

История одной конференции, рассказанная В.В. Давыдовым Жаку Карпею 13.06.94

Подборка архивных материалов включает в себя рассказ В.В. Давыдова о причинах непроведения всесоюзной конференции «Научное творчество Л.С. Выготского и современная психология» и переиздание успешных выйти тезисов докладов к этой конференции прямых учеников Л. С. Выготского, в которых обобщаются основные результаты многочисленных исследований, намечаются перспективы для новых.

Л.И. Божович анализирует проблемы личности в культурно-исторической психологии. Развитие аффективно-потребностной сферы ребенка происходит принципиально по тем же самым законам, что и развитие познавательных психических процессов. Особое внимание в исследованиях Л.И. Божович и ее сотрудников уделяется волевой структуре личности и направленности личности. Развитие потребностей и чувств представляет собой две стороны одного и того же процесса – развития личности. Л.И. Божович предлагает под личностью понимать такой уровень психического развития человека, который позволяет ему управлять и обстоятельствами своей жизни, и самим собой. Личность характеризуют не реактивные, а активные формы поведения.

А.В. Запорожец и его группа развивали идеи Л.С. Выготского об эмоциональном мире человека. Результаты исследований показали, что существует тесная системная взаимосвязь между интеллектуальной и мотивационно-эмоциональной сферами личности ребенка. Как развитие интеллекта создает определенные предпосылки для формирования высших моральных, эстетических чувств, так существенные изменения в детском мышлении (децентрация) возникают на основе перестройки мотивационно-эмоциональной сферы личности ребенка.

Д.Б. Эльконин, показывает, что центральной проблемой концепции Л.С. Выготского является проблема сознания. Вначале сознание выступает как «рефлекс рефлексов», позже Л.С. Выготский формулирует учение о системном и смысловом строении сознания.

Психические функции существуют изначально в форме социальных отношений, которые выступают источником возникновения и развития самих этих функций у человека. В этом положении, по словам Д.Б. Эльконина, содержится новый, неклассический подход к сознанию. В этом тексте впервые обосновывается тезис о том, что культурно-историческая психология – пример неклассической науки.

Ключевые слова: школа Л.С. Выготского, перспективы исследований в школе Л.С. Выготского, неклассическая психология, экспериментально-генетический метод, психическое развитие, личность, эмоции, сознание, опосредствование.

Могу подтвердить, что все рассказанное Василием Васильевичем соответствует происходившему. Трудно передать огорчение, которое испытали здравствовавшие в то время прямые ученики и соратники Л.С. Выготского: Лидия Ильинична Божович, Александр Владимирович Запорожец и Даниил Борисович Эльконин. В качестве слабого утешения мы им, несмотря на запреты, подарили опубликованные материалы конференции. Они, действи-

тельно, были превосходно изданы в Институте технической эстетики, где тогда работали организаторы конференции В.М. Мунипов и В.П. Зинченко. Вспоминаю еще одну любопытную деталь: когда мы попросили Мориса Миника снять копию материалов в Ленинской библиотеке, он рассмеялся и сказал, что она уже в США. В 1981 г. ушли из жизни Л.И. Божович и А.В. Запорожец. После их кончины продолжилось наступление на школу Л.С. Выготского в

целом, но наиболее оголтело – на школу Д.Б. Эльконина – В.В. Давыдова. Для В.В. Давыдова это было внове, а закаленный критикой в до- и послевоенные годы, к тому же фронтовик Д.Б. Эльконин, посмеиваясь, говорил, что то ли времена другие, то ли патроны в КГБ отсырели. Досталось и школе А.Н. Леонтьева, но это уже другая история.

В.П. Зинченко

В 1979–1980 гг. мы с Владимиром Петровичем Зинченко проводили в Психологическом институте специальный семинар по перспективам концепции Л.С. Выготского. К этому времени мы как члены редколлегии стали активно участвовать в подготовке трудов Л.С. Выготского. К этому времени скончались два для нас гиганта – А.Р. Лурия и А.Н. Леонтьев. И мы хотели разобраться, каков потенциал Л.С. Выготского. Возникла идея провести конференцию на базе нашего института. Я согласовал возможности ее проведения с тогдашним президентом Академии педагогических наук Всеволодом Николаевичем Столетовым. Он очень сочувственно отнесся к нашим намерениям. И даже поставил в известность отдел образования ЦК, где вначале не противились проведению этой конференции. Мы начали подготовку: выясняли возможность тех или иных людей из всех регионов Советского Союза принять участие в этой конференции, готовили публикации. Я тогда вместе с Л. Радзиховским подготовил для сборника материалов конференции статью «Понятие идеального у Выготского», в которой мы пришли к выводу, что хотя и недостаточно развернуто, но у Л.С. Выготского было понятие об идеальном.

