачу диагностики развития. Эта задача решается нахождением зоны *ближайшего развития.* Мы поясним это в высшей степени важное и в теоретическом и практическом отношении понятие на частном примере.

При определении реального уровня интеллектуального развития ребенка в психологии пользуются большей частью методом, при котором ребенку предлагают для решения ряд задач, нарастающих по трудности и стандартизированных по годам детской жизни. Исследование всякий раз определяет предел трудностей задач, доступных для данного ребенка, соответствующий ему стандартный возраст. Этим и устанавливается умственный возраст ребенка. Принято считать, что показательным для ума является единственно и исключительно самостоятельное решение. Если в ходе решения ребенку поставлен наводящий вопрос, дано руководящее указание, как надо решать задачу, такое решение не принимается во внимание при определении умственного возраста.

В основе этого представления лежит убеждение, что несамостоятельное решение задачи лишено всякого значения для суждения об уме ребенка. На самом деле это убеждение резко противоречит всем данным современной психологии. Оно возникло из старого, неправильного и сейчас потерявшего всякий смысл представления о том, что подражание какой-либо интеллектуальной операции может быть чисто механическим, автоматическим актом, ничего не говорящим об уме подражающего. Первоначально неправильность этого взгляда была разоблачена в зоопсихологии. В. Келер в известных опытах над человекоподобными обезьянами установил замечательный факт, что животные могут подражать только таким интеллектуальным действиям, которые лежат в зоне их возможностей. Так, шимпанзе может воспроизвести показанные ей разумные и целесообразные действия только при условии, если эта операция по типу и степени трудности относится к той же самой категории, что и разумные, целесообразные действия, самостоятельно выполняемые животными. Подражание животного строго ограничено узкими пределами его возможностей. Животное может подражать только тому, на что само способно.

Гораздо сложнее обстоит дело у ребенка. С одной стороны, ребенок на различных ступенях развития может подражать далеко не всему. Его способность к подражанию в интеллектуальной области строго ограничена уровнем его умственного развития и его возрастными возможностями. Однако общим законом является то, что ребенок, в отличие от животного, может выходить в подражании интеллектуальным действиям более или менее далеко за пределы того, на что он способен в самостоятельных разумных и целесообразных действиях или интеллектуальных операциях. Этим различием ребенка и животного и объясняется то, что животное не способно к обучению в том смысле, в каком мы прилагаем это слово к ребенку. Животное поддается только дрессировке. Оно может приобретать только новые навыки. Оно может путем упражнений и комбинирования усовершенствовать свой интеллект, но не способно к умственному развитию в собственном смысле слова путем обучения. Вот почему все попытки экспериментально вызвать путем обучения у высших животных новые и не свойственные им, специфические для человека интеллектуальные функции неизбежно оканчиваются неудачей, как попытка Р. Иеркса привить обезьяньим детенышам человеческую речь или попытка Э. Толмена совместно воспитывать и обучать детей шимпанзе с человеческими детьми.

906

Таким образом, мы видим, что с помощью подражания ребенок всегда может сделать в интеллектуальной области больше, чем то, на что он способен, действуя только самостоятельно. Но вместе с тем мы видим и то, что возможности его интеллектуального подражания не безграничны, а строго закономерно изменяются соответственно ходу его умственного развития, так что на каждой возрастной ступени для ребенка существует определенная зона

интеллектуального подражания, связанная с реальным уровнем развития.
Говоря о подражании, мы имеем в виду не механическое, автоматическое, бессмысленное, а разумное, основанное на понимании подражательное выполнение какой-либо интеллектуальной операции. В этом отношении мы, с одной стороны, суживаем значение термина, относя его только к области тех операций, которые более или менее непосредственно связаны с разумной деятельностью ребенка. С другой стороны, мы расширяем значение термина, применяя слово «подражание» ко всякого рода деятельности определенного типа, выполняемой ребенком не самостоятельно, а в сотрудничестве со взрослыми или другим ребенком. Все то, что ребенок не может выполнить самостоятельно, но чему он может обучиться или что может выполнить под руководством или в сотрудничестве с помощью наводящих вопросов, будет относиться нами к области подражания. При таком определении этого понятия мы можем усыновить симптоматическое значение интеллектуального подражания в диагностике умственного развития. Совершенно понятно: что ребенок может сделать сам, без всякой помощи со стороны, показательно для уже созревших его способностей и функций. Они-то и устанавливаются с помощью тестов, применяемых обычно для определения реального уровня умственного развития, поскольку испытания основаны исключительно на самостоятельном решении задач.
Как мы уже говорили, всегда важно определение не только созревших процессов, но и созревающих. В отношении умственного развития ребенка мы можем решать эту задачу, определяя то, на что способен ребенок в интеллектуальном подражании, если понимать этот термин в очерченном выше значении. Исследование показывает строгую генетическую закономерность между тем, чему способен ребенок подражать, и его умственным развитием. То, что сегодня ребенок умеет делать в сотрудничестве и под руководством, завтра он становится способен выполнять самостоятельно. Это и означает, что, выясняя возможности ребенка при работе в сотрудничестве, мы определяем тем самым область созревающих интеллектуальных функций, которые в ближайшей стадии развития должны принести плоды и, следовательно, переместиться на уровень реального умственного развития ребенка. Таким образом, исследуя, что ребенок способен выполнить самостоятельно, мы исследуем развитие вчерашнего дня. Исследуя, что ребенок способен выполнить в сотрудничестве, мы определяем развитие завтрашнего дня.
Область несозревших, но созревающих процессов и составляет зону ближайшего развития ребенка.
Поясним на примере, как определяется зона ближайшего развития. Допустим, в результате исследования мы установили в отношении двух каких-либо детей, что они однолетки по умственному развитию и возрасту. Скажем, оба восьмилетки. Это значит, что оба они самостоятельно решают задачи по степени трудности, которая соответствует стандартному возрасту 8 лет. Тем самым мы определили реальный уровень их умственного развития. Но мы продолжаем исследование. С помощью особых приемов мы испытываем, насколько оба ребенка способны к решению задач, выходящих за пределы стандартов для 8 лет. Мы показываем ребенку, как нужно решить задачу, и смотрим, может ли он, подражая показу, выполнить решение. Или мы начинаем решать задачу и предоставляем ребенку закончить ее. Или мы предлагаем ребенку решать задачи, выхо-

дящие за пределы его умственного возраста, в сотрудничестве с другим, более развитым ребенком, или, наконец, мы объясняем ребенку принципы решения задачи, ставим наводящие вопросы, расчленяем для него задачу на части и т. д. Короче говоря, мы предлагаем ребенку решать в том или ином виде сотрудничества задачи, выходящие за пределы его умственного возраста, и определяем, насколько далеко простирается такая возможность интеллектуального сотрудничества для данного ребенка и насколько далеко она выходит за пределы его умственного возраста. Оказывается, что один ребенок решает в сотрудничестве задачи, приуроченные стандартами, скажем, к 12-летнему возрасту. Зона ближайшего развития опережает его умственный возраст на 4 года. Другой ребенок в состоянии продвинуться в сотрудничестве лишь до 9-летнего стандартного возраста. Его зона ближайшего развития охватывает только один год.
Одинаковы ли оба ребенка, оказавшиеся однолетками по достигнутому ими реальному уровню развития? Очевидно, сходство их ограничивается областью уже созревших функций. Но в отношении созревающих процессов один ушел в 4 раза дальше по сравнению с другим.
Мы пояснили принцип диагностики несозревших процессов и свойств на примере умственного развития ребенка. Совершенно понятно, что при определении физического развития ребенка совершенно неприменим тот метод исследования, который нами только что описан в отношении интеллектуального развития. Но принципиально вопрос стоит и в отношении этой стороны развития, как и всех прочих, совершенно так же. Нам важно знать не только уже достигнутые ребенком пределы роста и других процессов, из которых складывается его физическое развитие, но и то, как идет самый процесс созревания, который выявит свои достижения в более позднем развитии.
Мы не будем останавливаться на определении зоны ближайшего развития применительно к другим сторонам детской личности. Поясним только теоретическое и практическое значения этого определения.
Теоретическое значение этого диагностического принципа заключается в том, что он позволяет нам проникнуть во внутренние каузально-динамические и генетические связи, определяющие самый процесс умственного развития. Как уже было сказано, социальная среда является источником возникновения всех специфических человеческих свойств личности, постепенно приобретаемых ребенком, или источником социального развития ребенка, которое совершается в процессе реального взаимодействия «идеальных» и наличных форм.
Развитие внутренних индивидуальных свойств личности ребенка имеет ближайшим источником его сотрудничество (понимая это слово в самом широком смысле) с другими людьми. Итак, когда мы применяем принцип сотрудничества для установления зоны ближайшего развития, мы тем самым получаем возможность непосредственно исследовать то, что и определяет точнее всего умственное созревание, которое должно завершиться в ближайший и последующий периоды его возрастного развития.
Практическое значение данного диагностического принципа связано с проблемой обучения. Подробное выяснение этой проблемы будет дано в одной из последних глав. Сейчас мы остановимся только на самом важном и начальном ее моменте. Известно, что в развитии ребенка существуют оптимальные сроки для каждого вида обучения. Это значит, что только в определенные возрастные периоды обучение данному предмету, данным знаниям, навыкам и умениям

оказывается наиболее легким, экономным и плодотворным. Это обстоятельство долгое время упускалось из виду. Раньше всего была установлена нижняя граница оптимальных сроков обучения. Известно, что 4-месячного младенца
908
нельзя обучать речи, а 2-летнего — грамоте, потому что в этот период ребенок не созрел еще для данного обучения, это значит, что у него еще не развились те свойства и функции, которые необходимы в качестве предпосылок для данного вида обучения. Но если бы существовал только нижний предел для возможности обучения в определенном возрасте, мы могли бы ожидать, что чем позже начинается соответствующее обучение, тем легче оно должно даваться ребенку и тем оказываться плодотворнее, ибо в более позднем возрасте мы встречаемся и с большей степенью зрелости предпосылок, необходимых для обучения.

На деле это неверно. Ребенок, начинающий обучаться речи в 3 года и грамоте в 12 лет, т. е. слишком поздно, также оказывается в неблагоприятных условиях. Слишком позднее обучение так же трудно и малоплодотворно для ребенка, как и слишком раннее. Очевидно, существует и верхний порог оптимальных сроков обучения с точки зрения развития ребенка.

Как объяснить тот факт, что 3-летний ребенок, у которого мы встречаемся с большей степенью зрелости внимания, сообразительности, моторики и других свойств, являющихся необходимыми предпосылками обучения речи, усваивает речь труднее и с меньшей для себя пользой, чем ребенок 1,5 лет, у которого несомненно меньшая степень зрелости этих же самых предпосылок? Очевидно, причина в том, что обучение опирается не столько на уже созревшие функции и свойства ребенка, сколько на созревающие. Период созревания соответствующих функций является самым благоприятным, или оптимальным, периодом для соответствующего вида обучения. Да это и понятно, если принять во внимание то обстоятельство, что ребенок развивается в самом процессе обучения, а не завершает известный цикл развития. Предварительно учитель обучает ученика не тому, что ребенок уже умеет делать самостоятельно, а тому, чего он еще не умеет делать, но может выполнить с помощью обучения и руководства. Самый процесс обучения всегда совершается в форме сотрудничества ребенка со взрослыми и представляет собой частный случай того взаимодействия идеальных и наличных форм, о которых мы говорили выше как об одном из наиболее общих законов социального развития ребенка.

Подробнее и конкретнее проблема отношения обучения и развития будет изложена в одной из последних глав применительно к школьному возрасту и к школьному обучению. Но и сейчас нам должно быть ясно, что, поскольку обучение опирается на несозревшие, но созревающие процессы, а вся область этих процессов охватывается зоной ближайшего развития ребенка, оптимальные сроки обучения как для массового, так и для каждого отдельного ребенка устанавливаются в каждом возрасте зоной его ближайшего развития.

Вот почему определение зоны ближайшего развития имеет такое большое практическое значение.

Определение актуального уровня развития и зоны ближайшего развития составляет вместе то, что принято называть *нормативной возрастной диагностикой.* Ее задача — выяснение с помощью возрастных норм, или стандартов, данного состояния развития, характеризуемого как со стороны созревшего, так и несозревшего процесса. В отличие от симптоматической диагностики, опирающейся только на установление внешних признаков, диагностику, стремящуюся к определению внутреннего состояния развития, обнаруживающегося в этих признаках, принято по аналогии с медицинскими науками называть *клинической диагностикой.*

Общим принципом всякой научной диагностики развития является переход от симптоматической диагностики, основанной на изучении симптомокомп-лексов детского развития, т. е. его признаков, к клинической диагностике, основанной на определении внутреннего хода самого процесса развития. Гезелл счита-
909
ет, что нормативные данные не должны применяться механически или чисто психометрически, что мы должны не только измерять ребенка, мы должны истолковывать его. Измерение, определение и приравнивание к стандартам симптомов развития должно явиться только средством для постановки диагноза развития. Гезелл пишет, что диагноз развития не должен заключаться только в получении ряда данных путем тестов и измерений. Диагностика развития — форма сравнительного изучения при помощи объективных норм как исходных точек. Она не только синтетична, но и аналитична.

Данные испытания и измерения составляют объективную основу сравнительной оценки. Схемы развития дают мерила развития. Но диагноз в истинном смысле этого слова должен основываться на критическом и осторожном истолковании данных, полученных из различных источников. Он основывается на всех проявлениях и фактах созревания. Синтетическая, динамическая картина тех проявлений, совокупность которых мы называем личностью, входит целиком в рамки исследования. Мы не можем, конечно, точно измерить черты личности. Нам с трудом даже удается определить, что мы называем личностью, но с точки зрения диагностики развития мы должны следить за тем, как складывается и созревает личность, полагает Гезелл.

Если мы ограничимся только определением и измерением симптомов развития, мы никогда не сумеем выйти за пределы чисто эмпирического констатирования того, что и так известно лицам, наблюдающим ребенка. В лучшем случае мы сумеем только уточнить эти симптомы и проверить их измерением. Но мы никогда не сумеем ни объяснить наблюдаемые в развитии ребенка явления, ни предсказать дальнейший ход развития, ни указать, какого рода мероприятия практического характера должны быть применены по отношению к ребенку. Такого рода бесплодныйв объяснительном, прогностическом и практическом отношении диагноз развития можно сравнить только с теми медицинскими диагнозами, которые ставились врачами в эпоху господства симптоматической медицины. Больной жалуется на кашель, врач ставит диагноз: болезнь — кашель. Больной жалуется на головную боль, врач ставит диагноз: болезнь — головная боль. Такой диагноз по существу пустой, так как исследователь не прибавляет ничего нового к тому, что он узнал из наблюдений самого больного, и возвращает больному его же собственные жалобы, снабдив их научной этикеткой. Пустой диагноз ничего не способен объяснить в наблюдаемых явлениях, ничего не может предсказать относительно их судьбы и не может дать практических советов. Истинный же диагноз должен дать объяснение, предсказание и научно обоснованное практическое назначение.

Точно так же обстоит дело и с симптоматическим диагнозом в психологии. Если в консультацию приводят ребенка с

жалобами на то, что умственно он плохо развивается, плохо соображает, запоминает, а психолог после исследования ставит диагноз: низкий коэффициент умственного развития — умственная отсталость, то он также ничего не объясняет, ничего не предсказывает и ничем практически не может помочь, как врач, который ставит диагноз: болезнь — кашель. Можно сказать без всякого преувеличения, что решительно все практические мероприятия по охране развития ребенка, по его воспитанию и обучению, поскольку они связаны с особенностями того или иного возраста, необходимо нуждаются в диагностике развития. Применение диагностики развития к решению бесчисленных и бесконечно многообразных практических задач определяется в каждом конкретном случае степенью научной разработки самой диагностики развития и теми запросами, которые предъявляются ей при разрешении каждой конкретной практической задачи.

910

МЛАДЕНЧЕСКИЙ ВОЗРАСТ

1. Период новорожденное™

Развитие ребенка открывается критическим актом рождения и следующим за ним критическим возрастом, носящим название новорожденное™. В момент родов ребенок физически отделяется от матери, но из-за ряда обстоятельств в этот момент не происходит еще биологического отделения его от матери. В основных жизненных функциях ребенок остается еще долгое время биологически несамостоятельным существом. В продолжение всего рассматриваемого периода жизнедеятельности и самое существование ребенка носит столь своеобразный характер, что это одно дает повод для выделения периода новорожденное™ в особый возраст, обладающий всеми отличительными чертами критического возраста.

Если попытаться охарактеризовать главнейшую особенность возраста, можно сказать, что она коренится в той своеобразной ситуации развития, которая создается благодаря тому, что ребенок в момент родов отделяется от матери физически, но не биологически. Вследствие этого все существование ребенка в период новорожденное™ занимает как бы среднее положение между внутриутробным развитием и последующими периодами постнатального детства. Ново-рожденность как бы соединительное звено между утробным и внеутробным развитием, она совмещает в себе черты того и другого. Это звено представляет собой в истинном смысле переходный этап от одного типа развития к другому, коренным образом отличному от первого.

Переходный, или смешанный, характер жизни ребенка в период новорожденное™ можно проследить на нескольких основных особенностях, отличающих его существование.

Начнем с питания. Вслед за рождением в питании ребенка происходит резкое изменение. 3. Бернфельд говорит, что при рождении, в течение нескольких часов, млекопитающее превращается из вододышащего существа с переменной температурой, питающегося только осмотически, на манер паразита, в воздухо-дышащее с постоянной температурой, пользующееся жидкой пищей. По выражению Ш. Ференци, ребенок из эндопаразита становится после рождения эк-стеропаразитом. По мысли исследователя, как физическая среда новорожденного является до известной степени промежуточной между средой плода (плацентой) и средой дальнейшего детства (постелью), так и общение новорожденного представляет собой отчасти как бы ослабленное и видоизмененное продолжение связи между плодом и беременной. Непосредственная физическая связь между ребенком и матерью уже отсутствует, но он продолжает получать пищу от матери.

В самом деле, нельзя не видеть, что питание новорожденного носит смешанный характер. С одной стороны, ребенок питается по способу животных: он воспринимает внешние раздражения, отвечает на них целесообразными движениями, с помощью которых захватывается и усваивается пища. Весь его пищеварительный аппарат и обслуживающий этот аппарат комплекс сенсомо-торных функций играет главную роль в питании. Однако ребенок питается молозивом матери, а впоследствии ее молоком, т. е. внутриорганическим продуктом материнского организма. Таким образом, питание новорожденного представляет собой как бы переходную форму, как бы промежуточное звено между внутриутробным и последующим внеутробным питанием.

Ту же двойственность и тот же промежуточный характер мы без труда открываем и в основной форме существования новорожденного, которая отличается в первую очередь недостаточной дифференцированностью сна и бодрствования.

911

Как показывают исследования, около 80% времени новорожденный проводит во сне. Главнейшая особенность сна новорожденного — его полифазный характер. Короткие периоды сна чередуются с вкрапленными в них островками бодрствования. Самый сон недостаточно дифференцирован от состояния бодрствования, и поэтому часто у новорожденного наблюдается среднее состояние между бодрствованием и сном, ближе всего напоминающее состояние дремоты. Несмотря на большую длительность сна, оказывается, по наблюдениям Ш. Бюлер и Г. Гетцер, что периоды его весьма коротки; беспрерывный сон в продолжении 9—10 часов наступает лишь с 7-го месяца. Среднее число периодов сна в первой четверти первого года равняется 12.

Самое замечательное отличие сна новорожденного — его беспокойный, прерывистый и поверхностный характер. Новорожденный во сне производит много импульсивных движений, иногда даже ест не просыпаясь. Это опять указывает на то, что его сон недостаточно дифференцирован от бодрствования. Новорожденный способен засыпать с полуоткрытыми глазами и обратно — бодрствуя он часто лежит с закрытыми глазами, находясь в состоянии дремоты. По данным Д. Канестрини, кривая мозгового пульса новорожденного не обнаруживает отчетливой границы между сном и бодрствованием. Критерий сна, который мы получаем из наблюдений над сном взрослого или ребенка старше 6 месяцев, для первых недель жизни еще не имеет силы.

Таким образом, общее жизненное состояние новорожденного может быть охарактеризовано как среднее дремотное состояние, из которого постепенно и на краткие сроки выделяется состояние сна и бодрствования. Поэтому многие авторы, как Ж. Лермит и другие, приходят к заключению, что в первые дни внеутробного существования ребенок как бы продолжает утробную жизнь и сохраняет ее психические черты. Если к этому присоединить тот факт, что ребенок сохраняет эмбриональную позу как во время сна, так часто и во время бодрствования, промежуточный характер его жизнедеятельности станет совершенно ясен. Излюбленным положением ребенка во время сна остается эмбриональное. То же положение ребенок занимает и в спокойном состоянии бодрствования. Лишь у 4-месячных детей можно

наблюдать во время сна другое положение.
Смысл этого своеобразного жизненного состояния не оставляет никаких сомнений относительно его природы. В материнской утробе жизнедеятельность ребенка почти целиком исчерпывается деятельностью растительных функций и сведением к минимуму анимальных функций. Но и сон представляет собой такое состояние, в котором на первый план выступают вегетативные процессы при более или менее резком затормаживании животных функций. Сон новорожденного свидетельствует о сравнительном преобладании у него вегетативной системы. Обилие и частота сна новорожденного являются, по-видимому, до известной степени продолжением поведения плода, обычное состояние которого, насколько можно догадываться, больше всего похоже на сон. Сон, с генетической точки зрения, наиболее примитивное растительное поведение. Генетически он предшествует бодрствованию, которое развивается из сна. Таким образом, сон новорожденного, как и его питание, занимает промежуточное место между состоянием эмбрионального и постнатального развития.
Наконец, анимальные функции новорожденного также не оставляют никаких сомнений в том, что ребенок этого возраста стоит как бы на грани внутри-и внеутробного развития. С одной стороны, он обладает уже рядом двигательных реакций, возникающих в ответ на внутренние и внешние раздражения. С другой стороны, он еще целиком лишен основной особенности животного — именно способности к самостоятельному передвижению в пространстве. Он обладает способностью самостоятельного движения, но перемещается в пространстве не иначе, как с помощью взрослых. Его переносит мать, что тоже указывает как бы

на промежуточное положение между перемещением, свойственным плоду и ребенку, вставшему на ноги.
Двигательные особенности новорожденного вызывают ряд поучительных биологических параллелей. Ф. Дофлейн разделяет детенышей млекопитающих по убывающей ступени их внеутробной зависимости от матери на четыре группы. На первом месте должны быть поставлены сумчатые, детеныши которых помещаются матерью во внешнюю утробу и проводят начало своего детства в сумке. Здесь мы имеем как бы грубо анатомическое выражение переходной стадии от внутриутробного развития к самостоятельному существованию. На втором месте стоят детеныши берложных животных, рождающиеся беспомощными, часто слепыми и проводящие начало детства в гнезде, снова напоминающем переходную среду от материнской утробы к внешнему миру. На третьем месте стоят грудные детеныши, которых носит мать. Все эти дети имеют обхватывающие инстинкты. Наконец, на последнем месте должны быть поставлены бегающие детеныши, вполне развитые, начинающие бегать тотчас после рождения и питающиеся кроме груди растениями.
У новорожденного человеческого ребенка мы наблюдаем ряд движений, которые находятся в несомненной филогенетической связи с обхватывающими рефлексами третьей группы млекопитающих. Когда у обезьяны рождается детеныш, он рефлекторно сжимает всеми четырьмя конечностями шерсть на теле матери и повисает под ее грудью, спиной книзу. В таком состоянии детеныш остается и тогда, когда спит, и тогда, когда бодрствует. При передвижениях матери он, будучи неподвижно соединен с ней, следует везде за ней. Мы имеем в этом случае как бы функциональный механизм, выражающий ту новую зависимость новорожденного от матери, которая находит другое проявление у сумчатых животных.
У новорожденного человеческого детеныша мы также наблюдаем родственные этому рефлексу движения. Если вложить в руки новорожденному палец или другой продолговатый предмет, новорожденный так цепко обхватывает его, что ребенка можно поднять на воздух и продержать в висячем положении около минуты. Родство этого рефлекса с обхватывающим рефлексом обезьяньего детеныша очевидно. Такое же значение имеет и реакция МОРО, известная под названием обхватывающего рефлекса и возникающая в результате сотрясения головы, причем руки и ноги симметрично расходятся, чтобы затем снова сомкнуться в виде арки. Такими же движениями отвечает новорожденный на всякий сильный и внезапный стимул, давая известную реакцию испуга, выражающуюся в обхватывающих движениях. По А. Пейперу, реакции испуга равнозначны обхватывающему рефлексу, общему у человека и обезьяны. Таким образом, в этих архаических остаточных двигательных приспособлениях мы находим следы общей для всех млекопитающих своеобразной стадии биологической зависимости новорожденного от матери, зависимости, сохраняющейся после рождения.
Наконец, прямым и бесспорным доказательством того, что период новорожденное™ следует рассматривать как переходный период между утробным и вне-утробным развитием, является следующее. Последние месяцы эмбрионального развития могут в случае преждевременных родов протекать в условиях внеутробно-го развития, как и первые месяцы новорожденное™ в случаях задержанных и отсроченных родов могут протекать в условиях развития утробного.
Иногда ребенок рождается переношенным. Если нормальный срок беременности 10 лунных или 9 солнечных месяцев (280 дней), то окажется, что недоношенность и перекошенность ребенка вызывается отклонениями от нормального срока в ту или другую сторону до 40 дней. Ребенок может появиться на свет, начиная с 240-го и вплоть до 320-го дня, считая от последней менструации. В исключительных случаях беременность может затянуться до 326-го дня. Таким

образом, время появления на свет жизнеспособных детей обладает широтой вариаций приблизительно в 4 мес.
Что показывает исследование развития недоношенных и переношенных детей? Коротко можно сказать, что лишние 1—2 месяца внеутробного развития недоношенного ребенка, как и лишние 1—2 месяца утробного развития переношенного ребенка, не вызывают сами по себе сколько-нибудь существенных изменений в дальнейшем развитии. Это означает, что последние 2 месяца утробного и первые 2 месяца внеутробного развития настолько тесно связаны между собой по самой природе происходящих в эти периоды процессов, что периоды как бы эквивалентны друг другу. Так, по данным Гезелла, переношенный ребенок с самого начала представляет несомненную картину общего ускорения развития. Это значит, что лишний месяц, проведенный ребенком в утробе матери, продвигает и его внеутробное развитие на соответствующий срок. Коэффициент умственного развития такого ребенка должен быть выведен с поправкой на один лишний месяц его утробного развития.
Так же точно недоношенный ребенок оказывается жизнеспособным даже в том случае, когда он провел в материнской

утробе всего 3/4 положенного ему природой времени. Механизмы поведения к 7 месяцам уже почти готовы к действию, и за последние 2 месяца жизни плода темп их развития несколько замедляется. Таким путем обеспечивается выживание и в случае недоношенности. Преждевременно родившийся ребенок напоминает поэтому нормального новорожденного в гораздо большей степени, чем это можно было бы ожидать. Однако, учитывая ход развития недоношенного ребенка, мы снова должны внести поправку в коэффициент его умственного развития, учтя то обстоятельство, что первые 2 месяца внеутробного развития ребенок развивался в счет незаконченного эмбрионального периода. Если мы спросим, вносит ли недоношенность заметные изменения в умственное развитие, то в общем и целом ответ на этот вопрос должен быть отрицательным.

Исследования недоношенных и переношенных детей, думается нам, с несомненностью подтверждают положение о переходном характере периода новорожденное™. Однако нам представляется ошибочным заключение, которое часто делают из этого факта сторонники эволюционистских воззрений на детское развитие, заключение, согласно которому родовой акт, являющийся таким несомненным и ярким примером скачкообразности развития, должен рассматриваться как простой этап в эволюционной последовательности утробного и внеутробного развития. Сторонники этого взгляда, правильно видя преемственность и связь между двумя ступенями развития, не замечают диалектического скачка, который совершает ребенок, переходя от одного типа развития к другому. Самый общий вывод, говорит Гезелл на основании исследований недоношенных и переношенных детей, который может быть отсюда сделан, сводится к тому, что развитие поведения совершается закономерно, в онтогенетическом порядке, независимо от срока появления на свет. Существует, по-видимому, прочный субстрат развития, на который не может особенно влиять время рождения. Благодаря этому общий характер кривой роста одинаков для родившихся в срок и для недоношенных детей. Или, проще говоря, недоношенный ребенок, несмотря на то что он преждевременно исторгнут из материнского лона, продолжает еще в течение некоторого времени развиваться по типу плода.

Нам представляется такое заключение несостоятельным. Неоспорима глубокая преемственность между последними месяцами утробного развития и первыми месяцами новорожденное™. Мы пытались иллюстрировать это путем анализа некоторых важнейших особенностей новорожденных. Мы можем указать и на несомненно наблюдающиеся движения плода в материнской утробе, которые также говорят о том, что уже в эмбриональный период развития жизнь ребенка не ис-

914

черпывается целиком только растительным процессом. Однако эта несомненная преемственность остается не больше, чем фоном, на котором на первый план выступает в качестве основного момента не столько сходство, сколько различие эмбрионального и постнатального состояния. Как всякий переход, период новорожденное™ означает в первую очередь разрыв со старым и начало нового.

В задачи настоящего параграфа не входит подробное описание генезиса и динамики того основного новообразования, которое имеет место в период новорожденное™. Для наших целей совершенно достаточно назвать это новообразование, кратко описать его, указать на то, что оно обладает всеми типическими чертами новообразования критических возрастов, и тем самым наметить исходный пункт, образующий начало дальнейшего развития личности ребенка.

Если попытаться назвать в общих словах центральное и основное новообразование периода новорожденное™, возникающее впервые как продукт этой своеобразной ступени развития и являющееся исходным моментом последующего развития личности, можно сказать, что таким новообразованием будет индивидуальная психическая жизнь новорожденного. Два момента должны быть отмечены в этом новообразовании. Жизнь присуща ребенку уже в период эмбрионального развития. Новым, возникающим в период новорожденное™, является то, что эта жизнь становится индивидуальным существованием, отделенным от организма, в недрах которого оно зародилось, жизнью, которая, как всякое индивидуальное бытие человека, вплетена и воткана в социальную жизнь окружающих ребенка людей. Вот первый момент. Второй момент заключается в том, что эта индивидуальная жизнь, будучи первой и самой примитивной формой бытия ребенка как социального существования, является вместе с тем психической жизнью, ибо только психическая жизнь может быть частью социальной жизни окружающих ребенка людей.

Вопрос о содержании психической жизни новорожденного порождал долгое время большие разногласия и споры ввиду того, что прямое исследование его психики совершенно неосуществимо. Поэты, философы и психологи склонны были приписывать психике новорожденного слишком сложное содержание. Так, Шекспир устами Лира вкладывает глубокий пессимистический смысл в первый крик ребенка:

Родясь на свет, мы плачем —
Грустно нам к комедии дурацкой приступаться.

Аналогичный смысл вкладывал в детский крик А. Шопенгауэр, видевший в нем аргумент в пользу пессимизма, доказательство того, что страдание преобладает в самом начале существования. И. Кант истолковывал крик новорожденного как протест человеческого духа против заключения в оковы чувственности.

Исследователи, принадлежащие к рефлексологической школе, склонны отрицать наличие всякой психической жизни у новорожденного, рассматривая его как живой автомат, воспринимающий и действующий исключительно в силу определенных нервных связей и лишенный всяких следов психики.

Однако в настоящее время огромное большинство исследователей сходятся в признании двух основных положений: 1) новорожденный обладает в самой примитивной степени начатками психической жизни и 2) эта психическая жизнь носит совершенно своеобразный характер. Рассмотрим оба положения.

Возражения против признания психической жизни у новорожденного основываются обычно на том факте, что большая часть центров головного мозга у новорожденного незрелая. В частности, незрелой оказывается в первую очередь кора головного мозга, которая, как известно, имеет ближайшее отношение к деятельности сознания. Отмечается, что рожденный без коры головного мозга ребенок в наиболее грубых проявлениях жизни не отличается от нормального, по крайней мере в первые дни жизни.

915

Сам по себе факт незрелости центральной нервной системы новорожденного не подлежит сомнению. Однако два

момента заставляют нас признать этот аргумент несостоятельным. Мы привыкли считать кору головного мозга местопребыванием всех проявлений сознания. А так как у новорожденного этот орган еще не функционирует, то мы заключаем, что никакого сознания у него нет. Это заключение было бы обязательным лишь тогда, когда было бы установлено, что-все проявления нашего сознания связаны с корой головного мозга. Факты же, имеющиеся в нашем распоряжении, доказывают, что это не совсем так. Кора головного мозга связана, по-видимому, лишь с проявлением высших форм сознательной деятельности. Жизнь же наших влечений, инстинктов и простейших аффектов, вероятно, связана более непосредственно с подкорковыми центрами, которые в известной мере функционируют уже у новорожденного.

Далее, сравнения нормального новорожденного с анэнцефалами указывают на то, что только в грубых рефлекторных проявлениях не замечается разницы между теми и другими. Более тонкое сравнение показывает, что ребенок, рождающийся без высших отделов мозга, не обнаруживает никаких выразительных движений. Поэтому представляется вероятным, что нормальный новорожденный не только не является чисто спинномозговым существом, как определял его Р. Вирхов, но и вообще не является чистым палеэнцефалическим существом, т. е. существом, жизнь которого определяется только древним мозгом. Есть основание полагать, что новый мозг каким-то образом уже с самого начала принимает участие в поведении новорожденного (К. Коффка). По мнению некоторых исследователей, большая беспомощность человеческого ребенка по сравнению с детенышами животных объясняется тем, что древние мозговые механизмы оказываются у человеческого ребенка менее самостоятельными в функционировании благодаря их связанности с еще незрелыми окончательно частями нового мозга (Н. М. Щелованов).

Таким образом, состояние нервной системы новорожденного нисколько не исключает возможности у него психической жизни, но, напротив, заставляет предположить начатки психики, хотя и совершенно отличные от развитой психики взрослого человека и ребенка более старшего возраста. Психическая жизнь, связанная преимущественно с подкорковыми центрами и с недостаточно зрелой в структурном и функциональном отношении корой, естественно, должна отличаться самым серьезным образом от психической жизни, возможной при развитой и зрелой центральной нервной системе. Решающим аргументом в пользу признания начатков примитивной психики у новорожденного является тот факт, что вскоре после рождения мы наблюдаем все те основные процессы жизни, которые у старших детей и взрослых находятся в связи с психическими состояниями. Такова в первую очередь выразительность движений, обнаруживающих психические состояния радости или повышенного настроения, горя и печали, гнева и страха или испуга, удивления или раздумья. Далее сюда следует отнести инстинктивные движения новорожденного, связанные с голодом, жаждой, насыщением, удовлетворением и т. д. Обе группы реакций протекают у новорожденного в таких формах, которые заставляют признать наличие примитивных психических проявлений в этом возрасте.

Но, как уже сказано, эти психическая жизнь самым резким образом отличается от психической жизни более развитого типа. Укажем эти основные отличия.

В. Штерн полагает, что у новорожденного наряду с рефлексами должны существовать первые следы сознания, которые скоро развиваются в яркую и многостороннюю психическую жизнь.

Конечно, мы можем говорить только о рудиментарном состоянии психической жизни новорожденного, из которой приходится исключить все собственно интеллектуальные и волевые явления сознания. Нет ни прирожденных представ-

лений, ни действительного восприятия, т. е. постижения внешних предметов и процессов как таковых, ни, наконец, сознательного хотения или стремления. Единственное, что мы можем допустить с некоторым основанием, — это глухие, неясные состояния сознания, в которых чувственные и эмоциональные части еще нераздельно слиты, так что мы можем их назвать чувственными эмоциональными состояниями или эмоционально подчеркнутыми состояниями ощущений. Наличие приятных или неприятных эмоциональных состояний обнаруживают уже в первые дни жизни ребенка, по его общему виду, по выражению лица, характеру крика.

Сходным образом характеризует психическую жизнь новорожденного Ш. Бю-лер. Первый контакт ребенка с матерью до того тесен, что, скорее, можно говорить о слитном существовании, чем о контактном. Подобно тому как ребенок актом рождения лишь физически отделяется от матери, точно так же психически он лишь постепенно выделяет действующие на него раздражения, как нечто исходящее от определенных предметов внешнего мира. Сначала ребенок, по-видимому, переживает, скорее, состояния, чем предметы, если допустимо таким образом формулировать недостаточность объективирования впечатлений со стороны младенца. Трудно сказать, до какого возраста ребенок просто принимает движения, перемены места и т. д. и когда он начинает не только принимать все это, но и переживать, что кто-то с ним возится. Мы склонны думать, что в первый месяц для ребенка не существует ни кто-то, ни что-то, что он, скорее, все раздражения и все окружающее переживает только как субъективное состояние.

Мы нашли, таким образом, два существенных момента, характеризующих своеобразие психической жизни новорожденного. Первый из них относится к исключительному преобладанию недифференцированных, нерасчлененных переживаний, представляющих как бы сплав влечения, аффекта и ощущения. Второй характеризует психику новорожденного как не выделяющую себя и свои переживания от восприятия объективных вещей, не дифференцирующую еще социальных и физических объектов. Нам остается только указать на третий момент, характеризующий психику новорожденного в ее отношении к внешнему миру.

Было бы неверно представлять себе восприятие мира новорожденным как хаос отрывочных, бессвязных отдельных ощущений: температурных, внутриор-ганических, слуховых, оптических, кожных и т. д. Исследование показывает, что выделение каких-то самостоятельных и расчлененных восприятий является продуктом гораздо более позднего развития (К. Коффка). Еще более поздно возникает в развитии возможность выделять некоторые компоненты целостного восприятия в виде ощущений. Первоначальные восприятия ребенка представляют нерасчлененное впечатление от ситуации в целом, где не только не расчленены отдельные объективные моменты ситуации, но не дифференцированы еще элементы восприятия и чувства. Замечателен сам факт, что новорожденный задолго до того, как обнаруживает способность реагировать на отдельно воспринимаемые, расчлененные элементы ситуации, начинает реагировать на сложные комплексные целые, окрашенные эмоционально. Например, лицо матери, его выразительные

движения вызывают у ребенка реакцию задолго до того, как ребенок способен к раздельному восприятию формы, цвета или величины. В первоначальном восприятии новорожденного все внешние впечатления выступают в нераздельном единстве с окрашивающим их аффектом или чувственным тоном восприятия. Ребенок раньше воспринимает приветливое или угрожающее, т. е. вообще выразительное, чем объективные элементы внешней действительности как таковые.

Основной закон восприятия новорожденного может быть сформулирован в следующем виде: первоначально аморфное восприятие ситуации в целом со-

9t7

ставляет фон, на основе которого выделяется для ребенка более или менее отграниченное и структурное явление, которое воспринимается как особое качество на этом фоне. Закон структурности или выделения фигуры и фона является, по-видимому, самой примитивной особенностью психической жизни, образующей исходный пункт дальнейшего развития сознания.

Таким образом, мы можем составить себе первоначальное и общее представление о психической жизни новорожденного. Нам остается указать на то, к каким последствиям приводит этот уровень психической жизни в социальном поведении ребенка. Новорожденный, как легко понять, не обнаруживает никаких специфических форм социального поведения. Как показывают исследования Ш. Бюлер и Г. Гетцер, первое общение ребенка с человеком лежит за пределами периода новорожденное™. Для настоящего общения совершенно необходимы психические процессы, благодаря которым ребенок «сознает», что кто-то с ним возится, благодаря которым ребенок реагирует на человека иначе, чем на все окружающее. О социальных впечатлениях и реакциях можно с некоторой уверенностью впервые говорить применительно к периоду между 2-м и 3-м месяцем, т. е. за пределами периода новорожденности. В этот же период социальность ребенка характеризуется полной пассивностью. Как и в его поведении, так и в его сознании нельзя еще отметить ничего, что говорило бы о социальном переживании как таковом. Это и позволяет нам вычленить период новорожденности, давно и единодушно выделяемый всеми биологами, в особый возрастной этап социального развития ребенка.

Психическая жизнь новорожденного носит все типические черты новообразований критических возрастов. Как мы указывали, новообразования этого типа никогда не приводят к зрелым образованиям, но представляют собой образования переходные, преходящие, исчезающие в последующий стабильный возраст. Каково же новообразование периода новорожденности? Это своеобразная психическая жизнь, связанная преимущественно с подкорковыми отделами мозга. Она не сохраняется как таковая в качестве прочного приобретения ребенка на последующие годы. Она расцветает и отцветает в узких временных пределах, охватывающих новорожденность. Она, однако, не исчезает бесследно, как мимолетный эпизод детского развития. В дальнейшем ходе развития она утрачивает только самостоятельное существование и входит в качестве составной части, подчиненной инстанции в нервные и психические образования более высокого порядка.

Вопрос о границах новорожденности до сих пор в высшей степени спорный: одни авторы считают период новорожденности равным 1 месяцу (К. Лешли, Троицкий, Гутинель), другие, как К. Фирордт, ограничивают его всего неделей. За момент окончания этого периода принимают часто зарубцевание пупочной раны, отпадение пуповины или аблитерацию баталова протока и пупочной вены. Финкельштейн и Рейс верхней границей этого периода считают момент, когда ребенок восстанавливает первоначальный вес после физиологической убыли (10— 21-й день). П. П. Блонский предлагает считать конечным сроком новорожденности седьмой постнатальный день, когда физиологическая убыль веса прекращается и сменяется повышением веса. Нельзя, однако, не согласиться с М. С. Мас-ловым, что вряд ли целесообразно такие ничем не отражающиеся на общем состоянии ребенка процессы, как отпадение пуповины, аблитерация баталова протока, считать гранью периода новорожденности. М. С. Маслов полагает, что если мы хотим выделить этот период, то мы должны взять совокупность признаков и особенностей анатомо-физиологических, а также всего обмена веществ. Установлено, что в этот период ребенок отличается своеобразным обменом веществ, своеобразным состоянием крови, связанным с особенностью иммунитета и анафилаксии. Все это, вместе взятое, говорит за то, что период новорож-

918

денности выходит далеко за пределы отпадения пуповины, длится во всяком случае не меньше 3-х недель и незаметно, без резкой грани ко 2-му месяцу переходит в грудной период.

