

## DISCOVERING VYGOTSKY: NEW PAGES IN CHT

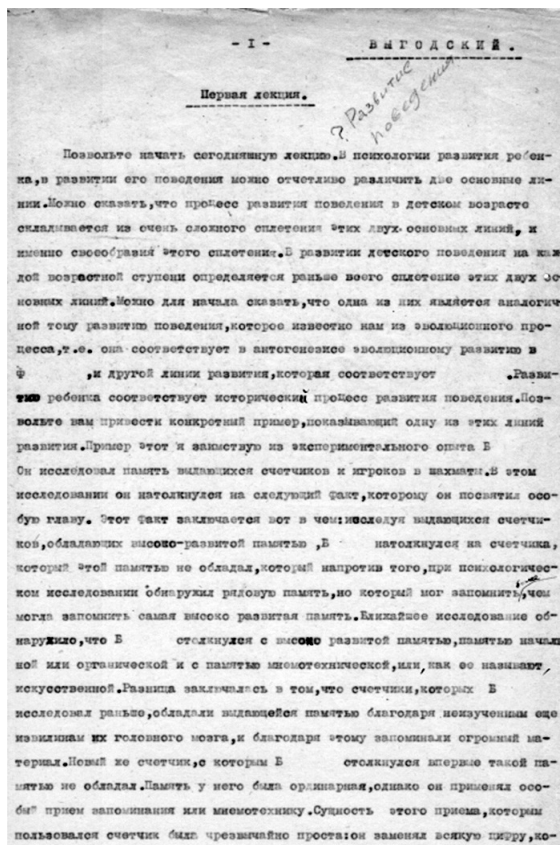
### ОТКРЫВАЯ ВЬГОТСКОГО: НОВЫЕ СТРАНИЦЫ В КУЛЬТУРНО-ИСТОРИЧЕСКОЙ ПСИХОЛОГИИ

#### Foreword to the Publication

The archival transcripts of four lectures by L.S. Vygotsky are published in this and the next issue of *Cultural-Historical Psychology*. Vygotsky read them in 1930 at the Krupskaya Academy of Communist Education. The lectures cover the following topics:

1. Two lines of psychological development.
2. Research methods in child psychology.
3. The phenotypic and the genotypic in psychological processes.
4. The structure and functions of cultural operations in a child.

The titles of the first three lectures are suggested by the editors, since only their ordinal numbers are indicated in the transcripts. The fourth lecture was entitled by Vygotsky himself. This is the only lecture that lists the date of its delivery — November 30, 1928. It is highly likely that the first three lectures were given in November or at least in the fall of the same year, as well.



The First Page of Vygotsky's Starting Lecture

**For citation:** Vygotsky L.S. Lectures on the Psychology of Development. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya = Cultural-Historical Psychology*, 2021. Vol. 17, no. 2, p. 5–22. DOI: <https://doi.org/10.17759/chp.2021170201>

**Для цитаты:** *Вьготский Л.С.* Лекции по психологии развития // *Культурно-историческая психология*. 2021. Том 17. № 2. С. 5–22. DOI: <https://doi.org/10.17759/chp.2021170201>

At that time, cultural-historical theory was just entering its maturity phase, but it had already yielded valuable theoretical and experimental results. It was based on the “instrumental method”. As applied to pedology, principles of this method were outlined in seven theses that were also published in 1928 (Vygotsky L.S. The instrumental method in pedology. In A.B. Zalkind (Ed.), *Main methods of pedology in USSR* (pp. 158–159). Moscow, 1928). The principal advantage of the instrumental method is that it allows us to study the mind and behavior by “objective means” due to the discovery of the instrumental function of “cultural signs”, Vygotsky argues in his theses.

The institution where Vygotsky gave his lectures is itself worthy of introduction. The Krupskaya Academy of Communist Education (AKV) trained higher pedagogical staff for a new society. It was founded in 1923 on the basis of the Academy of Social Education, led by the noted psychologist, educator, philosopher and school reformer P.P. Blonsky. Later he moved to work at the AKV. The instructors combined teaching with research, in which they welcomed even early-stage students. Pedological studies constituted the dominant framework for that work. There were three relevant departments in the AKV: Preschool Age Pedology, School Age Pedology and Adolescent Pedology. They were headed, respectively, by three leaders of Soviet pedology – S.S. Molozhavy, P.P. Blonsky and A.B. Zalkind.

Along with these departments, A.R. Luria created and led a psychological laboratory. His laboratory included L.S. Vygotsky, A.N. Leontiev, A.V. Zaporozhets, L.I. Bozhovich, L.S. Slavina, N.G. Morozova, R.E. Levina. “Three and five – that’s the whole eight,” as the psychologists of Vygotsky’s circle used to say. The legendary leading troika (Vygotsky, Luria, Leontiev) and the pyaterka (Zaporozhets, Bozhovich, Slavina, Morozova, Levina) – all worked in this laboratory until it was disbanded in 1931.