Был определен срок проведения конференции – октябрь 1981 г., список участников, составлена программа по ряду секций. Желание участвовать в конференции изъявили известный в Союзе философ и логик, историк науки Б.М. Кедров, специалист в области истории психологии М.Г. Ярошевский, бунтарь и вместе с тем интересный логик и философ Г. П. Щедровицкий (он недавно скончался). Мы подготовили хорошую конференцию. Но по ходу подготовки со мною проводилась (с начала 1980 г.) особая работа со стороны сотрудника ЦК КПСС Б.Ф. Ломова и его сподвижников. К тому времени у Б.Ф. Ломова (я думаю, не без подачи крупного чиновника ЦК и его друга профессора В.П. Кузьмина) сложилась идея о том, что концепция Л.С. Выготского является по сути своей сионистско-еврейской, что

пропагандирование этой концепции на Западе вызвано интересами сионистских групп, а поддержка теории Л.С. Выготского в Советском Союзе есть не что иное, как податливость влиянию этих сионистских групп. И когда эта группа Ломова все-таки обнаружила, что руководимый мною институт получил серьезное общественное влияние и что он становится базой для разработки идей Л.С. Выготского, мне было предложено отойти от поддержки теории Л.С. Выготского, разорвать свою дружбу с В.П. Зинченко, якобы для налаживания хороших взаимоотношений во всей советской психологической науке (к началу 80-х гг. четко размежевались позиция ленинградской группы Б.Ф. Ломова (антивыготская) и позиция московских психологов, вначале возглавляемых А.Р. Лурией и А.Н. Леонтьевым, а потом В.П. Зинченко и мной). Я прямо заявил Б.Ф. Ломову и его людям, подосланным ко мне с соответствующими предложениями, что этого я сделать не могу. Для меня кажется бредом суждение о том, что концепция Л.С. Выготского является средством влияния сионистских групп на наше психологическое научное сознание. Я был и останусь последователем Л.С. Выготского.

В 1979 г. на Западе появилась статья Стефана Тулмина «Моцарт в психологии» (*Toulmin S. The Mozart of Psychology // The New York Review. 1978. Sept. № 28*). Нам она стала известна несколько позднее – в 1980 г. Я тут же организовал ее хороший перевод, статья нас восхитила и воодушевила. Мы хотели ее опубликовать в журнале «Вопросы психологии», но встретили резкую оппозицию со стороны Б.Ф. Ломова и ему подобных. За публикацию этой статьи были только два члена редколлегии – А.В. Петровский и я. Причем на этой редколлегии А.А. Бодалев прямо сказал: «Что это такое! Вслед за тем, что мы наблюдаем бум Л.С. Выготского на Западе, у нас также активизируется линия на поддержку идей Л.С. Выготского! Это одностороннее понимание источника развития советской психологии, есть другие источники – Б.Г. Ананьев, С.Л. Рубинштейн... И почему Выготский, Выготский, Выготский?! И вообще пора прекратить эту поддержку влияния Выготского!» Но мы с В.П. Зинченко решили опубликовать эту статью с согласия самого С. Тулмина в журнале «Вопросы философии». В «Вопросах философии» у нас были хорошие друзья в редколлегии – Геннадий Сардионович Гургенидзе и другие. М.Г. Ярошевский и Г.С. Гургенидзе поддержали целесооб-

разность публикации статьи Тулмина, и она пошла в производство.

Итак, конференция подготовлена, изданы пространные тезисы докладов, высланы приглашения, назначен срок... Я встречаю Всеволода Николаевича Столетова, приглашаю его на конференцию, он говорит, что, конечно, будет, обязательно. За день до конференции меня вызывают в ЦК. Руководитель отдела образования – некий Евгений Михайлович Кожевников (он член нашей академии сейчас), в точном соответствии с «цековскими» установками, заявляет: «Василий Васильевич, мы, правда, с вами согласовывали проведение конференции, но смотрите, какие здесь доклады: вот доклад Бонифатия Михайловича Кедрова «Кризис в психологии». Какой в советской психологии может быть кризис?! Я думаю, что советская психология, особенно в последнее десятилетие, и не без вашего участия, находится на подъеме...» Я говорю: «Евгений Михайлович! Это сжатая характеристика в названии «смысла кризиса» у Л.С. Выготского. Бонифатий Михайлович изъявил желание выступить по существу методологических вопросов, поднимаемых Львом Семеновичем в его знаменитой, еще не опубликованной у нас статье «Исторический смысл психологического кризиса». – «Нет, это мне не нужно, вот видите – неаккуратность!» И стал придирается к названиям отдельных статей. Я чувствую, что это чистые придирки. «Знаете, Василий Васильевич, у нас такое мнение, что конференция несвоевременна». Я знаю манеру работы нашего ЦК... «Евгений Михайлович, давайте отложим ваши придирки в сторону. Это мнение существенно? И мне бессмысленно сейчас обращаться к большому партийному начальству?» – «Да, Василий Васильевич, у вас уже времени нет». Тем самым он сказал: мы реально запретили вашу конференцию.

Я говорю: «К большому огорчению... Если такова позиция ЦК, то я как член партии вынужден подчиниться вашему решению, тем более, действительно, мне все равно не остается времени для апелляции». – «Да, да! Вы всё поняли правильно. Так, Василий Васильевич, поощрем лучших времен!»