Как мы видим, есть все основания считать, что период новорожденности характеризуется своеобразной общей биологической картиной, что новорожденный живет совершенно особенной жизнью. Но по соображениям, которые мы обсудили подробно в предшествующей главе, критерием для отграничения какого-либо возраста может служить только основное и центральное новообразование, характеризующее известную ступень в социальном развитии личности ребенка. Поэтому, нам думается, при определении границ новорожденности следует воспользоваться теми данными, которые характеризуют психическое и социальное состояние новорожденного. Ближе всего с этим критерием совпадают данные относительно высшей нервной деятельности ребенка, наиболее непосредственно связанной с его психической и социальной жизнью. С этой точки зрения исследования М. Денисовой и Н. Фигурина показывают, что к концу 1-го или началу 2-го месяца наступает поворотный пункт в развитии ребенка.

Симптомом нового периода авторы считают появление улыбки на разговор, т. е. первую специфическую реакцию ребенка на человеческий голос. Исследования Ш. Бюлер и Г. Гетцер показали также, что первые социальные реакции ребенка, свидетельствующие об общем изменении его психической жизни, наблюдаются на границе 1-го и 2-го месяца жизни. Уже в конце 1-го месяца, указывают они, крик одного ребенка вызывает ответный крик у другого. Между 1-ми 2-м месяцем ребенок реагирует улыбкой на звук человеческою голоса. Все это заставляет предполагать, что именно здесь лежит верхняя граница периода новорожденности, переходя которую ребенок вступает в новый возрастной этап развития.

2. Социальная ситуация развития в младенческом возрасте

С первого взгляда легко может показаться, что младенец совершенно или почти асоциальное существо. Он лишен еще основного средства социального общения — человеческой речи. Его жизнедеятельность исчерпывается в значительной

степени удовлетворением простейших жизненных потребностей. Он в гораздо большей степени является объектом, чем субъектом, т. е. активным участником социальных отношений. Отсюда легко возникает впечатление, что младенчество представляет собой период асоциального развития ребенка, что младенец есть чисто биологическое существо, лишенное еще специфических человеческих свойств, и в первую очередь самого основного из них — социальности. Именно это мнение лежит в основе ряда ошибочных теорий младенческого возраста, к рассмотрению которых мы обратимся ниже.

На самом деле и это впечатление, и основанное на нем мнение об асоциаль-ности младенца являются глубоким заблуждением. Внимательное исследование показывает, что мы встречаемся в младенческом возрасте с совершенно специфической, глубоко своеобразной социальностью ребенка, которая вытекает из единственной и неповторимой социальной ситуации развития, своеобразие которой определяется двумя основными моментами. Первый из них заключается в бросающейся с первого взгляда совокупности особенностей младенца, которая характеризуется обычно как его полная биологическая беспомощность. Младенец не в состоянии сам удовлетворить ни одной жизненной потребности. Самые элементарные и основные жизненные потребности младенца могут быть удовлетворены не иначе как с помощью взрослых, ухаживающих за ним. Питание и перемещение младенца, даже переворачивание его с боку на бок осуществляются не иначе, как в сотрудничестве со взрослыми. Пути через других, через взрослых —

основной путь деятельности ребенка в этом возрасте. Решительно все в поведении младенца вплетено и воткано в социальное. Такова объективная ситуация его развития. Нам остается только вскрыть, что соответствует этой объективной ситуации в сознании самого субъекта развития, т. е. младенца.

Что бы ни происходило с младенцем, он всегда находит себя в ситуации, связанной с ухаживающими за ним взрослыми. Благодаря этому возникает совершенно своеобразная форма социальных отношений между ребенком и окружающими его взрослыми людьми. Именно благодаря незрелости биологических функций все то, что впоследствии будет относиться к сфере индивидуальных приспособлений ребенка и выполняться им самостоятельно, сейчас может быть выполнено не иначе, как через других, не иначе, как в ситуации сотрудничества. Таким образом, первый контакт ребенка с действительностью (даже при выполнении самых элементарных биологических функции) оказывается целиком и полностью социально опосредованным.

Предметы появляются и исчезают из поля зрения ребенка всегда благодаря участию взрослых. Ребенок передвигается в пространстве всегда на чужих руках. Изменение его положения, даже простое переворачивание, снова оказывается вплетенным в социальную ситуацию. Устранение мешающих ребенку раздражений, удовлетворение его основных потребностей всегда совершается (тем же путем) через других. Благодаря всему этому и возникает такая единственная и неповторимая зависимость ребенка от взрослых, которая пропитывает и пронизывает собой, как уже сказано, самые, казалось бы, индивидуальные биологические нужды и потребности младенца. Зависимость младенца от взрослых создает совершенно своеобразный характер отношения ребенка к действительности (и к самому себе): эти отношения всегда оказываются опосредованными другими, всегда преломляются через призму отношений с другим человеком. Таким образом, отношение ребенка к действительности с самого начала социальное отношение. В этом смысле младенца можно назвать максимально социальным существом. Всякое, даже наипростейшее, отношение ребенка к внешнему миру оказывается всегда отношением, преломленным через отношение к другому человеку. Вся жизнь младенца организована таким образом, что во всякой ситуации зримо или незримо присутствует другой человек. Это можно выразить по-другому, сказав, что всякое отношение ребенка к вещам есть отношение, осуществляемое с помощью или через другого человека.

Вторая особенность, характеризующая социальную ситуацию развития в младенческом возрасте, та, что при максимальной зависимости от взрослых, при полной вплетенности и воткнности всего поведения младенца в социальное, ребенок лишен еще основных средств социального общения в виде человеческой речи. Именно эта вторая черта в соединении с первой и придает своеобразие социальной ситуации, в которой мы находим младенца. Всей организацией жизни он принужден к максимальному общению со взрослыми. Но это общение есть общение бессловесное, часто безмолвное, общение совершенно своеобразного рода.

В противоречии между максимальной социальностью младенца (ситуации, в которой находится младенец) и минимальными возможностями общения и заложена основа всего развития ребенка в младенческом возрасте.

3. Генезис основного новообразования младенческого возраста

Прежде чем перейти к аналитическому рассмотрению сложного состава процессов развития в младенческом возрасте, мы хотим предпослать ему общую и суммарную характеристику динамики этого возраста.

Начало младенческого возраста совпадает с окончанием кризиса новорожденное™. Поворотный пункт находится между 2 и 3-м месяцем жизни ребенка. В это время мы можем наблюдать во всех областях новые проявления. Закончилось самое сильное падение кривой суточного количества сна, остался позади максимум суточного количества негативных реакций, прием пищи теперь проходит не с такой жадностью, так что ребенок на секунду прерывает еду, открывая при этом глаза. Имеются все условия для деятельности, выходящей за пределы сна, питания и крика. Уменьшилась частота реакций на отдельные раздражители в сравнении с таковой у новорожденного. Гораздо реже наблюдаются внутренние помехи для сна и вздрагивание при воздействии внешних раздражителей. Зато более разнообразной и длительной становится деятельность ребенка.

Как новые формы поведения в это время прибавляются игровое экспериментирование, лепет, первая активная деятельность органов чувств, первая активная реакция на положение, первая координация двух одновременно действующих органов, первые социальные реакции — выразительное движение, связанное с функциональным удовольствием и удивлением.

Все указывает на то, что пассивность, с которой новорожденный относился к миру, уступила место реципирующему интересу. Последний становится наиболее очевидным в новых проявлениях воспринимающей деятельности в состоянии бодрствования. Как мы уже сказали, вместо пассивности, из которой ребенок выходил только при воздействии сильных чувственных раздражителей, теперь появилась склонность отдаваться воздействию

раздражителей. Здесь впервые сказывается внимание к чувственным раздражениям, к собственным движениям, собственным звукам, звуку вообще, внимание к другому человеку. Интерес ко всему этому лишь теперь делает возможным дальнейшее развитие каждой отдельной области (Ш. Бюлер, Б. Тудер-Гарт, Г. Гетцер, 1931, с. 219).
А. Валлон также отмечает, что вместе со 2-м месяцем открывается новый период в развитии ребенка, в котором моторика чисто аффективного типа постепенно уступает место активности, приближающейся по характеру к сенсомо-торной. В то же самое время, как устанавливаются сенсорные синергии (исчезновение стробизма), лицо принимает выражение внимательности и готовности к восприятию внешних впечатлений. Ребенка начинают поглощать зрительные впечатления, вскоре он начинает слушать, правда вначале только звуки, издаваемые им самим. Он тянется к предметам, касается их руками, губами и языком, обнаруживая действительную активность. В эту пору развиваются задатки ручной активности, имеющей такое большое значение для всего психического развития. Все эти реакции правильно ориентированы, направлены на приспособление, они становятся позитивными и не опускаются более до негативной или органической формы, господствовавшей на предшествующей стадии, если только раздражение не слишком сильно.
Таким образом, к началу этого периода у ребенка возникает определенный интерес к внешнему миру и возможность выйти в своей активности за пределы непосредственных влечений и инстинктивных тенденций. Для ребенка как бы возникает внешний мир. Этим новым отношением к действительности и знаменуется наступление младенческого периода, вернее — его первой стадии.
Вторая стадия младенческого возраста знаменуется тоже резкими изменениями в отношении ребенка к внешнему миру. Поворотный пункт такой же значительности мы наблюдаем между 5-м и 6-м месяцами. С этого времени сон и бодрствование занимают в течение дня одинаковое время. Между 4-м и 5-м месяцем суточное количество нейтральных реакций неимоверно увеличивается, так же как продолжительность положительных выразительных движений в течение дня. Колебания в перевесе единичных реакций и импульсивных движений, с одной стороны, и длительных процессов поведения — с другой, тянутся до 5

мес. Из новых форм поведения к этому времени, между прочим, наблюдаются первые уверенные оборонительные движения, уверенное хватание, первые оживленные порывы радости, крик из-за неудавшегося намеренного движения, возможно также, что и первое желание, экспериментальные поступки, социальные реакции на сверстников, поиски потерянных игрушек. Все эти формы поведения говорят об определенной активности, выходящей за пределы ответа на раздражение, об активных исканиях раздражителей, активных занятиях, что становится очевидным из одновременного прироста суточного количества спонтанных реакций. Как кажется, эти факты больше нельзя объяснять только реципирующим интересом. Мы должны предположить, что его место занял активный интерес к окружающему. Мы могли бы добавить к суммарной характеристике второй стадии младенческого возраста существеннейшую черту. Она заключается в появлении подражания. В первой стадии младенчества ранних форм подражания движениям, голосовым реакциям и т. д., как это утверждают некоторые авторы, не имеется. Отмеченное психологами ранее подражание движениям (раскрытие рта — В. Прейер) или звукам (В. Штерн) в первые месяцы является только кажущимся подражанием. До 5-го месяца и даже еще значительно долее какого-либо подражания нам получить не удалось. Очевидно, подражание возможно лишь на почве сочетательных рефлексов.
Исходя из сказанного выше относительно периодов, мы можем первый год жизни разграничить на период пассивности, период рецептивного интереса и период активного интереса, которые представляют постепенный переход к активности. Знаменательным поворотным пунктом является 10-й месяц, когда по исчезновении бесцельных движений наблюдаются зачатки дальнейшего развития более сложных форм поведения: первое применение орудия и употребление слов, выражающих желание. Этим ребенок начинает новый период, который заканчивается уже за пределами первого года жизни. Этот период и есть кризис одного года, который служит соединительным звеном между младенчеством и ранним детством.
Приведенная суммарная характеристика основных стадий и пограничных периодов младенческого возраста не преследует никакой другой цели, кроме выработки самого общего представления о внешней картине развития на начальном этапе. Для того чтобы изучить основные закономерности развития в младенческом возрасте, нам необходимо расчленить непростой по своему составу процесс развития, аналитически рассмотреть его важнейшие стороны, связанные сложной внутренней зависимостью друг с другом, и таким образом выяснить путь, приводящий к возникновению основного новообразования данного возраста. Мы должны начать с наиболее первичного, наиболее независимого процесса — роста и развития важнейших органических систем, являющихся наиболее непосредственным продолжением эмбрионального периода развития и служащих предпосылкой по отношению к другим, более высоко расположенным сторонам развития личности ребенка.
К моменту рождения мозг младенца уже сформирован в основных частях (форма, расположение отдельных частей, их взаимная связь). Однако головной мозг характеризуется еще к этому моменту глубокой незрелостью как в структурном, так и в функциональном отношении. Эта его незрелость настолько бросается в глаза, что дала повод утверждать, будто младенец, по определению Р. Вирхова, есть чисто спинномозговое существо, в поведении которого головной мозг не принимает никакого участия. Эта теория оказалась несостоятельной в свете дальнейших исследований, основные результаты которых мы сейчас изложим.
Первое и самое грубое выражение незрелости головного мозга мы видим в факте чрезвычайно быстрого роста мозговой субстанции у ребенка. По данным О.

Пфистера, к 4—5-му месяцу вес мозга удваивается. Дальнейшее увеличение идет уже не так быстро. Согласно данным Л. Л. Вольпина, мозг удваивает вес к 8-му месяцу, к концу года он увеличивается в 2,5 раза. Далее нарастание идет медленнее, так что к 3 годам вес мозга утраивается по сравнению с весом мозга новорожденного. Это указывает на то, что наиболее усиленный рост мозга происходит в первый год жизни, в продолжение которого увеличение мозговой субстанции равно нарастанию веса за все последующие годы, взятые вместе.
Однако сам по себе суммарный вес мозга еще мало говорит о внутреннем развитии центральной нервной системы. Для

выяснения этого вопроса необходимо обратиться к рассмотрению развития важнейших отделов и систем головного мозга. Самая замечательная особенность функций центральной нервной системы в младенческом возрасте та, что в моторике ребенка в первые месяцы жизни преобладают примитивные двигательные реакции, которые у взрослых затормаживаются и выявляются лишь при патологических условиях. К концу первого года еще имеют значение механизмы, свойственные четвероногим. В дальнейшем развивающиеся высшие центры тормозят атавистические движения, но при болезненных условиях они могут растормаживаться и выявляться даже в более позднем возрасте. Таким образом, моторика новорожденного и младенца отличается тремя совершенно исключительными особенностями: 1) младенцу свойственны движения, вовсе исчезающие впоследствии в ходе развития; 2) эти движения носят архаический, атавистический, древний, в филогенетическом смысле этого слова, характер и могут быть поставлены в сравнение с древними филогенетическими стадиями развития центральной нервной системы. Так, указывается, что в развитии мозга ребенка наблюдаются как бы переходные стадии филогенеза: от рыб, у которых отсутствует стриатум (полосатое тело) и функционирует только паллидум (бледное тело), к амфибиям, у которых первый достигает уже значительной стадии развития (Маслов); 3) наконец, эти исчезающие в ходе развития специфические черты младенческой моторики обнаруживают аналогию не только с древними филогенетическими функциями, но и с патологическими моторными проявлениями, наблюдающимися в более зрелом возрасте при органических и функциональных поражениях центральной нервной системы. Все описания младенческой моторики полны такими аналогиями между моторикой младенца и патологической моторикой при атетозе, хорее и других нервных заболеваниях.

Названные три особенности могут быть разъяснены только в свете основных законов истории развития и построения нервной системы. Три этих закона имеют первостепенное значение для интересующей нас проблемы. Приведем их в формулировке Э. Кречмера.

1. Сохранение низших центров в виде отдельных ступеней. Низшие, более старые в истории развития центры и дуги, действуя, не просто отходят в сторону с постепенным образованием высших центров, но работают дальше в союзе как подчиненные инстанции, под управлением высших, в истории развития более молодых центров, так что при неповрежденной нервной системе их обычно нельзя определить отдельно.

2. Переход функций вверх. Однако подчиненные центры не удерживают своего первоначального в истории развития типа функционирования, но отдают существенную часть прежних функций вверх, новым строящимся над ними центрам (Ферстер, М. Минковский и др.). Так, спинальная лягушка, которая оперативно лишена головномозговых функций и осталась исключительно со спинномозговыми центрами, может выполнять очень сложные и относительно целесообразные действия, например рефлекс потирания, так что некоторые прямо говорили о спинномозговой душе. Такие развитые функции у человека присущи исключительно головному мозгу, специально — коре большого мозга и по пере-

рыву соединения не могут больше осуществляться спинным мозгом, который у человека, как изолированное действенное тело, функционирует только очень примитивно и фрагментарно.

3. Эмансипация низших центров. Если высший центр функционально слаб или отделен от подчиненных центров вследствие шока, заболевания или повреждения, то общая функция нервного аппарата не просто прекращается, но переходит к подчиненной инстанции, которая становится самостоятельной и показывает нам еще оставшиеся элементы своего древнего типа функционирования. Мы еще видим, как сказано, даже на отделенном спинном мозгу человека такие тонически-клонические рефлекторные явления примитивного рода. И те же самые закономерности повторяются потом до высших, ныне еще не могущих быть анатомически дифференцированными, кортикальных и субкортикальных дуг действия. Это мы видим прежде всего в истерии и кататонии, когда при нарушении высших психических функций целевой воли часто появляются низшие, с точки зрения истории развития, психомоторные способы функционирования, принимающие на себя руководство поведением, способы, которые мы позднее рассмотрим как гипобулические механизмы, как нижний слой высших волевых процессов. Этот общий нейробиологический закон может быть сформулирован следующим образом: если внутри психомоторной сферы действие высшей инстанции становится слабым функционально, то самостоятельной становится ближайшая низшая инстанция с собственными примитивными законами.

К этим трем основным законам следует добавить еще общий закон, сформулированный впервые Л. Эдингером, который в процессе изучения животных нашел, что в принципе весь механизм, начиная с конца спинного мозга (к нему относится также и первичный мозг) и кончая нервами обоняния, у всех высших и низших позвоночных устроен одинаково, что, следовательно, говорим ли мы о человеке или о рыбе, основа всех простейших функций совершенно одинакова для всего ряда.

Изложенные нами закономерности, проявляющиеся в истории построения нервной системы в онто- и филогенезе, позволяют объяснить отмеченные основные особенности мозговых функций в младенческом возрасте.

Если отказаться от взгляда, согласно которому младенец есть исключительно спинномозговое существо, то все же нельзя не признать, что кора головного мозга является в этом возрасте наиболее незрелым отделом нервной системы. Это обнаруживается как в отсутствии на всем протяжении периода высших психических функций, несомненно непосредственно связанных с деятельностью коры, так и в отсутствии тех специфических моторных актов, которые свойственны зрелым и развитым корковым функциям. Исследование показывает, что младенец является существом, поведение которого обусловлено преимущественно древними подкорковыми центрами головного мозга, существом промежуточного мозга.

То обстоятельство, что низшие, наиболее древние отделы мозга созревают раньше других и в большей степени бывают уже зрелыми к моменту рождения, чрезвычайно понятно и необходимо с точки зрения развития, так как именно в этих областях сосредоточены аппараты, играющие руководящую роль во всей экономике органической жизни, во всех основных жизненных направлениях. Здесь сосредоточены центры инстинктивной и эмоциональной жизни, которые связаны, с одной стороны, с вегетативной нервной системой, заведующей основными жизненными функциями организма, а с другой — с корой головного мозга — этим высшим органом человеческой мысли, воли, сознания.

Однако для рассматриваемого возраста характерно то обстоятельство, что благодаря незрелости коры и связей между подкорковыми и корковыми центрами эти аппараты растительной и примитивно- животной жизни действуют еще относитель-
924
но самостоятельно, не подчиняясь регуляции, торможению и контролю со стороны высших корковых центров. Вот почему деятельность этих аппаратов напоминает, с одной стороны, моторику более низших позвоночных животных, у которых эти рассматриваемые аппараты являются высшими центрами, не имеющими над собой иерархически главенствующих центров, а с другой — обнаруживает сходство с патологической моторикой, возникающей благодаря эмансипации низших центров. Эмансипация низших центров, проявляющаяся в их деятельности по автономным, архаическим, собственным примитивным законам, нормальна для младенческого возраста и вызвана незрелостью высших центров. Отсюда становятся понятными как атавистический характер младенческой моторики, так и ее удивительное сходство с патологическими моторными проявлениями более поздних возрастов. Ключ к тому и другому заложен в незрелости высших центров и вытекающей отсюда самостоятельности низших отделов нервной системы. Совершенно естественно, что при функциональной незрелости коры должна возникать моторика, сходная, во-первых, с моторикой животных, вовсе лишенных нового мозга, и, во-вторых, с патологической моторикой, возникающей вследствие поражения высших центров и эмансипации низших дуг действия. В этом же находит свое объяснение и третья особенность младенческой моторики: в ходе дальнейшего развития движения, свойственные указанному возрасту, как бы совершенно исчезают из инвентаря двигательных актов, присущих более зрелым возрастам. На самом деле движения младенца не исчезают с ходом развития, но, согласно первому приведенному нами закону, ведающие ими центры продолжают работать в союзе с высшими нервными образованиями, входя в их состав в качестве подчиненных инстанций и передавая часть своих функций вверх, более молодым и новым центрам.

Как уже сказано, нервная система проделывает чрезвычайно энергичное развитие в течение первого года жизни. Это выражается не только в быстром нарастании веса мозга, но и в ряде качественных изменений, характеризующих динамику построения нервной системы в младенческом возрасте. Исследования показали, что на первом году жизни можно различить три сменяющие друг друга эпохи в построении нервных центров и их функций.

Первая из них характеризуется незрелостью коры и стриатума и преобладающим значением паллидума, который является в эту эпоху высшим из самостоятельно функционирующих мозговых центров. Он определяет все своеобразие моторики новорожденного. В начальный период развития ребенок является существом паллидарным. Что двигательные акты новорожденного регулируются таламопаллидарной системой, за это говорят атетозоподобные, медленные, червеобразные движения новорожденного, их массовый характер и физиологическая ригидность мускулатуры. Моторика новорожденного чрезвычайно напоминает то, что известно из неврологической клиники о моторике людей с поражением стриатума. Этот центр не покрыт еще у новорожденного миелиновой оболочкой. Он ведает актами сидения, стояния и ходьбы. Но важнейшее его значение в том, что он является высшим центром по отношению к бледному телу (паллидуму), принимает на себя часть его функций и оказывает на паллидарные функции регулирующее и тормозящее влияние.

Вот почему недоразвитие полосатого тела объясняет самостоятельность и расторможение функций паллидума. Такое же расторможение паллидарных функций наступает у взрослого человека при повреждении стриатума, когда более низший центр эмансипируется и начинает действовать по самостоятельным законам. Отсюда атетозоподобный характер моторики новорожденного. В филогенетическом ряду эта моторика напоминает ближе моторику рыбы, у которой отсутствует полосатое тело, а бледное тело служит высшим нервным центром.
925
Зрительный бугор, непосредственно связанный с деятельностью бледного тела, является органом, в котором собираются все возбуждения, притекающие к коре головного мозга от внешних и внутренних раздражений, где они и окрашиваются в аффективный тон. В зрительном бугре заложены аппараты, заведующие жестами тела и мимикой, как и всеми вообще выразительными движениями. Так как наряду со зрительным бугром бледное тело связано с самого начала с нижележащими спинномозговыми центрами, то реакции новорожденного более точно характеризуют его как онтопалли доспинальное существо. Эти реакции выражаются безусловными рефлексами и недифференцированными массовыми движениями, первые относятся к спинальной деятельности новорожденного, вторые являются паллидарной функцией. Стриатум, как мы уже говорили, орган сидения, стояния и ходьбы. На основании этого паллидарное детство можно охарактеризовать как исходящее, несидящее, т. е. как лежащее детство, подвижность которого имеет автоматически-массовый характер, филогенетически интерпретируемый Ферстером как механизм лазанья.

Вторая эпоха в развитии нервной системы в младенческом возрасте — созревание стриарного тела. В связи с этим появляются примитивные механизмы установок и синергии, необходимые для сидения, стояния и хватания. Эту эпоху принято обозначать как стриапаллидарную. Паллидарная система есть низший рефлекторный центр, стриарная же система — высший рефлекторный центр с рецептивно-координационными функциями. Стриарная система не имеет непосредственной связи с периферией. Зона влияния стриарной системы распространяется исключительно на паллидум, и она не имеет прямой ассоциативной связи с корой, что делает ее самостоятельной, если не считать, что возбуждения, исходящие из таламуса, направляются также в полосатое тело. Главнейшее назначение полосатого тела — выполнение статически одновременных функций головного мозга, регуляция мышечного тонуса, торможение и регуляция функций бледного тела, регуляция своевременности торможения и растормаживания всего комплекса агонистов и антагонистов, от синергии которых и зависит правильность всех движений. Эта же система имеет отношение к первичным автоматизмам, таким, как мимика, жестикуляция, выразительные движения и т. д.

Переход к третьей эпохе знаменуется прежде всего созреванием коры головного мозга и соучастием ее функций в регуляции поведения и моторики. Последнее обстоятельство находит выражение в двух фактах капитальной важности: 1) в развитии высшей нервной деятельности, т. е. сложных систем условных рефлексов, и 2) в интеллектуализации и постепенно приобретаемом целесообразном характере движений. У новорожденного миелинизированы только так называемые первичные области мозговой коры, которые связаны с органами восприятия и сами являются по своему

назначению рецепторными сферами. Развитие коры, по данным П. Флексига, заключается в том, что эти первичные области постепенно связываются с промежуточными и конечными областями, которые покрываются миелиновой оболочкой лишь на протяжении первого полугодия.

Надежнейшим показателем развития коры является развитие условнореф-лекторной деятельности. Основные закономерности ее развития в младенческом возрасте заключаются в следующем: 1) у новорожденного ребенка условных рефлексов нет, у него наблюдаются прирожденные реакции доминантного типа; 2) развитие условных рефлексов происходит не хаотически, беспорядочно и случайно, а подчинено процессу возникновения доминантных реакций. Имеется определенная зависимость образования условного рефлекса от развития доминантных процессов в центральной нервной системе. Только с той воспринимающей поверхности можно образовать условный рефлекс, при воздействии на которую в центральной нервной системе возникают функциональные взаимодей-

ствия доминантного характера; 3) время и порядок образования генетически наиболее ранних условных рефлексов соответствует времени и порядку возникновения доминант, так как у новорожденного существует только пищевая доминанта и доминанта положения, то его первые условные рефлексы могут быть образованы лишь в сфере этих реакций; 4) значительно позже возникают у ребенка зрительные и слуховые доминанты, а следовательно, и возможность условных рефлексов, связанных с этими областями; 5) так как доминантные реакции связаны с инстинктивной, локализованной в подкорковой области деятельностью, то образование первичных условных рефлексов не ограничивается корковыми процессами, но указывает на решающую роль подкорковых центров в их образовании, а следовательно, и на зависимость этого процесса от инстинктивной деятельности.

Интеллектуализация движений и приобретение ими целесообразного характера выступают в развитии младенца значительно позже, чем образование первичных условных рефлексов. Эта интеллектуализация проявляется в манипулировании ребенка с предметами и в первичных актах его инструментального мышления, т. е. простейшего применения орудий. Самые первичные проявления этой деятельности наблюдаются в начале второго полугодия. Образование условных рефлексов начинает выходить из сферы непосредственного влияния подкорковых доминант в этот же период. Таким образом, первичные условные рефлексы, наблюдающиеся со 2-го месяца жизни, хотя и указывают, по-видимому, на роль и участие коры, но еще не являются ни процессами накопления систематического личного опыта, ни свидетельством сколько-нибудь существенного участия корковых функций в поведении младенца.

Рассмотрение трех эпох наглядно подтверждает приведенные выше основные законы построения центральной нервной системы. Паллидарная моторика не исчезает вместе с созреванием полосатого тела, а включается в его функции в качестве подчиненной инстанции. Так точно и движения, свойственные эпохе господства полосатого тела, входят важнейшей составной частью в деятельность более высоких психомоторных механизмов. Подтверждение этому мы находим в судьбе ряда рефлексов, которые наблюдаются в зрелом возрасте только при поражениях мозга. Такие рефлексы, как рефлекс Бабинского и другие, патологичны для взрослого человека, в то же время они совершенно нормальное физиологическое явление в младенческом возрасте. С развитием ребенка они не могут быть более вызваны в самостоятельном виде, так как включаются в качестве подчиненных инстанций в деятельность высших центров и выступают самостоятельно только в случае патологических заболеваний мозга (на основании закона эмансипации низших центров).

Теперь мы можем перейти к рассмотрению тех последствий, которые проистекают из обрисованной выше картины органического и нервного развития в младенческом возрасте. Эти последствия обнаруживаются легче всего в области сенсорных и моторных функций ребенка, характеризующих в основном его восприятия и поведение, т. е. две основные стороны отношения к внешнему миру.

Первое, что показывает нам исследование сенсорных и моторных функций у новорожденного и у младенца, — изначальная неразрывная связанность восприятия и поведения. Связь между сенсорными и моторными функциями принадлежит к числу фундаментальных свойств деятельности психического и нервного аппарата. Прежде представляли себе, что сенсорные и моторные функции первоначально разобщены и изолированы друг от друга и лишь в ходе развития устанавливается ассоциативная связь между сенсорными и моторными процессами. На самом деле относительная самостоятельность тех и других возникает только в длительном процессе развития и характеризует уже высокий уровень, достигнутый ребенком. Исходный же момент развития характеризуется как раз

нераздельной связанностью тех и других процессов, образующих подлинное единство.

Таким образом, проблема отношения восприятий и действия ставится в современной психологии совершенно обратно тому, как она ставилась прежде. Прежде проблемой было, как возможно объяснить объединение восприятий и действия. Сейчас проблема заключается в том, чтобы объяснить, как изначально единые сенсомоторные процессы в ходе развития приобретают относительную независимость друг от друга и возможность новых, высших, более подвижных и сложных соединений.

Первый ответ на этот вопрос дает изучение простого рефлекторного движения. Всякий врожденный рефлекс представляет собой такое сенсомоторное единство, в котором восприятие раздражения и ответное движение представляют единый динамический процесс; его двигательная часть является просто динамическим продолжением воспринимающей части.

Из фактов образования условных рефлексов известно, что рефлекторные дуги подвижны: воспринимающий отрезок одной дуги может быть связан в единый аппарат с двигательной частью другой, отсюда становится понятным и то, что возможно подвижное, свободное и в высшей степени многообразное соединение любых восприятий с любыми движениями. Поэтому и возникло стремление многих исследователей объяснить с помощью механизма условных рефлексов все развитие сенсомоторных процессов. Но такая попытка оказалась несостоятельной из-за двух обстоятельств: 1) с этой точки зрения можно объяснить только первую часть вопроса, именно единство сенсомоторных процессов, но зато никак нельзя объяснить вторую часть вопроса, именно то, каким образом возникает относительная независимость и самостоятельность тех и других процессов, которые выступают уже очень отчетливо во втором полугодии жизни; 2) это объяснение могло быть достаточным только в том случае, если бы все поведение младенца

действительно исчерпывалось рефлексами; на самом же деле отдельные рефлекторные движения составляют лишь незначительную и более или менее случайную часть в системе поведения новорожденного и младенца. Очевидно, приведенное объяснение не исчерпывает проблемы в целом, а охватывает лишь ту специфическую часть сенсомоторных процессов, которая относится к группе безусловных и условных рефлексов.

Для истинного объяснения связи сенсорных и моторных процессов на первом году жизни необходимо принять во внимание два других обстоятельства: 1) целостный, структурный характер, изначально отличающий те и другие процессы; 2) более сложный характер центральной связи между ними, нежели та, которая имеет место в простой рефлекторной дуге.

Обратимся к первому обстоятельству. До сих пор приходится иногда сталкиваться с мнением, согласно которому движения младенца представляют собой совокупность разрозненных, изолированных единичных рефлексов, которые лишь медленно и постепенно объединяются в связные целостные динамические процессы. Нет ничего более неверного, чем это представление. Путь развития моторики идет не от сложения отдельных частичных движений в целостные двигательные акты, не от части к целому, а от массовых, групповых, охватывающих все тело целостных движений к дифференциации и обособлению отдельных двигательных актов, объединяющихся затем в новые единства более высокого порядка, от целого к частям. Таковы во всяком случае преобладающие у младенца инстинктивные движения. Поэтому проблема генетического отношения инстинктов и рефлексов представляется проблемой первостепенной важности для всего учения о младенческом возрасте.

Существуют два противоположных решения этой проблемы. Согласно одному из них, рефлекс есть первичное явление, а инстинкт — не что иное, как

928

простая, механически объединенная цепь рефлекторных действий, в которой заключительный момент одного рефлекса служит одновременно раздражителем, или начальным моментом, следующего. Согласно другому воззрению, генетически первичным является инстинкт, а рефлекс представляет собой более позднее филогенетическое образование, возникшее путем дифференциации инстинктивных движений и выделения из них отдельных составных частей.

Все факты, известные из исследования инстинктивной деятельности животных и младенца, заставляют признать правильность второй теории и отвергнуть первую, как не соответствующую действительности. Поясним это на двух примерах. Возьмем питание ребенка материнским молоком как типический образец инстинктивной деятельности. Согласно первой теории, в первоначальном раздражении (голод или ощущение материнской груди) заложен импульс только к начальному рефлексу — к движениям поиска соска. Возникающее в результате этих движений ощущение прикосновения соска к губам вызывает рефлекс обхватывания соска губами, что в качестве нового раздражения приводит к сосательным движениям. Попадающее в рот ребенка с помощью сосательных движений молоко — новый раздражитель для глотательного рефлекса и т. д. Весь процесс питания представляется здесь простой механической цепью отдельных рефлекторных актов.

Подлинное изучение этого типического инстинкта показывает, что перед нами целостный процесс, имеющий определенный смысл и направление, целесообразно приводящий к удовлетворению возникшей потребности, а не механическое объединение отдельных рефлексов, из которых каждый, взятый сам по себе, не имеет никакого смысла и значения, а приобретает их только в составе целого. Инстинктивное действие представляется сложным, объективно целесообразным, направленным на удовлетворение биологической потребности, а потому объективно осмысленным целостным процессом, каждая часть которого, в том числе и входящие в его состав рефлекторные движения, обусловливается структурой целого. Процесс кормления никогда не происходит с механической, стереотипной, повторной последовательностью каждого отдельного движения. Отдельные элементы могут изменяться, весь же процесс в целом сохраняет осмысленную структуру. Наблюдая младенца, утоляющего голод, мы никогда не можем предсказать, что сейчас с механической необходимостью он воспроизведет то или иное движение, которое входит очередным звеном в рефлекторную цепь. Но в каждый момент процесса можно предсказать с уверенностью, что будет выполнено одно из возможных движений, которые должны осуществить функцию ближайшего этапа в развитии этого целостного процесса.

Таким образом, мы должны признать, что инстинкты, а не рефлексы являются изначальной формой детской активности и что развитие моторики младенца больше всего характеризуется отсутствием отдельных, вычлененных, специализированных движений того или другого органа и наличием массовидных, захватывающих все тело массивных движений. Такой же целостный характер носят восприятия новорожденного и младенца. Мы уже приводили положение К. Коф-фки, который характеризует восприятия новорожденного как целостное восприятие ситуации, где на аморфном фоне выступает недостаточно определенное и нерасчлененное качество. Все исследования согласно показывают, что начальным моментом в развитии восприятий является не хаос отдельных впечатлений, не механический агрегат впечатлений, не мозаика разнообразных ощущений, но целостные комплексные ситуации, структуры, ярко окрашенные аффектом. Таким образом, восприятия младенца, как и моторика, характеризуются изначальной целостностью. И путь их развития также лежит от восприятия целого к восприятию частей, от восприятия ситуации к восприятию отдельных моментов.

929

Этот структурный, целостный характер, отличающий одинаково сенсорный и моторный процессы, позволяет нам прийти к объяснению той связи, которая объединяет сенсорные и моторные процессы. Они связаны между собой структурно. Это надо понимать так, что восприятия и действие первоначально представляют собой единый, нерасчлененный структурный процесс, где действие является динамическим продолжением восприятия, с которым оно объединено в общую структуру. В восприятии и в действии обнаруживаются, как в двух несамостоятельных частях, законы общего построения единой структуры. Между ними имеется внутренняя, существенная, осмысленная структурная связь.

Вместе с этим мы приходим ко второму важнейшему моменту, связанному с разрешением данной проблемы. Мы выяснили, что как для сенсорного, так и для моторного процесса одинаково существенно возникновение структуры,

единой для них обоих. Но образование структур есть функция центрального аппарата. Как показывает исследование, таким центральным процессом, связывающим сенсорные и моторные функции и приводящим к образованию единой центральной структуры, является в младенческом возрасте побуждение, потребность, или, шире говоря, аффект. Восприятие и действие связаны через аффект. Это объясняет нам самое существенное в проблеме единства сенсомоторных процессов и даст ключ к уразумению их развития.

Приведем два примера для иллюстрации этого положения. Экспериментальные исследования, посвященные различению формы грудным ребенком, обнаружили чрезвычайно интересную закономерность, непосредственно относящуюся к интересующему нас вопросу. Грудной ребенок научился распознавать различные формы — прямоугольник, треугольник, овал и форму скрипки, одинаковые в плоскостном отношении. Ребенку предъявляли четыре молочные бутылочки, различные по форме, но совершенно одинаковые в отношении остальных качеств. При этом только одна соска из четырех, надетых на бутылочки, была с дырочкой и тем самым давала ребенку возможность получить молоко. В результате почти 2/3 из 29 исследованных детей в возрасте от 5 до 12 месяцев одинаково научились выбирать бутылку той формы, соска которой пропускала молоко. Исследователь Г. Фолькельт многократно убеждался в том, что дети безусловно уверенно выбирали свою бутылочку из двух или даже целой серии бутылочек. Особенно сильное впечатление производил ряд дополнительных критических опытов, при которых бутылочка определенной формы, воспринимавшаяся ребенком как своя, вообще не помещалась в поле его зрения. В этих случаях поведение грудного ребенка совершенно изменялось и производило впечатление поведения взрослого: ему, казалось, не хватало его бутылочки, он как будто искал ее (разочарованная заторможенность всех движений; взгляд блуждает; рука не порывается схватить).

Анализ этих опытов, по словам Фолькельта, показывает: успех метода покоится, очевидно, на том, что ребенок пьет как бы «треугольное» или «овальное» молоко. Иначе говоря, в процессе целостного переживания, связанного с питанием из бутылочки определенной формы, у грудного ребенка возникает чрезвычайно прочная связь между качеством привлекающего раздражителя и переживаемым наслаждением (т. е. самыми жизненно важными качествами, так как основным продуктом питания грудного ребенка является молоко), с одной стороны, и комплексными качествами, соответствующими определенной форме бутылочки, — с другой. Как то, так и другое образует еще очень нерасчленен-ное, диффузное чувство, несмотря на раздельность этих качеств с точки зрения взрослого.

Опыт удавался Фолькельту только в тех случаях, когда исследователь мог создать такого рода примитивное целое. Только тогда переживания, вызываемые опытом, бывали адекватны примитивному сознанию. Именно в том случае, ког-

да в достаточной мере идут навстречу той склонности к целостному восприятию, которая характеризует примитивное живое существо, можно ожидать успехов в постановке опыта. Только таким путем и опыт Фолькельта, как бы создающий из молока и формы примитивное целое, приводит к несомненной направленности в сторону формы. То же самое можно выразить иначе, более точно: лишь подобное взаимное слияние обеих сторон одного и того же переживания, соответствующих в примитивном сознании схватыванию формы и принятию молока, делает возможным доказательство того, что грудной ребенок умеет различать форму, заключает Фолькельт.

Мы видим из этих опытов, что возникновение связи между восприятием определенной формы и действием определенного рода возможно только в том случае, если у ребенка эти процессы входят в одну и ту же единую, нерасчле-ненную структуру аффективно окрашенной потребности.

Другой пример относится к области уже упомянутых процессов образования условных рефлексов. Как мы видели, основная закономерность в развитии условных рефлексов в грудном возрасте заключается в том, что очередность и последовательность в их развитии подчинены порядку возникновения основных доминант. Причем в начальной стадии такими доминантами являются доминанты подкоркового, инстинктивного характера, определяющие ту сферу, в которой вообще возможна новая связь между сенсорными и моторными процессами. Следовательно, и образование условных рефлексов подтверждает то положение, что только наличие единой доминанты, которая есть не что иное, как физиологический субстрат аффекта, обеспечивает возможность возникновения новой условной связи между восприятием и действием.

Мы можем в результате нашего рассмотрения сформулировать в высшей степени важное и существенное положение о психической жизни младенца: она характеризуется полной недифференцированностью отдельных психических функций, исключительным господством примитивных целостных переживаний и в общем может быть определена как система инстинктивного сознания, развивающаяся под господствующим воздействием аффектов и влечений.