The laboratory work is documented in a number of publications that have long since become rarities, and some papers have been lost altogether. The AKV published a series of “Proceedings of the Psychological Laboratory”, edited by A.V. Luria. Its first issue was titled *Speech and Intelligence in Child Development: An Experimental Study of Speech Reactions of a Child* (1927). In 1930, A.R. Luria published a collection of unique studies by the laboratory staff, entitled *Speech and Intelligence of the Rural, Urban, and Neglected Child: An Experimental Study*. The development of “higher mental functions” is explored not only in a wide variety of socio-cultural conditions, but also at the moment of a drastic historical change. The Preface to Vygotsky’s and A.R. Luria’s classic book *Studies in the History of Behaviour* concludes with the words: “The experiments underlying our essay on child behavior were conducted by us and our colleagues in the Laboratory of Psychology at the Academy of Communist Education” (Vygotsky L.S., Luria A.R. *Studies on the history of behavior: ape, primitive, and child*. Moscow, Leningrad: Gosizdat, 1930, p. 6).

It cannot be overlooked that Vygotsky’s famous lecture “The Instrumental Method in Psychology” (1930) was presented at the AKV.

So, the AKV became a place where Vygotsky’s circle united, an outpost of “Vygotskianism” in Moscow. The results of the latest research by Vygotsky, Luria, and their associates were broadcast to the student audience directly.

Vygotsky’s four lectures, which are offered to the reader, allow us to judge the high level of scientific teaching in a pedagogical university. The lecturer unfolds the most complicated issues and psychology that was new for its time, while the exposition remains clear and understandable. These issues have not lost their relevance, but are discussed in national and international developmental psychology today. In what sense do the principle of historicism and developmental approach coincide? What is the nature of a *specifically human (cultural) type of development*? How does the transition to it occur? What are the conditions, mechanisms and means of *mastering the human form of life* in the world of culture? What method should be used to study this process and how should we turn this method into a pedagogical tool? How is the line of organic growth linked with the line of cultural development in a child?

Here is a (far from complete) list of classical, but still open questions of cultural-historical psychology, which Vygotsky raises in his lectures. In general, Vygotsky’s answers to them are known to the reader. But the lectures sometimes provide a new and highly heuristic argument for his answers, making the content of these lectures a subject of more than purely historical interest.

*V.T. Kudryavtsev,*  
*A.D. Maidansky*

# ЛЕКЦИИ ПО ПСИХОЛОГИИ РАЗВИТИЯ<sup>1</sup>

Л.С. Выготский

## Первая лекция.

### Две линии психологического развития

Позвольте начать сегодняшнюю лекцию. В психологии развития ребенка, в развитии его поведения можно отчетливо различить две основные линии. Можно сказать, что процесс развития поведения в детском возрасте складывается из очень сложного сплетения этих двух основных линий, и именно своеобразия этого сплетения. В развитии детского поведения на каждой возрастной ступени определяется раньше всего сплетение этих двух основных линий. Можно для начала сказать, что одна из них является аналогичной тому развитию поведения, которое известно нам из эволюционного процесса, т.е. она соответствует в онтогенезе эволюционному развитию в ф[илогенезе]<sup>2</sup>, и другой линии развития, которая соответствует [развитию культуры]<sup>3</sup>. Развитию ребенка соответствует исторический процесс развития поведения.

Позвольте привести вам конкретный пример, показывающий одну из этих линий развития. Пример этот я заимствую из экспериментального опыта Б.<sup>4</sup> Он исследовал память выдающихся счетчиков и игроков в шахматы. В этом исследовании он натолкнулся на следующий факт, которому он посвятил особую главу. Этот факт заключается вот в чем: исследуя выдающихся счетчиков, обладающих высоко развитой памятью, Б. натолкнулся на счетчика, который этой памятью не обладал, который, напротив того, при психологическом исследовании обнаружил рядовую память, но мог запомнить более, чем могла запомнить самая высоко развитая память. Ближайшее исследование обнаружило, что Б. столкнулся с высоко развитой памятью, памятью начальной, или органической, и с памятью мнемотехнической, или, как ее называют, искусственной. Разница заключалась в том, что счетчики, которых Б. исследовал раньше, обладали выдающейся памятью благодаря неизученным еще извилинам их головного мозга, и благодаря тому запоминали огромный материал. Но

вый же счетчик, с которым Б. столкнулся впервые, такой памятью не обладал. Память у него была ординарная, однако он применял особый прием запоминания, или мнемотехнику. Сущность этого приема, которым пользовался счетчик, была чрезвычайно проста: он заменял всякую цифру, которую нужно было запомнить, соответствующей буквой из алфавита, затем составлял слова, из слов составлял фразы, из фраз составлял роман и запоминал этот роман. Когда надо было воспроизвести цифровой ряд, состоявший из нескольких сот цифр, он воспроизводил роман, разлагал его на фразы, затем на слова, и таким образом воспроизводил весь цифровой ряд, какой было нужно.