Я приезжаю в институт, а у меня в кабинете лежит издание материалов к этой конференции. Добились красивого издания! Я думаю: «Что же это такое?! Конференция запрещена, и я не могу рассылать этих материалов... И они погибнут. Через некоторое время они не будут считаться официальными...» Я знал, что они уже появи-

лись, эти материалы, в Ленинской библиотеке. Уже есть, т. е. кое-кто мог читать их».

А в это время у Володи Зинченко на факультете психологии стажировался известный тебе Норис Минник из США. Мы обсуждаем, что делать. «Володь, меня, прежде всего, интересует судьба наших материалов. Вызывай Минника!» Они созвонились. Собираемся у меня в кабинете с Володей Зинченко и Минником. Я говорю: «Слушайте! Сейчас же подъезжайте в Ленинку и срочно сделайте две копии на микрофильме сборника материалов Выготского. Две. Если завтра копии будут, одну копию по вашим каналам – только не советской почтой – перешлите в США... Джеймсу Верчу, Майклу Коулу... Но чтобы в США материалы этой конференции были!» Для меня было важно спасти эти материалы. <...> «Понял!» – ответил Минник. Я ему подарил один экземпляр и говорю: «Официально снимите микрофильм, а посылай неофициально. Чтобы не перехватили».

Наступает день конференции. Подъезжают люди. Приезжает президент (Столетов)! Я в растерянности был, не всех сумел предупредить... «Как так?!» Я объяснил ему суть разговора с Кожевниковым. Он человек натасканный, партийный: «Да, Василий Васильевич, у нас выхода нет. Будем ждать». – «Как ждать, – говорю, – ждать у моря погоды!..» Приехали люди из других городов, а я не могу им сказать, что конференцию запретили. Не позволительно! ЦК поступал таким образом: он давал членам партии приказ, а ты не мог на этот приказ ссылаться. Я взвалил всю вину за отмену конференции на себя, мол, я не подготовил... Ну, разочарование появилось. И радость со стороны леновско-ленинградского направления.

В.В. Давыдов

(Источник: Вестник Международной ассоциации развивающего обучения. Москва; Рига. 1999. № 6.)

(Vestnik Mezhdunarodnoi asociacii razvivayushogo obucheniya. Moskva; Riga. 1999. № 6.)

Редакция считает полезным и интересным познакомить читателя с тезисами докладов прямых учеников Л.С. Выготского: Л.И. Божович, А.В. Запорожца, Д.Б. Эльконина, представивших эти тезисы на конференцию, посвященную памяти их учителя.

P.S. Конференцию мы в конце концов провели. И не одну. Сначала международную в Голицыно (1994), потом Международную в Москве (1996). Но самое печальное, что до

этих конференций не дожили прямые ученики Л.С. Выготского – Л.И. Божович, А.В. Запорожец, Д.Б. Эльконин, подготовившие для нас свои доклады...

Р.Р.S. (От редакторов «КИП».) Рассказанная В.В. Давыдовым история является довольно жуткой, хотя ее ужас многие из молодых читателей могут сразу и не понять. Самое печальное, что она конкретно свидетельствует о том, что методы эпохи варварского разгрома педологии и генетики, когда рвущаяся в научные лидеры группа ученых натравливала партийные органы на расправу с неудобными им идеями (и учеными), невероятно живучи и долгое время системно практиковались в изощренно скрытой форме известными деятелями советской психологии.

Значение культурно-исторической концепции Л.С. Выготского для современных исследований психологии личности *Л.И. Божович*

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

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

1. На первом этапе изучения психического развития человека Л.С. Выготский приходит к выводу, что в процессе онтогенеза человека возникают качественно новые психологические структуры – высшие психические функции, составляющие специфику человеческой психики. Это развитие включает в себя как бы две линии: созревание тех нервных аппаратов, которые составляют органическую («натуральную») основу всякого психического процесса, и функциональное («культурное») развитие, являющееся результатом усвоения индивидом культурных достижений общества.

Методом двойной стимуляции Л.С. Выготским и его учениками было установлено, что

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

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

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

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

Л.С. Выготский приходит к выводу, что в процессе развития происходят качественные изме-

нения не столько в структуре отдельных психических функций, сколько в их межфункциональных связях и отношениях. В результате модификации этих связей возникают новые группировки высших психических функций. Такого рода интерфункциональные структуры он предложил называть психологическими системами.

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

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

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

4. Экспериментальные исследования воли подтверждают это положение. Они показали, что в

развитии воли обнаруживаются этапы, аналогичные тем, которые были установлены при исследовании других высших психических функций.

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

Затем в условиях борьбы равно сильных, но противоположно направленных аффективных тенденций человек прибегает к интеллектуальному плану действий: он взвешивает, оценивает, представляет себе последствия своих поступков, вызывающих соответствующие аффективные переживания, в результате чего принимает решения, ставит перед собой цели, создает намерения. Следовательно, решения, цели, намерения являются такого рода высшими новообразованиями, в которых происходит «встреча» аффекта и интеллекта, в результате чего они и получают свою побудительную силу. Это второй этап в развитии воли, образно выражаясь, этап мнемотехники волевого акта. Волевого поведения осуществляется здесь через сознательную регуляцию человеком его мотивационной сферы, благодаря которой более слабый, но более значимый для человека мотив получает дополнительную силу.