Последнее положение нуждается в существенной оговорке, так как оно часто приводило и приводит к совершенно неправильному толкованию всего хода психического развития ребенка. Правильно отмечая исключительное господство аффектов и влечений, связанных с преимущественно подкорковым механизмом сознания и поведения младенца, многие исследователи делают отсюда вывод о том, что аффекты характеризуют вообще только примитивную, низко стоящую на лестнице развития психику и что по мере развития ребенка роль аффективных тенденций отступает все дальше и дальше на задний план, вследствие чего степень эффективности поведения может быть сделана критерием примитивности или психической развитости ребенка. Это совершенно неверно. Для начальной и примитивной стадии характерно не само по себе огромное значение аффективных тенденций, которое сохраняется на всем протяжении развития ребенка, а два других момента: 1) господство аффектов, наиболее примитивных по природе, непосредственно связанных с инстинктивными побуждениями и влечениями, т. е. низших аффектов; 2) исключительное господство примитивных аффектов при неразвитости остального психического аппарата, связанного с сенсорными, интеллектуальными и моторными функциями.

Наличие аффективных побуждений — непременный спутник каждого нового этапа в развитии ребенка, от самого низшего до самого высшего. Можно сказать, что аффект открывает процесс психического развития ребенка и построения его личности и замыкает собой этот процесс, завершая и увенчивая развитие личности в целом. В этом смысле не случайно аффективные функции обнаруживают непосредственную связь как с наиболее древними подкорковыми цен-

трами, которые развиваются первыми и лежат у основания мозга, так и с самыми новыми, специфически человеческими областями мозга (лобными долями), развивающимися позднее всех. В этом факте находит анатомическое выражение то обстоятельство, что аффект есть альфа и омега, начальное и конечное звено, пролог и эпилог всего психического развития.

Участвуя в процессе психического развития от самого начала и до самого конца в качестве важнейшего момента, сам аффект проделывает сложный путь, изменяясь с каждой новой ступенью построения личности, входя в структуру нового сознания, свойственного каждому возрасту, и являя на каждом новом этапе глубочайшие изменения своей психической природы. В частности, аффект проделывает сложнейшее развитие даже на протяжении первого года жизни. Если мы сравним начальный и конечный этапы этого периода, мы не сможем не поразиться той глубочайшей перемене, которая происходит в аффективной жизни младенца.

Начальный аффект новорожденного ограничивает его психическую жизнь узкими пределами сна, питания и крика. Уже в первой стадии младенческого возраста аффект принимает основную форму рецептивного интереса к внешнему миру, с тем чтобы во второй стадии этого возраста уступить место активному интересу к окружающему. И наконец, завершение младенческого возраста непосредственно сталкивает нас с кризисом одного года, который, как и все критические возрасты, характеризуется бурным развитием аффективной жизни и знаменуется впервые появляющимся у ребенка аффектом собственной личности — этой первой ступенью в развитии детской воли.

К. Бюлер предложил чрезвычайно удобную схему, которая позволяет систематизировать в генетическом отношении основные формы поведения животных и человека. Бюлер придает своей схеме универсальное значение, прилагая ее к животным, ребенку и взрослому человеку. Ее же он пытается положить в основу всей теории младенческого возраста. Ниже мы рассмотрим критически возможность и правомерность такого распространительного толкования схемы. Но, как часто бывает, построения, которые незакономерно распространяются далеко за свои пределы и, естественно, обнаруживают там свою несостоятельность, оказываются с фактической стороны вполне адекватными для известной ограниченной области явлений. Такова и схема Бюлера. Она безукоризненно отражает развитие поведения в младенческом возрасте.

Если мы станем рассматривать, говорит Бюлер, все имеющие смысл, т. е. объективно целесообразные, способы действия животных и людей, то увидим, что снизу вверх идет очень простое и ясно различаемое построение их из трех ступеней, которые называются инстинктом, дрессировкой и интеллектом. Инстинкт — самая низшая ступень и вместе с тем почва, на которой произрастает все высшее. И у человека нет ни одной области, ни одной формы духовной деятельности, которая как-нибудь не опирается на инстинкт.

Эти три ступени, идущие снизу вверх, как уже сказано, верно и сообразно действительности отображают развитие в младенческом возрасте. На первой ступени в поведении младенца господствует инстинктивная форма деятельности. Она отличается от такой же деятельности животных недостаточной готовностью этих наследственных форм поведения. Действительно, жалкая беспомощность новорожденного человека происходит от недостатка готовых инстинктивных механизмов. И человеку прирождены известные элементарные побуждения, силы напряжения, поддерживающие жизнь, и у него вся высшая духовная организация вытекает из глухого стремления к существованию, к деятельности, к благополучию и счастью. Но все очень неопределенно, эскизно, все требует дополнения дрессировкой и интеллектом. В сравнении со строго правильной жизнью насекомых инстинкты человека кажутся нам расплывчатыми, ослабленными,

разветвленными, снабженными большими индивидуальными различиями, так что можно в том или другом случае спросить, тот же ли это, вообще, естественный аппарат или нет.

В незавершенности инстинктов новорожденного ясно проступает определенный генетический смысл. Человеческие инстинкты, в отличие от инстинктов животных, не заключают в себе почти готовых и законченных механизмов поведения. Скорее, они представляют собой известную систему побуждений, известные предпосылки и отправные точки для дальнейшего развития. Это значит, что удельный вес инстинктивных форм поведения у ребенка гораздо меньше, чем у животных. Даже такой процесс, как хождение, которым утенок и цыпленок овладевают в готовом виде сейчас же по вылупливании из яйца, возникает у ребенка относительно поздно, в результате длительного развития. Не нова мысль, что человек смог достигнуть удивительной пластичности, гибкости своих способностей, только отбросив готовые прирожденные механизмы. Цыпленок действительно сейчас же может ходить на своих двух ногах, но зато позднее он не научается лазить, танцевать, бегать па коньках. К. Бюлер прав, когда говорит, что человеческий инстинкт в чистом виде можно наблюдать на безнадежных идиотах, на тех несчастных существах, которые как бы не поддаются никакой дрессировке.

Вторая ступень характеризуется господством приобретенного, личного опыта, надстраивающегося над наследственностью путем обучения, упражнений и дрессировки. Первое полугодие жизни ребенка, в сущности, заполнено приобретением простого искусства схватывать, сидеть, ползать и т. п. Все это дрессировка, самообучение в игре, происходящие при постепенном упражнении. Образование условных рефлексов, привычных движений и навыков представляет подобные формы, возникающие путем обучения и дрессуры и относящиеся ко второй ступени.

Третья ступень в развитии поведения младенца характеризуется начатками интеллектуальной деятельности. Бюлер первый показал экспериментально, что у ребенка к концу младенческого возраста возникают простейшие проявления практического интеллекта, наглядно-действенного мышления, совершенно похожие на действия шимпанзе в известных опытах В. Келера. Поэтому Бюлер предложил эту фазу детской жизни назвать шимпанзеподобным возрастом. В этом возрасте ребенок делает первые изобретения, конечно крайне примитивные, но в духовном смысле чрезвычайно важные. Сущность интеллектуальных проявлений ребенка заключается в первых разумных и целесообразных, не врожденных и не заученных, а вновь возникающих в данной ситуации действиях руки, связанных с наипростейшим применением обходных путей и употреблением орудий. Ребенок проявляет способность воспользоваться веревочкой для того, чтобы притянуть к себе отдаленный предмет, использовать один предмет в качестве орудия для того, чтобы приблизить второй, и т. д. В опытах Бюлеру удалось показать, что еще до начатков

речи ребенок проходит стадии практического интеллекта, или инструментального мышления, т. е. схватывания механических сцеплений и продумывания механических средств для механических конечных целей. Еще до возникновения речи у ребенка развивается субъективно осмысленная, т. е. сознательно целесообразная, деятельность. В опытах Бюлера первые проявления практического интеллекта относились к 10—12-му месяцу жизни. Как мы уже говорили, действительное развитие первых применений орудия выходит за пределы младенческого возраста, но начальные проявления этой способности, несомненно, созревают во вторую стадию младенчества. Предварительную ступень к инструментальному мышлению, начатки использования в этом направлении предметов можно наблюдать уже у 6-месячного ребенка. У 9-месячного эти проявления наблюдаются в разверну-
933
том виде. Их можно принять за первые попытки установить механические зависимости.
Предварительной ступенью в развитии этой способности является наблюдающаяся у 6-месячного ребенка своеобразная форма манипулирования предметами. Ребенок уже не удовлетворяется и игре только одним предметом. Он действует предметом, используя его как удлинение своей руки, и, держа его, двигает им по другому, неподвижному предмету, стучит по нему, ударяет, трет, точно так же, как это делал 4-месячный младенец лишь со своими ручками. Прием использования предметов является предварительной ступенью употребления орудий. У 7-месячного мы находим первые намеки на принципиально новую деятельность с предметами, а именно изменение их формы посредством сжатия, комкания, растягивания и разрывания. В этой сначала деструктивной деятельности имеются уже первые приемы формирования и преобразования. Положительное формирование сказывается в попытке 8-месячного ребенка всовывать предметы друг в друга. Это манипулирование неподвижными предметами с помощью двигающихся предметов, это воздействие одним предметом на другой, это изменение формы предмета и начатки положительного формирования могут справедливо рассматриваться как предварительная ступень к развитию инструментального мышления. Все это ведет к простейшему употреблению орудия. Употребление орудия создает для ребенка совершенно новый период.
Для того чтобы закончить рассмотрение генезиса основного новообразования, нам остается еще сказать о развитии социального поведения младенца.
Мы уже говорили относительно общения у новорожденного. Оно характеризуется отсутствием специфически социальных реакций. Отношения ребенка к взрослому настолько слитно и нераздельно вплетены в его основные жизненные отправления, что не могут быть выделены в качестве дифференцированных реакций. Специфически социальные впечатления и реакции возникают у ребенка на 2-м месяце жизни. Так, удалось установить, что улыбка сначала проявляется только как социальная реакция. За ней следуют другие реакции, не оставляющие сомнения в том, что вы имеете дело с дифференцированными, специфическими социальными проявлениями ребенка. Между 1-м и 2-м месяцами ребенок реагирует улыбкой на звуки человеческого голоса.
Уже в конце 1-го месяца крик одного ребенка, как мы указывали, вызывает такой же крик у другого. В 2 месяца крик ребенка почти стихает, если к нему подойдет кто-нибудь. Наконец, в 2—3 месяца ребенок встречает улыбкой взгляд взрослого. В это же время появляется большое количество форм поведения, по которым уже можно судить, что ребенок вступил в социальные взаимоотношения с теми взрослыми, которые за ним ухаживают. Ребенок поворачивается к говорящему, прислушивается к человеческому голосу, обижается, когда от него отворачиваются. 3-месячный ребенок звуками приветствует того, кто к нему подходит, улыбается ему. Он уже проявляет готовность к общению. Ш. Бюлер отмечает два особенно важных фактора, которые влияют на развитие начальных форм социальности. Первый — это исходящая от взрослого активность. Ребенок по существу реактивен с самого начала. Взрослый ухаживает за ребенком и возится с ним. От взрослого исходит все, что младенец получает на этой стадии жизни: не только удовлетворение его потребностей, но также все развлечения и возбуждения, вызываемые переменой положения, движением, игрой и уговариванием. Ребенок все больше и больше реагирует на этот созданный взрослым мир переживаний, но он еще не входит в общение с другим ребенком, находящимся в той же комнате, в другой кроватке.
Второе условие для переживания общения заключается в том, что ребенок должен уметь владеть своим телом. В известных положениях и состояниях, когда потребности его удовлетворены, ребенок обладает достаточным излишком
934
энергии. В подобном состоянии его чувства могут быть хотя бы незначительно активными. В такие моменты он в состоянии прислушиваться, активно и понемногу осматриваться. Если же удобное и уверенное положение, в котором ребенок находился, переменили на другое и он им еще не овладел, тогда вся энергия направлена на преодоление создавшегося неудобства. У ребенка больше нет энергии, чтобы улыбаться говорящему или обмениваться с ним взглядом. Например, дети в сидячем положении, еще не совсем владеющие телом, сидя выказывают меньшую активность. Пределы их активности уменьшаются в то время, когда они учатся сидеть, стоять и ходить. В лежачем положении младенец гораздо легче входит в общение с другими, чем сидя. Препятствием к общению в данном случае является недостаток активности со стороны ребенка.
Около 5 месяцев в этом отношении обыкновенно наступает перемена; успехи, которые делают дети в овладении собственным телом, его положением и движениями, приводят к тому, что 5—6-месячный ребенок уже ищет контакт с ровесниками. Во втором полугодии между двумя младенцами уже развиваются все основные социальные взаимоотношения, характерные для этого возраста. Они улыбаются и лепечут друг с другом, дают и берут обратно игрушки, заигрывают друг с другом и вместе играют. Во втором полугодии у ребенка развивается специфическая потребность в общении. Мы можем вполне уверенно утверждать: положительный интерес к человеку вызывается тем, что все потребности ребенка удовлетворяются взрослым. Активное стремление к общению выражается во втором полугодии в том, что ребенок ищет взгляда другого человека, улыбается ему, лепечет, тянется к человеку, хватает его и недоволен, когда тот удаляется.
В работах Ш. Бюлер и ее сотрудников указан в основных чертах инвентарь социальных форм поведения за первый год жизни. Видно, что первая фаза социальных проявлений ребенка характеризуется пассивностью, реактивностью и преобладанием отрицательных эмоций (плач и неудовольствие при уходе взрослого). Вторая фаза знаменуется активным поиском контакта не только со взрослыми, но и со сверстниками, совместной деятельностью детей и

проявлением самых примитивных отношений господства и подчинения, протеста, деспотизма, податливости и т. д. Нас должны интересовать в первую очередь два обстоятельства, тесно связанные между собой и непосредственно влияющие на генезис социальных проявлений в этом возрасте. Первое заключается в том общем корне, из которого берет начало развитие социальных проявлений младенца. Второе — в том своеобразном характере, который приобретает социальное общение в младенческом возрасте и отличает социальность младенца от социальности более старшего ребенка.

Общим корнем всех социальных проявлений в младенческом возрасте является та своеобразная ситуация развития, о которой мы уже говорили. Младенец с самого начала сталкивается только с такими ситуациями, в которых все его поведение вплетено и воткано в социальность. Его путь к вещам и к удовлетворению собственной потребности пролегает всегда через отношения к другому человеку. Именно поэтому социальные отношения новорожденного еще не могут быть дифференцированы и выделены из общей слитной ситуации, в которую они вплетены. Позже, с начала их дифференциации, они продолжают сохранять первоначальный характер в том смысле, что общение со взрослым служит основным путем проявления собственной активности ребенка. Почти вся личная активность младенца вливается в русло его социальных отношений. Его отношение к внешнему миру есть всегда сношение через другого человека. Поэтому если можно сказать, что в индивидуальном поведении младенца все вплетено и

935

воткано в социальное, то верным оказывается и обратное положение: все социальные проявления младенца вплетены и вотканы в его конкретную актуальную ситуацию, образуя с ней слитное и нераздельное целое.

Вытекающее отсюда специфическое своеобразие младенческой социальности сказывается в первую очередь в том, что социальное общение ребенка не выделилось еще из всего процесса его общения с внешним миром, с вещами и процесса удовлетворения его жизненных потребностей. Это общение лишено еще самого основного средства — человеческой речи. В бессловесном, доречевом, наглядно-действенном общении выступают на первый план такие взаимоотношения, которые не встречаются уже далее в развитии ребенка. Это не столько общение, основанное на взаимном понимании, сколько эмоциональное выражение, перенос аффекта, негативная или позитивная реакция на изменение центрального момента любой младенческой ситуации — появление другого человека.

Взрослый человек — центр всякой ситуации в младенческом возрасте. Естественно поэтому, что простая близость или удаление человека сразу означает для ребенка резкое и коренное изменение ситуации, в которой он находится. Если не побояться образного выражения, можно сказать, что простое приближение и удаление взрослого вооружает и разоружает активность ребенка. В отсутствие взрослого младенец попадает в ситуацию беспомощности. Его активность по отношению к внешнему миру как бы парализована или, во всяком случае, в высшей степени ограничена и стеснена. У него как бы сразу отнимаются руки и ноги, возможность передвижения, изменения положения, захватывания нужных предметов. В присутствии взрослого для активности ребенка открыт самый обычный и естественный путь через другого человека. Вот почему другой человек для младенца — всегда психологический центр всякой ситуации. Вот почему смысл всякой ситуации для младенца определяется в первую очередь этим центром, т. е. его социальным содержанием, или, шире говоря, отношение ребенка к миру является зависимой и производной величиной от самых непосредственных и конкретных его отношений к взрослому человеку.

4. Основное новообразование младенческого возраста

Теперь, после раздельного рассмотрения важнейших линий развития в младенческом возрасте, мы можем ответить на главный вопрос относительно основного новообразования младенческого возраста и этим самым подойти к анализу важнейших теорий начального периода детского развития. Итак, что же нового возникает в результате сложнейшего процесса развития в младенческом возрасте?

Мы уже видели, что главнейшие стороны детского развития обнаруживают внутреннее единство, так как каждая из них получает свой смысл, свое значение, только будучи включена в единый и целостный процесс развития основного новообразования возраста. Беспомощность младенца, связанная с еще не законченным формированием скелета, с неразвитостью мускулатуры, с преобладанием наиболее зрелых вегетативных органических функций, с господством древних отделов мозга и незрелостью всех центров, которые определяют специфически человеческие формы активности, и с инстинктивным сознанием, центрирующимся вокруг важнейших жизненных потребностей, — эта беспомощность не только является исходным моментом для определения социальной ситуации развития младенца, но и прямо указывает на два обстоятельства, непосредственно относящихся к основному новообразованию: 1) на постепенный рост энергетических ресурсов младенца как необходимую предпосылку всех более высоко расположенных линий развития и 2) на динамическое изменение первоначального отношения к миру в ходе младенческого развития.

936

П. П. Блонский различал три основные стадии в развитии младенца, с точки зрения взаимоотношения его энергетических ресурсов и его общения со средой. Бессилие ребенка определяет его место в окружающей среде. В стадии абсолютно беззубого детства ребенок — слабое существо, лежащее в постели и нуждающееся в уходе. Со стороны ребенка социальным раздражителем является главным образом крик как реакция на боль, голод и неудобства. Взаимоотношения между ним и средой базируются прежде всего на еде. Совершенно ясно, что более всего он в это время связан с матерью, как кормящей и нянчащей.

В стадии прорезывания резцов, когда ребенок уже движущееся в постели существо, взаимоотношения между ним и средой становятся несравненно сложнее. С одной стороны, ребенок стремится использовать силу взрослых для своего передвижения и достижения предметов своих желаний. С другой стороны, он начинает понимать поведение взрослых и у него устанавливается психологическое, правда элементарное, общение с ними.

На 2-м году жизни ребенок равномощен взрослому в малоподвижной комнатной обстановке и между ними устанавливаются уже отношения сотрудничества, правда элементарного, простого сотрудничества. Итак, сообразно трем энергетическим стадиям, мы можем различать и три стадии общения со средой.

Описывая выше социальное развитие ребенка, мы уже указывали, что, с одной стороны, энергетический момент, определяющий большие или меньшие возможности активности ребенка, является основной предпосылкой для

развития его социальных проявлений и общения со взрослыми. Таким образом, генезис основного новообразования уходит корнями далеко вглубь, в самые интимные внутренние процессы органического роста и созревания.
С другой стороны, создающаяся благодаря беспомощности младенца социальная ситуация развития определяет направление, в котором реализуется активность младенца, направление к предметам окружающего мира через другого человека. Но если бы ребенок не был растущим, созревающим и развивающимся существом, если бы он сам не изменялся на протяжении младенческою возраста и оставался в том начальном состоянии, в котором мы застаем новорожденного, социальная ситуация развития определяла бы изо дня в день жизнь ребенка как вращение по одному и тому же кругу без всякой возможности продвижения вперед. Тогда жизнь младенца сводилась бы только к бесчисленному воспроизведению одной и той же ситуации, как это имеет место при патологических формах развития. На самом же деле младенец есть растущее и развивающееся, т. е. изменяющееся существо, и поэтому его жизнь изо дня в день напоминает не столько вращение по кругу и воспроизведение одной и той же ситуации, сколько движение вверх по спирали, связанное с качественным изменением самой ситуации развития.
В ходе развития нарастает активность младенца, повышается его энергетический фонд, совершенствуются его движения, крепнут ноги и руки, вызревают новые, более молодые и высшие отделы мозга, возникают новые формы поведения, новые формы общения с окружающими. Благодаря всему этому, с одной стороны, расширяется круг его отношений с действительностью, следовательно, расширяется и многообразнее используется путь через взрослого человека, а с другой — все больше увеличивается основное противоречие между возросшей сложностью и многобразием социальных отношений ребенка и невозможностью прямого общения с помощью речи. Все это не может не привести к тому, чтобы основное новообразование периода новорожденное™ — инстинктивная психическая жизнь — не изменилось самым решительным и коренным образом. Легче всего понять это изменение, если принять во внимание две основные особенности, отличающие психику новорожденного: во-первых, ребенок не выделяет еще не только себя, по и других людей из слитной ситуации,
937
возникающей на основе его инстинктивных потребностей, во-вторых, для ребенка в этот период не существует еще ни что-то, ни кто-то, он переживает скорее состояния, чем определенные объективные содержания. Обе особенности исчезают в новообразовании младенческого возраста.
Это новообразование можно определить, если принять во внимание основное направление, в котором идет все развитие младенца. Как мы видели, это направление заключается в том, что для активности ребенка открыт только один путь к внешнему миру — путь, пролегающий через другою человека. Совершенно естественно поэтому ожидать, что прежде всего должна дифференцироваться, выделиться, оформиться в переживаниях младенца его совместная деятельность с другим человеком в конкретной ситуации. Естественно ожидать, что младенец в своем сознании еще не отделяет себя от матери.
Если ребенок физически отделяется от матери в момент родов, то биологически он не отделяется от нее до самого конца младенческого возраста, пока не научится самостоятельно ходить, а его психологическая эмансипация от матери, выделение себя из первоначальной общности с ней наступает вообще только за пределами младенческого возраста, в раннем детстве. Поэтому основное новообразование младенческого возраста может быть лучше всего обозначено с помощью термина, введенного в немецкой литературе для названия изначально возникающей психической общности младенца и матери, общности, которая служит исходным пунктом дальнейшего развития сознания. Первое, что возникает в сознании младенца, может быть названо ближе и точнее всего, как «Ui-wir», т. е. «пра-мы». Это первоначальное сознание психической общности, которое предшествует возникновению сознания собственной личности (т. е. сознания дифференцированного и выделенного «я»), является сознанием «мы», но не тем подвижным, сложным, включающим уже «я» сознанием позднего «мы», которое возникает в более старшем возрасте. Это первоначальное «мы» относится к более позднему «мы», как отдаленный предок к потомку.
То, что у младенца возникает господствующее на всем протяжении возраста сознание «пра-мы», можно видеть из двух фактов фундаментальной важности. Первый освещен в исследовании А. Баллона о развитии у ребенка представлений о собственном теле. Как показывает исследование, ребенок вначале не выделяет даже своего тела из окружающего мира вещей. Он раньше приходит к осознанию внешних предметов, чем узнает свое тело. Первоначально ребенок разглядывает члены собственного тела как посторонние предметы, и задолго до того, как он осознает их своими, он бессознательно научается координировать движения ручки и глаза или обеих ручек. Таким образом, младенец, не знающий еще собственного тела, относящийся к собственным членам как к посторонним вещам, не может, конечно, иметь никакого представления о себе самом.
Г. Компейрэ прекрасно определяет эту особенность психической жизни, лишенной своего центра сознания или личности. Строго говоря, эта психическая жизнь не может быть даже названа сознанием. Действительно, говорит Компейрэ, не может быть и речи о наличии у ребенка в первые дни жизни сознания в собственном смысле слова, т. е. самосознания, которое дает нам возможность судить о нашем существовании. О ребенке можно сказать: он живет и сам не осознает своей жизни. Но если нет еще самосознания, то существуют, несомненно, с первых же дней смутно чувствуемые и, следовательно, сознающиеся впечатления. Компейрэ совершенно прав, когда характеризует первоначальное сознание младенца как пассивное. Если понять это слово в том значении, которое придавал ему Спиноза, различая пассивные и активные, страдательные и действенные психические состояния, то можно с полным правом утверждать, что первоначальное сознание младенца еще вовсе лишено активных, т. е. внутренне определяемых личностью, психических состояний. В этом смысле можно
938
сказать, что ребенок пробегает в указанном периоде животнообразную стадию развития, которая отличается отсутствием сознания своей деятельности, своей личности.
Если первый факт характеризует неспособность младенца выделить из окружающего и осознать собственное тело и свое самостоятельное существование, то второй говорит прежде всего о том, насколько для ребенка еще непосредственно слиты социальные отношения и его отношения к внешним предметам. Иллюстрацию того факта мы находим в исследованиях С. Фаянс о влиянии пространственного отдаления предмета на аффективное притяжение к

нему младенца и преддошкольника. Исследования показали, что оптическое отдаление предмета означает также психическое отдаление, пропорциональное расстоянию младенца от предмета, происходит ослабление и аффективного притяжения к предмету. Вместе с пространственным удалением контакт между младенцем и целью прерывается. Мир на расстоянии как бы не существует для него. Его цели и в физическом смысле лежат на расстоянии непосредственной близости.

Приводимые Фаянс данные показывают, что у младенцев в 75% случаев аффект к предмету оказывается значительно сильнее, если предмет расположен близко. Только в 25% случаев удаление предмета не вызывает заметных изменений аффекта, и никогда не наблюдается усиления аффекта вместе с удалением предмета. У ребенка раннего возраста в 10% случаев наблюдается усиление аффекта при удалении предмета: в 85% аффект не обнаруживает никаких изменений в зависимости от близости или удаленности предмета, и только в 5% аффект к близкому предмету оказывается сильнее, чем к удаленному. Это объясняется, конечно, узкими пределами жизненного пространства младенца.

Наблюдение Фаянс нуждается, однако, в двух дополнениях. Если обратиться к развитию хватания, легко заметить, что сначала ребенок хватает предмет, прикасающийся к его руке. В более позднем возрасте ребенок хватает предмет даже в том случае, когда он отдален. Вместо прежнего и непосредственно действующего раздражителя теперь уже специфическую реакцию вызывает восприятие самого предмета. Ш. Бюлер справедливо ставит этот факт в связь с тем, что ребенок развивает новое отношение к предмету на расстоянии благодаря тому, что все его потребности удовлетворяются взрослыми, благодаря возросшему социальному общению.

Таким образом, мы видим, что социальное развитие ребенка сказывается не только в прямом и непосредственном возрастании его социальных проявлений, но и в изменении и усложнении его отношения к вещам, в первую очередь к миру на расстоянии. Удаленный предмет вызывает теперь уже аффективную потребность достать его (несмотря на то что он находится вне сферы досягаемости), потому что предмет включен в социальную ситуацию хватания через других.

Подтверждение этому мы находим в другом фактическом наблюдении, которым мы хотели дополнить приведенные выше данные. Мы видели, что младенец ставит себе только физически близкие цели и оптическое удаление предмета равносильно для ребенка психическому отдалению и исчезновению аффективного побуждения, влекущего его к предмету. Это отличает младенца от маленького ребенка. Второе, более важное отличие в том, что при удалении предмета и невозможности его достать для ребенка раннего возраста ситуация легко изменяется: предметная ситуация между ребенком и целью превращается в личную социальную ситуацию между ним и экспериментатором. Для ребенка раннего возраста социальное и предметное в ситуации уже достаточно дифференцированы. Поэтому мы наблюдаем у него следующее любопытное явление: при неуспехе и невозможности достать цель предметная ситуация превращается в социальную.

939

Для младенца это еще невозможно. Для младенца социальная и предметная ситуации еще не расчленены. Когда предмет отдаляется, у младенца, как мы видели, в большинстве случаев исчезает аффективное притяжение. Но когда младенец уже перестает тянуться к отдаленному предмету, очень легко можно возобновить его попытки и снова вызвать живой аффект и живое обращение к предмету, если взрослый поместится в непосредственной близости от цели. Замечательно, что возобновленные попытки достать предмет направлены не к взрослому, а к самой цели. Это новое обращение к предмету проявляется в одинаковой степени при близости и отдаленности цели. Можно думать, говорит экспериментатор, что приближение взрослого к предмету означает для ребенка новую надежду или что простая пространственная близость взрослого значительно усиливает интенсивность поля вокруг цели.

Ребенок раннего возраста так же или даже еще сильнее реагирует на человека в ситуации собственной беспомощности, но его реакция носит дифференцированный характер. При невозможности самому достать предмет он обращается уже не к цели, которая остается недостижимой, а к руководителю опыта. Совершенно иначе реагирует младенец. Он продолжает обращаться по-прежнему к недостижимой цели, хотя в предметной ситуации ничего не изменилось. Трудно представить себе более яркое экспериментальное доказательство того, что, во-первых, центром всякой предметной ситуации для младенца является другой человек, изменяющий ее значение и смысл, и, во-вторых, что отношение к предмету и отношение к человеку еще не расчленены у младенца. Сам по себе предмет по мере отдаления его от ребенка теряет аффективную притягательную силу, но эта сила оживает с прежней интенсивностью, как только рядом с предметом, в непосредственной близости от него, в одном оптическом поле с ним появляется человек. Из ряда опытов известно влияние структуры оптического поля на восприятие предмета животным и младенцем. Известно, что воспринимаемый предмет меняет для ребенка свои свойства в зависимости от того, в какую структуру этот предмет входит, в зависимости от того, что лежит рядом с ним.

Мы встречаемся здесь с совершенно новым феноменом: в предметной ситуации ничего не изменилось. Ребенок воспринимает предмет столь же отдаленным и недостижимым, как и раньше. Он еще ни в малой мере не сознает, что он должен обратиться к помощи взрослого для того, чтобы завладеть недостижимой для него целью. Но аффективное побуждение к предмету, находящемуся на расстоянии, зависит от того, лежит ли этот предмет в том же поле, в котором ребенок воспринимает и человека, или нет. Предмет возле человека, даже недостижимый и находящийся в отдалении, обладает такой же аффективной побуждающей силой, как и предмет, находящийся в непосредственной близости от ребенка и достижимый с помощью собственных усилий. Нельзя яснее, чем в опытах Фаянс, показать: отношение к внешнему миру для ребенка целиком определяется отношением через другого человека и в психологической ситуации младенца еще слиты ее предметное и социальное содержания.

Оба соображения: 1) незнание ребенком собственного тела и 2) зависимость его аффективного притяжения к вещам от возможности совместного переживания ситуации с другим человеком — целиком и полностью подтверждают господство «пра-мы» в сознании младенца. Первое из них с негативной стороны прямым и непосредственным образом свидетельствует, что у ребенка еще нет сознания даже своего физического «я». Второе с позитивной стороны указывает на то, что самое простое аффективное желание возгорается у ребенка не иначе, как при соприкосновении предмета с другим человеком, не иначе, как при условии психической общности, не иначе, как в условиях сознания «пра-мы».

940

Обычно ход социального развития ребенка рисуют в обратном виде. Младенца представляют как чисто биологическое существо, не знающее ничего, кроме себя, целиком погруженное в мир собственных внутренних переживаний, не способное ни к какому контакту с окружающими. Только медленно и постепенно младенец становится общественным существом, социализируя свои желания, мысли и поступки. Это представление ложно. Согласно ему, неразвитая психика ребенка максимально изолирована, минимально способна к социальному отношению, к среде и реагирует только на примитивнейшие раздражения внешнего мира.

Все, что нам известно о психике младенца, заставляет категорически отвергнуть такое представление. Психика младенца с первого момента его жизни включена в общее бытие с другими людьми. Ребенок первоначально реагирует не на отдельные ощущения, но на окружающих людей. Ребенок различно реагирует на громкий звук, как и на температурные раздражения или укол. Уже в эту пору ребенок дифференцированно реагирует на различную аффективную окраску человеческого голоса, на изменения в выражении лица. Громкий звук, если рассматривать его чисто энергетически, гораздо внушительнее, чем человеческий голос, и все-таки ребенок вначале как бы глух по отношению к простым и сильным раздражениям, но реагирует осмысленно и дифференцированно на гораздо более слабые и труднее воспринимаемые раздражения, исходящие от окружающих его людей. Ребенок первоначально реагирует не на раздражения как таковые, а на выражение лица живых людей, сталкивающихся с ним. На первых стадиях психического развития дети оказывают предпочтение тем впечатлениям, которые относятся к их психической связи с живыми людьми. Ребенок находится не столько в контакте с миром безжизненных внешних раздражении, сколько сквозь и через него в гораздо более внутренней, хотя и примитивной общности с окружающими его личностями.

В. Петере прекрасно определяет своеобразие переживаний, свойственных этой стадии. Он говорит, что ребенок воспринимает мир не в его объективной катего-риальности, как нечто отдельное от его «я», но первоначально знает только своего рода «мы», внутри которого «я» и другой образуют единую связную структуру и как бы взаимно поддерживают друг друга. И так как ребенок вначале не знает своего «я», он, по выражению Ф. Шиллера, объективно говоря, больше живет в другом, чем в самом себе. Но, и это самое важное, в другом ребенок именно живет так, как мы живем в нашем «я». Даже в более позднем возрасте остаются у ребенка следы этой недостаточной выделенное™ своей личности из социального целого и из окружающего мира. К обсуждению этого мы еще вернемся при рассмотрении теорий младенческого возраста.

В. Петере, думается нам, совершенно правильно объясняет подражание в младенческом возрасте и в раннем детстве из этого первоначального своеобразного сознания психической общности. Ребенок гораздо раньше способен к истинному подражанию, чем к повторению движений, возникающих чисто ассоциативным путем. Общность как психический факт есть внутренняя мотивация, подражательное действие со стороны ребенка. Он сливается в своей деятельности непосредственно с тем, кому он подражает. Ребенок никогда не подражает движениям мертвых предметов, например качанию маятника. Очевидно, его подражательные действия возникают только тогда, когда имеется налицо персональная общность между младенцем и тем, кому он подражает. Вот почему подражание так мало развито у животных и так тесно связано с пониманием и с интеллектуальными процессами.

Можно допустить вместе с Петерсом образное сравнение активности ребенка, стоящего на этой стадии развития сознания, с любимой маленькими детьми игрой в мяч: при игре в мяч мы имеем полное слияние «я» и «ты» в едином действии внутреннего «мы».

941

Действительно, подражание должно быть отнесено, по-видимому, к числу специфически человеческих особенностей. Уже исследования В. Келера показали, что подражание обезьяны ограничено узкими пределами ее собственных интеллектуальных возможностей. Подражание сложному, разумному и целесообразному действию никогда не удается без понимания структуры ситуации. Таким образом, шимпанзе может подражать только таким действиям, которые лежат в зоне его собственных интеллектуальных возможностей. Все исследования подражания у обезьян показывают, что обезьяны плохо «обезьянничают». У них не только не наблюдается прославленного в баснях чрезмерного стремления к подражательности, но самые возможности подражания даже у высших обезьян неизмеримо уже, чем у человека. Подражание животного принципиально отличается тем, что ограничено зоной его собственных возможностей. Поэтому животное не может научиться ничему новому с помощью подражания. У ребенка, наоборот, с помощью подражания возникает новое, никогда не бывшее прежде в его опыте поведение.

Выяснив основное новообразование младенчества, мы можем перейти к сжатому и конспективному рассмотрению основных теорий этого возраста.

5. Основные теории младенческого возраста

Рефлексологическая теория. Согласно этой теории, в исходный момент развития младенец представляет существо безусловных рефлексов. Все содержание и развитие личности в младенческом возрасте, включая психическую и социальную стороны, исчерпывается процессом образования условных рефлексов, их дифференцировки, их сложного сцепления и сочетания между собой и надстраивания все более и более высоких суперрефлексов над первичными условными рефлексами. Этим объяснением рефлексологическая теория пытается исчерпать всю действительную сложность процесса.

Развитие высшей нервной деятельности, и в частности процесс образования условных рефлексов, представляет собой, несомненно, одну из важнейших сторон развития в младенческом возрасте, в котором впервые закладываются основы личного опыта ребенка. Но этот процесс есть серединный в том смысле, что он сам обусловлен другими, более сложными процессами развития, выступающими в роли предпосылок по отношению к развитию условнорефлектор-ной деятельности. И сам он, в свою очередь, служит предпосылкой для более сложных и высших форм психического и социального развития ребенка. Поэтому рефлексологическая теория может явиться адекватной концепцией для объяснения одной промежуточной стороны развития, но неизбежно приводит к упрощению всего развития и к игнорированию самостоятельной закономерности высших процессов психического и социального развития. По самому своему существу она не адекватна для объяснения этих сторон развития, так как, с одной стороны, игнорирует развитие психики у ребенка, а с другой — трактует развитие социальных взаимоотношений ребенка с точки

зрения закона отношения организма к физической среде. Она, таким образом, неизбежно допускает сведение высших закономерностей к низшим и механистическое истолкование развития. Механицизм проявляется резче всего в том, что рассматриваемая теория не способна уловить принципиальное отличие социального развития ребенка от развития животного.

Теория трех ступеней. Эта теория, содержание которой мы изложили выше, отличается тем же пороком, что и предыдущая: она также пытается единым законом охватить развитие животных и человека. В сущности говоря, она представляет собой видоизмененную и дополненную рефлексологическую теорию, так как, с одной стороны, не ограничивается чисто объективным рассмотре-

942

нием поведения, а вводит в круг анализа и внутреннюю психическую деятельность, связанную с инстинктами и навыками, а с другой — вводит над ступенью дрессуры еще третью ступень — интеллект, качественно отличную от ступени образования навыка.

Эта теория также адекватна только в приложении к узкой области развития реакций в младенческом возрасте. Она по необходимости относит к одной ступени интеллектуальные действия обезьян и все высшие проявления человеческого мышления, которые развиваются у ребенка на протяжении детства. Ее тенденция к отождествлению человеческого интеллекта с интеллектом животных находит яркое проявление в наименовании последней стадии младенчества шим-панзеподобным возрастом. Корнем и источником этой ошибки является игнорирование социальной природы человека.

Мы только что видели, что у младенцев имеет место невозможное в мире животных и принципиально невозможное у шимпанзе отношение к ситуации. Даже простейшее отношение к предмету, как мы старались показать на примере опытов С. Фаянс, у младенца определяется и обусловливается социальным содержанием ситуации. Отвлекаясь от этого, теория трех ступеней закрывает для себя всякую возможность выяснения существующих глубочайших принципиальных отличий между интеллектом ребенка и интеллектом шимпанзе, несмотря на их внешнее сходство. Различия проистекают из своеобразного социально опосредованного отношения младенцев к ситуации.

Структурная теория. Структурная теория младенческого возраста, как мы видели, правильно намечает исходный пункт и некоторые важнейшие особенности развития младенца. Но она разоружает себя при столкновении с проблемами развития как такового. Структурными оказываются уже изначальные и исходные моменты развития. В дальнейшем ходе развития структуры усложняются, дифференцируются все больше и больше, проникают одна в другую. Однако с этой точки зрения невозможно объяснить, как в развитии вообще может возникнуть что-либо новое. С точки зрения структурной теории, начальный и конечный пункты развития, как и все промежуточные, одинаково подчинены закону структурности. Как говорит французская пословица, чем больше *это* меняется, тем больше остается тем же самым.

Структурный принцип сам по себе не способен еще дать ключ к пониманию хода развития. Неудивительно поэтому, что структурная теория оказывается более плодотворной и способной дать научное объяснение, когда она прилагается к более элементарным, примитивным и начальным моментам. Структурная теория, подобно двум предшествующим, пытается объяснить, исходя из общего принципа, развитие животных и человека, которое оказывается в свете этой концепции одинаково структурным. Поэтому хотя теория и является наиболее плодотворной в приложении к младенческому возрасту, но обнаруживает свою несостоятельность, как только ее пытаются приложить к развитию более высших, специфически человеческих свойств ребенка. Да и внутри самого младенческого возраста она бессильна объяснить центральную проблему становления человека, которая вообще неразрешима с точки зрения теорий, охватывающих единым принципом развитие животных и человека.

Теория, понимающая младенческий возраст как субъективистскую стадию развития. Согласно этой теории, новорожденный представляет собой замкнутое в себе существо, целиком погруженное в собственную субъективность и только медленно и постепенно обращающееся к объективному миру. Содержание развития первою года жизни сводится к переходу от состояния полного погружения в субъективные переживания к интенсивной направленности на объект и к первому восприятию объективных связей. Динамика этой эпохи представляет собой движения от «я» к внешнему миру. Естественно, что, с точки зрения этой

943

теории, объективные отношения воспринимаются ребенком первоначально как отношения долженствования, а не отношения бытия. Поэтому, говоря об этой эпохе, следует говорить не столько о восприятии зависимостей, сколько об установлении отношений между предметами.

Основная мысль теории о полном субъективизме младенческого возраста, о пути развития в эту эпоху от внутреннего ядра личности, от «я» к внешнему миру, как мы увидим ниже, представлена еще более резко в следующей теории, которую мы рассмотрим последней. Критические замечания о ней будут относиться и к данной теории.

Теория солипсизма, свойственного младенческому возрасту. Эта теория связана, с одной стороны, с доведенным до крайности положением предшествующей теории, а с другой — с теориями младенческого возраста, развиваемыми в психоаналитической школе (3. Бернфельд). Рассматриваемая теория представляет собой как бы синтез этих двух концепций. В наиболее полном и последовательном виде она развита Ж. Пиаже, который говорит, что сознание младенца для нас загадка. Одним из путей проникновения в его сознание является путь регрессивный. Известно, говорит Пиаже, что самая значительная особенность, отличающая поведение и мышление ребенка от таковых у взрослого человека, — это эгоцентризм. Он усиливается по мере спускания вниз по возрастной лестнице. У человека в 18 лет эгоцентризм выражен иначе, чем в 10-летнем возрасте, и в 6 лет еще иначе и т. д. В 4 года эгоцентризм заполняет почти все мысли ребенка. Если рассмотреть этот эгоцентризм в пределе, то можно допустить, полагает Пиаже, что младенцу присущ абсолютный эгоцентризм, который можно определить как солипсизм первого года.