В этом эксперименте столкнулись две основные линии развития. С одной стороны, мы имеем запоминание, основанное на удержании следов от внешних впечатлений, от внешних раздражений, т.е., иначе говоря, память, развитая в собственном смысле этого слова. В другом случае память, не будучи развитой выше средней нормы, функционирует как экстраординарная потому, что этот счетчик развил и усовершенствовал не память, но развил функции памяти.

Если мы обратимся от этого случая с необыкновенно развитой памятью к случаю обыкновенному, то мы увидим, что в развитии каждого ребенка мы сталкиваемся с этими двумя линиями развития памяти и не только памяти, но и всех вообще психологических функций и психологических процессов ребенка. Если мы говорим, что ребенок старшего возраста запоминает больше, чем ребенок младшего возраста, то происходит [это] по двум причинам: во-первых, потому что развивается и совершенствуется сама органическая основная память ребенка, потому что окрепла та органическая основа, которая образует фундамент всех функций памяти. Но это может произойти по другим причинам. Ребенок может на

<sup>1</sup> Публикация подготовлена за счет гранта Российского научного фонда (проект № 20-18-00028). Подготовка текста к изданию и комментарии В.Т. Кудрявцева и А.Д. Майданского.

© О.Г. Кравцов.

<sup>2</sup> В стенограмме после буквы «ф» — пропуск. Видимо, стенографистка не расслышала термин.

<sup>3</sup> В этом месте оставлен пропуск. Ниже говорится о «линии культурного развития».

<sup>4</sup> Бениамин Маркович Блюменфельд, шахматный мастер, автор двух брошюр и кандидатской диссертации «Проблемы наглядно-действенного мышления на базе шахматного материала» (1945). Выготский читал совместно с Блюменфельдом лекцию о психологии шахматной игры в Московском доме ученых 30 марта 1932 г.

высшей ступени научиться запоминать не потому, что усовершенствовалась органическая основа его памяти, а потому, что развился и усовершенствовался самый прием запоминания ребенка.

Когда мы сравниваем ребенка нормального и ненормального, ребенка нормального и ребенка умственно отсталого, то и здесь оказывается, что один ребенок запоминает лучше, а другой ребенок хуже не только потому, что сама органическая основная память оказывается хуже или ниже, но иногда и потому что соответствующие приемы памяти или запоминания оказываются у него недостаточными развитыми.

Для того, чтобы уяснить с наибольшей ясностью, или, вернее, с наибольшей чистотой, обе эти линии развития, следует взять каждую из этих линий в отдельности. Я уже говорил, что в ф[илогенезисе] эти линии встречаются не в сплетенном виде, а порознь. Позвольте остановиться на второй из них, так как эта вторая линия развития оказывается наиболее трудной и сложной при уяснении.

Когда мы сравниваем память примитивного человека с памятью человека культурного, мы устанавливаем и на основании простого наблюдения, и на основании экспериментального исследования два основных факта, инстинкта основной материи, в отношении которой память примитивного человека отличается от нашей памяти. Если сравнить человека некультурного, примитивного с человеком культурным, то перевес в памяти окажется часто на стороне некультурного человека. Вы знаете рассказы о замечательных способностях в этом отношении примитивного человека, об умении примитивного человека по мельчайшим следам восстанавливать сложную картину происшедших событий, угадывать по следам на снегу какого рода животные там были, сколько было самцов и самок, как происходила борьба, кто победил в этой борьбе, и все на основании ничтожных следов, которые нам не сказали бы ничего. Вы знаете и рассказы, которые подтвердили эксперименты, об огромной топографической памяти человека, рассказы о том, как примитивному человеку достаточно один раз пройти по чрезвычайно сложной и запутанной дороге, чтобы сохранить в памяти эту дорогу и уметь ее воспроизвести.

Иначе говоря, подвергнутый экспериментальному исследованию примитивный человек не только не обладает более низкоразвитой памятью по сравнению с культурным человеком, но, наоборот, его память развита более высоко, чем наша память. Вы знаете, что современного примитивного человека никак нельзя рассматривать как человека доисторического, и только с натяжкой, только условно с большой дозой относительности мы можем рассматривать современных примитивных людей, как, скажем, негритянские племена Центральной Африки, — мы их можем только условно рассматривать как предста-

вителей человеческого поведения, не разделивших культурного или исторического развития, которое проделали мы. Оказывается, что эти люди, стоящие на более низкой ступени развития, чем мы, обладают естественной памятью, более превосходной, чем наша. Иначе говоря, при сравнении оказывается, что развитие памяти от примитивного человека к культурному идет отнюдь не по линии возрастания, а по линии упадка.