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

Постпроизвольное поведение проявляется при определенной констелляции внутренних компонентов личности, с одной стороны, и воздействий данной ситуации, с другой. Это происходит потому, что каждая жизненная ситуация предъявляет к организации волевого поведения свои специфические требования – и к сознательности человека, и к его чувствам, и к качествам

его характера. Поэтому исход будет зависеть от того, обладает человек соответствующими качествами личности или нет. Нет однозначного ответа на вопрос, является ли данный человек обладателем воли. В одних областях жизни (например, семейной, личной) он может оказаться безвольным, а в других (деловой, научной), напротив, проявлять сильную волю. Отсюда следует вывод, что о воле правильнее говорить не как об особой психической функции, а как о волевой структуре человеческой личности.

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

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

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

6. Решающая роль мотивации сказалась и при изучении таких системных новообразований, как черты характера (или качества личности) человека. Был изучен процесс формирования у детей ответственности, прилежания, ак-

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

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

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

Отметим две такие особенности.

Обнаружилось, что при каких-то, еще недостаточно изученных, условиях переживания, возникающие в связи с удовлетворением той или иной потребности, могут приобрести для человека самостоятельную ценность и стать предметом его потребности (например, потребности в любви, в эстетическом переживании, в переживании успеха и пр.). Таким образом, переживания перестают быть лишь средством ориентации в приспособительной

деятельности индивида. У человека они становятся важнейшим психологическим содержанием его жизни: отсутствие этого содержания приводит к обесцениванию жизни человека и даже к ее утрате.

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

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

только человек, да и то не каждый. Человек как личность характеризуется наличием у него собственных взглядов и отношений, собственных моральных требований, определенностью жизненных целей, к достижению которых он стремится. Все это делает его относительно устойчивым и независимым от чуждых ему влияний окружающей среды. Его характеризуют активные, а не реактивные формы поведения.

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

(Источник: Научное творчество Л.С. Выготского и современная психология: Тезисы докладов всесоюзной конференции. М., 23–25 июня 1981 г. С. 24–30.)

(Nauchnoe tvorchestvo L.S. Vygot'skogo i sovremennaya psihologiya: Tezisy докладov vsesoyuznoi konferencii. M., 23–25 iyunya 1981 g. S. 24–30.)

**Роль Л.С. Выготского
в разработке проблемы эмоций**
А.В. Запорожец

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

Эмоции рассматривались Л.С. Выготским как внутренний, психологический механизм связи мышления с чувственно-предметной деятельностью субъекта, который не только пассивно созерцает окружающую действительность, но и относится к ней пристрастно, активно изменяет ее в соответствии со своими потребностями и интересами. В контексте такого

рода идей термин «эмоциональное переживание» приобрел совершенно иной смысл, чем в субъективной эмпирической психологии. Говоря о переживании, Л.С. Выготский имел в виду не отблеск в сознании субъекта внутриорганических его состояний, а то, что им, субъектом, не только воспринято и понято, но и действительно прожито и пережито, тот витальный опыт успехов и неудач, побед и поражений, который он приобрел как личность, как член общества, вступающий по ходу своей деятельности в многообразные отношения с окружающим предметным миром и окружающими людьми.

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

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

Положениями, выдвинутыми Л.С. Выготским, руководствовались и мы, проводя совместно с сотрудниками лаборатории Института дошкольного воспитания АПН СССР ряд психологических, психолого-педагогических и психофизиологических исследований генезиса эмоций

в раннем и дошкольном детстве, изучая зависимость этого развития от содержания и структуры детской деятельности, от характера взаимоотношений ребенка с окружающими людьми, от того, как он усваивает определенные общественные ценности и идеалы, как он овладевает нравственными нормами и правилами поведения.

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

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

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

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

детскую деятельность, ориентируя ее на достижение результатов, полезных для окружающих, на реализацию гуманного отношения к людям, на оказание помощи сверстникам и взрослым.

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

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

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

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

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

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

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

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

Но хотя сказка, вследствие особенностей ее содержания и композиционной структуры, создает благоприятные условия для возникнове-

ния у детей содействия и сопереживания герою, у некоторых из них одно прослушивание художественного текста еще не вызывает соответствующих эмоциональных переживаний. Чтобы лучше понять и глубже почувствовать смысл сказки, этим детям необходимо, как показало исследование Л.П. Стрелковой, воспроизвести сюжет произведения и взаимоотношения его героев в развернутой внешней форме, в форме игры-драматизации.