Логическая мысль, по Пиаже, развивается у ребенка поздно. Она всегда заключает в себе нечто социальное. Она связана с речью. Без слов мы бы мыслили, как в сновидении: образами, объединенными чувством и обладающими смутным, совершенно индивидуальным и аффективным значением. Эту мысль, в отличие от социализированной логически зрелой мысли, мы и наблюдаем в сновидениях, а также у некоторых больных. Ее принято называть

аутистической мыслью. Аутизм и логическое мышление — два полюса: один — чисто индивидуальный, другой — чисто социальный. Наша нормальная зрелая мысль постоянно колеблется между этими полюсами. В сновидениях и при некоторых душевных заболеваниях человек теряет всякий интерес к объективной действительности. Он погружен в мир собственных аффектов, находящих свое выражение в образном, эмоционально окрашенном мышлении. Младенец, согласно этой теории, также живет как бы в сновидении. 3. Фрейд говорит о нарциссизме младенца так, словно он не имеет интереса ни к чему другому, кроме самого себя. Младенец принимает все окружающее за самого себя, наподобие солипсиста, отождествляющего мир со своим представлением о нем. Дальнейшее развитие ребенка заключается в постепенном убывании солипсизма и постепенной социализации мышления и сознания ребенка, обращающегося к внешней действительности. Эгоцентризм, свойственный ребенку более позднего возраста, является компромиссом между изначальным солипсизмом и постепенной социализацией мысли. Степенью эгоцентризма и можно поэтому измерять продвижение ребенка по пути развития. С этой точки зрения Пиаже толкует ряд детских реакций, наблюдавшихся им в эксперименте и близких по типу к часто проявляющимся формам поведения в младенческом возрасте, например магическое отношение к вещам.

Уже из простого изложения теории легко видеть, что она представляет собой попытку изобразить развитие в младенческом возрасте в вывернутом наизнанку виде. Эта теория — прямая и полярная противоположность приведенной нами концепции младенческого развития. Мы видели, что изначальный момент его

944

характеризуется тем, что все жизненные проявления младенца вплетены и вотканы в социальное, что путем длительного развития возникает у ребенка сознание «пра-мы», что сознание нераздельной психической общности, отсутствие возможности самовыделения составляют самые отличительные свойства сознания младенца. Теория же солипсизма утверждает, что ребенок есть пресоциальное существо, целиком погруженное в мир сновидного мышления и подчиненное аффективному интересу к самому себе. Ошибка, лежащая в основе этой теории, как и теории Фрейда, заключается в неправильном противопоставлении двух тенденций: 1) к удовлетворению потребностей и 2) к приспособлению к реальности, т. е. принципа наслаждения и принципа реальности, аутистического и логического мышления. На самом деле та и другая не представляют собой полярных противоположностей, но теснейшим образом связаны друг с другом. Тенденция к удовлетворению потребностей, в сущности, есть только другая сторона тенденции к приспособлению. Наслаждение также не противоречит реальности. Они не только не исключают друг друга, но в младенческом возрасте почти совпадают.

Так же точно логическое и аутистическое мышление, аффект и интеллект представляют собой не два взаимоисключающих друг друга полюса, а две теснейшим образом связанные друг с другом и нераздельные психические функции, выступающие на каждом возрастном этапе как нерасчленимое единство, хотя и заключающее в себе все новые и новые отношения между аффективной и интеллектуальной функциями. Генетически вопрос решается с точки зрения того, насколько аутистическое мышление может быть принято за первичное и примитивное. Фрейд, как известно, защищал эту точку зрения. В противоположность ему Э. Блейлер показал, что аутистическое мышление есть поздно развивающаяся функция. Он возражает против мысли Фрейда, что в ходе развития механизмы удовольствия первичны, что ребенок отделен скорлупой от внешнего мира, живет аутистической жизнью и галлюцинирует об удовлетворении своих внутренних потребностей. Блейлер говорит, что он не видит галлюцинаторного удовлетворения у младенца, он видит удовлетворение лишь после действительного приема пищи. Наблюдая более взрослого ребенка, он также не видит, чтобы ребенок предпочитал воображаемое яблоко действительному.

Новорожденный реагирует во всех своих стремлениях на реальность и в духе реальности. Нигде нельзя найти или даже представить себе жизнеспособное существо, которое не реагировало бы в первую очередь на действительность, которое не действовало бы, совершенно независимо от того, на какой низкой ступени развития оно стоит.

Э. Блейлер показывает, что аутистическая функция требует вызревания сложных предпосылок в виде речи, понятий, способности к воспоминанию. Аутистическая функция не столь примитивна, как простые формы реальной функции. Таким образом, психология животных, как и психология младенца, знает только реальную функцию. Аутистическое мышление ребенка делает крупнейшие успехи вслед за развитием речи и главнейшими шагами в развитии понятий. Таким образом, аутистическое мышление не только не совпадает с бессознательным и бессловесным, но само опирается на развитие речи. Оно оказывается не изначальной, но производной формой. Аутистическое мышление не примитивная форма мышления, оно могло развиться лишь после того, как мышление, работающее с помощью одних только картин воспоминания, берет верх над немедленной психической реакцией на актуальные внешние ситуации. Обычное мышление — функция реального — первично и столь же необходимо всякому наделенному психикой жизнеспособному существу, как и действия, соответствующие реальности.

Были сделаны попытки ограничить теорию солипсизма применением только к периоду новорожденное™. Сторонники этого взгляда поясняли, что стадия

945

солипсизма длится у младенца недолго и уже на 2-м месяце утрачивает свой абсолютный характер. Первая брешь образуется в тот момент, когда ребенок начинает отвечать на голос или улыбку взрослого общим оживлением или ответной улыбкой. В общем, в свете известных данных по социальности младенчества, трудно присоединиться к концепции солипсизма относительно ребенка старше 2 месяцев. Она применима, по нашим определениям, в полной мере лишь к детям глубоко умственно отсталым и идиотам.

Второе утверждение Пиаже относительно аутизма младенца также применимо больше к олигофрену, чем к нормальному ребенку. Эта компромиссная точка зрения, в сущности говоря, не опровергает, а подтверждает Пиаже, подкрепляя его мысль о первичности аутистического мышления. Между тем нельзя не согласиться с Блейлером, который показал, что именно на примитивных ступенях развития исключена всякая возможность нереалистического мышления. Начиная с определенной ступени развития к изначальной реалистической функции присоединяется аугистическая и с этих пор развивается вместе с ней. Имбецил, говорит Блейлер, является настоящим реальным политиком. У него аутистичес-кое мышление упрощено так же, как и реалистическое. В последнее время К. Левин показал, что воображение — одно из самых ярких проявлений аутистического мышления — чрезвычайно недоразвито

у умственно отсталых детей. Из развития нормального ребенка известно, что и у него эта функция начинает развиваться сколько-нибудь заметно только с дошкольного возраста.
Мы думаем поэтому, что теория солипсизма должна быть не просто ограничена, но заменена противоположной, так как все приводимые в ее защиту факты получают истинное объяснение с противоположной точки зрения.
Так, В. Петере показал, что в основе эгоцентрической речи и эгоцентрического мышления ребенка лежит не аутизм и не намеренная изоляция от общения, но нечто противоположное этому по психической структуре. Пиаже, который, по мнению Петерса, подчеркивав эгоцентризм детей и делает его краеугольным камнем объяснения своеобразия детской психики, должен все же усытановить, что дети говорят друг с другом и что один другого не слушает. Конечно, внешне они как бы не учитывают этого другого, но именно потому, что они сохранили еще до некоторой степени следы той непосредственной общности, которая в качестве доминирующей черты характеризовала в свое время их сознание.
В заключение мы хотели бы только показать, что факты, приводимые Пиаже, получают истинное объяснение в свете изложенного выше учения об основном новообразовании младенческого возраста. Пиаже, анализируя логические действия младенца, предвидит возражение, которое может вызвать его теория. Можно было бы подумать, пишет он, что младенец пользуется любым действием, чтобы получить любой результат, так как он просто полагает, что родители исполняют его желание. Согласно этой гипотезе, прием, употребляемый ребенком для того, чтобы воздействовать на вещи, составляет просто своего рода язык, употребляемый им в общении с близкими ему людьми. Это будет не магией, но просьбой. Так, мы можем констатировать, что ребенок в 1,5—2 года обращается к родителям, когда ему что-нибудь нужно, и говорит просто: «пожалуйста», не заботясь о том, чтобы уточнить, чего он хочет; настолько он убежден, что все его желания родителям известны. Но если эта гипотеза становится вероятной для ребенка, уже начинающего говорить, то до этого времени она совершенно несостоятельна, по словам Пиаже. Одним из основных доводов против этой гипотезы, наилучшим доказательством того, что примитивное поведение не есть социальное, что поведение первого года невозможно считать социальным, Пиаже считает следующее обстоятельство: ребенок не отличает еще людей от вещей. Поэтому, считает Пиаже, в этом возрасте можно говорить только о со-липтическом, но никак не о социальном поведении.
946
Однако, как мы видели, у ребенка уже на 2-м месяце появляются далее все развивающиеся и усложняющиеся специфические реакции социального характера (на человеческий голос, на выражение человеческого лица), активный поиск контакта с другим человеком и другие симптомы, бесспорно показывающие, что уже в младенческом возрасте ребенок отличает людей от вещей.
Мы видели из опытов Фаянс, что отношение ребенка к предмету целиком определяется социальным содержанием ситуации, в которой дан этот предмет. Можно ли сказать о поведении ребенка в этих опытах, что он не отличает человека от вещи? Верна только та мысль Пиаже, что для младенца социальное и предметное содержание ситуации еще не дифференцировано. В отличие от ребенка 2 лет, владеющего речью, младенец не умеет дифференцировать просьбу ко взрослому о помощи от непосредственного воздействия на предмет. Как мы видели в опытах с отдалением предмета, ребенок, бросивший уже тянуться к недостижимой цели, снова с прежней живостью возобновляет свои попытки, как только возле цели появляется человек. Правда, ребенок здесь обращается не к экспериментатору за помощью, а продолжает тянуться непосредственно к предмету, что и создает видимость магического поведения. Но эксперимент с несомненной ясностью показывает: эти по внешнему виду магические действия возникают у ребенка только под влиянием того, что в ситуации с недостижимой целью вдруг становится возможным обычный для ребенка путь через другого человека. Ребенок не осознает еще этого пути и не умеет им пользоваться намеренно, но только при наличии этого пути актуализируются его квазимагические действия. Внимательный анализ опытов Пиаже показал бы также, что ребенок реагирует магическими действиями не на ситуацию с исчезнувшим предметом, а на ситуацию, центр которой составляет путь к предмету, пролегающий через отношения к другому человеку. Таким образом, солиптическое поведение младенца оказывается на самом деле социальным поведением, свойственным младенческому сознанию «пра-мы».

КРИЗИС ПЕРВОГО ГОДА ЖИЗНИ

Эмпирическое содержание кризиса первого года жизни чрезвычайно просто и легко. Он был изучен раньше всех остальных критических возрастов, но его кризисный характер не был подчеркнут. Речь идет о ходьбе, о таком периоде, когда о ребенке нельзя сказать, ходящий он или неходящий, о самом становлении ходьбы, когда, употребляя высоко диалектическую формулу, о становлении этой ходьбы можно говорить как о единстве бытия и небытия, т. е. когда она есть и ее нет. Всякий знает, что редкий ребенок начинает ходить сразу, хотя есть и такие дети. Более тщательное изучение такого ребенка, который сразу начинает ходить, показало, что обычно в этом случае мы имеем дело с латентным периодом возникновения и становления и относительно поздним выявлением ходьбы. Но зачастую и после начала ходьбы наблюдается потеря ее. Это указывает, что полного созревания ходьбы еще не произошло.
Ребенок в раннем детстве — уже ходящий: плохо, с трудом, но все же ребенок, для которого ходьба стала основной формой передвижения в пространстве.
Самое становление ходьбы и есть первый момент в содержании данного кризиса.
Второй момент относится к речи. Здесь опять мы имеем такой процесс в развитии, когда нельзя сказать, является ли ребенок говорящим или нет, когда речь и есть и ее еще нет. Этот процесс тоже не совершается в один день, хотя
947
описывают случаи, когда ребенок сразу заговорил. И тут перед нами латентный период становления речи, который длится примерно 3 месяца.
Третий момент — со стороны аффектов и воли. Э. Кречмер назвал их гипобу-лическими реакциями. Под этим имеется в виду, что в связи с кризисом у ребенка возникают первые акты протеста, оппозиции, противопоставления себя другим, «невоздержания», на языке семейного авторитарного воспитания. Эти явления Кречмер и предложил назвать гипобулическими в том смысле, что они, относясь к волевой реакции, представляют качественно совершенно другую ступень в развитии волевых действий и не дифференцированы по воле и аффекту.
Такие реакции ребенка в кризисном возрасте иногда выявляются с очень большой силой и остротой, особенно при

неправильном воспитании, и приобретают характер форменных гипобулических припадков, описание которых связано с учением о трудном детстве. Обычно ребенок, которому в чем-нибудь отказано или которого не поняли, обнаруживает резкое нарастание аффекта, заканчивающегося часто тем, что ребенок ложится на пол, начинает неистово кричать, отказывается ходить, если он ходит, бьет ногами об пол, но ни потери сознания, ни слюноистечения, ни энурезиса, ни других признаков, характеризующих эпилептические припадки, не бывает. Это только тенденция (которая и делает реакцию гипобулической), иногда направленная против известных запретов, отказов и т. д. и выражающаяся, как ее обычно описывают, в некоторой регрессии поведения; ребенок как бы возвращается к более раннему периоду (когда он бросается па пол, барахтается, отказывается ходить и т. д.), но использует он это, конечно, совершенно иначе.
Вот три основных момента, которые обычно описывают как содержание кризиса первого года жизни.
Мы подойдем к этому кризису прежде всего со стороны речи, оставив в стороне два других момента. Я выбираю речь ввиду того, что, по-видимому, она больше всего связана с возникновением детского сознания и с социальными отношениями ребенка.
Первый вопрос касается процесса рождения речи. Как происходит рождение самой речи? Здесь мы имеем две или три противоположные, взаимоисключающие друг друга точки зрения, или теории.
Первая из них — теория постепенного возникновения речи на ассоциативной основе. В некоторой степени эта теория уже умершая, воевать с ней — значит воевать с покойником, что имеет только исторический интерес. Следует, однако, о ней упомянуть, поскольку, как это всегда бывает, теории умирают, по оставляют в наследство некоторые выводы, которые, как дети, переживают своих родителей. Некоторые последователи указанной теория до сих пор тормозят учение о развитии детской речи, и без преодоления их ошибок нельзя правильно подойти к этому вопросу.
Ассоциативная теория представляет дело чрезвычайно прямолинейно и ясно: связь между словом и его значением есть простая ассоциативная связь между двумя членам. Ребенок видит предмет, например часы, слышит комплекс звуков «ч-а-с-ы», между тем и другим у него устанавливается известная связь, достаточная для того, чтобы, услышав слово «часы», ребенок вспомнил предмет, который связан с этими звуками. По образному выражению одного из учеников Г. Эббингауза, слово так же напоминает по ассоциативной связи свое значение, как пальто напоминает его владельца. Мы видим шляпу, мы знаем, что эта шляпа такого-то, и эта шляпа напоминает нам человека.
С этой точки зрения, следовательно, снимаются все проблемы. Во-первых, само по себе отношение между значением слова и словом рисуется как некоторое в высшей степени элементарное и простое. Во-вторых, исключается всякая возможность дальнейшего развития детской речи: если образовалась ассоциативная

зависимость, то она дальше может уточняться, обогащаться, на месте одной зависимости могут быть 20, но сама ассоциативная связь развитию в собственном смысле слова не подлежит, если под развитием понимать процесс, при котором на следующей ступени возникает нечто новое, чего прежде не было. С этой точки зрения, развитие детской речи сводится исключительно к развитию словаря, т. е. к количественному увеличению, обогащению и уточнению ассоциативных связей, но развитие в собственном смысле этого слова отрицается вовсе.
Очень ясно формулирует это положение тот же ученик Эббингауза, когда говорит, что смысл детских слов приобретается раз и навсегда. Это тот капитал, который на всем протяжении жизни не подвергается изменению, не подвергается развитию, т. е. ребенок приобретает знания, развивается, а слово на протяжении детского развития остается неизменным. С этой точки зрения снимается и вопрос о появлении детской речи, ибо, с одной стороны, все сводится к медленному накоплению артикуляционных и фонационных движений, а с другой — к сохранению связей между предметом и обозначающим этот предмет словом.
Ассоциативная точка зрения давным-давно умерла и похоронена, и сейчас даже было бы бесполезно ее критиковать: ее неприемлемость настолько ясна, что на этом можно не останавливаться. Но, хотя она в целом давно похоронена, тем не менее представление, будто значение слова приобретается *раз и навсегда,* будто это единственное достояние ребенка, сохранилось и в последующих теориях. Мне кажется, что с рассмотрения этого и надо начать, чтобы построить правильную теорию детской речи. Исследования, шедшие за ассоциативной теорией, вопрос о развитии значений слов исключили из поля зрения. Они приняли на веру ассоциативную теорию, но понимали, что ассоциативная психология неправильно объясняет механизм возникновения словесных обозначений, и ставили себе задачу объяснить возникновение слов, но способом, который удовлетворял бы требованию *раз и навсегда*.
Далее исторически идет вторая группа теорий, типичный представитель ее — В. Штерн. Согласно теории Штерна, первое слово является фундаментальным шагом в детском развитии. Этот шаг тоже остается раз и навсегда. Однако он заключается не в простой ассоциативной связи между звуком и предметом, потому что такая ассоциативная связь есть и у животных (очень легко научить собаку поворачивать глаза и смотреть на предмет, который вы будете называть).
Существенно, говорит Штерн, во-первых, что ребенок делает величайшее открытие в своей жизни: он узнает, что всякая вещь имеет свое имя, или (вторая формулировка того же самого закона) ребенок открывает связь между знаком и значением, т. е. открывает символизирующую функцию речи, то, что всякую вещь можно обозначить в знаке, в символе.
Эта точка зрения была очень плодотворна для фактических исследований, она открыла факты, которых не могла открыть ассоциативная теория. Она указала, что медленного и постепенного накопления ассоциативных связей в развитии речи не происходит, но вслед за открытием происходит скачкообразный рост детского словаря.
Второй симптом, на который указывает Штерн, — переход ребенка от пассивного к активному увеличению словаря. Никто никогда не видел животного, научившегося понимать человеческие слова и спросившего бы название предмета, который не был назван. Для ребенка, говорит Штерн, характерно, что он знает столько слов, сколько ему было дано, а потом начинает спрашивать о названиях предметов, т. е. ведет себя так, как будто он понял: каждая вещь должна как-то называться. Штерн считает, что это детское открытие должно быть названо первым общим понятием ребенка.
Наконец, третий симптом заключается в следующем: у ребенка возникают первые вопросы о названии, т. е. активное увеличение словаря приводит к тому,

что ребенок о всякой новой вещи спрашивает: «Что это?» По сути все три симптома принадлежат раннему детству, но

вытекают из того открытия, о котором говорит Штерн.
Что говорит в пользу теории Штерна?
Во-первых, за нее говорят три указанных капитальной важности симптома, которые всегда позволяют узнать, произошел фундаментальный перелом в развитии речи ребенка или нет. Во-вторых, эта теория более глубоко освещает с точки зрения специфических особенностей человеческого мышления акт образования первого детского осмысленного слова, т. е. отрицает ассоциативный характер связи между знаком и значением. В-третьих, изменение в развитии речи, которое происходит, носит как бы катастрофический, почти мгновенный характер.
Таким образом, есть ряд данных, которые говорят, что штерновская теория нащупала что-то реальное, действительно происходящее в жизни ребенка. Но против теории говорит то, что она совершенно неверно толкует указанные моменты.
Мне пришлось высказать эти мои соображения самому Штерну. В ответ я услышал, что ряд мыслей его самого волновал еще со времени создания теории, т. е. со времени написания книги «„Die Kindersprache» («Детская речь»). Часть возражений высказана и другими критиками. Поэтому Штерн работает над изменением своей теории, но не в том направлении, которое намечалось в моих возражениях, а в другом, о котором я скажу позже. Следы этой ревизии мы находим в последних работах Штерна.
Что говорит против этой теории? По-моему, некоторые факты капитального значения, которые надо назвать, чтобы расчистить почву для правильного решения вопроса.
Во-первых, невероятно, чтобы ребенок в 1 год или в 1 год 3 месяца был настолько интеллектуально развит и сам мог бы сделать такое фундаментальное открытие о связи знака и значения, образовать для себя первое общее понятие, чтобы он был таким теоретиком, который способен сделать величайшее обобщение, что всякая вещь имеет свое имя. То, что утверждает Штерн, есть сущность речи. Ведь для нас, взрослых, смысл речи заключается в том, что всякая вещь имеет свое имя. Трудно допустить, что ребенок 1,5 лет открывает смысл речи. Это так не вяжется с интеллектуальным уровнем развития ребенка, который даже механизм спичечной коробки не может открыть, это так противоречит синкретическому мышлению ребенка! В. Штерн признает это возражение самым верным.
Во-вторых, экспериментальные исследования показывают: не только ребенок в 11,2 года не делает открытия о логической природе речи, но даже школьник еще не вполне понимает, что значит слово, не отдает себе отчета в том, что значит связь между предметом и словом, а многие взрослые люди, особенно отсталые в культурном развитии, и до конца жизни не осознают этого.
Как показали исследования Ж. Пиаже, А. Валлона и других, ребенок подчас и в школьном возрасте имеет тенденцию не понимать условности речи, *а рассматривать имя вещи как некоторый ее атрибут.* Например, когда вы спросите ребенка 3 лет, почему корова называется коровой, он вам ответит: «Потому что она имеет рога» или: «Потому что она дает молоко», т. е. ребенок на вопрос о причине названия никогда не скажет, что это просто имя, что люди придумали такое условное обозначение. Он всегда будет искать объяснение для имени в свойствах самой вещи: селедка называется селедкой потому, что она соленая, или потому, что плавает в море; корова называется коровой потому, что дает молоко, а теленок называется теленком, потому что он еще маленький и молока не дает.
Было произведено тестирование детей дошкольного возраста. Называли ряд предметов и спрашивали, почему эти предметы так называются: по признаку

звука, условно и т. д. Предметы так называются, потому что это отвечает их свойствам, — таков был смысл ответов. Ребенок раннего возраста всегда опирается на свойства вещей. Это дало повод Валлону первому сказать, что ребенок и позже не понимает этой условности, а сохраняет представление о слове как об одном из атрибутов вещи, об одном из свойств вещи.
За ним Пиаже и другие авторы показали то же самое.
А. Валлон вспоминает известный гумбольдтовский лингвистический анекдот (между прочим, в последнюю империалистическую войну аналогичные факты были опубликованы лингвистами разных стран). В гумбольдтовском анекдоте русский солдат рассуждает, почему вода по-немецки называется Wasser (вас-сер), а по-французски так-то, а по-английски так-то. «Но ведь вода вода и есть, а не Wasser». Солдат считает, что наш язык правильный, а все остальные называют воду неправильно. Это для В. Гумбольдта (и мне так тоже кажется) основательный признак, симптом следующего: само по себе название вещи так тесно срастается с ней, что трудно даже представить, что это название может быть другим.
Следовательно, и экспериментальные работы показывают, что такого «открытия» ребенок в этом возрасте не делает.
Не буду излагать всех возражений против штерновской теории, отмечу только, что экспериментальный анализ первых детских вопросов показал: ребенок никогда не спрашивает о названии, но спрашивает о назначении или смысле вещей.
Самый главный недостаток теории Штерна, по-моему, допущенная в ней известная логическая ошибка, которая получила название в логике «petitio principil». Грубо это можно перевести «задом наперед» или «телега впряжена впереди лошади». Ведь суть дела заключается в следующем: вместо того чтобы сказать, каким образом возникает у ребенка общее понятие о речи, допускается, что оно с самого начала выводится ребенком. Это такая же ошибка, как та, когда думали, что язык возник из взаимного договора, что люди жили врозь, никогда не могли сговориться, а потом собрались вместе и условились: «Давайте это называть так, а это так». В чем недостаток этой теории? Она предполагает, что значение языка существовало до языка, что представление о языке и выгодах, которые он дает, существовало до возникновения языка.
То же самое делает и Штерн. Вместо того чтобы объяснить, как возникает у ребенка понимание связи между знаком и значением, как это понимание на разных ступенях жизни различно, он допускает, что вначале делается открытие, т. е. ребенок, не владеющий речью, уже владеет понятием, что такое речь. По этой теории, речь вытекает из понятия о ней, в то время как реальный ход развития заключается в том, что в процессе речи ребенок вырабатывает о ней известное представление.
Наконец, точка зрения Штерна совершенно исключает вопрос о развитии детской речи, ее смысловой стороны, ибо если в 1,5 года я сделал открытие, величайшее в своей жизни, то мне затем ничего не остается, как только делать выводы, которые мне нужны.

К. Бюлер в пародийной статье очень хорошо сказал, что Штерн изображает ребенка и его речевое развитие в виде рантье, который приобретает капитал, а потом стрижет купоны.
В зависимости от этого Штерн приходит к тем положениям, которые находятся в вопиющем противоречии со всеми данными фактических исследований. Как известно, основная идея монографии Штерна «Die Kindersprache» заключается в том, что речевое развитие в 5 лет уже заканчивается, а дальше происходят только небольшие изменения, в то время как современные исследования доказывают: ряд новых понятий становится возможным только в школьном
951
возрасте. Мне кажется, что в штерновской концепции основной порок заключается в попытке отодвинуть самое важное в развитии к началу. Центральная идея Штерна именно в этом: все развивается, как лист из почки. На этом пути Штерн вступает в персоиалистику. Поэтому у него и наблюдается тенденция отодвинуть развитие к самому началу, т. е. выдвижение на первое место начальных стадий развития и утверждение их господствующего значения. Это есть и у других авторов — у К. Бюлера, А. Гезелла, которые утверждают, что, в сущности, все детское развитие вращается вокруг первых лет жизни.
Все это заставляет нас не принимать точку зрения Штерна. Надо сказать, что она в настоящее время в психологии уже оставлена. Вместо нее мы имеем ряд новых точек зрения. На них я остановлюсь коротко.
Бюлеровская точка зрения. То, что Штерн считает мгновенным открытием, является результатом микроскопического движения, нарастающего изо дня в день и растянутого на протяжении нескольких месяцев, т. е. здесь есть попытка показать, что это открытие молекулярной формации. Бюлер аргументирует свою теорию наблюдениями над глухонемыми детьми в венских школах.
Точка зрения А. Баллона. Ребенок действительно делает открытие в этом возрасте. Случайно или нет — другой вопрос. Валлон также склонен признавать такую «эврика» в детском сознании. Валлон считает, что ребенок делает открытие не случайно. Однако он открывает не общее понятие и правило, что всякая вещь имеет свое название, а только способ обращения с вещами. Если ребенок обнаружил, что некоторые вещи можно открывать (например, вы ему открыли крышку коробочки), он будет стараться открывать все предметы, даже те, у которых нет крышки. Вся история развития речи основана на том, полагает Валлон, что ребенку открыли возможность наименования вещи, что вещь можно называть. Это как бы новая деятельность с вещами, и, так как ребенок открыл ее в отношении одной вещи, он затем переносит ее и в отношении ряда других вещей. Таким образом, для Баллона ребенок открывает не логический смысл, не связь между знаком и значением, а новый способ игры с вещами, новый способ обращения с ними.
С точки зрения К. Коффки и всей структурной психологии, это первое открытие ребенка представляется в виде структурного акта. Ребенок открывает своеобразную структуру «вещь — имя» подобно тому, как обезьяна открывает функцию палки в той ситуации, когда плод лежит далеко и не может быть получен иначе, как с помощью палки. Сейчас теория Коффки слилась с теорией Валлона.
Теории Бюлера, Коффки, Валлона более соответствуют фактам, чем теория Штерна, потому что они выросли из критики этой теории, но все они заключают в себе штерновский порок, который получен из ассоциативной теории, т. е. предположение, что все здесь происходит раз и навсегда: ребенок открывает структуру, способ обращения с вещами, он открывает то, что в отношении значения этих слов не подлежит изменению и развитию.
Таким образом, хотя эти теории смягчают интеллектуализм штерновской теории, идут против его самого главною идеалистического тезиса — выведения речи из понятия об этой речи, они в отношении происхождения речи столь же порочны, как штерновская теория, ибо допускают неизменность в возникновении и развитии детских слов. Попробуем в коротких словах показать самое существенное в современном учении о моменте рождения речи с тем, чтобы наметить тем самым и центральные точки кризиса первого года.
Начну с фактов. Кто внимательно наблюдает рождение детской речи, тот не может пройти мимо очень важного периода в ее развитии, который стал предметом пристального внимания в последнее десятилетие и еще мало освещен в учебниках. Между тем, он имеет очень большое значение для понимания развития речи ребенка.
952
До сих пор мы говорили о двух периодах развития детской речи. Мы пытались установить, что еще в младенческом возрасте, когда у ребенка нет языка в собственном смысле слова, сама социальная ситуация развития приводит к возникновению у ребенка очень большой, сложной и многообразной потребности в общении со взрослыми. Из-за того, что младенец сам не ходит, не может приблизить и отдалить от себя предмет, он должен действовать через других. Ни один из детских возрастов не требует такого огромного числа форм сотрудничества, самого элементарного, как младенческий. Действия через других — основная форма деятельности ребенка. Этот возраст характеризуется тем, что ребенок лишен самого основного средства общения — речи. В этом и заключается чрезвычайно своеобразное противоречие в развитии младенца. Ребенок создает ряд суррогатов речи. Мы уже останавливались на жестах, которые возникают у ребенка и приводят к такому, с точки зрения развития речи, важному жесту, как указательный. Таким образом, устанавливается общение с окружающими.
Мы указывали ряд форм, замещающих речь, т. е. средств общения, которые, не будучи речевыми средствами, являются какой-то подготовительной ступенью для развития речи. Затем мы говорили о развитии речи в раннем детстве, когда ребенок усваивает в основном язык взрослых. Между первым периодом, его называют безъязычным в развитии ребенка, и вторым, когда у ребенка складываются основные знания родного языка, существует период развития, который В. Элиасберг предложил назвать автономной детской речью (W. Eliasberg, 1928). Элиасберг говорит, что ребенок раньше, чем начинает говорить на нашем языке, заставляет нас говорить на своем языке. Этот период и помогает нам понять, каким образом решается переход от безъязычного периода, когда ребенок только лепечет, к тому периоду, когда ребенок овладевает речью в собственном смысле слова. Переход от безъязычного к языковому периоду развития и совершается посредством автономной детской речи. Что это за период? Для того чтобы лучше ответить на вопрос, надо в коротких словах выяснить историю этого вопроса, историю введения этого понятия в науку.
Первым, кто описал автономную детскую речь и понял и оценил ее огромное значение, был, как это ни странно, Ч. Дарвин (1881), который прямо не занимался вопросами развития ребенка, но, будучи гениальным наблюдателем, сумел заметить, следя за развитием своего внука, что, прежде чем перейти к языковому периоду, ребенок говорит на

своеобразном языке. Своеобразие заключается в том, что, *во-первых,* звуковой состав слов, употребляемых ребенком, резко отличается от звукового состава наших слов. Эта речь моторно, т. е. с артикуляционной, с фонетической стороны, не совпадает с нашей речью. Это обычно такие слова, как «пу-фу», «бо-бо», иногда обломки наших слов. Это слова, которые по внешней, звучащей форме отличаются от слов нашего языка. Иногда они похожи на наши слова, иногда резко с ними расходятся, иногда напоминают наши искаженные слова.

Второе отличие более существенное и более важное, на которое обратил внимание Дарвин, то, что слова автономной речи *отличаются от наших слов и по значению.* Известный пример Дарвина часто цитируется в учебниках. Его внук, однажды увидя утку, плавающую на пруду, подражая ли ее звукам, или названию, данному взрослым, стал называть се «уа». Эти звуки производились ребенком тогда, когда он у пруда видел утку, плавающую по воде. Затем мальчик стал называть теми же самыми звуками молоко, пролитое на столе, всякую жидкость, вино в стакане, даже молоко в бутылочке, очевидно, перенося это название из-за того, что там была вода, жидкость. Однажды ребенок играл старинными монетами с изображением птиц. Он стал их тоже называть «уа». Наконец, все маленькие круглые блестящие предметы, напоминающие монеты (пуговки, медали), стали называться «уа».

953

Таким образом, если бы мы записали значения слова «уа» у ребенка, то мы нашли бы какое-то первоначальное значение, от которого происходят все остальные (утка на воде). Это значение почти всегда очень сложно. Оно не расчленено на отдельные качества, как значения отдельных слов, такое значение представляет собой целую картину. От первоначального значения ребенок переходит к ряду других значений, которые вытекают из отдельных частей картины. От воды так стала называться лужица, всякая жидкость, впоследствии бутылка. От утки стали называться монеты с изображением орла, а от них — пуговицы, медали и т. д.

Можно привести много примеров значения автономного слова «пу-фу». Оно означает бутылку с йодом, сам йод, бутылку, в которую дуют, чтобы получить свист, папиросу, из которой пускают дым, табак, процесс тушения, потому что там тоже надо дуть, и т. д. Слово, его значение охватывает целый комплекс вещей, которые у нас никак не обозначаются одним словом. Эти слова со стороны значений не совпадают с нашими словами, ни одно из них не может быть полностью переведено на наш язык.

С автономной речью никогда не происходит так, что ребенок умеет сказать *йод, бутылка, папироса,* что он умеет не только сказать и различить постоянные свойства предметов (йода, бутылки и т. д.), но только из каприза продолжает говорить «пу-фу». На самом деле ребенку недоступны и наши слова, и наши понятия.

Мы еще вернемся к анализу детских значений. Сейчас ограничимся установлением этого факта. Всякий сейчас согласится, что значение такого слова построено иначе, чем у нас.

Таким образом, мы нашли две черты, которые выделяют автономную детскую речь из общего хода развития языка ребенка. Первое отличие — *фонетическое* строение речи, второе — *смысловая сторона* детской речи. Отсюда вытекает третья особенность автономной детской речи, которую по достоинству оценил Дарвин: если эта речь в звуковом и смысловом отношениях отличается от нашей, то и общение с помощью такой речи должно резко отличаться от общения с помощью нашей речи. Общение возможно только между ребенком и теми людьми, которые понимают значение его слов. Не правда ли, мы с вами, не зная всей истории слова «уа», не поняли бы, что оно означало у внука Дарвина.

Это не есть общение, которое принципиально возможно со всеми людьми, как с помощью наших слов. Общение возможно только с людьми, посвященными в шифр детской речи. Поэтому немецкие авторы долго называли этот язык презрительно Ammensprache, т. е. языком кормилиц, нянек, который, как думали исследователи, искусственно создается взрослыми для детей и отличается тем, что он понятен только людям, воспитывающим данного ребенка. Взрослые, стараясь приспособиться к детскому языку, действительно допускают искажения обычных слов, к которым приучают ребенка. Когда няня говорит ребенку «бо-бо» вместо «больно», то, конечно, мы имеем дело с искажением речи, которое допускают взрослые в общении с ребенком. В отношении детей более позднего возраста мы всегда допускаем другую ошибку: так как, с нашей точки зрения, ребенок маленький, то нам кажется, что и все вещи ему должны казаться маленькими. Поэтому ребенку младшего возраста мы говорим «домик», указывая на небоскреб, «лошадка», указывая на большую лошадь, упуская из виду, что большой дом и большая лошадь должны казаться маленькому ребенку громадными и что правильно было бы сказать «домище» и «лошадища». Такие искажения действительно имеют место, но было бы неправильно сказать, что весь автономный детский язык есть язык кормилиц и нянек. Факт, что раньше, чем овладеть нашей артикуляцией и фонетикой, ребенок овладевает какими-то рудиментами слов и рудиментами значений, не совпадающими с нашими. Если

954

даже мы были бы посвящены в значения детских слов, то понять ребенка можно не иначе, как в какой-нибудь конкретной ситуации. Если ребенок скажет «уа», то это может быть пуговица, молоко, утка на воде, монета. Вы не знаете, что он имеет в виду. Если на прогулке в саду ребенок кричит «уа» и тянется вперед, это значит: он хочет, чтобы его поднесли к пруду. Если же он в комнате говорит «уа», то значит, что он хочет играть пуговицами.

Общение с детьми в этот период возможно только в конкретной ситуации. Слово может быть употреблено в общении только тогда, когда предмет находится перед глазами. Если предмет перед глазами, то и слово становится понятным. Мы видим, что трудности понимания очень велики. По моим представлениям, *одна из самых нужных гипотез та, которая доказывает, что все гипобулические проявления ребенка вытекают из трудностей взаимного понимания.* Значит, мы нашли и третью особенность автономной речи: она допускает общение, но в иных формах и иного характера, чем то общение, которое становится возможным для ребенка позже.

Наконец, последняя, четвертая из основных отличительных особенностей автономного языка заключается в том, что возможная связь между отдельными словами также чрезвычайно своеобразна. Этот язык обычно аграмматичен, не имеет предметного способа соединения отдельных слов и значений в связную речь (у нас это осуществляется при помощи синтаксиса и этимологии). Здесь господствуют совсем другие законы связывания и объединения слов — законы объединения междометий, переходящих друг в друга, напоминающих ряд бессвязных восклицаний, которые мы издаем иногда в сильном аффекте и волнении.

Вот четыре основные особенности, с которыми мы сталкиваемся при изучении автономной детской речи. Я считаю, что они все были более или менее ясно осознаны Дарвином, который первым описал речь своего внука. Несмотря на то что это было сделано Дарвином, по-настоящему его наблюдения не были оценены и поняты. Цитировались многие примеры из его наблюдений, но никто не сумел их обобщить и понять, что дело идет о каком-то своеобразном периоде в развитии детской речи. Поэтому учение об автономной детской речи вслед за появлением дарвинской статьи несколько заглохло, хотя у ряда исследователей при точной записи первых детских слов накапливался большой фактический материал, характеризовавший автономную речь. Никто не понимал, что дело идет об особом периоде в развитии детской речи.

Изучение этого вопроса оживилось благодаря наблюдениям известного немецкого ученого К. Штумпфа. Он вел наблюдения над собственным ребенком, который развивался очень своеобразно. Сын Штумпфа первые несколько лет (3—4 года) говорил с помощью автономной детской речи, т. е. не так, как обычный ребенок, который объясняется с помощью этой речи только в конце 1-го и на 2-м году жизни. Мальчик понимал язык окружающих людей, но отвечал всегда на своем языке. Так как это был язык развитой (он разрабатывался ребенком несколько лет), он имел сложные законы объединения и построения отдельных слов. Ребенок пользовался своим языком, отказываясь говорить по-немецки до тех пор, пока в один прекрасный день родители, вернувшиеся домой вечером, узнали от няни (или гувернантки), что ребенок вдруг перешел на обычный немецкий язык, оставив автономную речь. Эта история представляет собой исключение, а не правило. Это аномалия детского развития, если на стадии автономной речи ребенок задерживается несколько лет. Но благодаря задержке на несколько лет автономная речь получила пышное развитие и ее законы могли быть изучены с такой полнотой, с какой они не могли бы быть выяснены, если бы период тянулся несколько месяцев, между концом 1-го и третьей четвертью 2-го года, как это бывает обычно при нормальном развитии.

955

Однако на сообщение Штумпфа смотрели как на курьезный случай. Потребовалось несколько десятилетий научной работы, чтобы заметить два основных факта, которые сейчас составляют основу учения об автономной детской речи. Первый факт заключается в том, что автономная детская речь представляет собой не редкий случай, не исключение, а правило, закон, который наблюдается в речевом развитии всякого ребенка. Закон можно сформулировать в следующем виде: прежде чем ребенок от безъязычного периода развития переходит к овладению языком взрослых, он обнаруживает в развитии автономную детскую речь. Я уже указал на особенности, отличающие ее. Теперь должно стать понятным название *автономная,* не вполне удачное, но более или менее закрепившееся в науке и в современной литературе. Речь называют автономной, потому что она построена как бы по собственным законам, отличным от законов построения настоящей речи. У этой речи другая звуковая система, другая смысловая сторона, другие формы общения и другие формы связывания. Поэтому она и получила название автономной.

Таким образом, первое положение заключается в том, что автономная детская речь — необходимый период в развитии всякого нормального ребенка.

Второе положение: при многих формах недоразвития речи, при расстройствах речевого развития автономная детская речь выступает очень часто и определяет особенности аномальных форм речевого развития. Например, задержка нередко выражается прежде всего в том, что у ребенка затягивается период автономной речи. Другие речевые расстройства в детском возрасте также приводят к тому, что автономная речь задерживается иногда на несколько лет и все же выполняет основную генетическую функцию, т. е. служит мостом, по которому ребенок переходит от безъязычного периода к языковому. В развитии нормального и аномального ребенка автономная речь играет существенную роль.

Нельзя сказать, что ребенок целиком получает эту речь от нянек или кормилиц, т. е. что это язык кормилиц. Это язык самого ребенка, ибо все значения устанавливаются не кормилицей, а самим ребенком, ибо часто ребенок создает свои «бо-бо» из обломков нормально произносимых слов. Например, мать говорит «стакан» — полное слово, а у ребенка получается «кан» или что-то другое.