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

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

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

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

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

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

В основе такого рода предвосхищения лежит, по-видимому, функциональная система интегрированных эмоциональных и когнитивных процессов, то единство аффекта и интеллекта, которое Л.С. Выготский считал характерным для высших, специфически человеческих чувств. Включаясь в эту систему, эмоции становятся «умными», обобщенными, предвосхищающими, а интеллектуальные процессы, функционируя в данном контексте, приобретают характер эмоционально-образного мышления, играющего столь важную роль в смысло-различении и целеобразовании.

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

Полученные в этих исследованиях данные о биоэлектрической активности коры и кросс-корреляционный анализ пространственной синхронизации различных ее зон при сложных, вызванных восприятием художественного текста, эмоциях у детей показали, что уровень эмоциональной отзывчивости детей на такого рода воздействие, способность к сопере-

живанию герою произведения связаны со степенью активизации передних ассоциативных структур головного мозга – лобных зон коры – и динамикой их синхронизации с другими корковыми зонами. Подобного рода динамика корковых процессов, согласно данным, полученным Т.П. Хризман, существенно отличается от той, которая наблюдается при восприятии и осмыслении прозаического текста, лишённого аффектогенного значения и требующего от ребенка чисто рассудочной деятельности.

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

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

Наши исследования говорят о тесных и последовательно изменяющихся в ходе своего развития системных взаимосвязях между интеллектуальной и мотивационно-эмоциональной сферами детской личности. С одной стороны, развитие интеллекта создает необходимые предпосылки для формирования высших нравственных и эстетических чувств, требующих понимания смысла переживаемых явлений и событий. С другой стороны, такие существенные изменения в развитии детского мышления, которые Ж. Пиаже называл процессами децентрации, возникают на основе перестройки мотивационно-эмоциональной сферы детской личности. Формирующаяся у ребенка под влиянием опыта общения и коллективной деятельности способность сочувствовать другим людям, переживать чужие радости и печали как свои собственные приводит, фигурально выражаясь, к аффективной децентрации, которая как бы предваряет возникновение децентрации интеллектуальной.

(Источник: Научное творчество Л.С. Выготского и современная психология: Тезисы докладов всесоюзной конференции. М., 23–25 июня 1981 г. С. 57–63.)

(Nauchnoe tvorcestvo L.S. Vygotskogo i sovremennaya psihologiya: Tezisy dokladov vsesoyuznoi konferencii. M., 23–25 iyunya 1981 g. S. 57–63.)

Л.С. Выготский сегодня

Д.Б. Эльконин

Историческая преемственность в психологии, так же как, впрочем, и во всякой другой науке, заключается в преемственности проблем и способов их решения. Поэтому и при анализе творчества Л.С. Выготского основной задачей является определение той проблемы, которая составляла содержание его научной жизни.

Какую же проблему решал Л.С. Выготский? Представляется, что такой проблемой была проблема сознания, но не в ее общей философской и методологической постановке, а в ее конкретном психологическом содержании. Л.С. Выготский прекрасно знал философские марксистские определения сознания, но не мог ими ограничиваться. Он хотел прийти к ним изнутри самой психологии.

Начальный пункт исследования относится еще к 1925 г., к самому началу психологических исследований. Он сформулирован в названии опубликованной Л.С. Выготским статьи – «Сознание как проблема поведения». В статье дается решение проблемы путем представления о сознании как «рефлексе рефлексов», т. е. на языке современной Л.С. Выготскому психологии. И хотя сама постановка проблемы находилась в противоречии с основной объяснительной схемой поведения «стимул – реакция», ее решение дается на языке этой схемы.

В конце длинного и трудного пути исследования Л.С. Выготский, заканчивая последнюю главу своей книги «Мышление и речь», писал: «Наше исследование подводит нас вплотную к порогу другой, еще более обширной, еще более глубокой, еще более грандиозной проблемы, чем проблема мышления, – к проблеме сознания...» И далее: «Если “язык так же древен, как сознание”, если “язык и есть практическое, существующее для других людей, а следовательно, и для меня самого сознание”... то очевидно, что не одна мысль, но все сознание в целом связано в своем развитии с развитием слова. Действительные исследования на каждом шагу показывают, что слово играет центральную роль в сознании в целом, а не в его отдельных функциях. Слово и есть в сознании то, что, по выражению Фейербаха, абсолютно невозможно для одного человека и возможно для двоих. Оно и есть самое прямое выражение исторической природы человеческого сознания.

Сознание отображает себя в слове, как солнце в малой капле вод. Слово относится к созна-

нию, 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» [1, с. 383–384] (см. также [3, т. 2]).

Вся история исследования, которое вел Л.С. Выготский, может с полным правом быть названа историей микроскопического, собственно психологического исследования генезиса, структуры и функции сознания. И свое представление о микроскопической структуре сознания он называл учением о смысловом и системном его строении. Вместе с тем он считал, что проблема сознания не решена, а только поставлена, что сделанное им лишь веха на пути к еще более глубокому проникновению в эту проблему.

Перед нами – начальный и конечный пункты исследования: от представления о сознании как «рефлексе рефлексов» до учения о системном и смысловом строении сознания, в котором определяющее значение имеет, конечно, его смысловое строение. Но это только начальный и конечный пункты, и, какой путь проделан, сказать по этим точкам невозможно. Прямой линией эти две точки не сможет соединить ни один логик, ни один математик. Проследивание этого пути важно не только для историка, но и для всякого, кто хочет понять суть теоретической концепции Л.С. Выготского и выделить то новое, что он внес в науку. Проследивание этого пути и сопереживание ему разъясняют некоторые вопросы, которые сам Л.С. Выготский недостаточно осветил. Важно оно еще и потому, что в ходе развития своих идей и экспериментальных исследований Л.С. Выготский сделал ряд открытий, которые прямо не входят в его теорию сознания.

Научная биография Л.С. Выготского еще не написана, и это дело трудное и может быть выполнено усилиями целого коллектива. Я остановлюсь только на тех сторонах его биографии, которые представляются важными для разбираемой темы.

Первый большой цикл теоретических и экспериментальных исследований Л.С. Выготского и его сотрудников был посвящен выяснению специфических особенностей человеческой психики и направлен против биологизаторских тенденций в ее понимании, господствовавших в зарубежной психологии.

Ошибочность традиционных взглядов на природу психического Л.С. Выготский видел «в неумении взглянуть на эти факты как на

факты исторического развития, в одностороннем рассмотрении их, как натуральных процессов и образований, в смешении и неразличении природного и культурного, естественного и исторического, биологического и социального в психическом развитии ребенка, короче – в неправильном принципиально понимании природы изучаемых явлений» [2, с. 14] (см. также [3, т. 3]). Задачей первого цикла работ и была экспериментальная критика этих воззрений, доказательство историчности возникновения и социальной природы человеческой психики.

Итоги были подведены Л.С. Выготским в оставшейся неопубликованной рукописи «Орудие и знак» (опубликовано в т. 6 Собрания сочинений, 1984. – *Прим. ред.*). Интересно отметить, что в этой рукописи он описывает проведенные с детьми опыты по так называемому практическому интеллекту, направленные на доказательство принципиального различия в решении элементарных орудийных задач детьми и высшими животными, в отличие от исследователей, считавших интеллект ребенка аналогичным интеллекту высших животных и даже называвших ранние периоды развития ребенка «шимпанзеподобным возрастом» (ср. концепцию К. Бюлера). Это принципиальное различие сводится, по Л.С. Выготскому, к двум основным моментам: 1) в процесс решения уже очень рано включается слово: «Слово, направленное на разрешение проблемы, относится не только к объектам, принадлежащим внешнему миру, но также и к собственному поведению ребенка, его действиям и намерениям. С помощью речи ребенок впервые оказывается способным обратиться на самого себя, как бы со стороны рассмотреть себя как некоторый объект. Речь помогает ему овладеть этим орудием путем предварительной организации и планирования своих собственных действий и поведения»; 2) «ребенок вступает в отношение с ситуацией не непосредственно, а через другое лицо» [3, т. 6, с. 26, 36].

В этой рукописи Л.С. Выготский формулирует очень важный вывод: «Даже функции, обычно рассматриваемые как самые элементарные, подчиняются у ребенка иным законам, чем на филогенетически более ранних ступенях развития, и обнаруживают ту же опосредствованную психологическую структуру, которая была описана при исследовании сложных актов употребления орудий. Детальный анализ структуры отдельных психологических про-

цессов, участвующих в описанном нами поведении ребенка, убеждает нас в этом и показывает, что наше прежнее понимание структуры «элементарных» процессов в поведении ребенка требует полного пересмотра» (курсив мой. – Д.Э.) [там же, с. 52]. Это принципиальное положение, высказанное Л.С. Выготским, имеет большое значение еще и потому, что некоторые критики, не вдумываясь в дух его исследований, обвиняли его в противопоставлении натуральных и высших психических функций, в дуализме при детерминации их развития.

Анализ работ этого периода был проделан Л.С. Выготским в книге «История развития высших психических функций». Л.С. Выготский не случайно избрал для нее в качестве эпиграфа слова Ф. Энгельса: «Вечные законы природы все более и более превращаются в исторические законы». Эта мысль и является скелетом организации всех исследований Л.С. Выготского этого периода.

Прежде всего, Л.С. Выготский конструирует новый метод исследования, я бы сказал – новую его стратегию, так как метод остается экспериментальным. Он сам назвал его экспериментально-генетическим. Указывая на то, что ни один психологический процесс не может быть исследован тогда, когда он уже сложился и весь путь его происхождения уже снят в нем как в продукте, Л.С. Выготский считает необходимым перейти к исследованию самого механизма становления этих процессов, понять путь их возникновения и развития. Это положение о необходимости исследовать психологические процессы не в готовом виде, как предметы, а генетически, как процессы, звучит актуально и в наше время.

Экспериментально-генетический метод есть способ искусственного – в специально созданных условиях – восстановления генезиса и развития исследуемого процесса, есть метод исследования того нового, что возникает в психике человека. Л.С. Выготский неоднократно подчеркивал, что данный метод может дать только схемы процесса и что нужна еще дополнительная работа по выяснению того, что в реальной жизни заменяет эти схемы или соответствует им.