Во всяком нормально протекающем детском развитии мы можем наблюдать автономную речь, для которой характерны три момента. *Первый момент.* Речь моторно, т. е. с артикуляционной, фонетической стороны, не совпадает с нашей речью. Это обычно такие слова, как «пу-фу», «бо-бо», обломки наших слов; иногда это, как говорят теперь исследователи, напоминает радикальный язык, т. е. язык, в котором существуют только корни, а не оформленные слова. По значению они не совпадают ни с одним нашим словом, ни одно значение этого «пу-фу» или «бо-бо» не может быть полностью переведено на наш язык. Если мы возьмем общеизвестный пример Дарвина, наблюдавшего за внуком, у которого «уа» раньше обозначало утку, плавающую в воде, а затем жидкость, затем монету с изображением орла, затем пуговицу, затем вообще всякий кругленький предмет, то и здесь увидим то же самое. Есть много примеров того, как детское слово, его смысловое значение, охватывает комплекс вещей, которые у нас не обозначаются одним словом.

Вторая особенность. Значения автономной речи не совпадают со значением наших слов.

Третья особенность. Наряду со своими словами у ребенка существует понимание и наших слов, т. е. ребенок до того, как начинает говорить, понимает ряд слов. Он понимает нами оформленные слова: «встань», «сядь», «хлеб», «молоко», «горячо» и т. д., и это не мешает наличию второй речи. Поэтому Г. Идель-бергер и другие склонны думать, что автономная детская речь существует рядом или в известной связи с нашей речью.

956

Наконец, *последнее.*

Автономная детская речь и ее значения вырабатываются при активном участии ребенка.

Факт, что в развитии каждого ребенка существует период автономной детской речи. Начало и конец ее знаменуют начало и конец кризиса первого года жизни. О ребенке, имеющем автономную речь, действительно невозможно сказать, есть ли у него речь или нет, потому что у него и нет речи в нашем смысле слова, и нет бессловесного периода, поскольку он все же говорит, т. е. мы имеем дело с тем искомым переходным образованием, которое означает границы кризиса.

Некоторые авторы настолько впали в крайность при критике этой теории, что утверждают: этот язык исключительно

создается самим ребенком. В. Элиас-берг, например, считает, будто ребенок заставляет говорить с ним на его языке. Но было бы неправильным сказать, что это язык самого ребенка. В отдельных случаях это верно, например, когда ребенок К. Штумпфа 5 лет не хотел разговаривать на другом языке, хотя великолепно понимал, что ему говорят. Но этот язык никак не может рассматриваться ни как Ammensprache, ни как строго автономный язык — он всегда результат взаимодействия ребенка с окружающими людьми.

Ознакомившись с некоторыми основными особенностями автономной детской речи, перейдем к фактам, которые взяты из наблюдений за развитием нормальных и аномальных детей и которые помогут нам представить себе яснее некоторые особенности этого периода, чтобы можно было сделать вывод о развитии детской речи. Приведу примеры из словаря детей (ясельных или домашних) на 2-м году жизни, находящихся на стадии автономной детской речи.

Нона — 1 год 3 мес. Девочка из ясельной группы. Всего у нее 17 отдельных слов автономной речи. Среди них <<кх-х», что означает кошку, мех и все меховые вещи, затем волосы, в частности длинные волосы. Мы имеем дело со словом, которое в фонетическом отношении построено иначе и значение которого, правда, не так богато, как значение «уа» в примере Дарвина, но которое строится не так, как значения наших слов. Вначале «кх-х» обозначает кошку по звуковому сходству, а затем по сходству ощущения от меха кошки оно переносится на всякий мех, а затем на волосы.

Более интересные сложные образования слова мы наблюдаем у детей, когда автономная речь несколько задержалась или когда мы располагаем дневниками, которые велись долгое время.

Энгелина — 1 год 3 мес. У нее слово «ка» имело 11 значений на всем протяжении его развития. Первоначально (в 11 месяцев) это желтый камень, которым девочка играет. Затем так же обозначается яичное мыло, а затем все камни любого цвета и любой формы. Затем до 1 года 1 месяца так обозначается каша, потом большие куски сахара, потом все сладкое, кисель, котлетка, катушка, карандаш и мыльница с мылом. Здесь значение распространилось от желтого камня на желтое мыло. Это понятно. Дальше так же называется любой камень, это тоже понятно. Дальше все сладкое, как кисель, может получить это значение, раз сахар так называется. Но карандаш, катушка не стоят ни в каком отношении по сходству признаков к этим предметам. «Ка» в данном случае представляет собой начало слов «карандаш», «катушка» в языке взрослых. Тут звуковое сходство. Ребенок улавливает только начальное «ка».

Одни предметы входят в состав значения этого слова по одному признаку, другие — по другому. Например, желтое мыло вошло по признаку цвета, кисель — по признаку сладкого, камень — по признаку твердого, а катушка, карандаш — по звуковому сходству. Все эти значения образуют семью предметов, которые обозначаются одним словом «ка». Можно ли понимать это «ка»? Отец этой девоч-

957

ки — физиолог, ведший дневник, пишет, что слово представляло загадку, потому что мучительно трудно было угадать, что ребенок имеет в виду, говоря «ка», и понимание всегда решалось с помощью *наглядной* ситуации. Здесь мы видим ясную иллюстрацию ситуационного понимания и невозможность понимания значения слов, когда они оторваны от конкретной ситуации.

Наши слова могут замещать ситуацию, а слова автономной речи не имеют этой функции, а имеют только назначение выделить в ситуации что-то одно. Они имеют указательную функцию и функцию наименования, но не имеют функции значащей, которая может представлять отсутствующие предметы и значения.

Это положение относится к основным свойствам автономной детской речи. Слова автономной речи имеют индикативную и номинативную функцию, но не имеют сигнификативной функции. Они не обладают еще возможностью замещать отсутствующие предметы, но могут в наглядной ситуации указывать на ее отдельные стороны или части и давать этим частям название. Поэтому с помощью автономной речи ребенок может разговаривать только о том, что он видит, в отличие от использования развитой речи, когда мы можем разговаривать о предметах, не находящихся перед глазами.

Следующее отличие автономной детской речи от нашей — это отношение, существующее между отдельными значениями слов. Для развития детских понятий, детских слов самым существенным является развитие системы отношений общности между значениями отдельных слов. В клинике речи экспериментально-дефектологического института (ЭДИ) был одно время ребенок, который знал слова *стол, стул, шкаф,* но не знал слова *мебель.* Между тем для развития детской речи существенным моментом является возникновение отношений между значениями. Слово *мебель* не просто очередное слово в ряду таких слов, как *стол, шкаф.* Слово *мебель* — высшее понятие, которое включает в себя все предыдущие. Этот самый существенный момент не свойствен автономной детской речи. Признаком, по которому всегда может быть отличена автономная детская речь от речи, перешедшей уже на высшую ступень, является отсутствие отношений общности между отдельными значениями слов.

Что такое отношение общности? Отношениями общности мы будем называть отношения значений таких слов, как, скажем, *мебель* и *стул.* Одно — высшее понятие, а другое — низшее. Отношение *стол* и *стул* не является отношением соподчинения.

В автономной детской речи отношений общности не существует. По словарю ребенка видно, что его речь состоит из слов, так сказать, лежащих рядом друг с другом, а не относящихся друг к другу в виде известной иерархии. Наоборот, более частные значения указываются внутри одного слова, например: «ка» — желтый камень и все камни любого цвета, мыльница с мылом вообще и специально желтое мыло. Разная степень общности существует внутри значения одного и того же слова, а сами эти слова ни в каком отношении общности друг к другу не стоят.

Если вы возьмете любой словарь автономной речи, вы не найдете там слов, которые бы находились друг к другу в таком отношении, как *мебель* и *стол, стул; цветок* и *роза,* т. е. чтобы значения слова были различны по общности и стояли в определенном отношении друг к другу. Получается впечатление, что в автономной детской речи значения слова еще непосредственно отражают тот или иной предмет, ту или иную ситуацию, но не отражают связи предметов между собой, кроме той ситуационной связи, которая дана в наглядной картине, составляющей содержание первоначального значения слова в автономной речи. Отсюда вытекает, что значение слова автономной речи не постоянно, а ситуационно. Одно и то же слово сейчас означает одно, а в другой ситуации —

958

другое. Слово «ка» в этом словаре может означать, как мы видели, 11 различных вещей, и в каждой новой ситуации

слово будет означать нечто новое. Значение слов не постоянно, а изменчиво в зависимости от конкретной ситуации. Это значение, повторяем, не предметное, а ситуационное. Для нас каждый предмет имеет название, независимо от того, в какой ситуации он находится, а в автономной детской речи предмет носит разное название в зависимости от ситуации.

Возьмем пример из аномального развития. Исследуется один из детей в клинике. Ребенок использует слова: *зеленима* — светлые цвета и *синима* — темные цвета. Если вы даете ребенку два листа: светло-желтый и темно-желтый, то первый называется *зеленима,* а второй — *синина.* Если же вы даете ребенку тот же самый темно-желтый лист и рядом кладете коричневый, то уже желтый получает название *зеленима,* а коричневый — *синина.* Один и тот же цвет называется по-разному в зависимости от того, что лежит с ним рядом. Ребенок обозначает светлое и темное, но абсолютного цветового качества для него не существует. Есть сравнительная степень: более светлый, более темный. Значение слова еще лишено предметного постоянства.

Аналогичен пример из наблюдений над сыном Штумпфа, который одни и те же цвета называл по-разному. Зеленое на белом фоне и зеленое на черном фоне имело разное название в зависимости от структуры, на которой цвет воспринимается.

Мальчик Женя — 5 лет 6 месяцев — принадлежит к группе детей, которые слышат, но поздно начинают говорить и у которых с трудом развивается самостоятельность. Родители обратились в клинику с жалобой, что у ребенка отсутствует правильная развитая речь и что он плохо понимает речь других. Жалоба на плохое понимание обычно сопровождает детей, которые пользуются автономной речью. В патологии автономная речь по звуковой и смысловой природе отличается от обычной речи и потому представляет большие трудности при общении ребенка с другими детьми и взрослыми. Часто нужен переводчик, который знает значение искаженных слов и может их переводить на наш язык. Примером словаря Жени могут быть слова, значение которых выяснено в разговоре с ним при назывании картинок. *Очки узки* значит *глазки, кон — лошадь* и др. В его словах мы видим первые фразы.

Когда автономная речь задерживается у ребенка, который достаточно хорошо понимает речь взрослых, возникает потребность в связной передаче, и ребенок даже в автономной речи становится на путь образования фраз. Но эти *фразы* из-за того, что речь лишена синтаксической связанности, мало напоминают наши. Они больше напоминают простое нанизывание слов или искаженные фразы нашего языка: «Ты меня взять» и т. д.

И еще два случая, которые могут служить конкретной иллюстрацией.

Ребенок называет словом *труа — гулять, уходить на прогулку,* потом этим обозначаются все принадлежности для гулянья: ботинки, галоши, шапка. Потом *труа* обозначает, что молоко выпито, т. е. оно ушло гулять.

Ф. А. Рау рассказывал о девочке, у которой автономная речь была очень развита и обнаруживала особый тип словообразования, существующий в некоторых языках. Например, «ф-ф» — обозначало *огонь,* «динь» — *предмет, который движется,* отсюда «фадинь» — *поезд, а кошки* — «тпру-динь». Это сложное словообразование из отдельных корневых слов при автономной детской речи, которая не перерастает вовремя в обычную речь. Мы имеем здесь дело с гиперболическими формами.

У одного мальчика встречаются такие общие категории, как *насекомые, птицы.* «Петук» (петух) означает у него наше общее слово *птица.* Такие более устойчивые обозначения относятся к признакам богато развитой автономной речи и

позволяют думать о хороших возможностях перехода от автономной речи к настоящей.

Хотелось бы еще показать значение автономной детской речи для той или иной ступени развития, на которой находится ребенок, показать, как отражается развитие детской речи на особенностях мышления ребенка, какие особенности его мышления должны вытекать из особенностей автономной речи. Мне кажется, есть несколько таких особенностей, которые очень легко установить после того, как мы выяснили природу автономной детской речи. '

Во-первых, как сказано, значение слов в автономной«детской речи всегда ситуационно, т. е. оно получает свою реализацию, когда вещь, обозначаемая словом, находится перед глазами. Следовательно, на стадии автономной речи не существует еще возможности словесного мышления, оторванного от наглядной ситуации. Как только слово оторвано от наглядной ситуации, оно не может реализовать своего значения. Мыслить с помощью слов вне наглядной ситуации ребенок не может. Следовательно, на стадии автономной детской речи мышление ребенка приобретает какие-то начальные черты словесного речевого мышления, но такого, которое еще не может быть оторвано от наглядного. Связь словесного мышления с наглядным проявилась наиболее резко в том, что в словах возможны только такие отношения, которые отражают непосредственные отношения вещей между собой, когда значения слов автономной речи не находятся в отношении общности друг к другу, т. е. одно значение не имеет отношения к другому значению, как, скажем, *мебель* имеет отношение общности к слову *стул.*

Во-вторых, как благодаря этому могут соединяться слова между собой? Только так, как соединены предметы перед глазами ребенка. Скажем, *поезд идет (пот идет).* Они могут соединяться только таким образом, чтобы отражать связь непосредственных впечатлений. Связи вещей, устанавливаемые с помощью мышления, на этой ступени развития автономной речи еще недоступны для мышления. Поэтому мышление носит еще чрезвычайно несамостоятельный характер. Оно составляет как бы подчиненную часть восприятия ребенка, его ориентировки в окружающем, ряд аффективно-волютивных мыслей, высказываний ребенка, в которых интеллектуальное содержание находится на втором плане.

Что значит аффективно-волютивное содержание детских слов? Это значит: то, что ребенок высказывает в речи, соответствует не нашим суждениям, а, скорее, нашим восклицаниям, с помощью которых мы передаем аффективную оценку, аффективное отношение, эмоциональную реакцию, волевую тенденцию.

Если мы проанализируем содержание автономной детской речи и ту ступень мышления, которая ей соответствует, то найдем, что, поскольку автономная детская речь передает аффективное содержание, она еще не отчленена от восприятия. Она передает воспринимаемые впечатления, она констатирует, но не сводит, не умозаключает. Она полна волютивных, а не интеллектуальных моментов, связанных с мышлением в собственном смысле слова.

Таким образом, мы считаем, что автономная детская речь не только представляет собой чрезвычайно своеобразный этап в развитии детской речи, но и что этот этап соответствует своеобразному этапу в развитии мышления. В

зависимости от того, на какой ступени развития находится речь, мышление обнаруживает определенные особенности. Прежде чем речь ребенка не достигнет известного уровня развития, его мышление также не может перейти за известный предел. Этап, с которым мы сталкиваемся, одинаково характеризует как своеобразный период в развитии речи, так и своеобразный период в развитии детского мышления.

Когда нормальный ребенок переживает период автономной детской речи? Мы говорили, что в кризисе первого года жизни, т. е. в тот переломный период,

960

когда ребенок проделывает путь *бт* младенчества к раннему детству. Начинается это обычно в самом конце первого года, а заканчивается на 2-м году. В кризисе первого года жизни нормальный ребенок использует автономную детскую речь. Ее начало и конец знаменуют начало и конец кризиса первого года жизни.

Значит ли это, что автономную детскую речь мы рассматриваем как центральное новообразование критического возраста? Мне кажется, да. Но эта точка зрения разработана недостаточно, и поэтому надо очень осторожно заключать относительно природы новообразований того или иного критического возраста. Во всяком случае, появление автономной детской речи как переходной формы от бессловесной к словесной представляет собой один из самых важных фактов.

Мы выделяли в кризисе и другие моменты — становление ходьбы, гипобули-ческие и аффективные вспышки ребенка и т. д., но ведь всегда задача заключается не в том, чтобы рядом положить несколько новообразований, а в том, чтобы найти центральные среди них. Ведь новообразования важно понять с точки зрения того целого, что происходит в возрасте, что знаменует новый этап в развитии, структуру всех новых изменений.

Можно ли считать, что автономная детская речь просто первая фаза развития речи, принципиально от нее не отличающаяся, и что, следовательно, нет разницы между изучением автономной детской речи и теорией открытия Штерна? Можно ли поставить вопрос так, что автономная речь по своей сущности является нашей речью? Может быть, она совпадает с ней не в построении слов, не в значении, но «нутро» их одинаково?

Я бы ответил так: «нутро» — сущность автономной детской речи — и наше и не наше, и в этом все ее своеобразие как переходного образования между бессловесным и словесным общением. В чем она наша и что из нее может родиться? Что она наша речь — настолько ясно, что на этом не нужно останавливаться. Гораздо важнее сказать, в чем она не наша. Мне кажется, не наша она не только в том смысле, что слово не так звучит и имеет другое значение, она не наша в более глубоком смысле: ее принцип построения совершенно другой, чем нашей речи, так как она вообще не имеет постоянных значений. Приведу параллели, аналоги различий. Возьмем поведение обезьян в опытах Келера. Животное, как известно, в некоторых случаях употребляет ящик или палку в качестве орудия. С внешней стороны сущность этой операции та же самая, что и у человека, когда он употребляет орудие, и это дало Келеру повод утверждать, будто употребление палки шимпанзе по действию и типу сходно с действием человека.

Критики говорят: но какое же это употребление орудия, когда стоит сесть кому-нибудь на ящик, который обезьяна употребляет как подставку, и ящик перестает быть орудием, превращается в вещь для лежания и сидения, а обезьяна в этой ситуации мечется по площадке, пытается подпрыгнуть к плоду, устает, садится на ящик, на котором лежит другая обезьяна, и утирает пот? Следовательно, она ящик видит, но не может использовать в этой ситуации как орудие. Что это за орудие, которое вне активной ситуации теряет свойства орудия? Келер и сам говорит, что примитивный человек, употребляя для копания земли палку, приготавливает ее заранее. Между тем в ситуации обезьяны имеется уже что-то новое, но это совсем не то, что у примитивного человека, хотя близко к нему стоящее что-то, из чего может родиться употребление орудия, но самого употребления орудия здесь еще нет.

Нечто вроде этого наблюдается и в автономной детской речи. Представьте себе речь, в которой слова не имеют никакого постоянного значения, а в каждой новой ситуации обозначают нечто иное, чем в предшествующей. В примере, который я приводил, слово «пу-фу» означает в одном случае бутылку с йодом, в другом — сам йод и т. д. Следовательно, подобное слово, конечно, отличается от слов того этапа, когда они имеют постоянное значение. Здесь символизации еще

961

вообще нет. Слова автономной детской речи отличаются и от слов той стадии, когда в сознании образуются какие-то обобщенные значения, более или менее устойчивые и постоянные. Здесь само слово обозначает все и тем самым ничего.

Что стоит в начале всякого символа? При всей фантастичности и при всей спорности целого ряда положений теории Н. Я. Марра, одно положение мне кажется бесспорно: первоначальные слова человеческою языка, как он выражается — первое слово, обозначали все или очень многое. И первые детские слова обозначают почти все. Но какие это слова? Слова типа «это» или «то»; они при-ложимы к любому предмету. Можем ли мы сказать, что это настоящие слова? Нет, это только индикативная функция самого слова; из нее впоследствии вырастает нечто символизирующее, но пока слово, которое обозначает все, есть просто голосовой указательный жест, он сохраняется во всех словах, потому что каждое слово человека указывает на определенный предмет.

Наконец, последнее различие.

Если представив себе дело так, как Штерн (значение слова, связь значения слова со словом есть очень простая, элементарно организованная вещь), то, конечно, «нутро» либо такое, либо не такое, но тем и драгоценнее изучение автономной детской речи, что оно позволяет раскрыть «нутро» слова, ряд его функций, например индикативную. Дальше мы узнаем, что в детском возрасте возникает и номинативная функция слова. Это важный переход (в «пу-фу» еще нет сигнификативной функции).

Говоря об автономной детской речи, мы имеем в виду не однослойное, а многослойное построение «нутра». Автономную детскую речь можно представить себе только как переходный этап развития, который по отношению к настоящей речи есть одновременно и наша речь и не наша, т. е. она что-то содержит и от нашей речи, но многое в ней — не от нашей. Мы знаем, что дети, которые не поднимаются над автономной речью, т. е. идиоты и афазики, по сути дела остаются без речи, хотя их автономная детская речь, с нашей точки зрения, кажется символом. Например, афазик вместо *бутылка* говорит «пу-фу». Он может словом «пу-фу» обозначать ряд понятий.

Для ребенка речь еще не существует в его сознании как осознанный принцип символизации, и поэтому разница с «открытием» Штерна колоссальная. Другое дело, показать, как через переходные образования возникает такое явление, как начальная стадия детской речи. В этом смысле мы наблюдаем ряд скачков в развитии детской речи не только на границе автономной и неавтономной, но и в последующем ее развитии.
Понимание периода возникновения и становления детской речи позволяет проникнуть так глубоко в ход ее развития, что делается возможным прийти к правильным теориям речевого развития и вскрыть недостатки построений буржуазной науки, касающихся этой проблемы.
Мы не должны терять из виду других новообразований — ходьбу, гипобули-ческие припадки и т. д.
Так как я сам себе напоминаю об осторожности, то не решился бы сейчас пускаться в теоретические рассуждения и вынужден ограничиться тем, чтобы показать, где, с моей точки зрения, в каком направлении следует искать то общее изменение, с которым мы имеем дело в описываемом критическом возрасте. Мне кажется, что речь относится к центральному новообразованию возраста.
Мне представляется, что развитие ребенка, рассматриваемое с точки зрения ступеней в развитии личности, с точки зрения отношений ребенка со средой, с точки зрения основной деятельности на каждой ступени, тесно связано с историей развития детского сознания. Если бы я хотел формально ответить на этот вопрос, я мог бы указать на известные слова К. Маркса о том, что «сознание есть
962
отношение к среде». Но и по существу верно, что отношение личности к среде характеризует ближайшим образом строение сознания, и, следовательно, мне кажется, что изучение возрастных ступеней и их новообразований с точки зрения сознания является законным приближением к правильному разрешению этого вопроса. А выгода здесь немалая, потому что изучать факты, характеризующие сознание, современная наука еще не умеет. Что речь стоит в теснейшей связи с сознанием, не подлежит сомнению. Я не хочу допустить ошибки, и, указывая на отношение к среде, на сознание, на речь, я не хочу свести все к речи. Я ведь должен идти и сверху и снизу, от таких симптомов, как зубы, ходьба, детская речь, я должен быть заинтересован и первыми и вторыми актерами этой драмы. Мне кажется, что изучение изменений детского сознания и изучение речи теоретически является центральным для понимания всех остальных изменений, с которыми мы здесь имеем дело.
Теоретически осмыслить возраст — значит найти такое изменение личности ребенка как целого, внутри которого все эти моменты стали бы нам ясны, одни в качестве предпосылок, а другие — известных моментов и т. д.
Но трудно понять непосредственно, в каком отношении изменение в строении сознания стоит к приобретению речи. Обыкновенно все ограничивались указанием на их родство или же на то, что и то и другое отличает человека от животного и появляется как специфически человеческое достояние; или же, обращаясь к помощи аналогии (что и я раньше делал), утверждали, что речь в отношении социального пространства ребенка играет такую же роль, как ходьба в отношении физического. Аналогия эта имеет весьма небольшую ценность. Ни одна из известных мне работ не решает простого вопроса, в каком отношении между собой находятся эти новообразования.
С точки зрения генетической, мы говорили о том, чем отличаются основные приобретения ребенка в критические возрасты. Делает ли ребенок новые приобретения в критическом возрасте или развитие производит разрушительную работу? На этот вопрос мы ответили бы положительно. Мы неоднократно видели, что в критическом возрасте, как и во всей эпохе развития, ребенок делает новые приобретения, иначе развитие не было бы развитием.
Но чем отличаются приобретения ребенка в критическом возрасте? Они носят преходящий характер. Приобретение критического возраста никогда не останется на последующую жизнь, в то время как приобретения, которые делает ребенок в стабильном возрасте, сохраняются. В стабильном возрасте ребенок научается ходить, говорить, писать и т. д. В переходном возрасте ребенок приобретает автономную речь. Если она сохраняется на всю жизнь, то это ненормальность.
В автономной детской речи мы находим разнообразные формы, типичные для кризиса первого года. Начало этой формы и конец детской речи можно рассматривать как симптомы начала и конца критического возраста.
Возникает настоящая речь, и автономная речь исчезает вместе с окончанием критического возраста; хотя особенностью приобретения этих критических возрастов является их преходящий характер, но они имеют очень большое генетическое значение: они являются как бы переходным мостом. Без образования автономной речи ребенок никогда не перешел бы от безъязычного к языковому периоду развития. По-настоящему приобретения критических возрастов не уничтожаются, а только трансформируются в более сложное образование. Они выполняют определенную генетическую функцию при переходе от одной стадии развития к другой.
Переходы, возникающие в критические возрасты, и в частности автономная детская речь, бесконечно интересны тем, что они представляют собой участки детского развития, в котором мы видим обнаженную диалектическую закономерность развития.
963
РАННЕЕ ДЕТСТВО
Подходя к изучению каждого возраста, и раннего детства в том числе, мне кажется, раньше всего надо спросить, какие новообразования возникают в данном возрасте, т. е. что в процессе развития на данной ступени созидается нового, не бывшего на предыдущих ступенях, ибо сам процесс развития заключается, по-видимому, в первую очередь в этом возникновении новых образований на каждой ступени процесса. Новообразования возникают к концу каждого возраста, представляя собой результат происшедшего в этот период развития. Задачей анализа является, во-первых, прослеживание пути, генезиса новообразования, во-вторых, описание самого новообразования и, в-третьих, установление связи между новообразованием и последующими этапами развития.
Что является центральным новообразованием раннего детства, т. е. что же созидается в развитии и что, таким образом, закладывается как фундамент для последующего развития? Это и есть центральный вопрос. Для того чтобы подойти к решению вопроса, я хотел бы прежде всего накопить известный материал, т. е. рассмотреть некоторые важнейшие проблемы этого вопроса с тем, чтобы сделать потом из них выводы. Необходимо рассмотреть их по отдельности и затем перейти к некоторым обобщениям.

Остановимся прежде всего на отношении ребенка к внешней действительности, к внешней среде. Тут есть ряд моментов, которые нам следует охарактеризовать для того, чтобы представить себе отношение ребенка к внешней действительности на этой ступени развития. Мне кажется, можно считать хорошо экспериментально показанным своеобразное отношение ребенка к ситуации, в смысле его поведения и действования в ней.

Мне представляется, что лучше других экспериментально показал это отношение известный немецкий ученый, структурный психолог К. Левин. Ему мы обязаны лучшими из работ, выясняющими эту сторону. Он же пытался дать теорию своеобразного поведения ребенка раннего возраста во внешней ситуации.

В чем главнейшие черты, характеризующие поведение ребенка? Схематично укажу важнейшие. Это Situationsgebundheit и Feldmassigkeit, т. е. связанность самой ситуацией. Ребенок входит в ситуацию, и его поведение целиком определено ситуацией, входит в нее как какая-то ее динамическая часть. А под Feldmassigkeit Левин имеет в виду всякую ситуацию, которая структурной психологией рассматривается как поле деятельности человека и деятельность человека рассматривается в связи со структурой этого поля. Действия ребенка, по мнению Левина, на этой стадии развития всецело абсолютно «полевые» действия, т. е. исключительно приноровленные к структуре того поля, в котором сейчас протекает действование в восприятии ребенка.

Эксперимент показывает, в чем это заключается: от каждого предмета исходит как бы аффект, притягательный или отталкивающий, побуждающая мотивация к ребенку. Каждый предмет «тянет» ребенка к тому, чтобы он его потрогал, взял в руки, пощупал или, наоборот, не касался его; предмет приобретает то, что Левин называет Aulfoiderungsrharakter — известный повелительный характер. Всякой вещи присущ какой-то аффект, настолько побудительный, что он приобретает для ребенка характер «принудительного» аффекта, и поэтому ребенок в этом возрасте находится в мире вещей и предметов, как бы в силовом поле, где на него действуют все время вещи, притягивающие и отталкивающие. У него нет равнодушного или «бескорыстного» отношения к окружающим вещам. Как образно говорит Левин, лестница манит ребенка, чтобы он пошел по ней; дверь, чтобы он ее закрыл и открыл; колокольчик, чтобы он в него позвонил; коробочка, чтобы он ее закрыл и открыл; круглый шарик, чтобы он его

964

покатил. Словом, каждая вещь заряжена для ребенка в этой ситуации такой аффективной притягивающей или отталкивающей силой, имеет аффективную валентность для ребенка и соответствующим образом провоцирует его на дей-ствование, т. е. направляет его.

Чтобы понять, как действует ребенок раннего возраста в той или иной ситуации, мы можем привести отдаленную аналогию с тем, как мы себя ведем, если в какой-либо ситуации мы тоже находимся в ее власти. У нас это бывает уже редко. В опыте Левина делают так: приглашают испытуемого в лабораторию, затем экспериментатор отлучается на несколько минут под предлогом, что ему что-то надо приготовить для опыта, и оставляет испытуемого одного в новой обстановке. Тот ждет 10—15 мин. В такой ситуации испытуемый часто начинает рассматривать комнату. Если лежат часы, посмотрит, который час; если лежит конверт, посмотрит, заполнен он или пуст. Вот в этом состоянии человека, каждое действие которого определяется тем, что он видит, есть отдаленная аналогия с поведением ребенка в раннем детстве.

Отсюда связанность ребенка только наличной ситуацией. Ребенок раннего детства, в отличие от более поздних возрастов, не приносит в эту ситуацию знаний о других возможных вещах; его вообще не привлекает ничего, что лежит за кулисами ситуации, как выражается Левин, ничего, что могло бы видоизменить ситуацию. И поэтому открывается такая большая роль самих вещей, конкретных предметов внутри ситуации.

К. Левин описал опыт, показывающий, какую трудность представляет для ребенка до 2 лет задача сесть на предмет, находящийся вне поля его зрения. Это опыт с большим камнем, который ребенок обходил со всех сторон, гладил и т. п. Затем ребенок поворачивается спиной, чтобы сесть, но как только поворачивается спиной, он теряет камень из виду. Потом ребенок держится за камень и поворачивается, чтобы сесть. Наконец, один ребенок, заснятый на пленку (это приведено в книге Левина) (K. Levin, 1926), выходит из затруднения своеобразным путем: он пригибается, смотрит между ног так, чтобы, стоя спиной к камню, иметь его в зрительном поле. И тогда ему удается сесть. Некоторые дети помогают себе тем, что держат руку на камне. В другом случае экспериментатор сам кладет руку ребенка на камень и ребенок садится на собственную руку, потому что у него нет ощущения, что за куском камня, который он покрывает рукой, есть камень в целом. Такая связанность ребенка наглядным полем, по-видимому, указывает на своеобразную деятельность сознания ребенка в этой ситуации.

Для иллюстрации приведу пример из наших опытов. Моя сотрудница Л. С. Славина имела задачу посмотреть, как ребенок в свободной ситуации может в словах, если позволено так сказать, «отлететь», отойти от ситуации, сказать не то, что он видит перед собой. Для этого мы использовали широко разработанную в клинике методику повторения предложений. Дети 2-х лет повторяют без всякого труда фразы: «Курица идет», «Коко идет», «Собака бежит». Но сказать «Таня идет» тогда, когда Таня тут же перед ребенком сидит на стуле, он не может. Эта фраза вызывает реакцию: «Таня сесть». Все 40 детей дали во всех трех сериях неправильную реакцию в тех случаях, где внимание ребенка было привлечено ситуацией. Ребенку трудно, глядя на сидящую Таню, произнести «Таня идет». То, что он видит, действует на него гораздо сильнее, и потому его слова не могут разойтись с действительностью. Это объясняет один из фактов, на который давно обращено внимание исследователей: в раннем детстве ребенок почти не может лгать. Только к концу раннего детства возникает у ребенка самая элементарная способность говорить не то, что есть на самом деле. Он пока не способен и к выдумке. О том же говорит простой пример, хорошо изученный в последнее время. Ребенок болен; в момент острой боли он реагирует на это

965

аффектом — плачет, капризничает. Но он может быть болен опасно, однако, поскольку он непосредственной боли не испытывает, его не беспокоит сознание болезни. Итак, ребенок в этом возрасте не может говорить ни о чем другом, кроме того, что находится перед его глазами, или о том, что звучит в его ушах. Что же обусловливает такой характер поведения? Первое, что характеризует сознание ребенка. — возникновение единства между сенсорными и моторными функциями. Все, что ребенок видит, он хочет потрогать руками. Наблюдая 2-летнего ребенка, предоставленного самому себе, мы видим, что малыш бесконечно деятелен, бесконечно суетится, но деятелен он исключительно в

конкретной ситуации, т. е. делает лишь то, на что толкают его окружающие вещи.
Раньше полагали, что сенсомоторное единство возникает из простого физиологического рефлекса, но это не так уже и для младенческого возраста. Спеленатый ребенок может часами спокойно водить глазами, для раннего же возраста характерно, что за каждым восприятием непременно следует действие. Этого нет в младенческом возрасте до последней его фазы, когда возникает специфическое для данного возраста сенсомоторное единство.
Лейпцигская школа обратила внимание на то, что самым первичным детским восприятием является аффективно окрашенное восприятие, т. е. то обстоятельство, что ребенок видит каждый предмет в разной аффективной окраске. Иначе говоря, восприятие и чувствование представляют собой неразделимое единство. Мы научаемся смотреть на вещи, отвлекаясь от непосредственной эмоции, которую они вызывают, и не проявляя острого интереса к ряду вещей. Но для ребенка раннего возраста это невозможно. Восприятие и аффект еще не дифференцированы, они непосредственно тесно связаны одно с другим. Экспериментами Ф. Крюгера и Г. Фолькельта показано, что у нас и у животных чувственный тон восприятия всегда сохраняется. Например, синий и желтый цвета вызывают у нас чувственный тон холодного и теплого. Известный чувственный тон восприятия сопровождает наши представления, и это показывает, что генетически они связаны между собой.
Единство аффективно-рецептивных моментов дает третий момент для характеристики сознания в раннем детстве — для действования в ситуации. Мы имеем дело с такой своеобразной системой сознания, когда восприятие непосредственно связано с действием. Следовательно, если охарактеризовать систему сознания с точки зрения главенствующих функций, совместно работающих в раннем возрасте, то надо сказать, что это представляет собой единство аффективного восприятия, аффекта и действия. Это обстоятельство великолепно объясняют нам опыты Левина.
Именно притягательная сила вещей, аффективная заряженность каждой вещи таит в себе источник притяжения для ребенка. Иначе говоря, своеобразие сенсо-моторного единства (его можно считать установленным экспериментальными работами Левина), характерного именно для данного возраста, заключается в том, что оно представляет собой не первичную рефлекторную связь, а связь через аффект. Именно аффективный характер восприятия и приводит к такому единству. Таким образом, мы имеем здесь дело с совершенно своеобразным отношением к действительности.
Сознавать вообще для ребенка раннего возраста — еще не означает воспринимать и перерабатывать воспринимаемое с помощью внимания, памяти, мышления. Все эти функции еще не дифференцировались, они действуют в сознании целостно, подчиняясь восприятию постольку, поскольку они участвуют в процессе восприятия.
Все знают по простым наблюдениям, что память у ребенка в раннем детстве проявляется всегда в активном восприятии — узнавании. Все знают, что мышление в этом возрасте проявляется исключительно как наглядное, как умение вос-

становить связь, но в наглядно данной ситуации. Все знают, что аффекты ребенка этого возраста тоже проявляются преимущественно в момент наглядного восприятия того объекта, к которому аффект направлен. Мыслить для ребенка в этом возрасте, поскольку он уже проявляет интеллектуальную деятельность, не значит вспоминать. Только для ребенка дошкольного возраста мыслить — значит вспоминать, т. е. опираться на свой прошлый опыт.
Есть один факт, который называется фактом амнезии. Младенческий возраст всеми нами забывается. Если отдельные гениальные люди, как, например, Л. Толстой, утверждают, что они помнят чувство стеснения при пеленании, ощущение теплой воды и мыла при купании, то, по-видимому, мы имеем здесь дело со сложной реминисценцией. Что касается сознания каждого из нас, то младенческий возраст, как правило, нами забывается, забывается и раннее детство. Едва ли кто помнит отчетливо (не из рассказов близких) из своего детства до 3 лет что-либо, кроме отдельных, исключительных впечатлений, кроме обрывков, зачастую непонятных.
Связных воспоминаний из эпохи раннего детства обычно в сознании не сохраняется, настолько своеобразно организована память и настолько мало участвует она во всей деятельности сознания. Память выдвигается на первый план в последующих возрастах; и правильно было бы сказать, что мыслить для ребенка раннего возраста — значит разбираться в данных аффективно окрашенных связях и предпринимать своеобразные, соответственные этой внешней воспринимаемой ситуации действия. В этом возрасте господствует наглядное аффективно окрашенное восприятие, непосредственно переходящее в действие.
Само восприятие отличается двумя особенностями, на которых следует остановиться. Первая особенность восприятия — его аффективный характер. И. М. Сеченов считал важнейшей особенностью ребенка раннего возраста страстность этого восприятия. Всякое восприятие в раннем возрасте — страсть. Кто видел, как глядит ребенок на новую вещь, тот видел, чем существенно отличается это восприятие от нашего.
Вторая особенность (она составляет общий закон и для последующего развития): когда восприятие является доминирующей функцией сознания, то это значит, что восприятие поставлено в максимально благоприятные условия развития. Раз все сознание действует только на основе восприятия, то восприятие развивается раньше остальных функций. Это связано с двумя основными законами детского развития, которые я позволю себе напомнить. Первый гласит, что функции, как и части тела, развиваются не пропорционально и равномерно, а в каждом возрасте есть доминирующая функция.
Второй закон гласит, что наиболее фундаментальные функции, которые нужны сначала, которые обосновывают другие, развиваются раньше. Поэтому не удивительно, что развитие психических функций ребенка начинается с развитием восприятия. Если все сознание работает на пользу восприятия, если восприятие складывается как новое в данном возрасте, то, очевидно, что самых высших успехов ребенок достигает не в области памяти, а в области восприятия.
В связи с этим стоит еще вопрос о детском аутизме. Есть две точки зрения. (И мне кажется, обе они сейчас уж больше не являются равноправными с точки зрения одинакового вероятия. Факты показывают, что одна из этих точек зрения ближе к истине.) Согласно одной точке зрения, логика сновидений является исходной в развитии детского мышления. Мышление является аутистическим и целиком направлено на удовлетворение желаний: это не реалистическое мышление, которое, согласно рассматриваемой точке зрения, возникает на относительно поздних ступенях развития. Таков Lustprinzip — принцип удовольствия З. Фрейда.