Конечно, применение метода требует четко формулируемой гипотезы – предварительного гипотетического представления о происхождении и развитии процесса. Суть гипотезы Л.С. Выготского заключалась в том, что все высшие психические процессы есть процессы,

опосредствованные особыми знаками, возникшими в ходе исторического развития. Принципиальное отличие этих знаков от орудий, изготовляемых человеком для покорения природы, заключается в том, что орудие направлено человеком вовне, в то время как знак направлен им на самого себя, на организацию собственной психической деятельности. «Каждой определенной ступени в овладении силами природы, – писал Л.С. Выготский, – необходимо соответствует определенная ступень в овладении поведением, в подчинении психологических процессов власти человека. ...Человек вводит искусственные стимулы, сигнифицирует поведение и при помощи знаков создает, воздействуя извне, новые связи в мозге» [2, с. 113]. Большая часть исследований этого периода и была посвящена изучению опосредствований различного рода и в различных процессах.

Л.С. Выготский не перестает подчеркивать, что процесс опосредствования является социальным процессом.

Во-первых, по поводу самих знаков он замечает: «Для нас сказать о процессе «внешний» – значит сказать «социальный». А так как знаки являются внешними, то и они являются прежде всего социальными». На этих же страницах он формулирует общий закон формирования высших психических функций: «Всякая функция в культурном развитии ребенка появляется на сцену дважды, в двух планах, сперва – социальном, потом – психологическом, сперва между людьми, как категория интерпсихическая, затем внутри ребенка, как категория интрапсихическая» [2, с. 197].

Во-вторых, Л.С. Выготский четко определяет свою позицию в исследовании процесса опосредствования. (Это необходимо подчеркнуть, поскольку его часто обвиняли в том, что в своей теории интериоризации он повторяет некоторые положения французской социологической школы и связанных с нею психологов.) «Прежде, – писал он, – из индивидуального поведения психологи пытались вывести социальное. Исследовались индивидуальные реакции, найденные в лаборатории и затем в коллективе, изучалось, как меняется реакция личности в обстановке коллектива». И далее: «Раньше предполагали, что функция есть у индивида в готовом, полуготовом или зачаточном виде, в коллективе она развертывается, усложняется, повышается, обогащается или, наоборот, тормозится, подавляется и т. д. Ныне мы имеем основания полагать, что

в отношении высших психических функций дело должно быть представлено в диаметрально противоположном виде. Функции сперва складываются в коллективе в виде отношений детей (а также детей и взрослых, добавил бы я. – Д. Э.), затем становятся психическими функциями личности» [там же, с. 199]. На это положение следует обратить особое внимание, так как в нем заложены основы новой, *неклассической психологии*. Для классической психологии, включая самые передовые ее направления, все психические процессы уже заданы и социальные отношения выступают лишь как факторы психического развития. Для Л.С. Выготского психические функции даны в форме социальных отношений, которые выступают источником возникновения и развития самих этих функций у человека. Это положение представляется принципиально важным – в нем содержится новый, неклассический подход к сознанию.

Во всех этих исследованиях было немало внутренних противоречий. Укажем только на два из них.

Первое – это представление о двух группах явлений, которые входят в понятие высших психических функций. «Это, во-первых, – писал Л.С. Выготский, – процессы овладения внешними средствами культурного развития и мышления – языком, письмом, счетом, рисованием; во-вторых, процессы развития специальных высших психических функций, не ограниченных и не определенных сколько-нибудь точно и называемых в традиционной психологии произвольным вниманием, логической памятью, образованием понятий и т. д. Те и другие, взятые вместе, и образуют то, что мы условно называем процессом развития высших форм поведения ребенка» [там же, с. 37]. Противоречие это нашло разрешение в проблеме обучения и развития, которая разрабатывалась Л.С. Выготским на следующем этапе исследований.

Второе противоречие – это представление о знаке без его отношения к обозначаемому, т. е. без значения. Влияние такого знака на поведение представляется какой-то мистикой. Хотя, например, при анализе процесса овладения ребенком собственным жестом Л.С. Выготский указывает, что жест должен быть наполнен значением. Но в целом в его ранних работах проблема знака и значения еще не была поставлена во всей своей полноте. Видимо, когда оформлялись эти работы, исследование по искусственному формированию понятий экспе-

риментально еще не было завершено. Разрешение этого противоречия намечено в книге «Педагогика подростка» и завершено только при написании книги «Мышление и речь».

И все же весь пафос экспериментального исследования образования понятий (в котором в качестве знака использовался бессмысленный набор звуков) заключается в следующем: в нем показано, что знак становится знаком только тогда, когда он насыщается значением. Именно поэтому можно считать эти работы поворотным пунктом на пути к решению основной проблемы. Только через знак, имеющий значение, возможны социальные формы взаимодействия, которые лежат в основе самого возникновения сознания.