Э. Блейлер же показал, что дело обстоит вовсе не так. В мире животных мы совершенно не встречаемся с аутистическими функциями мышления, т. е. мыш-
967
ления, обособленного от действия. Приписывание младенцу таких состояний сознания, в которых он реализовал бы свои желания, стремления, тенденции, вообще того, чтобы сознание обслуживало исключительно принцип удовольствия, является чисто логической конструкцией. Удовольствие, которое получает младенец в раннем возрасте, связано с реальным получением пищи, с реальными раздражителями и т. д.
Э. Блейлер обратил внимание на следующее. Если бы точка зрения Фрейда была правильна, то аутистический характер мышления должен был бы падать по мере развития ребенка. Блейлер первым обратил внимание на рост аутисти-ческого мышления после 1,5 лет, т. е. после первого овладения словом.
Сейчас мы имеем работу Габриэля, в которой показано, что аутистическое мышление возрастает тогда, когда мышление поднимается на высшую ступень — и в 3 года, и в 13 лет в связи с образованием понятий. И это понятно. Ведь речь — одно из мощных средств для развития мышления, не связанного непосредственно с ситуацией. Речь всегда позволяет внести в ситуацию нечто такое, что в ней непосредственно не содержится, и всегда мы можем сказать на словах что-либо, расходящееся с данной ситуацией. Поэтому-то речевое мышление связано с возникновением аутистического детского мышления.
Аутистического мышления на ранней ступени развития как важного для характеристики отношения ребенка к действительности почти не существует. Оно почти на всем протяжении 3 лет жизни находится в зародышевом состоянии. Как показал Габриэль, мы здесь имеем дело лишь с зачатками аутистического мышления.
В терминах старой психологии можно было бы сказать, что у ребенка этого возраста нет никакого воображения, т. е. нет никакой возможности построить в мысли и в воображении видимую ситуацию, отличную от той, которая дана ему непосредственно. Если мы возьмем отношение ребенка к внешней действительности, то увидим, что ребенок выступает перед нами в высшей степени реалистическим существом, отличие которого от ребенка более позднего возраста заключается в его ситуационной связанности, в том, что он целиком находится во власти вещей, существующих сейчас перед ним. Мы не имеем еще здесь того отрыва от действительности, который лежит в основе аутистического мышления.
Теперь возьмем отношение ребенка к другим людям. Внешняя сторона этого дела сейчас чрезвычайно широко изучена. Появился ряд работ, которые экспериментально и путем систематических наблюдений показывают наличие в младенческом возрасте относительно развитых форм отношений ребенка к другим людям, отношений, кажущихся примитивными лишь с точки зрения взрослых. Эти отношения на протяжении возраста усложняются настолько, что некоторые исследователи прямо говорят о раннем детстве как о возрасте, в котором центральным новообразованием и является развитие основ отношения человека к человеку, т. е. основ социальных отношений.
Имеются попытки дать какую-то теорию в этом отношении, и мне кажется, что одна из теорий, которая все более и более начинает разрабатываться также и экспериментально, представляется верной. По этой теории, своеобразие социальных отношений ребенка заключается в следующем: ребенок в момент родов и в младенческом возрасте отделен от матери физиологически (по старому выражению), но не отделен от нее биологически — он сам не передвигается и сам не питается. Ребенок, который начинает ходить, уже отделен от матери биологически, но еще не отделен психологически — он еще не имеет представления о самом себе как об особом отдельном существе, вне тех конкретных ситуаций, где он всегда имеет дело с другими людьми.
Первое представление ребенка о своем существе есть представление об отдельности, или особенности (не в смысле противопоставления себя другим, но
968
в смысле отделения себя от вещей, которыми он оперирует, и противопоставления вещам себя в социальной ситуации, себя, сплетенного с другими людьми).
Немецкие исследователи считают, что две стадии, на которые распадается раннее детство, могут быть разграничены следующим образом. Первая стадия «Ur-wir» есть такое сознание, «пра-мы», которое предшествует пониманию «я» и из которого «я» только выделяется. Действительно, ряд фактов показывает: ребенок не отдает себе отчета в том, что он понимает и что понимают другие. Как верно отметил Ж. Пиаже, ребенку кажется, что взрослые знают все его желания.
Есть исследование о появлении у ребенка двухсловных предложений: они появляются тогда, когда однословные ребенка уже не удовлетворяют, именно из-за их многозначности. Слово для ребенка обозначает самые различные вещи, и в каждой ситуации оно понимается иначе. Габриэль очень хорошо описал эти постоянные непонимания. По его мнению, исследователи напрасно не обращали внимания на затруднения в понимании только что начинающего говорить ребенка взрослыми.
Позвольте привести из опытов Габриэля пример, о котором я уже упоминал в другой связи. Для ребенка в экспериментальной обстановке, включенной в широкие клинические наблюдения, специально создавалась ситуация непонимания взрослыми слов ребенка. Он требует чего-либо, взрослые его не понимают, он начинает сердиться, и ситуация приводит к тому, что взрослые задают ■ему вопросы, чтобы понять, чего он хочет.
Что интересно здесь в отношении занимающей нас темы? Мне кажется, ребенок не знает того, что то, о чем он сам думает, понятно только ему самому, а взрослые могут этого не понимать. Для ребенка нет еще проблемы понимания его взрослыми. Он говорит «пу-фу», и ему кажется, что ему должны дать просимое. Происходит так потому, что взрослые непрерывно истолковывают поведение ребенка, чтобы угадать его желания. Поэтому, как правильно говорит Пиаже, у ребенка есть чувство, что взрослые должны правильно понять его желания, у него нет разделения того, что имеется в его сознании и что — в сознании взрослого. Поэтому первичным и является сознание «пра-мы», из которого только постепенно выделяется представление ребенка о самом себе.
Само выражение «я сам» появляется во второй стадии раннего детства. Вторую стадию авторы называют «стадия внешнего «я» — в этом «мы», а это и есть стадия, когда ребенок противопоставляет свои самостоятельные действия совместным действиям со взрослыми. Например, берет ложку и хочет есть сам, протестуя против того, чтобы его кормили. Но как только речь идет о его сознании, о понимании его взрослыми, о внутренней стороне процесса, он

остается вплетенным в состояние «пра-мы».
Верно ли разрешает вопрос рассматриваемая теория или неверно, мне кажется во всяком случае, что она верно указывает на своеобразие отношения ребенка к окружающим людям и выделение из единства ребенок — взрослый собственного «я». Детское «я сам» появляется сравнительно поздно. Хорошо описана эта стадия в одном из исследований, когда ребенок гораздо больше понимает, чем может сказать. Ребенок сам еще не может вмешиваться в ход своих мыслей и представлений. Я бы сказал: там, где мы имеем дело с внешней ситуацией, вещи владеют ребенком, там же, где ребенок активно относится к ситуации, это связано с вмешательством других, с обращением к взрослым.
Остановимся теперь на основных типах деятельности ребенка на стадии раннего детства. Это один из самых трудных вопросов и, мне кажется, наименее разработанных теоретически. Старое определение игры как всякой деятельности ребенка, не преследующей получения результатов, рассматривает все эти виды детской деятельности эквивалентными друг другу. Открывает ли и закрывает ребенок дверь или играет в лошадки, с точки зрения взрослого, он и то и другое
969
делает для удовольствия, для игры, не всерьез, не для того, чтобы что-нибудь получить. Все это называют игрой.
Надо сказать, что многие авторы хотели внести ясность в этот вопрос. Первым был К. Гроос, который пытался расклассифицировать детские игры и найти другой подход к ним. Он показал, что экспериментальные игры стоят в ином отношении к мышлению ребенка и к будущим его целесообразным неигровым действиям, чем символические игры, когда ребенок воображает, что он лошадь, охотник и т. д. Один из учеников Грооса — А. Вейс пытался показать, что различные виды игровой деятельности чрезвычайно далеко стоят друг от друга или, как он выражался, имеют в психологическом отношении мало общего. У него возник вопрос, можно ли одним словом «игра» называть все различные виды подобной деятельности.
П. П. Блонский полагает, что игра есть только общее название для самых разнообразных деятельностей ребенка. Насколько я знаю, Блонский, по-видимому, доходит в этом утверждении до крайности. Он склонен думать, что «игры вообще» не существует, не существует вида деятельности, который бы подходил под это понятие, ибо само понятие игры есть понятие взрослых, для ребенка же все серьезно. И это понятие должно быть изгнано из психологии. Блонский описывает следующий эпизод. Когда нужно было поручить кому-либо из психологов написать в энциклопедию статью «Игра», он заявил, что «игра» есть слово, за которым ничего не скрывается и которое должно быть изгнано из психологии.
Мне кажется самой плодотворной мысль, которую я слышал в Ленинграде от Д. Б. Эльконина относительно расчленения понятия «игра». Игру нужно рассматривать как совершенно своеобразную деятельность, а не как сборное понятие, объединяющее все виды детских деятельностей, в частности и такие, которые Гроос называл экспериментальными играми. Например, ребенок закрывает и открывает крышку, делая это много раз подряд, стучит, перетаскивает вещи с места на место. Все это не является игрой в собственном смысле слова. Можно говорить о том, не стоят ли эти виды деятельности между собой в таком же отношении, как лепет в отношении к речи, но во всяком случае это не игра.
Мне кажется весьма плодотворным и отвечающим сути дела и положительное определение игры, которое выдвигается при этой идее на первый план, а именно что игра — это своеобразное отношение к действительности, которое характеризуется созданием мнимых ситуаций или переносом свойств одних предметов на другие. Это дает возможность правильно решить вопрос о игре в раннем детстве. Здесь нет того полного отсутствия игры, которым с этой точки зрения характеризуется младенческий возраст. Мы в раннем детстве встречаемся с играми. Всякий согласится, что ребенок этого возраста кормит, нянчит куклу, может пить из пустой чашки и т. д. Однако было бы, мне кажется, опасностью не видеть существенного различия между этой «игрой» и игрой в собственном смысле слова в дошкольном возрасте — с созданием мнимых ситуаций. Исследования показывают, что игры с переносом значений, с мнимыми ситуациями появляются в зачаточной форме только к концу раннего возраста. Только на 3-м году появляются игры, связанные с внесением элементов воображения в ситуацию. Другое дело, что эти «игровые» проявления довольно скудны и тонут в широком море тех деятельностей, которые описал Левин и которые непосредственно вытекают из самой ситуации.
Уже у Левина возникала идея, что данное им определение поведения ребенка мало похоже на создание игровой ситуации в собственном смысле слова. Ведь ребенок, который должен посмотреть под ноги для того, чтобы сесть на камень, настолько связан наличными предметами, что создание мнимой ситуации для него трудно.
970
Наконец, последнее и самое важное. Исследование показало, что создания мнимой ситуации в собственном смысле слова в раннем детстве еще нет. Я хотел бы пояснить это на простом примере. Ребенок в 2 года совершенно свободно нянчит куклу и проделывает с ней приблизительно то же, что с ним проделывают мать или няня: укладывает куклу, кормит ее, даже сажает на горшок. Но интересно: у ребенка нет представления о том, что эта кукла его дочка, что он ее няня или мама. Он нянчит мишку, если это медведь, куклу, если это кукла, т. е. это игра с точки зрения взрослого, но она резко отличается от игры ребенка более позднего возраста, когда ребенок сам играет роль и вещи играют роль. В ней кукла — это действительно маленькая девочка, а ребенок — один из родителей, хотя кукла все еще так же аффективно тянет на то, чтобы ее посадить на горшок, накормить, как, скажем, круглый шарик тянет на то, чтобы его покатать. Здесь нет развернутой мнимой ситуации, когда ребенок, сам отчетливо играя какую-то роль, отчетливо изменял бы свойство вещи. Например, эксперимент показал, что для ребенка раннего возраста вовсе не все может быть куклой. Ребенок в 2 года, который свободно нянчит куклу или медведя, с трудом и совершенно иначе делает это с бутылочкой. Поэтому если, как говорят, для игры характерно, что все может быть всем, то это не характерно для игры ребенка раннего возраста. Таким образом, мы имеем здесь *как бы* игру, но она для самого ребенка еще не осознана.
Эта теория всегда казалась мне чрезвычайно привлекательной, а сейчас она приобретает особое значение. В. Штерн ввел в психологию понятие Ernstspiel (серьезная игра) и применил его к подростническому возрасту, указывая на то, что такие игры носят переходный характер между игрой и серьезным отношением к действительности и являются специфическим видом деятельности. Как показали А. Гомбургер и его ученики, понятие *серьезная игра* гораздо ближе *подходит к тому, что* наблюдается в раннем детстве: мы имеем там дело с игрой в которой еще не дифференцируется

игровая ситуация в сознании ребенка от ситуации реальной. Когда дошкольники играют в отца и мать, в поезд то они отчетливо умеют себя вести в плане игровой ситуации, т. е. все время ведут себя сообразно с логикой той ситуации, которая развертывается. По аналогии с выражением Левина, для дошкольника возникает известное замкнутое поле, в котором он движется, но одновременно он не утрачивает представления о реальном значении вещей. Если стул по игре — лошадь и требуется перенести стул в другое место, это не мешает ребенку перенести стул, хотя лошадь не носят на руках. Для игры ребенка более позднего возраста характерно наличие смыслового и видимого поля.

В ранлем детстве перед нами квазиигра, или «игра в себе». Объективно это уже игра, но она еще не стала игрой для ребенка; в частности, опыт Домэ чрезвычайно интересен тем, что он показывает, как ребенок раннего возраста повторяет ряд действий в отношении, скажем, куклы, но это еще не связано в одну ситуацию, когда с этой *куклой* куда-то едут, приглашают к ней доктора и т. д. Нет связного рассказа, претворения его в действие, драматизации в собственном смысле слова и нет определенного движения в плане этой самим ребенком созданной ситуации.

Обратимся к тем новообразованиям, о которых мы упоминали, в частности к речи. Мы видим, что самый факт приобретения речи стоит в резком противоречии со всем тем, о чем говорил до сих пор, характеризуя раннее детство. Иначе говоря, речь сразу начинает расшатывать сенсомоторное единство, разбивать ситуационную связанность ребенка. По мере развития ребенка меняется его отношение не только к новым, но и к старым элементам среды, ибо меняется характер их воздействия на ребенка. Происходит изменение той социальной ситуации развития, которая была в начале возраста. Раз ребенок стал совсем иным — уничто-

жается старая социальная ситуация развития, и начинается новый возрастной период.

Понять новое в отношениях ребенка со средой в раннем детстве можно в свете анализа развития детской речи, ибо развитие речи как средства общения, как средства понимания речи окружающих представляет собой центральную линию развития ребенка этого возраста и существенно меняет отношения ребенка к окружающей среде.

Изучение глухонемых детей показывает, что центральное новообразование — речь как коммуникативная функция — у них не возникает.

Речь выступает в функции сообщения, выступает как деятельность, связанная с людьми, внешняя и совместная — в форме диалога. Там, где речь выступает в коммуникативной функции, она связана с произнесением и говорением, проявляется в звучании.

Изучение звучащей, т. е. внешней, стороны речи началось давно. Материал здесь очень богат. Были выдвинуты и некоторые теории. Однако сейчас, когда начали изучать речь во всей ее сложности со смысловой стороны, изменились точки зрения на ее внешнюю сторону. Развитие звучащей стороны речи обычно представляли себе следующим образом: речь состоит из отдельных звуковых элементов, наиболее легко символизируемых при письме. В известном смысле это положение неопровержимо, потому что вся звуковая речь строится из определенного количества элементов. Первоначально ребенок овладевает ограниченным количеством элементов, он не владеет всеми элементами звуковой речи и искажает их, т. е. здесь имеется в виду так называемое физиологическое косноязычие, недоразвитость артикуляционного аппарата возрастного порядка в отличие от патологического косноязычия. Дальнейшее развитие состоит в дифференциации элементов, а к 2,5 годам, к концу раннего детства, ребенок овладевает всем звуковым багажом. В меру овладения элементами идет овладение звукосочетаниями. Дело представляли себе так, что умея произносить отдельные звуки, ребенок в дальнейшем овладевает определенными звукосочетаниями (работа В. и К. Штернов). Этот взгляд на развитие речи был подвергнут сомнению, так как он приводит к ряду противоречивых положений. Приведем некоторые из них.

1. Если ребенок овладел всеми звуками, то он должен овладеть тогда и всеми сочетаниями, т. е., овладевая определенными звуками, ребенок без труда должен овладевать и новыми словами, — стало быть, развитие заключается только в количественном увеличении словаря.

Сравнили и путь развития звуковой стороны речи с освоением письменной речи. Оно действительно обусловлено овладением элементами, но представляет собой овладение не отдельными словами, а самим принципом письма. В устной речи картина иная. Выступая против аналогии устной и письменной речи, старые авторы говорили, что сравнивать устную речь следует с овладением элементами и их сочетаниями при обучении иностранному языку. Ребенок овладевает словом как комплексом звуков, поэтому надо каждый раз заново заучивать его, подобно тому, как мы это делаем при обучении иностранному языку.

Но если я овладеваю английской азбукой, это еще не значит, что овладеваю английским языком. Оказывается, ребенок овладевает словами родного языка не таким путем. Усвоение родного языка занимает среднее место между тем, что происходит в развитии письменной речи, и тем, что происходит при овладении иностранным языком. Если бы овладение звуковой стороной речи шло от элементов, от азбуки, то могло бы быть только два пути усвоения: через постепенное заучивание каждой новой комбинации, как в иностранном языке, или через овладение элементами, обеспечивающими возможность производить любые комбинации, овладевать речью сразу, как это происходит в развитии письменной речи. В развитии устной речи, с одной стороны, мы находим элементы того,

что есть в письменной речи: овладев сразу теми или иными словами, т. е. овладев структурой, ребенок как бы получает возможность овладения всеми словами; с другой стороны, подобно овладению иностранным словом, когда каждое слово должно перейти из сенсорного плана в активный путем заучивания. Овладевая звучащей стороной речи, ребенок не должен заучивать слова, но каждым новым словом должен овладевать отдельно.

2. В письменной речи легче выделить элемент тогда, когда ребенок усвоил азбуку и учится писать. Ему легче написать букву, чем слово, в звучащей же речи выделение элементов сложнее. Ребенок хорошо произносит целую фразу или слово, но не в состоянии назвать входящий в него слог, а тем более отдельные звуки.

Если бы аналогия между развитием звучащей стороны речи и письменной речью была правильной, этого не должно было бы быть.

3. Если бы путь развития речи лежал от звука к комплексу, то трудность аналитической работы ребенка была бы очень велика. В реальной речи ребенок никогда не слышит отдельные звуки, а слышит связную речь.

Следовательно, с точки зрения этих взглядов, ребенок выступает как аналитик, он должен вылавливать, выделять отдельные звуки — буквы азбуки, он должен сам создавать азбуку, т. е. должна происходить величайшая работа обобщения, которая фактически вступает в противоречие с реальным уровнем развития. Представить все это у ребенка в год-полтора — вещь бессмысленная. При такой трактовке вопроса, кроме того, теряется связь между звуковой и смысловой сторонами речи, ибо сам по себе звук бессмыслен.

Таким образом, старая теория не только приводила к полному разрыву между звуковой и смысловой сторонами речи, но и к абсурдному положению: чтобы изучить слово фонетически, ребенок должен его обессмыслить, а с точки зрения смысловой, наоборот, работать над комплексом, бесформенным с точки зрения звуков, т. е., для того чтобы объяснить развитие смысловой стороны, предлагался распад звуковой, и наоборот. Старая теория игнорировала реальные условия, определяющие речевое развитие, а именно речевое общение.

Примерно с 1928 г. благодаря скрещиванию исследований из разных областей знания появились новые точки зрения на этот вопрос. Стремление пересмотреть старое учение о развитии звучащей стороны речи охватило лингвистику, педагогику, психологию речи, область, изучающую патологию языка, и т. д.

С точки зрения старого представления, звуковая сторона речи состоит из ряда элементов и их комбинаций. Старая фонетика опиралась на физиологическую природу речи, на артикуляцию и т. д. Развитие речи рассматривалось через призму развития моторики мелких артикуляционных движений: выяснялось, какие мелкие движения необходимы для овладения теми или иными звуками. Скажем, для того чтобы овладеть звуком «р», нужна более тонкая артикуляционная моторика, чем для звука «б». Единственным источником развития считалось развитие моторики.

Новая теория (фонология — в отличие от старого названия — фонетика) начала с указания, что реальное функциональное значение отдельных звуков человеческой речи прямо не связано с их физиологическими свойствами. Нет также пропорциональности между их физическими (акустическими) свойствами и функциональным значением. С конца второго полугодия развитие звуковой стороны детской речи не идет параллельно физическим свойствам звука, а зависит от степени функционального значения звука и человеческой речи. В звуках «б — п», «в — ф», «г — к» физическая звонкость и глухота — общие свойства для всего этого ряда звуков. Функциональное значение их в речи не совпадает с их физическими свойствами.

973

Мы имеем три ряда явлений: 1) развитие звучащей стороны детской речи, 2) физические и физиологические трудности и 3) развитие функциональных значений.

Можно сказать: развитие детской речи обнаруживает зависимость не от нарастания сложности физиологических и физических трудностей, а связано с развитием функциональных значений в речи. Если же имеется зависимость и от физиологических особенностей, то это потому, что физиологические свойства сами связаны с функциональным значением.

Как определить функциональное значение звука в развитии речи? Вопрос упирается в методологическую проблему, в то, как следует применять анализ в науках, изучающих целостные образования. Анализ необходим и здесь, но анализ разлагает, а изучать надо целостно.

Следует различать два типа анализа. Первый — разложение на элементы — представляет собой неудачный тип анализа, уничтожающий свойства целого, второй тип — разложение целого на не разложимые далее единицы и изучение клеточки, сохраняющей все свойства целого. В изучении речи должен вестись анализ единиц (точно так же, как и в изучении проблемы воздействия среды на ребенка). Этот тип анализа отвергает возможность разложения речи на отдельные звуковые элементы. Звуки человеческой речи имеют определенное значение. Это — первое и основное, что характеризует человеческую речь. При разложении же речи на элементы эти последние теряют значения, и тем самым анализ речи теряет свойства анализа, он не есть уже разложение на части, а становится возведением к общему. В новой фонетике — фонологии — единица анализа речи изменилась, единицей человеческой речи и единицей развития детской речи выдвинута фонема. С точки зрения этой новой фонетики развитие детской речи происходит путем развития системы фонем, а не путем накопления отдельных звуков.

Фонема — это не просто звук, а значащий звук, звук, не потерявший значения, известная единица, обладающая в минимальной степени первичным свойством, который принадлежит и речи в целом. Звуки развиваются не сами по себе, а с точки зрения их значения. Функциональное значение зависит от развития смыслового значения. Можно говорить о развитии человеческой речи только тогда, когда сохраняется единство звука и смысла.

В языковом развитии не существует фонемы в абсолютном смысле, есть лишь относительное рассмотрение одной фонемы на фоне других. Овладение фонемой происходит в условиях восприятия других фонем и в соотношении с ними. Основной закон восприятия фонем — закон восприятия звучащей стороны речи, как и всякий закон восприятия, есть восприятие чего-либо на фоне чего-то (фигуры на фоне). Всякая фонема воспринимается и воспроизводится как фонема на фоне фонем, т. е. восприятие фонемы происходит только на фоне человеческой речи.

Характеризуя развитие устной детской речи, надо указать, что оно происходит не по типу письменной речи, не по типу изучения иностранного языка, а как бы по средней линии между этими двумя типами, линии, которая теперь выявляется. Благодаря слушанию речи взрослых ребенок имеет гораздо более обширный фон речи, чем те «фигуры», которые есть в его распоряжении. Как только возникает фонема со своим фоном, возникают и аналогичные структуры, т. е. восприятие идет структурно.

Овладев структурой отношения фонемы и фона в одном частном случае, ребенок овладевает структурой в целом. Например, спряжение одного какого-либо глагола ведет к овладению правилами спряжения. К. И. Чуковский и Мархлевская со всей силой подчеркивают влияние речевого фона, влияние смысловой стороны речи на развитие звучащей.

974

Подведем итоги.

1. Звучащая сторона детской речи развивается в непосредственной функциональной зависимости от смысловой стороны детской речи, т. е. ей подчинена.

2. Звуковая сторона речи функционирует по законам фонологических отношений, т. е. слово может быть узнано на

фоне других слов. Для ребенка раннего возраста фоном является сенсорная речь, т. е. речь окружающих его людей.
3. Рост и развитие речи связаны с дифференциацией смыслов.
4. Путь речевого развития не есть путь развития элементов речи. В каждом языке есть различные системы, по которым строятся типы отношений значащих звуковых единиц. Ребенок усваивает систему их построения. Внутри ее он овладевает различными типами отношений и сразу овладевает структурой.
Этим объясняется скачкообразное развитие детской речи. Проблема многоязычия также может быть рассмотрена в этом свете. Старое утверждение, что при одновременном усвоении ребенком двух языков развитие одного языка мешает развитию другого, получает новое освещение и опровержение. Оказывается, что до тех пор, пока два языка осваиваются ребенком как замкнутые структуры и ход развития их не скрещивается, они не мешают друг другу. Опыты Павловича и Ильяшевич, когда одному языку учила мать, а другому — отец, причем никогда ни один из родителей не разговаривал с ребенком на языке другого, показали, что образовались замкнутые языковые структуры в условиях определенного типа сотрудничества, тем самым они взаимно не оказали влияния, задерживающего все развитие. Это приводит к положению о развитии языка при условии сотрудничества, которое выступает здесь в роли определяющего фактора.
Таким образом, здесь еще раз подчеркивается подчинение возникновения звучащей речи речи смысловой.
Каков же путь возникновения смысловой стороны речи? Считалось, что таким путем является связь «вещь — название», и игнорировался самый факт общения. Так, по В. Штерну, ребенок в полтора года делает открытие слова, тогда как и семилетка на это не способен. З. Бернфельд, критикуя это положение, указывает, что, по Штерну, понятие возникает само из себя, получается замкнутый круг — и в этом ошибка Штерна.
Для того чтобы объяснить, как строится первое синкретическое обобщение, нельзя отвлекаться от реальной ситуации развития, ситуации сотрудничества. К. Бюлер и К. Коффка считают неправильным положение, будто ребенок открывает слово, — он открывает структурное отношение. И здесь ошибка. Она состоит в том, что отрицается социальное общение, а ведь для оперирования вещью ее наименование безразлично, наименование есть функция общения.
Речь — средство социального общения. Она возникает из потребности в средствах общения. Спонтанно ребенку свойствен лишь лепет. Вся особенность общения состоит в том, что оно невозможно без обобщения. Единственный способ общения без обобщения — это индикативный (указательный) жест, предшествующий речи. Любой элемент языка, которым ребенок делится со взрослым или получает от взрослого, есть обобщение, пусть очень примитивное и несовершенное, но обобщение. На первых этапах оно возможно лишь при наличии у ребенка наглядного образа. Ребенок не в состоянии обобщать отсутствующие объекты, не в состоянии говорить об отсутствующих объектах. Обобщение вызывается к развитию актом общения. Превалирование пассивной речи над активной сохраняется на всем протяжении детства. Ребенок раньше научается понимать речь, чем делать обобщения. Таким образом, в усвоении речи вопрос идет не об изобретении ребенком слова, а об искаженных, деформированных словах из речи взрослых, т. е. о деформированном понимании ребенком речи взрослого. Это значит, что ребенок развивается как

социальное целое, как социальное существо. Но значение детских слов на каждой возрастной ступени иное, поэтому степень адекватности общения ребенка со взрослым меняется на каждой возрастной ступени. Тип обобщения, в свою очередь, определяет тип общения, который возможен у ребенка со взрослым. Социальная ситуация порождает различные смыслы слов, смыслы эти развиваются. Это «Ur-wir» раннего детства. Недифференцированное общение расчленяется, меняются и типы обобщения, тем самым старая ситуация общения оказывается исчерпанной. Новый тип обобщения требует и нового типа общения. Приведенный нами ранее пример обобщения в автономной детской речи («пу-фу») как пример индикативной функции обобщения показывает ограниченность круга возможного общения при такой речи. Когда обобщение достигает определенного уровня развития, старая ситуация общения сама себя аннулирует, и мы имеем дело с критическим возрастом. Приведенные нами положения позволяют более глубоко понять взаимоотношения среды и ребенка в развитии детской речи. В стабильных возрастах социальная ситуация (общение) не меняется, происходят лишь мелкие молекулярные изменения в *обобщении,* тонкие, невидимые, которые, накопляясь, дают сдвиги, кризисы. Воспроизводство изо дня в день прежней ситуации развития становится невозможным. Появляется и реализуется потребность в новом типе общения.
Основное новообразование раннего детства связано с речью, благодаря чему ребенок по-новому, иначе оказывается связан с социальным окружением, чем младенец, т. е. изменяется его отношение к той социальной единице, частью которой он сам является.
В последние годы идет пересмотр учения о развитии детской речи. Основной принцип, по которому перестраивается анализ развития детской речи, — это анализ в связи, на фоне и в теснейшей зависимости от идеальных форм, т. е. от развитой речи взрослых. Старое учение о языке рассматривало значение слова, минуя его функцию средства общения. Речь рассматривалась вне ее социальной функции, как индивидуальная деятельность ребенка. В области речи был накоплен богатейший материал, дававший возможность развернутой речевой диагностики, но оставалось совершено неизвестным причинное объяснение развития.
Детская речь не является личной деятельностью ребенка, и разрыв ее с идеальными формами — речью взрослого — представляет грубейшую ошибку. Только рассмотрение индивидуальной речи как части диалога, сотрудничества, общения дает ключ к пониманию ее изменений. Ни один вопрос (грамматизации, двухсловных предложений и т. д.) нельзя объяснить вне этого аспекта. Всякое самое примитивное детское слово является частью целого, внутри которого оно взаимодействует с идеальной формой. Идеальная форма — источник речевого развития ребенка.
Таков генезис развития детской речи. Мы видим, что источник новообразования теснейшим образом связан с отношениями ребенка и взрослых — сотрудничеством с ними. Именно оно толкает на новый путь обобщения, на овладение речью и т. д. Овладение же речью приводит к перестройке всей структуры сознания.
Чтобы создать еще одну точку опоры для выводов, обратимся теперь к вопросу об отношении восприятия и вещи. Человеческое восприятие организовано по очень сложным принципам. Первый из принципов заключается в константности, т. е. в постоянстве восприятия. Если вы будете изучать особенности человеческого восприятия, то

увидите, что в развитии ряда его сторон имеются одни и те же характерные черты. Если я смотрю на спичку на определенном расстоянии от глаза, а потом отвожу ее на расстояние в 10 раз большее, то, казалось бы, спичка должна была уменьшиться в 10 раз, потому что отражение на сетчатке меняется строго пропорционально
976
увеличению расстояния предмета от глаза. Почему я различаю, что стакан меньше графина? Только потому, что эти предметы дают разное отражение на сетчатке.
Предмет, который удален на расстояние, большее чем в 10 раз, например спичка, мне кажется таким же, как и раньше. Таким образом, мы говорим, что этот предмет сохраняет константность величины независимо от того расстояния, на какое он отдален, несмотря на разный характер возбуждения сетчатки. Биологическое значение константности чрезвычайно велико. Мать, отошедшая ' на расстояние 10 шагов, тает у младенца на глазах и увеличивается в 10 раз, когда опять подходит к нему вплотную. Вы понимаете, что бы было, если бы такое же восприятие сохранялось и у нас. Идя по комнате, мы бы видели предметы то увеличенными, то уменьшенными.
То же самое относится к положению предмета в пространстве. Как я отличаю движущийся предмет от предмета, который фиксирован неподвижно? Движущийся предмет дает ряд следов в разные моменты на сетчатку глаза. Таким образом я узнаю о движении того или иного предмета. На основе этого мы испытываем иллюзию, когда из окна вагона нам кажется, что все движется мимо нас. С точки зрения элементарных физических законов дело должно было бы происходить таким образом: я поворачиваю голову вправо, и все предметы, находящиеся от меня справа, также смещаются на сетчатке глаза. Поворачиваю голову влево, и то же самое происходит с предметами, находящимися слева. Самый процесс, собственно говоря, так и происходит. Но воспринимаем мы его иначе.
Это можно сказать и в отношении цвета. Э. Геринг подсчитал, что кусок угля в полдень отбрасывает белых лучей столько же, сколько кусок мела вечером. Это очень интересный момент. Но восприятие цвета угля или мела не зависит от условий восприятия — здесь мы имеем дело с константностью цвета.
Наконец, постоянство формы. Мы всегда смотрим на вещи под известным углом. Я сейчас не вижу поверхности стола как прямоугольника. Всякий раз, когда я смотрю на стол с различных точек зрения, на сетчатке будут совершенно разные геометрические формы, а между тем я всегда воспринимаю вещь с точки зрения постоянства формы. Я могу привести еще ряд примеров, но принципиально они будут говорить об одном и том же.
Восприятие величины предмета, его цвета, формы, места в пространстве — все это должно в ходе развития стать константным, независимым от условий наблюдения. Некоторые исследователи пытаются объяснить константность, исходя из свойств самого восприятия: нервные пучки от сетчатки до коры имеют и летальные и фугальные центробежные и центростремительные пути, центробежные пути не являются моторными, но участвуют в акте восприятия, т. е. сетчатка освещается и снаружи и изнутри (О. Петцль), возбуждение приходит в мозг, а оттуда снова попадает на сетчатку.
Ряд расстройств восприятия может быть объяснен тем, что сохраняются пе-тальные, но нарушаются фугальные пути, страдает регуляция в нервной системе, и тогда больной начинает воспринимать так, как если бы восприятие исчерпывалось только периферическими органами.
Этим объясняют и константность: сетчатка освещается изнутри — мы переживаем как восприятия центральные возбуждения. Фугальные пути позже миелинизируются, чем летальные, в силу чего совершенство восприятия достигается в процессе развития. Однако дело не происходит так, что мы воспринимаем отдельно цветные поверхности, геометрические фигуры, а потом к этому прибавляется знание — и я вижу, что это человек или предмет. Я сразу вижу человека, оформленные предметы. В комнате я вижу лампу, дверь, людей. Это, конечно, восприятие осмысленное. Предположение, что осмысленность восприятия дана с самого начала, ошибочно. Как раз младенец не ви-
977
дит, не воспринимает так, как мы. Лишь к 3 годам восприятие ребенка максимально приближается к восприятию взрослого человека. Это приближение создается во всяком смысловом, или предметном, восприятии. Это положение имеет несколько значений. Я позволю себе остановиться на каждом отдельно, поскольку нам придется встречаться с ними, особенно когда мы перейдем к дошкольному возрасту, к игре и т. д.
Приведу пример. Есть больные, которые страдают известным заболеванием мозга — агнозией, т. е. потерей смыслового восприятия. Они видят предметы, но не узнают и не называют их. Больные говорят: белое, холодное, скользкое, круглое, но не знают, что это часы. В противоположность этому наше восприятие не может видеть часть общего, а всегда видит общее назначение предмета.
Для меня эта комната разбивается на восприятие отдельных предметов. Я вижу отдельные предметы, но что я вижу сначала? Общие их черты или частные? Я говорю, что это лампа, это шкаф, и одновременно у меня появляется восприятие, что это лампа, и т. д. Это значит, что восприятие стало обобщенным восприятием. Когда видишь, что это часы, это значит, что воспринимаешь не просто цвет, свет, форму, а выделяешь те общие черты, которые характерны для данного предмета. Это есть смысловое восприятие, обобщенное восприятие, это есть отнесение данной вещи к определенному виду вещей.
Долгое время, до работ структурной психологии, самый этот акт был не вполне понятен, но сейчас он кажется чрезвычайно простым и ясным. Основной закон человеческого восприятия гласит, что наше восприятие не строится из тех или иных элементов, которые потом суммируются, а является целостным. С точки зрения этого закона мы и говорим об обобщенных восприятиях. Общий закон восприятия гласит: ни одно объективно воспринимаемое свойство не изолированно, а всегда воспринимается как часть какого-то целого. Восприятие всецело определяется характером того целого, в которое оно входит как часть.
Что значит видеть только общее? Это значит воспринимать нечто не как часть данной структуры, а только как смысловую структуру. Если исследовать восприятие младенца, когда ему показывают две рядом находящиеся вещи, то оказывается, что их восприятие определяется всецело той структурой, в которую они входят. Об этом говорит следующий опыт Г. Фолькельта: вы кладете малый круг и большой круг, восприятие младенца каждый раз меняется в зависимости от того, с какой вещью рядом лежит данная вещь. Отсюда естественно, что всякая вещь воспринимается в зависимости от видимой структуры.

Константное восприятие возникает в связи с рядом деятельностей ребенка. Возраст до 3 лет является, как показывает эксперимент, возрастом возникновения устойчивого, независимого от внешних положений, осмысленного восприятия. В связи с этим, например, и надо понимать первые детские вопросы. Самое замечательное заключается в том, что ребенок вдруг начинает спрашивать. *Вдруг* — это значит, что действительно наступает более или менее переломный скачок. Ребенок начинает задавать вопросы: «Что это? Кто это?»

Смысловое восприятие есть обобщенное восприятие, т. е. восприятие, составляющее часть более сложной структуры, подчиняющееся всем основным структурным законам. Но наряду с тем что оно составляет часть непосредственно видимой структуры, оно одновременно составляет часть и другой, мыслимой, структуры, поэтому очень легко парализовать это смысловое восприятие или затруднить его.

Приведу пример. Перед вами загадочная картинка. Надо найти тигра или льва, но вы не можете его увидеть, потому что части тела, составляющие тело тигра, являются в то же время частями других изображений на картинке. Вот почему вам трудно его увидеть. Этот закон в последнее время успешно применяется в военной маскировке. Один из немецких ученых создал целую систему маскиров-

978

ки, основанную на том, что в военных целях важно не только окрасить то или другое орудие в цвет местности, но и так его поставить, чтобы его части входили в другую структуру. Это лучший из приемов маскировки. Я это привожу в качестве примера того, как вещи могут быть воспринимаемы в разных структурах и в зависимости от этого представляются под разными углами зрения.

Обобщенная структура есть структура, которая входит в структуру обобщения. Вы имеете смысловое восприятие, потому что вы узнаете видимую структуру (т. е. воспринимаете ее как смысловое целое).

Как показывают новые исследования, первые детские вопросы, по-видимому, стоят в непосредственной связи с развитием осмысленного восприятия действительности, с развитием того, что мир становится для ребенка миром вещей, имеющих определенный смысл. Каким же образом с помощью человеческой речи вещи становятся осмысленными, как возникает осмысленное восприятие? Мне кажется, этот вопрос хорошо разрешен в современной психологии в связи с развитием значений слова.

Что такое значение слова? Мы уже говорили однажды о различных решениях этого вопроса в ассоциативной психологии, в структурной психологии, в психологии персонализма. Теперь психология тоже по-разному решает этот вопрос, но два положения можно считать установленными. Первое — что значение слова развивается, что смысловая сторона речи развивается и второе — что тут нет простой ассоциативной связи, что за значением слова стоят более сложные психические процессы. Какие же? Мы можем их назвать, сказав, что всякое значение слова есть обобщение, за всяким значением слова лежит обобщение и абстракция. Почему? Еще Т. Гоббс говорил, что мы называем одним и тем же словом разные вещи, что если бы в мире было столько слов, сколько вещей, то каждая вещь имела бы свое имя. Так как вещей больше, чем слов, то ребенку волей-неволей приходится обозначать одним и тем же словом разные вещи. Иначе говоря, всякое значение слова скрывает за собой обобщение, абстракцию. Сказать это — значит заранее разрешить вопрос о развитии значения слов. Ведь заранее ясно, что обобщение у ребенка в 1,5 года и у взрослого человека не может быть одним и тем же, поэтому хотя у ребенка слово приобрело значение и он называет вещь тем же самым словом, что и мы, но он иными путями обобщает эту вещь, т. е. структура обобщения у него иная.

Возникновение обобщений при овладении речью и приводит к тому, что вещи начинают видеться не только в их ситуационном отношении друг к другу, но и в обобщении, лежащем за словом. Тут, между прочим, прекрасно подтверждается правильность диалектического понимания процесса абстракции. Сам по себе процесс абстракции и обобщения не является выделением признаков и обеднением предмета, а в обобщении устанавливаются связи данного предмета с рядом других. Благодаря этому абстракция более богата, т. е. в слове заключено большее количество связей и представлений о предмете, чем в том случае, когда мы просто воспринимаем этот предмет.

Исследователи говорят: из истории развития детского восприятия можно видеть, что процесс абстракции есть процесс обогащения, а не истощения признаков и свойств. Что такое осмысленное восприятие? При осмысленном восприятии я вижу в предмете нечто большее, чем содержится в непосредственном зрительном акте, и восприятие предмета является уже в известной степени абстракцией, и в восприятии содержатся следы обобщения.

Я уже касался той мысли, что всякое обобщение непосредственно связано с общением, что общаться мы можем в меру того, в меру чего мы обобщаем. В современной психологии намечается довольно ясно положение, высказанное К. Марксом, когда он говорит, что для человека существует предмет как общественный предмет. Когда я говорю о том или другом предмете, то это значит,

979

что я не только вижу физические свойства предмета, но и обобщаю предмет по его общественному назначению. Наконец, самое последнее: в меру развития у ребенка интереса к окружающим людям развивается и его общение. Возникает очень интересное явление. Если вернуться к объяснению примера, который я приводил относительно способности ребенка ориентироваться в данной среде, то мы говорили следующее. Когда ребенку нужно сесть на камень, то он не может этого сделать самостоятельно, потому что не видит камня. Это связано с тем, что ребенок способен действовать только по отношению к вещам, которые он имеет перед собой. У Гегеля есть аналогичное положение, смысл которого сводится к тому, что животные в отличие от людей являются рабами зрительного поля: они могут смотреть только на то, что само бросается в глаза. Они не могут выделить какую-нибудь деталь или часть, если она в глаза не бросается. Ребенок до раннего возраста тоже является как бы рабом своего зрительного поля. Если вы в одном конце комнаты зажжете очень сильную лампу, а в другом — маленькую, так чтобы обе лампы были в поле зрения ребенка, и постараетесь обратить его внимание на маленькую лампу, то младенец никогда не будет в состоянии исполнить вашу просьбу. Ребенок раннего возраста уже может смотреть в сторону маленького света. Таким образом, ребенок раннего детства воспринимает наглядные структуры, но уже как смысловые структуры.

Интересно, что только в этом возрасте у ребенка создается устойчивая картина мира, упорядоченного в предметном отношении, впервые расчлененного с помощью речи. Перед ребенком раннего возраста впервые возникает не слепая игра известных структурных полей, которая была у младенца, а структурно предметно оформленный мир, вещи

приобретают известное значение. Это период, когда у ребенка предметно оформленный мир только возникает, отсюда и вопросы ребенка о значении того, что он видит, и поэтому-то ребенок так затрудняется в переносе слов. В раннем детстве нет еще того, чтобы слова несколько отделялись от обозначаемых предметов и ребенок мог разными словами называть одни и те же вещи: стул — конем и т. д.

Сошлюсь на исследование моей сотрудницы Н. Г. Морозовой, которая показала, что с ребенком до 3 лет не удаются опыты, требующие изменить названия предметов. Вы даете, скажем, ребенку до 3 лет часы, бутылку, карандаш, затем меняете названия и просите испытуемого показать или взять нужный предмет, употребляя при этом измененные названия. То, что представляет собой увлекательную игру для дошкольников, с ребенком раннего возраста не удается, так как экспериментатор наталкивается на непонимание ребенком инструкции, но и затем, когда инструкция экспериментатором разыгрывается, опыт все же не удается.

Мы изучали умение ребенка понять разыгрываемую перед ним символическую игру и умение самому разыграть и рассказать такую игру. Мы условливались с ребенком, что карандаш — это больной, это — дом, это — садик, это — извозчик и т. д. (условно давая эти названия другим предметам), и показывали, ничего не говоря, соответствующую ситуацию. Для ребенка до 3-х лет этот опыт не удается. Отчетливая удача с самой элементарной серией начиналась с 3 лет 8 месяцев, разумеется, возможна и более легкая серия, которая будет доступна и раньше, но не в раннем детстве. Как правило, активное вовлечение ребенка в экспериментальное переименование предметов (что составляет легчайшую задачу для дошкольника) в этом возрасте не удается. Таким образом, это возраст возникновения, закрепления осмысленного, предметно оформленного мира, но не возраст, когда ребенок раннего возраста, как дошкольник, может играть значениями и сдвигать их.

То, о чем я сейчас говорил, показывает, что в раннем детстве вместе с возникновением речи возникает впервые то, что мне кажется самым существен-

ным, положительным признаком сознания человека на последующих стадиях развития, именно смысловое и системное строение сознания. Вместе с речью для ребенка прежде всего возникает начало осмысления, осознания окружающей действительности. То, что я говорил о восприятии, хорошо иллюстрирует эту мысль. Восприятие геометрических фигур, с одной стороны, и картинок, изображающих известные предметы, с другой, имеет разные корни. Восприятие Sinn (смысла) возникает не из дальнейшего развития чисто структурных качеств, а стоит в непосредственной связи с речью и вне речи невозможно.

Под системным строением сознания следует понимать, мне кажется, своеобразное отношение отдельных функций друг к другу, т. е. то, что на каждой возрастной ступени определенные функции стоят в известном отношении друг к другу, образуют определенную систему сознания.

Для раннего детства характерно такое взаимоотношение отдельных функций, при котором аффективно окрашенное восприятие и потому через аффект приводящее к действию является доминирующим, находится в центре структуры, вокруг которого работают все остальные функции сознания. Для дошкольника это память, для других возрастов — какая-нибудь иная функция. Отчетливые межфункциональные отношения возникают именно здесь.

Системное строение сознания можно условно назвать внешним строением сознания, тогда как смысловое строение, характер обобщения — его внутренняя структура. Обобщение есть призма, преломляющая все функции сознания. Связывая обобщение с общением, мы видим, что обобщение выступает как функция сознания в целом, а не только одного мышления. Все акты сознания есть обобщение. Такова микроскопическая структура сознания. В виде общего тезиса скажу, что изменение системы отношений функций друг к другу стоит в прямой и очень тесной связи именно со значением слов, с тем, что значение слов начинает опосредовать психические процессы. Если рассмотреть значение детского слова в этом возрасте, то можно увидеть, что за значением детского слова скрывается обобщенное восприятие, т. е. структура той группы предметов, к которым относится данный предмет (в отличие от указательного жеста, который относится к любому или почти ко всякому предмету). Ребенок мыслит преимущественно обобщенными восприятиями, т. е. общее восприятие является здесь первой выступающей формой структуры значения детского слова. Обобщенное восприятие предметов и составляет в первую очередь структуру значения детского слова, что приводит к очень важному выводу: в этом возрасте ребенок уже говорит, к концу 3-го года ребенок говорит хорошо. В его распоряжении материал громадного содержания, ребенок теперь не находится во власти только видимых ситуаций. Однако этот материал еще остается конкретным материалом. В словаре ребенка очень мало слов, которые не имели бы конкретного значения. Поэтому в двух разных ситуациях слово ребенка относится к одному и тому же, к одинаково воспринимаемой вещи или предмету.

Я могу привести простой пример, заимствованный из наблюдений и опытов Пиаже.

Какое значение имеет для ребенка слово?

Ж. Пиаже показывает, что для ребенка этого возраста различные типы значений одного и того же слова недостаточно дифференцированы. Например, слово «нельзя». То, что нельзя второй раз зажечь лампу, то, что нельзя разговаривать за обедом, то, что нельзя сказать матери неправду, т. е. все физические, нравственные и другие «нельзя» сливаются для ребенка в одно и относятся к группе запрещенных действий. Это значит, что внутренне не дифференцировался смысл этих «нельзя». Приведенный пример показывает, в какой мере осмысляется ребенком восприятие того или иного предмета. Организация внутриречевого мышления остается скудной. Ребенок не чувствует отдельного слова. Организация

внутриречевого мышления скована вещами, которые представлены в словах, потому что слова не связываются для ребенка ничем другим, кроме тех конкретных предметов, к котором они относятся. Когда вы спросите у ребенка этого возраста, почему корова называется коровой, он ответит: «Потому что у нее рога» или: «Потому что она дает молоко». Если спросить, можно ли назвать корову как-нибудь иначе, он ответит, что нельзя. Если у него спросить, можно ли солнце назвать коровой, он скажет, что это невозможно, потому что солнце желтое, а корова рогатая.

Таким образом, слово для ребенка есть обозначение либо самого предмета, либо свойства предмета, которое от него трудно отделить. Вот почему с этого возраста, на 3-м году, возникают детские словообразования, которые являются

искажениями слов. Это происходит не потому, что ребенку трудно произнести, повторить то или другое слово, а потому, что слова так им осмысливаются. Детские слова, вроде «мазелин» (вместо *вазелин)* «мокрее» (вместо *компресс),* имеют своей основой указанную особенность детской речи. Слово осмысливается вместе с другим ведущим словом («мокрый+компресс» или «вазелин + мазать») в силу того, что оно относится к одному и тому же предмету. Естественно, что в эту пору для ребенка, хотя он и говорит, неизвестно само слово. Для него само слово есть прозрачное стекло, через которое ребенок смотрит на то, что скрыто за этим стеклом, но не видит самого стекла. Поэтому организация слова представляется чрезвычайно трудной. Вся речь ребенка в этом возрасте совершенно неосознанна. Ребенок говорит, но не осознает того, как говорит, не осознает самый процесс говорения и не умеет произвольно выбирать те слова или звуки, которые ему нужны. Например, такие слова, как *Москва* и *Ленинград,* он произносит легко, но если попросить его сказать звукосочетание *ск* или *гр,* то ребенок до 3 лет не выполнит задачи, хотя эти звуки никакой трудности для него не представляют, ибо они входят в общую структуру тех слов, которые он систематически произносит.

Если попытаться определить, насколько ребенок осознает слово как таковое, то можно убедиться, что за словом скрывается только предмет, о котором идет речь, что дифференциация на слово и предмет еще не производится, как это имеет место в более поздних возрастах.

К чему приводит изменение структуры сознания? В раннем детстве возникают первичные обобщения, которые ведут к определенному типу обобщения, знаменуя собой определенные соотношения функций. Как же ребенок воспринимает внешний мир и действует в нем? Восприятие, являясь основной функцией этого возраста, вызревает рано. Здесь происходят важнейшие перемены восприятия, оно дифференцируется от внутренних переживаний, появляется относительное постоянство величины, формы и т. д. Общий закон психического развития гласит, что те функции, которые доминируют в данном возрасте, поставлены в максимально благоприятные условия. Это объясняет все те изменения, которые имеются в восприятии.

Наиболее существенно взаимоотношение смыслового и системного строения сознания. Доминирование восприятия означает некоторую несамостоятельность, некоторую зависимость от восприятия всех других функций.

В свете изложенного понятно то соотношение функций, на которое мы раньше указывали. Память реализуется в активном восприятии (узнавании). Она выступает как определенный момент в самом акте восприятия, являясь его продолжением и развитием. Внимание также проходит через призму восприятия.

Мышление представляет собой наглядно-практическое переструктурирование ситуации, воспринимаемого поля. Сильнее всего мышление развито в обобщении. В этот период ребенок говорит и с ним говорят по поводу того, что он видит. Стоя перед вещами, он их номинирует, и здесь выступает связь их с предметной

отнесенностью. Таким образом, все функции работают внутри восприятия. Какие следствия возникают из этого для самого восприятия? Мы показали, что осмысленное восприятие не означает простого присоединения к восприятию деятельности мышления, деятельности обобщения. Восприятие, становясь в новое отношение к мышлению, не находится уже в том аффективно-моторном плане, в котором его описывает Левин.

В дальнейшем развитии оно изменяется. Воспринимать в более старшем возрасте будет обозначать вспоминать, обобщать и т. д. Здесь и возникают коррективы памяти к восприятию (его ортоскопичность), возможность движения структуры и фона благодаря функции внимания, категориальности восприятия, т. е. его осмысление. Восприятие из функции превращается в сложную систему, которая изменяется и в дальнейшем, но основные черты которой приобретаются здесь. Системное строение сознания объясняет возникновение постоянной картины мира. Категориальность восприятия, восприятие предмета как представителя группы предметов является второй особенностью, особенностью обобщения.

Бессловесное восприятие постепенно заменяется словесным. В связи с наименованием предмета возникает предметное восприятие. Предметы в комнате младенец и ребенок раннего детства воспринимают по-разному. Тот факт, что ребенок переходит от немого восприятия к словесному, вносит существенные изменения и в само восприятие. Раньше предполагалось, что функцией речи является замещение предмета. Исследования показали, что это поздно возникающая функция, но появление речи имеет другое значение. Появление речи приводит к тому, что возникает другой способ видения — выделение фигуры на фоне. Речь меняет структуру восприятия благодаря обобщению. Она анализирует воспринимаемое и категоризирует его, знаменуя собой сложную логическую переработку, т. е. вычленение предмета, действия, качества и т. д.

Что означает такая система сознания для внутреннего восприятия, для интроспекции? Обобщения ребенка суть обобщенные восприятия. Во внутреннем мире ребенок лучше всего осознает свое восприятие. У него довольно богатая интроспекция в плане зрительного и слухового восприятия («я вижу», «я плохо слышу»). Это характеризует его внутреннюю активность («дай я посмотрю»). Активное направление и спонтанное возбуждение к деятельности восприятия — такова произвольная форма его внутренней активности. Спонтанная память и мышление здесь еще не возникают.

Так системное строение сознания проливает свет и на восприятие действительности, и на деятельность в ней, и на отношение к себе. К 3 годам ребенок уже владеет аффектом, старая социальная ситуация развития оказывается недостаточной, ребенок вступает в кризис 3-го года, создается новая ситуация общения.

Возникновение системного сознания, о котором я говорил, я склонен рассматривать как центральный, характерный момент сознания, так как именно для человека существенно то, что он не просто воспринимает мир, но осмысливает мир и его сознание движется всегда в плане чего-то осмысленного.

Сказать, что человек действует сознательно и осмысленно, — не одно и то же. Это дает мне основание предположить, что центральным новообразованием раннего детства является именно возникновение сознания в собственном смысле слова. Я думаю, что здесь впервые мы отчетливо встречаемся с сознанием в тех его характерных моментах, которые отличают человека от психической жизни животных и от психических состояний человека, недостаточно сознательных и оформленных. Я мог бы напомнить, не для подтверждения этой точки зрения, а для введения в контекст более широкого теоретического понимания, слова К. Маркса относительно сознания и его связи с речью. Тот аспект созна-

ния, который имеет в виду Маркс, когда он называет язык практическим сознанием, сознанием, существующим для других людей и значит для меня, — само это сознание, которое он называет историческим продуктом, возникает действительно вместе с речью, т. е. тогда, во всяком случае, когда для ребенка начинают осмысляться в речи и самые предметы, и собственная его деятельность, когда возможно уже сознательное общение с другими, а не та прямая социальная связь, которая была в младенческом возрасте.

Иначе говоря, мне думается, что ранний возраст и есть та стадия, когда возникает смысловое и системное строение сознания, когда происходит возникновение исторического сознания человека, существующего для других и, значит, для самого ребенка. Это есть такой центр, исходя из которого можно понять и все качественные особенности отношения ребенка к внешней ситуации, и отношение ребенка к связи с другими людьми, и своеобразие типов деятельности, с которыми мы здесь встречаемся. Иначе говоря, мне кажется, что эта гипотеза, имеющая фактическое обоснование в становлении смыслового и системного сознания, хорошо объясняет все проблемы, которые я пытался поставить.

Я позволю себе в заключение сказать, что, поскольку возникает впервые дифференцированная система отдельных функций с определенной структурой, в центре которой лежит восприятие, поскольку в основе восприятия лежит обобщение, постольку объективно мы имеем дело с возникновением самых основных особенностей человеческого сознания, и это должно рассматриваться как одно из новообразований, впервые возникающих в данном возрасте.

КРИЗИС ТРЕХ ЛЕТ

Мы имеем три точки зрения, с помощью которых следует анализировать кризис трех лет.

Во-первых, мы должны предположить, что все перемены, все события, совершающиеся в период этого кризиса, группируются вокруг какого-либо новообразования переходного типа. Следовательно, когда мы будем анализировать симптомы кризиса, мы должны хотя бы предположительно ответить на вопросы, что нового возникает в указанное время и какова судьба новообразования, которое исчезает после него. Затем мы должны рассмотреть, какая смена центральных и побочных линий развития здесь происходит. И наконец, оценить критический возраст с точки зрения зоны его ближайшего развития, т. е. отношения к следующему возрасту.

При рассмотрении кризиса трех лет нельзя исходить только из теоретической схемы. У нас нет другого пути, как пути анализа фактических материалов, с тем чтобы в процессе анализа осознать основные теории, которые были выдвинуты для объяснения этого материала. (Для того чтобы осмыслить, что происходит в период 3-летнего возраста, надо раньше всего рассмотреть ситуацию развития — внутреннюю и внешнюю, в которой протекает кризис. Рассмотрение надо начинать с симптомов возраста. Те симптомы кризиса, которые выдвигаются на первый план, в литературе принято называть первым поясом симптомов или семи-зведием кризиса трех лет. Все они описаны как общежитейские понятия и нуждаются в анализе для того, чтобы приобрести точное научное значение.

Первый симптом, которым характеризуется наступление кризиса, — возникновение *негативизма.* Надо ясно представить себе, о чем здесь идет речь. Когда говорят о детском негативизме, то его надо отличать от обычного непослушания. При негативизме все поведение ребенка идет вразрез с тем, что предлагают

ему взрослые. Если ребенок не хочет сделать что-нибудь, потому что это неприятно ему (например, он играет, а его заставляют идти спать, он же спать не хочет), это не будет негативизмом. Ребенок хочет сделать то, к чему его тянет, к чему есть стремление, а ему запрещают; если он все-таки это делает, это не будет негативизмом. Это будет отрицательной реакцией на требование взрослых, реакцией, которая мотивируется сильным желанием ребенка. Негативизмом мы будем называть такие проявления в поведении ребенка, когда он не хочет чего-нибудь сделать только потому, что это предложил кто-то из взрослых, т. е. это реакция не на содержание действия, а на само предложение взрослых. Негативизм включает в себя в качестве отличительного признака от обычного непослушания то, что ребенок не *делает потому, что его об этом попросили.* Ребенок играет во дворе, и ему не хочется заходить в комнату. Его зовут спать, но он не подчиняется, несмотря на то что мать его об этом просит. А если бы попросила о другом, он сделал бы то, что ему было приятно. При реакции негативизма ребенок не делает чего-нибудь именно потому, что его об этом просят. Тут происходит своеобразный сдвиг мотивировок.

Позвольте привести типичный пример поведения, который я возьму из наблюдений в нашей клинике. Девочка на 4-м году жизни, с затянувшимся кризисом трех лет и ярко выраженным негативизмом, хочет, чтобы ее взяли на конференцию, на которой обсуждают детей. Девочка даже собирается туда идти. Я приглашаю девочку. Но так как *я* зову ее, она ни за что не идет. Она упирается изо всех сил. «Ну, тогда иди к себе». Она не идет. «Ну, иди сюда» — она не идет и сюда. Когда ее оставляют в покое, она начинает плакать. Ей обидно, что ее не взяли. Таким образом, негативизм вынуждает ребенка поступать *вопреки* своему аффективному желанию. Девочке хотелось бы пойти, но потому, что ей предложили это сделать, она никогда этого не сделает.

При резкой форме негативизма дело доходит до того, что можно получить противоположный ответ на всякое предложение, сделанное авторитетным тоном. У ряда авторов красиво описаны подобные эксперименты. Например, взрослый, подходя к ребенку, говорит авторитетным тоном: «Это платье черное», — и получает в ответ: «Нет, оно белое». А когда говорят: «Оно — белое», ребенок отвечает: «Нет, черное». Стремление противоречить, стремление сделать наоборот по сравнению с тем, что ему говорят, есть негативизм в собственном смысле слова.

Негативная реакция отличается от обычного непослушания двумя существенными моментами. Во-первых, здесь на первый план выступает *социальное отношение,* отношение к другому человеку. В данном случае реакция при определенном действии ребенка мотивировалась не содержанием самой ситуации: хочется или нет сделать ребенку то, о чем его просят. Негативизм есть акт социального характера: он раньше всего адресован к человеку, а не к содержанию того, о чем ребенка просят. И второй существенный момент — новое отношение ребенка к собственному аффекту. Ребенок не действует непосредственно под влиянием аффекта, а поступает наперекор своей тенденции. По поводу отношения к аффекту напомню о раннем детстве до кризиса трех лет. Наиболее характерно для раннего детства, с точки зрения всех исследований, полное единство аффекта и деятельности. Ребенок весь находится во власти аффекта, весь внутри ситуации. В дошкольном возрасте появляется мотив еще и в отношении других людей, что

непосредственно вытекает из аффекта, связанного с другими ситуациями. Если отказ ребенка, мотивировка отказа лежит в ситуации, если он не делает потому, что ему не хочется этого делать или хочется делать что-либо другое, то это еще не будет негативизмом. Негативизм — такая реакция, такая тенденция, где мотив находится вне данной ситуации.
Второй симптом кризиса трех лет — упрямство. Если негативизм надо уметь отличать от обычного упрямства, то упрямство надо уметь отличать от настойчи-
965
вости. Например, ребенок хочет чего-нибудь и настойчиво добивается, чтобы это было выполнено. Это не упрямство, это встречается и до кризиса трех лет. Например, ребенок хочет иметь вещь, но не может сразу получить ее. Он настойчиво добивается, чтобы эта вещь была дана ему. Это не упрямство. Упрямство — такая реакция ребенка, когда он настаивает на чем-либо не потому, что ему этого сильно хочется, а *потому, что он это потребовал.* Он настаивает на своем требовании. Скажем, ребенка зовут со двора в дом; он отказывается, ему приводят доводы, которые его убеждают, но потому, что он уже отказался, он и не идет. Мотивом упрямства является то, что ребенок связан своим первоначальным решением. Только это и будет упрямством^
Два момент отличают упрямство об обычной настойчивости. Первый момент — общий с негативизмом — имеет отношение к мотивировке. Если ребенок настаивает на том, что ему сейчас желательно, это не будет упрямством. Например, он любит кататься на санках и поэтому будет стремиться целый день находиться на дворе.
И второй момент. Если для негативизма характерна социальная тенденция, т. е. ребенок делает что-то наоборот по сравнению с тем, что говорят ему взрослые, то здесь, при упрямстве, характерна тенденция по отношению к самому себе. Нельзя сказать, что ребенок от одного аффекта свободно переходит к другому, нет, он делает так только потому, что *он так сказал,* он этого и держится. Мы имеем другое отношение мотивировок к собственной личности ребенка, чем до наступления кризиса.
Третий момент принято называть немецким словом «тротц» (Trotz). Симптом считается настолько центральным для возраста, что и весь критический возраст получил название trotz alter, по-русски — возраст строптивости.
В чем отличие последнего симптома от первых? От негативизма строптивость отличается тем, что она безлична. Негативизм всегда направлен против взрослого, который сейчас побуждает ребенка к тому или иному действию. А строптивость, скорее, направлена против норм воспитания, установленных для ребенка, против образа жизни: она выражается в своеобразном детском недовольстве, вызывающем «да ну!», которым ребенок отвечает на все, что ему предлагают и что делают. Здесь сказывается строптивая установка не по отношению к человеку, а по отношению ко всему образу жизни, который сложился до 3 лет, по отношению к нормам, которые предлагаются, к интересовавшим прежде игрушкам. Строптивость от упрямства отличается тем, что она направлена вовне, по отношению к внешнему и вызвана стремлением настоять на собственном желании.
Вполне понятно, почему в семейном авторитарном буржуазном воспитании строптивость выступает как главный симптом кризиса трех лет. До того ребенок был заласканным, послушным, его водили за ручку, и вдруг он становится строптивым существом, которое всем недовольно. Это противоположно шелковому, гладкому, мягкому ребенку, это нечто такое, что все время сопротивляется тому, что с ним делают.
От обычной недостаточной податливости ребенка строптивость отличается тенденциозностью. Ребенок бунтует, его недовольное, вызывающее «да ну!» тенденциозно в том смысле, что оно действительно проникнуто скрытым бунтом против того, с чем ребенок имел дело раньше.
Остается еще четвертый симптом, который немцы называют Eigcnsinn, или *своеволие,* своенравие. Оно заключается в тенденции ребенка к самостоятельности. Этого раньше не было. Теперь ребенок хочет все делать сам.
Из симптомов анализируемого кризиса указывают еще на три, но они имеют второстепенное значение. Первый — *протест-бунт.* Все в поведении ребенка начинает носить в ряде отдельных проявлений протестующий характер, чего раньше не могло быть. Все поведение ребенка приобретает черты протеста, как
986
будто ребенок находится в состоянии войны с окружающими, в постоянном конфликте с ними. Частые детские ссоры с родителями являются обычным делом. С этим связан симптом *обесценивания.* Например, в хорошей семье ребенок начинает ругаться. Ш. Бюлер образно описала ужас семьи, когда мать услышала от ребенка, что она дура, чего раньше он и сказать не мог.
Ребенок старается обесценить игрушку, отказывается от нее, в его лексиконе появляются слова и термины, которые означают все плохое, отрицательное, и все это относится к вещам, которые сами по себе никакой неприятности не приносят. И наконец, указывают еще на двойственный симптом, обнаруживающийся в различных семьях по-разному. В семье с единственным ребенком встречается стремление к *деспотизму.* У ребенка появляется желание проявлять деспотическую власть по отношению к окружающим. Мать не должна уходить из дому, она должна сидеть в комнате, как он этого требует. Ему должны достать все, что он требует; есть он этого не станет, а будет есть то, что он хочет. Ребенок изыскивает тысячи способов, чтобы проявить власть над окружающими. Ребенок сейчас старается вернуть то состояние, которое было в раннем детстве, когда фактически исполнялись все его желания, и стать господином положения. В семье же с несколькими детьми этот симптом называется симптомом *ревности:* по отношению к младшим или старшим, если в семье есть еще дети. Здесь та же тенденция к господству, деспотизму, к власти выступает как источник ревнивого отношения к другим детям. Вот основные симптомы, которыми пестрят описания кризиса трех лет. Нетрудно видеть, рассмотрев эти симптомы, что кризис выступает главным образом такими чертами, которые позволяют распознавать в нем как бы бунт против авторитарного воспитания, это как бы протест ребенка, требующего самостоятельности, переросшего те нормы и формы опеки, которые сложились в раннем возрасте. Кризис в его типических симптомах настолько очевидно носит характер бунта против воспитателя, что это бросается в глаза всем исследователям.
В указанных симптомах ребенок выступает как трудновоспитуемый. Ребенок, раньше не доставлявший забот и трудностей, теперь выступает как существо, которое становится трудным для взрослых. Благодаря этому создается впечатление, что ребенок резко изменился на протяжении короткого времени. Из «беби», которого носили на руках, он превратился в существо строптивое, упрямое, негативное, отрицающее, ревнующее или деспотическое, так что сразу

весь его облик в семье изменяется.
Нетрудно увидеть, что во всех описанных симптомах намечаются также и какие-то изменения в социальных отношениях ребенка с ближайшими людьми. Все это установлено главным образом на материале семейного воспитания, так как воспитание в раннем детстве в буржуазных странах существует почти исключительно как форма индивидуального семейного воспитания. Правда, мы имеем сейчас разные дошкольные учреждения, а в отдельных странах и учреждения общественного призрения с уродливыми формами благотворительного воспитания, но по сути дела массовый опыт буржуазного воспитания в раннем возрасте, в отличие от школьного, — это воспитание индивидуальное, семейное. Все симптомы говорят об одном и том же: в отношениях ребенка с ближайшим семейным окружением, с которым его связывают аффективные привязанности, вне которого его существование до того было бы немыслимым, что-то резко изменяется.
Ребенок в раннем детстве — это существо, которое всегда находилось во власти непосредственных аффективных отношений к окружающим, с которыми он связан. В кризисе трех лет происходит то, что называется раздвоением: здесь могут быть конфликты, ребенок может ругать мать, игрушки, предложенные в неподходящий момент, он может разломать их со злости, происходит измене-
987
ние аффективно-волевой сферы, что указывает на возросшую самостоятельность и активность ребенка. Все симптомы вращаются вокруг оси «я» и окружающих его людей. Эти симптомы говорят о том, что изменяются отношения ребенка к людям, окружающим его, или к собственной личности.
В общем, симптомы, взятые вместе, производят впечатление эмансипации ребенка: как будто раньше взрослые водили его за руку, а теперь у него появилась тенденция ходить самостоятельно. Это отмечается некоторыми исследователями как характерная черта кризиса. Я много раз обращал внимание на мысль Ч. Дарвина: ребенок с момента рождения физически отделен от матери, но ни его питание, ни передвижение невозможно без матери. Дарвин считает это выражением биологической несамостоятельности ребенка (у сумчатых животных существует морфологическое приспособление — сумка, в которой помещаются детеныши после рождения), его биологической неотделенностью. Продолжая мысль Дарвина, нужно сказать, что ребенок в раннем детстве биологически отделен, но психологически он еще не отделен от окружающих его людей. Берингер дает повод сказать, что ребенок до 3 лет социально не отделен от окружающих и в кризисе трех лет мы имеем дело с новой стадией эмансипации.
Теперь я должен хотя бы вкратце сказать о так называемом втором поясе симптомов, т. е. о последствиях основных симптомов, о их дальнейшем развитии. Второй пояс симптомов, в свою очередь, делится на две группы. Одна — это симптомы, которые вытекают как следствие из установки ребенка на самостоятельность. Благодаря изменениям социальных отношений ребенка, его аффективной сферы, всего, что наиболее для него дорого, ценно, что затрагивает его самые сильные, глубокие переживания, ребенок вступает в целый ряд внешних и внутренних конфликтов, и мы имеем очень часто дело с невротическими реакциями детей. Эти реакции носят болезненный характер. У невропатических детей именно в кризисе трех лет мы нередко видим появления невротических реакций, например энурез, т. е. ночное недержание мочи. Ребенок, привыкший к опрятности, при неблагополучном течении кризиса часто возвращается в этом отношении к ранней стадии. Ночные страхи, неспокойный сон и другие невропатические симптомы, иногда резкие затруднения в речи, заикание, крайнее обострение негативизма, упрямства, так называемые гипобули-ческие припадки, т. е. своеобразного вида приступы, которые внешне напоминают припадки, но по сути дела не являются болезненными припадками в собственном смысле слова (ребенок трясется, бросается на пол, стучит руками, ногами), а представляют собой крайне заостренные черты негативизма упрямства, обесценения, протеста, о которых мы уже говорили.
Позвольте привести пример из собственных наблюдений над совершенно нормальным ребенком с очень трудным протеканием кризиса трех лет. Ребенок на 4-м году жизни, сын трамвайного кондуктора. Деспотия проявлялась у ребенка чрезвычайно резко. Все, что он требовал, должно было полностью исполняться. Например, когда он по улице шел с матерью, он потребовал, чтобы она подняла лежащую на земле бумажку, хотя бумажка была ему совсем не нужна. Ребенок был доставлен к нам с жалобой на приступы. Когда отказываются исполнить его желание, он бросается на пол, начинает дико кричать, бить руками и ногами. Но это не патологические судороги, а форма поведения, которую некоторые авторы оценивают как возврат к реакции младенческого возраста, когда ребенок кричит и перебирает ручками и ножками. У наблюдаемого нами ребенка это припадки бессильной злобы, когда он не в состоянии иначе протестовать и устраивает скандал. Я привожу это как пример осложнений кризиса трех лет, которые составляют второй пояс симптомов: они не принадлежат к числу основных признаков кризиса, а представляют одну цепь — от трудного воспитания внутри семьи до того состояния, которое дает невротические, психопатические симптомы.
988
Сделаем некоторые теоретические выводы, т. е. попытаемся определить, какие же события происходят в развитии ребенка, какой смысл, какое значение имеют описанные симптомы. Попытка теоретически представить кризис трех лет является самой начальной, грубой попыткой, основанной на некотором знании фактического материала, на некоторых собственных наблюдениях (потому что кризис связан с трудным детством, которое мне приходилось изучать) и на некоторых попытках критически переработать кое-что из предложенного в теории этих возрастов. Наша попытка — нечто в высшей степени предварительное и в некоторой степени субъективное, не претендующее на то, чтобы стать теорией критических возрастов.
При рассмотрении симптомов кризиса трех лет мы уже отмечали, что внутренняя перестройка происходит по оси социальных отношений. Мы указывали, что негативную реакцию, которая проявляется у ребенка 3 лет, надо отличать от простого непослушания; упрямство, которое появляется здесь как черта кризиса, также должно быть резко отличаемо от настойчивости ребенка.
1. Негативная реакция появляется с той минуты, когда ребенку безразлична ваша просьба или даже ему хочется сделать то, о чем его просят, а он все-таки отказывается. Мотив отказа, мотив поступка заложен не в содержании самой деятельности, к которой вы его приглашаете, а в отношениях к вам.
2. Негативная реакция проявляется не в отказе ребенка от поступка, который вы просите сделать, а в том, что *вы его*

просите. Поэтому истинная сущность негативной установки ребенка заключается в том, чтобы сделать наоборот, т. е. проявить акт независимого поведения по отношению к тому, о чем его *просят.*
Точно так же и с упрямством. Матери, жалуясь на трудных детей, часто говорят, что они упрямы, настойчивы. Но настойчивость и упрямство — разные вещи. Если ребенку очень хочется чего-нибудь достигнуть и он настойчиво этого добивается, здесь нет ничего общего с упрямством. При упрямстве ребенок настаивает на том, чего ему не так уж сильно хочется, или совсем не хочется, или давно перестало хотеться, чтобы это соответствовало силе требования. Ребенок настаивает не по содержанию желания, а потому что он это *сказал,* т. е. здесь выступает социальная мотивировка.
Так называемое семизвездие симптомов кризиса обнаруживает: новые черты всегда связаны с тем, что ребенок начинает мотивировать свои поступки не содержанием самой ситуации, а отношениями с другими людьми.
Если обобщить фактическую картину симптомов кризиса трех лет, то мы не сможем не согласиться с исследователями, которые утверждают, что кризис, в сущности говоря, протекает прежде всего как кризис социальных отношений ребенка.
Что существенно перестраивается во время кризиса? Социальная позиция ребенка по отношению к окружающим людям, к авторитету матери, отца. Происходит также кризис личности -«я», т. е. возникает ряд поступков, мотив которых связан с проявлением личности ребенка, а не с данным мгновенным желанием, мотив дифференцирован от ситуации. Проще говоря, кризис протекает по оси перестройки социальных взаимоотношений личности-ребенка и окружающих людей.

КРИЗИС СЕМИ ЛЕТ

Школьный возраст, как и все возрасты, открывается критическим, или переломным, периодом, который был описан в литературе раньше остальных как кризис семи лет. Давно замечено, что ребенок при переходе от дошкольного к
989
школьному возрасту очень резко меняется и становится более трудным в воспитательном отношении, чем прежде. Это какая-то переходная ступень — уже не дошкольник и еще не школьник.
В последнее время появился ряд исследований, посвященных этому возрасту. Результаты исследований схематически можно выразить так: ребенка 7 лет отличает прежде всего утрата детской непосредственности. Ближайшая причина детской непосредственности — недостаточная дифференцированность внутренней и внешней жизни. Переживания ребенка, его желания и выражение желаний, т. е. поведение и деятельность, обычно представляют у дошкольника еще недостаточно дифференцированное целое. У нас все это сильно дифференцированно, поэтому поведение взрослого человека не производит впечатления столь непосредственного и наивного, как поведение ребенка.
Когда дошкольник вступает в кризис, самому неискушенному наблюдателю бросается в глаза, что ребенок вдруг утрачивает наивность и непосредственность; в поведении, в отношениях с окружающими он становится не таким понятным во всех проявлениях, каким был до этого.
Все знают, что 7-летний ребенок быстро вытягивается в длину, и это указывает на ряд изменений в организме. Этот возраст называется возрастом смены зубов, возрастом вытягивания.
Действительно, ребенок резко изменяется, причем изменения носят более глубокий, более сложный характер, чем изменения, которые наблюдаются при кризисе трех лет. Было бы очень долго перечислять всю симптоматику рассматриваемого кризиса, настолько она многообразна. Достаточно указать на общее впечатление, которое обычно передают исследователи и наблюдатели. Поясню на двух чертах, с которыми часто приходится сталкиваться почти у всех семилеток, особенно имеющих трудное детство и в сгущенном виде переживающих кризис. Ребенок начинает манерничать, капризничать, ходить не так, как ходил раньше. В поведении появляется что-то нарочитое, нелепое и искусственное, какая-то вертлявость, паясничанье, клоунада; ребенок строит из себя шута. Ребенок и до 7 лет может паясничать, но никто не скажет о нем того, что я сейчас говорил. Почему бросается в глаза такое немотивированное паясничанье? Когда ребенок смотрит на самовар, на поверхности которого получается уродливое изображение, или строит гримасы перед зеркалом, он просто забавляется. Но когда ребенок входит изломанной походкой в комнату, говорит писклявым голосом — это не мотивировано, это бросается в глаза. Никто не станет удивляться, если ребенок дошкольного возраста говорит глупости, шутит, играет, но, если ребенок строит из себя шута и этим вызывает осуждение, а не смех, это производит впечатление немотивированного поведения.
Указанные черты говорят о потере непосредственности и наивности, которые были присущи дошкольнику. Думаю, что это впечатление правильное, что внешним отличительным признаком 7-летнего ребенка является утрата детской непосредственности, появление не совсем понятных странностей, у него несколько вычурное, искусственное, манерное, натянутое поведение.
Самой существенной чертой кризиса семи лет можно было бы назвать начало дифференциации внутренней и внешней стороны личности ребенка.
Что скрывается за впечатлением наивности и непосредственности поведения ребенка до кризиса? Наивность и непосредственность означают, что ребенок внешне такой же, как и внутри. Одно спокойно переходит в другое, одно непосредственно читается нами как обнаружение второго. Какие поступки мы называем непосредственными? У взрослых людей детской наивности, непосредственности очень мало, и наличие их у взрослых производит комическое впечатление. Например, комического актера Ч. Чаплина отличает то, что, играя
990
серьезных людей, он начинает вести себя с необычайно детской наивностью и непосредственностью. В этом главнейшее условие его комизма.
Утеря непосредственности означает привнесение в наши поступки интеллектуального момента, который вклинивается между переживанием и непосредственным поступком, что является прямой противоположностью наивному и непосредственному действию, свойственному ребенку. Это не значит, что кризис семи лет приводит от непосредственного, наивного, недифференцированного переживания к крайнему полюсу, но, действительно, в каждом переживании, в каждом его проявлении возникает некоторый интеллектуальный момент.
Одна из самых сложных проблем современной психологии и психопатологии личности, которую я попытаюсь

объяснить на примере, — это проблема, которую можно было бы назвать смысловым переживанием.
Попробуем подойти к этой проблеме по аналогии с проблемой внешнего восприятия. Тогда будет яснее. Существенное отличие человеческого восприятия — его осмысленность, предметность. Воспринимаемый комплекс впечатлений осознается нами одновременно и вместе с внешними впечатлениями. Я сразу вижу, например, что это часы. Чтобы понять особенность человеческого восприятия, нужно сравнить его с восприятием больного, который в результате нервного мозгового заболевания утрачивает эту способность. Если такому больному показать часы, он не узнает их. Он видит часы, но не знает, что это. Когда вы станете при больном заводить часы или поднесете их к уху и послушаете, идут ли они, или взглянете на них, чтобы узнать, который час, он скажет, что, должно быть, это часы. Он догадывается, что то, что он видел, есть часы. А у нас с вами и то, что я вижу, и то, что это есть часы, находится в одном акте сознания. Таким образом, восприятие не происходит отдельно от наглядного мышления. Процесс наглядного мышления совершается в единстве со смысловым обозначением вещей. Когда я говорю: эта вещь есть часы, а потом вижу на башне еще какие-либо часы, которые на первые абсолютно не похожи, и называют их тоже часами, — это значит, что я воспринимаю данную вещь как представителя определенного класса вещей, т. е. я их обобщаю. Короче говоря, в каждом восприятии совершается обобщение. Сказать, что наше восприятие есть смысловое восприятие, — значит сказать, что всякое наше восприятие есть восприятие обобщенное. Можно и так пояснить: если бы я смотрел на комнату, не обобщая, т. е. так, как смотрит агностик или животное, то впечатления от вещей вступали бы в такое отношение друг с другом, в каком они находятся в зрительном поле. Но так как я их обобщаю, то и воспринимаю часы не только в структуре тех вещей, которые лежат рядом с ними, но и в структуре того, что есть часы, в структуре того обобщения, в каком я это вижу.
Развитие смыслового восприятия человека можно сравнить с тем, как смотрит на шахматную доску или как играет на ней ребенок, не умеющий играть, и ребенок, научившийся играть. Ребенок, не умеющий играть, может забавляться шахматными фигурками, подбирать их по цвету и т. д., но движение фигурок не будет определяться структурно. Ребенок, который научился играть в шахматы, будет поступать иначе. Для первого ребенка черный конь и белая пешка не связаны между собой, а второй, знающий ход коня, понимает, что неприятельский ход конем угрожает его пешке. Для него конь и пешка — единство. Точно так хороший игрок отличается от плохого тем, что иначе видит шахматное поле.
Существенная черта восприятия — структурность, т. е. восприятие не складывается из отдельных атомов, но представляет собой образ, внутри которого существуют различные части. В зависимости от того, в каком положении находятся фигуры на шахматной доске, я вижу ее по-разному.
Окружающую действительность мы воспринимаем так, как шахматист воспринимает шахматную доску: мы воспринимаем не только соседство предметов

или смежность их, но и всю действительность со смысловыми связями и отношениями. В речи существуют не только названия, но и значения предметов. Ребенку уже очень рано приходится выражать в речи не только значения предметов, но и свои и чужие действия, и свои внутренние состояния («я хочу спать», «я хочу есть», «мне холодно»). Речь как средство общения приводит к тому, что приходится называть, связывать со словами наши внутренние состояния. Связь же со словами никогда не означает образования простой ассоциативной связи, а всегда означает обобщение. Всякое слово обозначает не единичную вещь. Если сказать, что сейчас холодно, и через день сказать то же самое, это означает, что всякое единичное ощущение холода тоже обобщено. Таким образом, возникает обобщение внутреннего процесса.
У младенца нет осмысленного восприятия: он воспринимает комнату и не воспринимает отдельно стульев, стола и т. д., он будет воспринимать все как нерасчлененное целое, в отличие от взрослого, который рассматривает фигуры, выступающие на фоне. Как ребенок раннего возраста воспринимает собственные переживания? Он радуется, огорчается, но не знает, что он радуется, так же как младенец, когда он голоден, не знает, что он голоден. Большая разница существует между ощущением голода и знанием того, что я голоден. Ребенок раннего возраста не знает собственных переживаний.
В 7-летнем возрасте мы имеем дело с началом возникновения такой структуры переживаний, когда ребенок начинает понимать, что значит «я радуюсь», «я огорчен», «я сердит», «я добрый», «я злой», т. е. у него возникает осмысленная ориентировка в собственных переживаниях. Точно так, как ребенок 3 лет открывает свое отношение с другими людьми, так семилетка открывает сам факт своих переживаний. Благодаря этому выступают некоторые особенности, характеризующие кризис семи лет.
1. Переживания приобретают смысл (сердящийся ребенок понимает, что он сердит), благодаря этому у ребенка возникают такие новые отношения к себе, которые были невозможны до обобщения переживаний. Как на шахматной доске, когда с каждым ходом возникают совершенно новые связи между фигурками, так и здесь возникают совсем новые связи между переживаниями, когда они приобретают известный смысл. Следовательно, весь характер переживаний ребенка к 7 годам перестраивается, как перестраивается шахматная доска, когда ребенок научился играть в шахматы.
2. К кризису семи лет впервые возникает обобщение переживаний, или аффективное обобщение, логика чувств. Есть глубоко отсталые дети, которые на каждом шагу переживают неудачи: обычные дети играют, ненормальный ребенок пытается присоединиться к ним, но ему отказывают, он идет по улице, и над ним смеются. Одним словом, он на каждом шагу проигрывает. В каждом отдельном случае у него есть реакция на собственную недостаточность, а через минуту смотришь — он совершенно доволен собой. Тысячи отдельных неудач, а общего чувства своей малоценности нет, он не обобщает того, что случалось уже много раз. У ребенка школьного возраста возникает обобщение чувств, т. е., если с ним много раз случалась какая-то ситуация, у него возникает аффективное образование, характер которого так же относится к единичному переживанию или аффекту, как понятие относится к единичному восприятию или воспоминанию. Например, у ребенка дошкольного возраста нет настоящей самооценки, самолюбия. Уровень наших запросов к самим себе, к нашему успеху и к нашему положению возникает именно в связи с кризисом семи лет. Ребенок дошкольного возраста любит себя, но самолюбия как обобщенного отношения к самому себе, которое остается одним и тем же в разных ситуациях, но самооценки как таковой, но обобщенных отношений к окружающим и