Логическим следствием этих работ были исследования житейских и научных понятий. Сравнительный анализ их формирования выводил всю проблему развития значений слов (обобщений) в совершенно новую плоскость – в плоскость анализа системы значений и их жизни в этой системе. В ходе именно этих исследований произошло коренное изменение в понимании самого значения слова. Теперь оно рассматривается не как лексическое (словарное) значение, а сознание не просто как набор слов, как словарь, которым владеет человек. Значение слова определяется его связями с другими значениями, и система научных понятий есть только одна, хотя, может быть, и самая важная система. Как это ни странно, но такое новое понимание значения слова содержит в себе отрицание устойчивых значений.

Одновременно с этим исследованием предпринимается экспериментальное исследование письменной речи и процесса овладения грамматикой. Процесс порождения письменного высказывания вывел Л.С. Выготского на проблему внутренней речи. Письменная речь, указывал он, не есть простой перевод устной речи в письменные знаки. Анализируя объективные условия протекания письменной речи, он определил особую ее организацию – иную мотивированность, большую произвольность, абстракцию от звуковой стороны и т. п. Но главное заключалось в том, что анализ письменной речи являлся как бы моделью порождения высказывания вообще.

Таким образом, работы Л.С. Выготского в этот период представляют собой единый, связанный в один узел цикл. Исследование научных понятий показало, что значение живет только в системе и системой определяется, продемонстрировало возможность сгущения значений, их различную глубину и широту.

Оно показало внутреннюю структуру языкового сознания, которое, как Вселенная, имеет свои солнца и свои планеты, свои галактики и свои законы притяжения и отталкивания систем и составляющих их единиц, свои расстояния между отдельными значениями и всю сложную систему спутников, окружающую каждый узел значений. Исследование письменной речи привело к исследованию внутренней речи, к сожалению, не экспериментальному, а чисто теоретическому, к проблеме динамики движения по этой сетке значений. Вместе с тем оно дало основания говорить о том, что мысль не выливается в слова, а совершается в словах. Таким образом, эти исследования охватывают исследование как структуры, так и динамики, жизни этой структуры.

Переход к исследованию понятий существенно обогатил экспериментально-генетический метод. Это был метод, имеющий дело не с элементами, а, как говорил Л.С. Выготский, с единицами. Л.С. Выготскому удалось найти единицу единства мышления и речи в значении слова, которое он экспериментально и исследовал. К сожалению, такой метод анализа не всем нам под силу, и есть очень мало исследований, в которых удалось бы найти такие единицы.

Почти все исследования этого последнего цикла были органически связаны с постановкой и решением проблемы обучения и психического развития. Для постановки проблемы существовали как внешние условия, так и внутренняя необходимость, продиктованная логикой исследования. При решении проблемы Л.С. Выготскому удалось снять то противоречие, которое существовало между овладе-

нием культурой и развитием высших психических функций. Он прямо указывает, например, что произвольность и осознанность психических функций возникают через усвоение научных понятий, их систему. Таким образом, становится ясным, что обучение ведет за собой развитие и при этом имеет своим содержанием то культурное развитие, о котором говорил Л.С. Выготский в своих ранних работах. Постановка и решение этой проблемы существенно углубляют наше представление об интерпсихическом как совместной деятельности ученика и учителя, имеющей определенное содержание – культуру и науку.

Очень часто приходится слышать вопрос о том, в какой области психологии работал Л.С. Выготский. Некоторые считают, что он был детским психологом, на том основании, что много работал на детском материале. Да, это действительно так: он работал на детском материале. Но он разрабатывал при этом проблемы собственно генетической психологии, т. е. решал коренные вопросы психологии в целом, ибо, как указывал еще И.М. Сеченов, психология не может быть ничем иным, как учением о происхождении психических процессов.

Трудно найти среди наших современников психолога с таким широким диапазоном исследовательских интересов, какой был у Л.С. Выготского. Он привлекал для разработки своих проблем материалы из самых разных областей: из дефектологии, из неврологии, психиатрии и т. д., у него были и экспериментальные работы в этих областях, но делал он это все, имея в виду решить общие вопросы психологии как науки, в целях построения новой, неклассической психологии.

Литература

1. *Выготский Л.С.* Избранные психологические исследования. М., 1956.
2. *Выготский Л.С.* Развитие высших психических функций. М., 1960.
3. *Выготский Л.С.* Собрание сочинений: В 6 т. М., 1982 – 1984.

(Источник: *Научное творчество Л.С. Выготского и современная психология: Тезисы докладов всесоюзной конференции.* М., 20 – 25 июня 1981 г. С. 176 – 183.)

References

1. *Vygotskii L.S.* Izbrannye psihologicheskie issledovaniya. M., 1956.
2. *Vygotskii L.S.* Razvitie vysshih psihicheskikh funktsii. M., 1960.
3. *Vygotskii L.S.* Sobranie sochinenii: V 6 t. M., 1982–1984.

(*Nauchnoe tvorchestvo L.S. Vygotskogo i sovremennaya psihologiya: Tezisy dokladov vsesoyuznoi konferentsii.* M., 23– 25 iyunya 1981 g. S. 176 – 183.)