понимания своей ценности у ребенка этого возраста нет. Следовательно, к 7 годам
992
возникает ряд сложных образований, которые и приводит к тому, что трудности поведения резко и коренным образом меняются, они принципиально отличны от трудностей дошкольного возраста.
Такие новообразования, как самолюбие, самооценка, остаются, а симптомы кризиса (манерничанье, кривляние) преходящи. В кризисе семи лет благодаря тому, что возникает дифференциация внутреннего и внешнего, что впервые возникает смысловое переживание, возникает и острая борьба переживаний. Ребенок, который не знает, какие взять конфеты — побольше или послаще, не находится в состоянии внутренней борьбы, хотя он и колеблется. Внутренняя борьба (противоречия переживаний и выбор собственных переживаний) становится возможна только теперь.
Есть типические формы трудновоспитуемости, которые в дошкольном возрасте еще не могут встретиться. Сюда относятся конфликты, противоречивые переживания, неразрешимые противоречия. По сути дела там, где возможно это внутреннее раздвоение переживаний, где впервые ребенок понимает свои переживания, где возникает внутреннее отношение, там и совершается такое изменение переживаний, без которого школьный возраст был бы невозможен. Сказать, что в кризисе семи лет дошкольные переживания изменяются на школьные, — значит, сказать, что возникло новое единство средовых и личностных моментов, которые делают возможным новый этап развития — школьный возраст. Для ребенка изменилось отношение к среде, значит, изменилась и сама среда, значит, изменился ход развития ребенка, наступила новая эпоха в развитии.
Необходимо ввести в науку понятие, малоиспользованное при изучении социального развития ребенка: мы недостаточно изучаем внутреннее отношение ребенка к окружающим людям, мы не рассматриваем его как активного участника социальной ситуации. На словах мы признаем, что надо изучать личность и среду ребенка в единстве. Но нельзя же представить себе дело так, что на одной стороне находится влияние личности, а на другой — средовое влияние, что и то и другое действует на манер внешних сил. Однако на деле очень часто поступают именно так: желая изучить единство, предварительно разрывают его, потом пытаются связать одно с другим.
И в изучении трудного детства мы не можем выйти за пределы такой постановки вопроса: что сыграло главную роль, конституция или условия среды, психопатические условия генетического характера или условия внешней обстановки развития? Это упирается в две основные проблемы, которые следует выяснить в плане внутреннего отношения ребенка периода кризисов к среде.
Первый главный недостаток при практическом и теоретическом изучении среды — это то, что мы изучаем среду в ее абсолютных показателях. Кто практически занимается изучением трудных случаев, тот это хорошо знает. Вам приносят социально-бытовое обследование среды ребенка, где выясняется кубатура жилплощади, есть ли у ребенка отдельная постель, сколько раз он ходит в баню, когда меняет белье, читают ли в семье газеты, какое образование у матери и отца. Обследование всегда одинаково, безотносительно к ребенку, к его возрасту. Мы изучаем какие-то абсолютные показатели среды как обстановки, полагая, что, зная эти показатели, мы будем знать их роль в развитии ребенка. Некоторые советские ученые возводят это абсолютное изучение среды в принцип. В учебнике под ред. А. Б. Залкинда вы находите положение о том, что социальная среда ребенка в основном остается неизменной на всем протяжении его развития. Если иметь в виду абсолютные показатели среды, то в известной степени с этим можно согласиться. На деле это совершенно ложно с точки зрения и теоретической, и практической. Ведь существенное отличие среды ребенка от среды животного заключается в том, что человеческая среда есть среда социальная, в том, что ребенок есть часть живой
993
среды, что среда никогда не является для *ребенка* внешней. Если ребенок существо социальное и его среда есть социальная среда, то отсюда следует вывод, что сам ребенок есть часть этой социальной среды.
Следовательно, самый существенный поворот, который должен быть сделан при изучении среды, — это переход от ее абсолютных показателей к относительным — изучать надо среду ребенка: раньше всего надо изучить, что она означает для ребенка, каково отношение ребенка к отдельным сторонам этой среды. Скажем, ребенок до года не говорит. После того как он заговорил, речевая среда его близких остается неизменной. И до года и после года в абсолютных показателях речевая культура окружающих нисколько не изменилась. Но, я думаю, всякий согласится: с той минуты, когда ребенок начал понимать первые слова, когда он начал произносить первые осмысленные слова, его отношение к речевым моментам в среде, роль речи в отношении к ребенку очень изменились.
Всякий шаг в продвижении ребенка меняет влияние среды на него. Среда становится с точки зрения развития совершенно иной с той минуты, когда ребенок перешел от одного возраста к другому. Следовательно, можно сказать, что ощущение среды должно самым существенным образом измениться по сравнению с тем, как оно обычно практиковалось у нас до сих пор. Изучать среду надо не как таковую, не в ее абсолютных показателях, а в отношении к ребенку. Та же самая в абсолютных показателях среда есть совершенно разная для ребенка 1 года, 3, 7 и 12 лет. Динамическое изменение среды, отношение выдвигается на первый план. Но там, где мы говорим об отношении, естественно, возникает второй момент: отношение никогда не есть чисто внешнее отношение между ребенком и средой, взятой в отдельности. Одним из важных методологических вопросов является вопрос о том, как реально в теории и в исследовании подходят к изучению единства. Часто приходится говорить о единстве личности и среды, о единстве психического и физического развития, о единстве речи и мышления. Что значит реально в теории и в исследовании подойти к изучению какого-нибудь единства и всех свойств, которые присущи этому единству как таковому? Это означает нахождение всякий раз ведущих единиц, т. е. нахождение таких долей, в которых соединены свойства единства как такового. Например, когда хотят изучить отношение речи и мышления, то искусственно отрывают речь от мышления, мышление — от речи, а затем спрашивают, что делает речь для мышления и мышление для речи. Дело представляется так, будто это две различные жидкости, которые можно смешивать. Если вы хотите знать, как возникает единство, как оно изменяется, как влияет на ход детского развития, то важно не разрывать единство на составляющие его части, потому что тем самым теряются существенные свойства, присущие именно этому единству, а взять единицу, например, в отношении речи и мышления. В последнее время пытались выделить такую единицу — взять, например, значение. Значение слова — это часть слова, речевое образование, потому что слово без значения не

слово. Так как всякое значение слова есть обобщение, то оно является продуктом интеллектуальной деятельности ребенка. Таким образом, значение слова — единица речи и мышления, далее неразложимая.
Можно наметить единицу и для изучения личности и среды. Эта единица в патопсихологии и в психологии получила название переживания. Переживание ребенка и есть такая простейшая единица, относительно которой нельзя сказать, что она собой представляет — средовое влияние на ребенка или особенность самого ребенка; переживание и есть единица личности и среды, как оно представлено в развитии. Так что в развитии единство средовых и личностных моментов совершается в ряде переживаний ребенка. Переживание надо понимать как внутреннее отношение ребенка как человека к тому или иному моменту действительности. Всякое переживание есть всегда переживание чего-нибудь.
994
Нет переживания, которое не было бы переживанием чего-нибудь, как нет акта сознания, который бы не был актом сознания чего-нибудь. Но всякое переживание есть мое переживание. В современной теории переживание вводится как единица сознания, т. е. такая единица, где основные свойства сознания даны как таковые, в то время как во внимании, в мышлении не дано связи сознания. Внимание не является единицей сознания, а является элементом сознания, в котором нет ряда других элементов, причем единство сознания как такового пропадает, а вот действительной динамической единицей сознания, т. е. полной, из которой складывается сознание, будет переживание.
Переживание имеет биосоциальную ориентировку, оно есть что-то, находящееся между личностью и средой, означающее отношение личности к среде, показывающее, чем данный момент среды является для личности. Переживание является определяющим с точки зрения того, как тот или иной момент среды влияет на развитие ребенка. Это, во всяком случае в учении о трудном детстве, подтверждается на каждом шагу. Любой анализ трудного ребенка показывает, что существенна не сама по себе ситуация, взятая в ее абсолютных показателях, а то, как ребенок переживает эту ситуацию. В одной и той же семье, в одной семейной ситуации мы встречаем у разных детей разные изменения развития, потому что одна и та же ситуация неодинаково переживается разными детьми.
В переживании, следовательно, дана, с одной стороны, среда в ее отношении ко мне, в том, как я переживаю эту среду; с другой — сказываются особенности развития моей личности. В моем переживании сказывается то, в какой мере все мои свойства, как они сложились в ходе развития, участвуют здесь в определенную минуту.
Если дать некоторое общее формальное положение, было бы правильно сказать, что среда определяет развитие ребенка через переживание среды. Самым существенным, следовательно, является отказ от абсолютных показателей среды; ребенок есть часть социальной ситуации, отношение ребенка к среде и среды к ребенку дается через переживание и деятельность самого ребенка; силы среды приобретают направляющее значение благодаря переживанию ребенка. Это обязывает к глубокому внутреннему анализу переживаний ребенка, т. е. к изучению среды, которое переносится в значительной степени внутрь самого ребенка, а не сводится к изучению внешней обстановки его жизни.
Анализ становится очень сложным, мы наталкиваемся здесь на огромные теоретические трудности. Но все же в отношении отдельных проблем развития характера, критических возрастов, трудного детства отдельные моменты, связанные с анализом переживаний, как-то уясняются, становятся видными.
Внимательное изучение критических возрастов показывает, что в них происходят смены основных переживаний ребенка. Кризис представляется раньше всего моментом перелома, который выражается в том, что от одного способа переживаний среды ребенок переходит к другому. Среда как таковая не меняется для ребенка в 3 года. Родители продолжают зарабатывать столько же, сколько раньше, на каждого едока приходится тот же бюджетный минимум или максимум; столько же выписывается газет, так же часто меняется белье, та же жилплощадь, и родители не изменили отношения к ребенку. Наблюдатели, которые исследуют кризис, говорят, что без всякой причины ребенок, которые вел себя так хорошо, был послушен и ласков, вдруг становится капризным, злым и упрямым.
Внутренний характер кризиса подчеркивают все буржуазные исследователи. Огромное большинство объясняют внутренний характер кризиса биологическими причинами. Одна из наиболее распространенных теорий для объяснения кризиса 13 лет заключается в том, что проводится параллель между половым созрева-
995
нием и кризисом и в основе последнего видят внутренне заложенное биологическое созревание ребенка.
Другие авторы, как А. Буземан, которые хотят подчеркнуть значение социальной среды, правильно указывают на то, что кризис имеет совершенно разное течение в зависимости от среды, в которой он протекает. Но точка зрения Буземана принципиально не отличается от той точки зрения, которая рассматривает кризис как явление, вызванное чисто экзогенными причинами. Кризис, как все особенности, заложенные в ребенке, Буземан считает не биологическими особенностями, а проявлением изменений разной среды. Возникает мысль, что буржуазные исследования целиком неверны или во всяком случае неверны в какой-то части. Начнем с фактической стороны. Мне представляется, что буржуазные исследователи имеют очень ограниченный круг наблюдений, т. е. ребенок всегда наблюдается ими в условиях буржуазной семьи при определенном типе воспитания. Факты показывают, что в других условиях воспитания кризис протекает по-иному. У детей, переходящих из яслей в детский сад, кризис течет иначе, чем у детей, поступающих в детский сад из семьи. Однако кризис имеет место всегда, во всяком нормально текущем детском развитии.
3-летний и 7-летний возрасты всегда будут поворотными пунктами в развитии: всегда будет такое положение вещей, когда внутренний ход детского развития завершил какой-то цикл и переход к следующему циклу будет обязательно переломным. Один возраст как-то перестраивается, чтобы дать начало новому этапу в развитии.
Верно то самое общее наивное впечатление, которое вынесли наблюдатели, что ребенок как-то вдруг неузнаваемо изменился: на протяжении 3—6 месяцев он стал не тем, каким был раньше; кризис протекает как процесс малопонятный для окружающих, поскольку он не связан с изменениями, происходящими вокруг ребенка. Проще говоря, кризис представляет цепь внутренних изменений ребенка при относительно незначительных внешних изменениях. Например, когда ребенок пошел в школу, он меняется на протяжении школьного возраста год от года, и это нас не удивляет, так как изменилась вся ситуация, в которой растет ребенок, вся обстановка его развития. Когда ребенок из яслей перешел в детский сад, нас не удивляет, что дошкольник изменился, здесь изменения ребенка находятся в связи с теми изменениями, которые произошли в условиях его развития. Но существенно для всякого

кризиса то, что внутренние изменения происходят в гораздо большем размере, чем изменения внешней обстановки, и поэтому всегда производят впечатления внутреннего кризиса.

По моему впечатлению, кризисы действительно имеют внутреннее происхождение, заключаются в изменениях внутреннего характера. Здесь нет точного соответствия между внешними и внутренними изменениями. Ребенок вступает в кризис. Что так резко изменилось вовне? Ничего. Почему ребенок так резко в короткий срок меняется? Наша мысль заключается в том, что надо возражать не против буржуазных теорий критическою возраста, не против того, что кризис является очень глубоким, вплетенным в ход детского развития процессом, а надо возражать против понимания самой внутренней природы процесса развития. Если вообще все внутреннее в развитии понимать как биологическое, то в конечном счете это изменение желез внутренней секреции. В этом смысле я не назвал бы критические возрасты возрастами внутреннего развития.|Но, я думаю, внутреннее развитие совершается всегда так, что мы имеем здесь единство личностных и средо-вых моментов, т. е. всякий новый шаг в развитии непосредственно определяется предшествующим шагом, всем тем, что уже сложилось и возникло в развитии на предшествующей стадии. Правда, это значит понимать развитие как процесс, где всякое последующее изменение связано с предыдущим и тем настоящим, в

котором сложившиеся прежде особенности личности сейчас проявляются, сейчас действуют. Если правильно понять природу внутреннего процесса развития, то никаких теоретических возражений против того, чтобы понимать кризис как внутренний кризис, не будет.

Мне представляется, что за всяким переживанием стоит реальное динамическое воздействие среды в отношении к ребенку. С этой точки зрения, сущностью всякого кризиса является перестройка внутреннего переживания, перестройка, которая коренится в изменении основного момента, определяющего отношение ребенка к среде, именно в изменении потребностей и побуждений, движущих поведением ребенка. Рост и изменение потребностей и побуждений представляет собой наименее осознанную и наименее произвольную часть личности, и при переходе от возраста к возрасту у ребенка возникают новые побуждения, новые мотивы, иначе говоря, двигатели его деятельности претерпевают переоценку ценностей. То, что для ребенка было существенно важным, направляющим, становится относительным и неважным на следующей ступени.

Перестройка потребностей и побуждений, переоценка ценностей есть основной момент при переходе от возраста к возрасту. При этом меняется и среда, т. е. отношение ребенка к среде. Иное начинает интересовать ребенка, иная деятельность возникает у него, и перестраивается сознание ребенка, если сознание понимать как отношение ребенка к среде.

ЛИТЕРАТУРА

Ach N. Ьber die Begriffsbildung; eine experimentelle Untersuchung. Bamberg, 1921. *Bard P. A.* A diencephalic mechanism for the expression of rage with special reference
to the sympathetic nervous system.—Amer. J. Physiol., 1928, v. 84. *Adler A.* Praxis und Theorie der Individualpsychologie. Mьnchen. 1927. *Adler A.* Ьber den nervцsen Cbarakter. Mьnchen, 1922. *Backer.* Die Ach'sche Suchmethode in ihrer Verwendung zur Intelligenzprufung,—
unters, zur Phil.., Psych. U. Padag., B. 4, H. 3/4, 1925. *Bentley I. M.* Is emotion more than a chapter heading?—In: Feeling and Emotions.
Norcester, 1928, p. 17-23.
Bilrklen K. Biindenpsychologie. Leipzig, 1924; Der Blindenfreund. 1926, N 3. *Bitiet A.* Psychologie des grands Calculateurs et jouers dцechecs. Paris, 1894. *Bogen H., Lipmann 0.* Naive Physik. Leipzig, 1923. *Brentano F.* Psychologie von empirischen Standpunkten. Leipzig. 1874. *Brett G S.* Historical development of the history of emotions.—In: Feeline and Emotions.
Norcester, 1928, p. 388—396.
Buhler K. Abriss der geistigen Entwicklung des Kindes. Leipzig, 1923. *Buhler Seh.* Soziologische und psychologische Studien fiber das erste Lebenahr. Leipzig,
1927. *Cannon W. B.* The James—Lange theory of emotions. A critical examination and an
alternative theory.—Amer. J. Psychol., 1927, v. 39.
Cannon W. Bodaly Changes in Pain, Fear, Hunger and Rage. 2-d ed., Boston. *Cannon W.* The Wigdom of the Body. L., 1932. *Cannon W. B., Britton S. W.* Pseudaffective medulliadrenal secretion.—Amer. J. Physiol.,
1925, v. 72. *Cannon W. B., Britton S. W.* The dispensability of the sympathetic division of the autonomie
system.—Boston Med. and Surg. J., 1927, 197.
Cassirer E. Sprache und Mythos, ein Beitrag zum Problem der Gotternamen. Leipzig-Berlin, 1925. *Claparede E.* Feelings and emotions.—In: Feelings and Emotions. Norcester, 1928, p.
124-139. *Dana Ch.* The anatomic seat of the emotions. A discussion of the James—Lange theory.—
Arch. Neurol. Psychiat., 1921, v. 6. *Danlap K.* Emotion as a dynamic background.—In: Feeling and Emotions. Norcester, 1928, p. 150-160.
Delacroix H. S. Le langage et la pensйe. Paris., 1924. *Eliasberg W,* Psychologie und Pathologie der Abstraktion. 1925. *Foyer D.* La psychologie des caractиres,—Traits de Psychologie par. G. Dumas, v. 11,
1924.
Frisch K., Die Sprache der Bienen. Wien, 1928. *Gerhardt F.* Materialien zur Biindenpsychologie. 1924. *Gurtler R.* Das primitive Bewusstsein.—Bericht liber den dritten Kongress fur
Heilpadagogik in Mьnchen 2—4 August 1926. Berlin, 1927. *Head G.* Aphasia and Kindred desorders of speech. 1926.

Internationale Zeitschrift fur Individualpsychologie.—B. I, 1914, H. 1. *Head H., Holmes G.* Sensory disturbances from cerebral lesions.—Brain, 1911, N 34. *Hempelmann F.* Tierpsychologie vom Standpunktedes Biologen. 1926. Intelligenzleistungen hochgradig Schwachsinniger. Ztschr. f.d. ses. Neurologie und
Psychologie. B. 104, 1926, H. 4/5.
Internationale Zeitschrift fur Individualpsychologie, 1925, M 5. *Irons D.* Descartes and modern theories of emotion.—Philos.

Review, 1895, v. 4. *Janes P.* De l'angoisse a l'extase. Paris, 1928. *Jerkes R.* The Mental Life of the Moneys and Apes. N.Y., 1916. *Kafka G.* Handbuch der vergleichenden Psychologic Mьnchen, 1922. *Kafka G.* Handbuch der vergleichenden Psychologie. Mьnchen, 1922. *Kanitz 0. F.* Volkstьmliche individual sychologische Literatur.—«Die Sozialistisdie Erziehung». Wien, 1926, H. 7/8.
Keller H. Die Geschichte meines Lebens. Stuttgart, 1920. *Kerschensteiner 0.* Das Grundaxiom des Bildungsprozesses. 1924. *Kirilcev S.* Cases of affections of the optic thalamus.—Reviewed in Neurologi-schem Zentralblatt, 1891, N 10.
Koffka K. Grandlagen der psychischen Entwicklung. Berlin, 1925. *Kohler W.* Intelligenzprufungen und Menschenaffen. Berlin, 1921. *Krunegel M.* Grundfragen der Heilpadagogik zu jhren Gnindlesung und Zielstellung— Ztschr. Kinderforschung, B, XXXII, 1926. *Krunegel M.* Die motorische Befдhigung Schwachsinniger Kinder im Lichte des Experiments.—Ztschr. f. Kinderforschung, B, 33, 1927. H. 2. *Kohler W.* Aus Psychologie des Schimpanzen.—Psych. Forschung, 1921, N 1. *Lashley K. S.* Brain Meeanismes and Intelligence. 1929.
Learned W.S. A school system as an educational laboratory. Cambr., Mass., 1914. *Lehmann A.* Die Hauptgesetze des menschlichen Gefьhlslebens. Leipzig, 1892. *Lemaitre A.* Observations sur le langage intйrieur des enfants.—Archives de Psychologie, 1905, N 4.
Levy-Bruhll L. Les fonctions mentales dans les societees primatives. Paris, 1922. *Lindworsky L.* Der Wille. 1923.
Lipmann 0. Ьber Begriff u. Formen der Intelligenz. 1924. *Lipmann 0., Bogen H.* Naive Physik. 1923. *Lipmann G.* Drei Aufsatze aus dem Apraxiegebiet. Berlin, 1908. *Lotie* G. Medizinische Psychologie der Seele. Leipzig, 1852. *Maranon G.* Contribution a l'йtude de l'action emotive de l'adrйnaline.—Rev. tranc. d'endocrinol., 1924, v. 2. *Meumann E.* Die Entstehung der ersten Wortbedeutung beim Kinde. — Philosophische Studien, 1928, v. XX.
Meumann E. Vorlesungen ьb. exper. Pдdagogik, 1911—1914. *Morgan C. L.* Animal Behaviour. L., 1900. *Munsterberg H.* Grundlage der Psychologie. Leipzig, 1918. *Mutter J.* Handbuch der Physiologie des Menschen. L., 1842. *Nahlowsky J.* Das Gefьhlsleben. Leipzig, 1862. *Newman E. B., Perkins F. T., Wheeler K. N.* Cannon's theory of emotion. A critigue.— Psychol. Rev., 1930, v. 37. *Noll H.* Die Bedeutung der Vollendungstendenz ini Arbeitsunterricht der Hilfsschule.— H Perry R. General Theory of Value, 1926. *Petzeld A.* Konzentration bei Blinden. Eine psychologisch-pдdagogische Studie. Leipzig, 1925.
PiagetJ. La causalitй physigue chez l'enfant. Paris, 1926. *Piaget J.* Le langage et la pensйe chez lengant. Paris, 1923. *Piaget J.* Psychologie' de lenseignement de l'histoire.— Bulletin trimestriel de la Conference Internationale pour l'enseignement de l'histoire, 1933, N 2. *Piderit T.* Mimik und Physiognomik. Detmold, 1886. *Pieron A.* La dynamogenie emotionelle.—Journal de psychologie, 1920, v. 17.

Prince M. Can emotion be regarded as energy?—In: Feeling and Emotions. Norcester, 1928, p. 161-169. *Rimat F.* Intelligen zu Untersuchungen anschliessend und die Ach'sche Such-methode, Leipzig, 1925.
Scheler M. Die Sinnegesetze des emotionalen Lebens. Leipzig, 1923. *Simat F.* Intelligenzuntersuchungen anschliessend an die Ach'sche Suchttethode.—Unters. zur Psych, n. Pad., B, 5, 1925, H. 3/4.
Smidt B. Die Sprache und andere Ausdriickformen der Tiere. Berlin, 1923. *Spearman C. E.* A new method for investigating. The springs of action.—In: Feeling and Emotions. Norcester, 1928.
Stem C, *Stern W.* Die Kindersprache. Berlin, 1928. *Stern W.* Die Psychologie und der Personalismus. Leipzig, 1917. *Stern C, Stern W.* Die Kindersprache. Berlin, 1928. .KURД'■ K;
Stern W. Die differenzielle Psychologie in ihren methodischen Grundlдgen, Leipzig. *Stern W.* Die menschliche Persцnlichkeit. 1923.
Stern W. Person und Sache. System des kritischen Personalismus, Leipzig, B. 11 *Stern W.* Person und Sache, I Band. Leipzig, 1905. *Thorndike E. R.* The mental life of monkeys. N. Y. L., 1901. *Tilney F., Morrison J. F.* Pseudobulbar palsy clinically and pathologically considered.— J. Ment, and Nerv. Deseases, 1912, N 39. *Tliorndike E. L.* The measurement of Intelligence. *Wanecek O.* Der Blinde in der Sage, im. Мдrchen und in der Legende.—Ztschr. f. d. ost, Blindwesen, 1919.
Wells F. L. Reactions to visual stimuli in affective settings.—J. Exper. Psychol., 1925, N 8. *Wende 0.* Deutsebe Taubsturomanstalten. Schulen und Heime in Wort • und BUd. 1915. *Wilson S. A. K.* Pathological laughing and crying.—J. Neurol. Psychopath., 1924, v. 4. *Winte W.* Foundations of Psychiatry. 1921. *Woodworth R., Sherrington C. S.* A pseudaffective reflex and its spinal path.—J. Physiol., 1904. N31. *Yerkes R. M., Learned E. W.* Chimpansee Intelligence and its vocal expression. Baltimore, 1925. *YerkesR.M.* The mental life as the moneys and apes.— Behaviour Monographs, 1916, III—I.
Асмус В. Ф. Очерки истории диалектики в новой философии. М.; Л., 1929. *Басов М. Я.* Методика психологических наблюдений над детьми. М., 1926. *Бергсон А.* Материя и память. СПб., 1911.
Бехтерев В. М. Общие основы рефлексологии человека. М.; Л., 1928. *Бехтерев В. М., Васильев Л. Л.* Рефлексология труда. М.; Л., 1926. *Бехтерев В. М., Васильев Л. Л., Вербов А. Ф.* Рефлексология труда. М.; Л., 1926. *Бирилев А. В.* Об осязании слепых. Казань, 1901. *Бирилев А. В.* Свет для слепых и некоторые вопросы методики преподавания слепым.—В кн.: Вопросы воспитания слепых, глухонемых и умственно отсталых/Под ред. Л. С. Выготского. М., 1924. *БлейлерЭ.* Аутистическое мышление. Одесса, 1927. *Блонский П. П.* Педология. М., 1925. *Блонский П. П.* Очерк научной психологии. М., 1921. *Боровский В. М.* Введение в сравнительную

психологию. М., 1927. *Бюлер К.* Духовное развитие ребенка. М., 1930. *Введенский А. И.* Психология без всякой метафизики. Пг., 1917. *Вернер Ф.* Психологические основы немецкого метода обучения глухонемых. СПб., 1909.
Виттельс Ф. Фрейд, его личность, учение и школа. Л., 1925. Вопросы изучения и воспитания личности: (педология и дефектология) /Под
ред. В. М. Бехтерева. Л., 1927, № 1—2. *Выготский Л. С.* Сознание как проблема психологии поведения.—Собр. соч., т. 1.
М., 1982.
1000
Гезелл А. Педология раннего возраста. М.; Л., 1932.
Гезелл А. Умственное развитие ребенка. М.; Л., 1930.
Гезелл Г. А. Педология раннего возраста. М.; Л., 1932.
Геффдинг Г. Очерки психологии, основанной на опыте. СПб., 1904.
Головин С. С. Современная постановка социальной помощи слепым. М., 1924.
Граборов А. Н. Вспомогательная школа. Л., 1925.
Грибоедов А. С. Педологическая работа и вспомогательная школа.— *Грибоедов А. С.* Современные проблемы вспомогательного обучения.
Гроос К. Душевная жизнь ребенка. Киев, 1916.
Гуревич Л. Я. Творчество актера. М.; Л., 1927.
Гуревич М. О. О формах двигательной недостаточности.—В кн.: Вопросы педологии и детской психоневрологии /Под ред. М. О. Гуревича. М., 1925, вып. 2.
Гуцман А. Подготовительное и дополнительное обучение глухонемых. СПб., 1910.
Декарт Р. Сочинения. Казань, 1914, т. 1.
Деккер Г. Биология органов чувств. М.; Пг., 1923.
Джемс В. Психология. СПБ., 1902.
Джемсон Л. Очерк марксистской психологии. М., 1925.
Дидро Д. Сочинения. М., 1936, т. 5.
Дилътей В. Описательная психология. М., 1924.
Достоевский Ф. М. Дневник писателя. Л., 1929.
Душевная жизнь детей /Под ред. А. Ф. Лазурского, А. П. Нечаева. М., 1910.
Дьюи Д. Школа и общество. М., 1907.
Залкинд А. Б. Вопросы советской педагогики. Л., 1926.
Захава Б. Е. Вахтангов и его студия. М., 1930.
Ивановский В. Н. Методологическое введение в науку и философию. Минск, 1923.
Келер В. Исследование интеллекта человекоподобных обезьян. М., 1930.
Келлер Е. Оптимизм. СПб., 1910.
Кеннон У. Физиология эмоций. Л., 1927.
Кечекьян С. Ф. Этическое миросозерцание Спинозы. М., 1914.
Корнилов К. Н. Учение о реакциях человека. М., 1922.
Котельников М. Н. На новом пути: (чтение с губ как основа обучения глухонемых устной речи).—В кн.: Пути воспитания физически дефективного ребенка /Под ред. С. С. Тизанова, П. И. Почапина. М., 1926.
Кречмер Э. Медицинская психология. М., 1927.
Кречмер Э. Об истерии. М.; Л., 1928.
Кречмер Э. Строение тела и характер. М.; Л., 1930.
Крид Р., Денни-Браун Д., Икклз И. и др. Рефлекторная деятельность спинного мозга. М.; Л., 1935.
Крогиус А. А. Шестое чувство у слепых.—Вестник психологии. СПб., 1907, вып. 1.
Крупская Н. К. Система народного образования в РСФСР.—Пед. соч. М., 1978, т. 2.
Кюльпе Г. И. Метод целых слов и фраз Малиша.—В кн.: Пути воспитания физически дефективного ребенка/Под ред. С. С. Тизанова, П. П. Почапина. М., 1926.
Кюльпе О. Современная психология мышления. — В сб.: Новые идеи в философии, 1914, т. 16.
Кюльпе О. Современная психология мышления.—Новые идеи в философии. Пг., 1916, вып. 16.
Лаговский Н. М. С.-Петербургское училище глухонемых (1810—1910). СПб., 1910.
Лаговский Н. М. Обучение глухонемых устной речи. Александровск, 1911.
Ланге Г. Душевные движения. СПб., 1896.
Ланге Н. Н. Психология. М., 1914.
Леви-Брюль Л. Первобытное мышление. М., 1930.
Леман Г. Тезисы содокладчика.—В кн.: Пути воспитания физически дефективного ребенка /Под ред. С. С. Тизанова, П. П. Почапина. М., 1926.
Ленин В. И. Поли. собр. соч., т. 29.
Леонтьев А. Н. Развитие памяти.—Труды Психологической академии коммунистического воспитания, 1930 г., вып. 5.
1001
Липпс Т. Руководство к психологии. СПб., 1907.
Малит К. Сущность и ценность метода целых слов при первоначальном обучении глухонемых детей устной речи: (тезисы).—В кн.: Пути воспитания физически дефективного ребенка /Под ред. С. С. Тизанова, П. П. Почапина. М.
Маркс К., Энгельс Ф. Соч., тт. 3,13, 20, 23, 25, ч. II, 29.
Мюнстерберг Г. Основы психотехники. М., 1924, ч. 1.
Наторп П. Социальная педагогика. СПб., 1911.
Новая школа. М.; Л., 1926, вып. II.

Новое в рефлексологии и физиологии нервной системы /Под ред. В. М. Бехтерева. Л.; М., 1925.
Новое в рефлексологии и физиологии нервной системы. Л., 1925.
Павлов И. П. Двадцатилетний опыт объективного изучения высшей нервной деятельности (поведения) животных.—Поли. собр. соч. М.; Л., 1951, т. 3.
Петрова А. Е. Дети-примитивы.—В кн.: Вопросы педологии и детской психоневрологии /Под ред. М. О. Гуревича. М, 1925.
Петцолъд И. Проблема мира с точки зрения позитивизма. СПб., 1909.
Пиаже Ж. Речь и мышление ребенка. М.; Л., 1932.
Плеханов Г. В. Избранные философские произведения в 5-ти т. М., 1956, т. 2.
Программы вспомогательной школы (для умственно отсталых детей). М.; Л., 1927.
Протопопов В. П. Материалы к изучению физиологии реакции сосредоточения (внимания) и гипноидных состояний.—В кн.: Украшський вюник рефлексологи та експер1ментально1 педагогики. Харьюв, 1925, т. 1.
Психология и марксизм. М.; Л., 1925.
Протопопов В. П. Рефлексология и педагогика.—В кн.: Украшський вюник рефлексологи та експер1ментально1 педагогики. Харьюв, 1925, № 2.
Радлов Э. Л. Очерк истории русской философии. Пг., 1920.
Рау А. Дошкольное воспитание глухонемых.—В кн.: Пути воспитания физически дефективного ребенка /Под ред. С. С. Тизанова, П. П. Почапина. М., 1926.
Речи и приветствия на торжественном открытии Психологического института им. Щукиной при императорском Московском университете. М., 1914.
Рибо Т. Психология внимания. Пб., 1892.
Рибо Т. Психология чувств. Киев; Харьков, 1897.
Рюле О. Психика пролетарского ребенка. М.; Л., 1926.
Сахаров Л. С. О методах исследования понятий.—Психология, 1930, т. III.
Сборник, посвященный 75-летию И. П. Павлова. Л., 1924.
Сеген Э. Воспитание, гигиена и нравственное лечение умственно ненормальных детей. СПб., 1903.
Сеченов И. М. Психологические этюды. СПб., 1873.
Соколянский И. А. Про так звана читання з губ глухошмими.—Украшський ВОСННК рефлексологи та експер1ментально1 педагогики. Харьков, 1926, т. 2.
Спиноза Б. Избранные произведения. М., 1957, т. 1.
Спиноза Б. Этика. М; Л., 1933.
Сухарева Г. Е. К проблеме структуры и динамики детских конституционных психопатий (шизоидные формы).—Журнал невропатологии и психиатрии, 1930, т. 6.
Титченер Э. Б. Учебник психологии. М., 1914, ч. II.
Толстой Л. Н. Педагогические статьи. М., 1903.
Толстой Л. Н. Собр. соч. в 11-ти т. М., 1893, тт. 10, 11.
Торндайк Э. Принципы обучения, основанные на психологии. М., 1925.
Трошин П. Я. Сравнительная психология нормальных и ненормальных детей. Пг., 1915, т. I.
Труды Донского педагогического института /Под ред. Н. А. Попова.— Новочеркасск, 1920, т. 1.
Труды Первого Всероссийского съезда по педагогической психологии. СПб., 1907.
1002
9.
Узнадзе Д. Н. Психологические исследования. М., 1966.
Уотсон Д. Психология как наука о поведении. М., 1926.
Успенский Г. И. Избранные произведения. М., 1949.
Ухтомский А. А. Доминанта как рабочий принцип нервных центров.—Русский физиологический журнал, 1923, т. 6, вып. 1—3.
Фишер К. История новой философии. СПб., 1906, т. 1,2.
Фолъкелът Г. Экспериментальная психология дошкольника. М., 1930.
Франк С. Л. Философия и жизнь. СПб., 1910.
Фрейд З. Характер и анальная эротика.—Психологическая и психоаналитическая библиотека, 1923, вып. V.
Фролов Ю. П. Физиологическая природа инстинкта. Л., 1925.
Челпанов Г. И. Об аналитическом методе в психологии.—Психологическое обозрение, 1917.
Шиф Ж. И. Развитие житейских и научных понятий. М., 1935.
Шпильрейп И. Н. Профессиональный отбор. М., 1924.
Штерн В. Психология раннего детства до шестилетнего возраста, Пг., 1922.
Штумпф К. Явления психических функций.—Новые идеи в философии, 1913, 14.
Щербина А. М. «Слепой музыкант» В. Г. Короленко как попытка зрячих проникнуть в психологию слепых в свете моих собственных наблюдений. М., 1916.
СОДЕРЖАНИЕ
ПРЕДИСЛОВИЕ.....5
РАЗДЕЛ I. МЕТОДОЛОГИЯ.....13
ИСТОРИЧЕСКИЙ СМЫСЛ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО КРИЗИСА.....14
РАЗДЕЛ И. ОБЩАЯ ПСИХОЛОГИЯ.....121
ПСИХОЛОГИЯ.....122
О поведении ireакции.....122
Три элемента реакции.....123
Реакция и рефлекс.....124

Наследственные и приобретенные реакции.....125
Наследственные, или безусловные, рефлексы..... 125
Инстинкты.....125
Происхождение наследственных реакций..... 127
Учение об условных рефчексах..... 128
Суперрефлексы.....131
Сложные формы условных рефлексов..... 131
Важнейшие законы высшей нервной деятельности (поведения) человека.....132
Законы торможения и растормаживания..... 132
Психика и реакция..... 134
Поведение животного и поведение человека.....135
Сложение реакций в поведение..... 138
Принцип доминанты в поведении.....139
Конституция человека в связи с его поведением..... 140
Инстинкты 146
Происхождение инстинктов..... 148
Соотношение инстинкта, рефлекса и разума..... 150
Инстинкты и биогенетические законы..... 151
Две крайности во взглядах на инстинкт..... 152
Инстинкт как механизм воспитания.....153
Понятие о сублимации..... 154
Эмоции.....155
Понятие об эмоциях..... 155
Биологическая природа эмоций..... 158
Психологическая природа эмоций.....159
Внимание 162
1004
Психологическая природа внимания.....′.″.′.′.′..... 162
Характеристика установки..... 164
Внутренняя и внешняя установка..... 165
Внимание и рассеянность..... 166
Биологическое значение установки..... 167
Внимание и привычка..... 168
Физиологический коррелят внимания.....;..... 169
Работа внимания в целом..... 171
Внимание и апперцепция..... 172
Память и воображение: закрепление и воспроизведение реакций 173
Понятие о пластичности вещества..... 173
Психологическая природа памяти..... 173
Состав процесса памяти..... 175
Типы памяти 176
Индивидуальные особенности памяти..... 177
Пределы развития памяти..... 178
Интерес и эмоциональная окраска..... 179
Забывание и ошибочное запоминание..... 180
Психологические функции памяти..... 182
Техника памяти..... 182
Два типа воспроизведения..... 183
Реальность фантазии..... 183
Функции воображения..... 184
Мышление как особо сложная форма поведения.....187
Двигательная природа мыслительных процессов..... 187
Сознательное поведение и воля..... 194
Психология языка..... 195
Я и Оно..... 198
Анализ и синтез..... 199
Темперамент и характер.....201
Значение терминов 201
Темперамент.....202
Строение тела и характер.....202
Четыре типа темперамента.....205
Проблема призвания и психотехника.....208
Эндогенные и экзогенные черты характера.....212
О ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ СИСТЕМАХ.....216
СОЗНАНИЕ КАК ПРОБЛЕМА ПСИХОЛОГИИ ПОВЕДЕНИЯ.....233
ПСИХИКА, СОЗНАНИЕ, БЕССОЗНАТЕЛЬНОЕ.....249
МЫШЛЕНИЕ И РЕЧЬ.....262

Предисловие.....262
Глава первая. Проблема и метод исследования.....264
Глава вторая. Проблема речи и мышления ребенка в учении Ж. Пиаже.....273
Глава третья. Проблема развития речи в учении В. Штерна.....313
Глава четвертая. Генетические корни мышления и речи.....319
Глава пятая. Экспериментальное исследование развития понятий.....340
Глава шестая. Исследование развития научных понятий в детском возрасте.....386
1005
Глава седьмая. Мысль и слово.....462
РАЗДЕЛ III. ПСИХОЛОГИЯ РАЗВИТИЯ.....511
ИСТОРИЯ РАЗВИТИЯ ВЫСШИХ ПСИХИЧЕСКИХ ФУНКЦИЙ.....512
Глава первая. Проблема развития высших психических функций.....512
Глава вторая. Метод исследования.....539
Глава третья. Анализ высших психических функций.....576
Глава четвертая. Структура высших психических функций.....594
Глава пятая. Генезис высших психических функций.....608
Глава шестая. Развитие устной речи.....632
Глава седьмая. Предыстория развития письменной речи.....642
Глава восьмая. Развитие арифметических операций.....659
Глава девятая. Овладение вниманием.....663
Глава десятая. Развитие мнемических и мнемотехнических функций 688
Глава одиннадцатая. Развитие речи и мышления.....700
Глава двенадцатая. Овладение собственным поведением.....715
Глава тринадцатая. Воспитание высших форм поведения.....728
Глава четырнадцатая. Проблема культурного возраста.....736
Глава пятнадцатая. Заключение. Дальнейшие пути исследования. Развитие личности и мировоззрения ребенка.....745
ЛЕКЦИИ ПО ПСИХОЛОГИИ.....756
Лекция первая. Восприятие и его развитие в детском возрасте.....756
Лекция вторая. Память и ее развитие в детском возрасте.....769
Лекция третья. Мышление и его развитие в детском возрасте.....778
Лекция четвертая. Эмоции и их развитие в детском возрасте.....792
Лекция пятая. Воображение и его развитие в детском возрасте.....807
Лекция шестая. Проблема воли и его развитие в детском возрасте.....819
ОРУДИЕ И ЗНАК В РАЗВИТИИ РЕБЕНКА.....828
Глава первая. Проблема практического интеллекта в психологии животных и психологии ребенка.....828
Эксперименты по практическому интеллекту ребенка.....829
Функция речи в употреблении орудия. Проблема практического и вербального интеллекта.....838
Речь и практическое действие в поведении ребенка.....840
Развитие высших форм практической деятельности у ребенка.....843
Путь развития в свете фактов.....845
Функция социализированной и эгоцентрической речи.....848
Изменение функции речи в практической деятельности.....849
Глава вторая. Функция знаков в развитии высших психических процессов.....851
Развитие высших форм восприятия.....852
Разделение первичного единства сенсомоторных функций.....855
Перестройка памяти и внимания 859
Произвольная структура высших психических функций.....860
1006
Глава третья. Знаковые операции и организация психических процессов.....863
Проблема знака в формировании высших психических функций.....863
Социальный генезис высших психических функций.....865
Основные правила развития высших психических функций.....866
Глава четвертая. Анализ знаковых операций ребенка.....868
Структура знаковой операции.....869
Генетический анализ знаковой операции.....873
Дальнейшее развитие знаковых операций.....876
Глава пятая. Методика изучения высших психических функций.....880
Заключение. Проблема функциональных систем.....884
Употребление орудий у животного и человека.....886
Слово и действие.....888
ВОПРОСЫ ДЕТСКОЙ ПСИХОЛОГИИ.....892

Проблема возраста.....892
1. Проблема возрастной периодизации детского развития.....892
2. Структура и динамика возраста.....901
3. Проблема возраста и динамика развития.....904
Младенческий возраст.....**911**
1. Период новорожденное™.....**911**
2. Социальная ситуация развития в младенческом возрасте.....919
3. Генезис основного новообразования младенческого возраста.....920
5. Основное новообразование младенческого возраста.....936
6. Основные теории младенческого возраста.....942
Кризис первого года жизни.....,.....**947**
Раннее детство.....964
Кризис трех лет.....984
Кризис семи лет.....989
ЛИТЕРАТУРА.....998