Наряду с этим случаем отмечаем второй момент, который отличает примитивного человека от человека культурного. Он заключается вот в чем: примитивный человек, с одной стороны, действительно обладает памятью гораздо более совершенной, чем наша, а с другой стороны, примитивный человек не в состоянии запомнить такой простой вещи, какую в состоянии запомнить наш школьник. Если бы вы предложили примитивному человеку запомнить тот простой материал, которым овладевает наш школьник во второй группе первой ступени<sup>5</sup>, этот материал оказался бы не по силам для запоминания примитивному человеку. Иначе говоря, наряду с превосходством, которым обладает естественная память примитивного человека, мы замечаем значительно более низкую степень функционирования памяти другого характера. И это своеобразное сочетание обоих моментов в памяти примитивного человека — которая с одной стороны превосходит нашу, а с другой стороны уступает ей, — указывает на то, в чем заключается линия исторического развития памяти и поведения вообще. Она заключается не в том, что совершенствуется и развивается органическая основная память, а в том, что изменяется самый способ памяти. Человек обращается к внешним знакам для того, чтобы запомнить. Человек от памяти непосредственной переходит к запоминанию с помощью искусственных знаков.

Позвольте привести простой пример из жизни примитивного народа. Пример этот я заимствую из жизни народности, стоящей на чрезвычайно низкой ступени развития, живущей в Центральной Африке. У ее царьков существует следующий обычай. У них существуют особые чиновники, задачей которых является запоминать приказы, распоряжения, известные даты, служить живой летописью. Эти чиновники способны прослушать более 30-ти длинных приказов и распоряжений, способны воспроизвести их слово в слово, раз запечатлевши их в своей памяти. У некоторых народов, стоящих на более высокой ступени развития, те же самые функции запоминания приказов, ведение государственных летописей исполняется уже совершенно другим способом.

В наиболее чистом виде эта вторая способность у народов древней культуры отражается в П[еру]<sup>6</sup>, у которых существовали особые офицеры или чиновники, на обязанности которых лежало вести так

<sup>5</sup> Т.е. на третьем-четвертом году начальной школы.

<sup>6</sup> В стенограмме после буквы «П» — пропуск.



называемую квипу, особые веревочные записки, на которых запечатлевают особые события. Эти записки состоят из нескольких веревок часто различного цвета. Отдельный цвет означает отдельный предмет: желтая веревка означает золото, белая — серебро, зеленая — зерно и т.д. Затем на этих веревках делаются узлы, причем сама форма и характер этих узлов означают нечто различное. Просто узел означает одно, два узла друг против друга означают войну или мир, в зависимости от формы узла<sup>7</sup>. Здесь впервые человек, стоящий на примитивной ступени развития, создает в помощь своей памяти особые приемы запоминания, аналогичных которым мы не можем найти ни у кого из животных. Основа этих приемов заключается в том, что человек не довольствуясь своей естественной памятью или будучи поставлен перед задачей, которая превышает результат его естественной памяти, приходит к созданию искусственной памяти, или внешних знаков, при помощи которых он запоминает то или другое.

Вы знаете, что отдельным представителем этого узлового письма является с одной стороны наше письмо, которое играет такую роль в культурной жизни человечества и является в настоящее время основной формой памяти культурного человечества. Поскольку все знания, весь накопленный исторический опыт одного поколения передается другому не столько в силу биологического наследства, сколько в силу исторического развития на основании письменности, постольку с момента [изобретения] письменности и отсчитывается начало цивилизации человечества. Письменность создает основу для систематической передачи исторического опыта от одного поколения к другому. Это одна линия, по которой пошло развитие.

Другая линия развития — это то, что мы имеем сейчас в виде отдельных остатков этих приемов, когда мы завязываем узелок для того, чтобы не забыть чего-нибудь. Эта операция, которая заключается в том, что человек создает внешний знак для того, чтобы запомнить там, где он не надеется на свою память, оказывается для него менее выгодной или неудобной и может служить для нас представителем образования тех форм поведения, которые вызываются в процессе развития. Поэтому вторую линию мы будем называть линией культурного развития в поведении ребенка.

Чрезвычайно интересный факт, интересное наблюдение в этой области принадлежит Кёлеру, известному исследователю употребления орудий у обезьян. Кёлер установил, что обезьяны употребляют орудия в самом простом и примитивном смысле этого слова. Но они не способны составить или изготовить простейшее орудие. Кёлер задался исследовательской целью обнаружить у обезьян простейшую форму запоминания. Опыт произошел из простой игры. Обезьяны очень охотно употребляли в игре

все предметы, которые валялись на станции, где они жили. На станцию, где жили эти обезьяны, была привезена белая глина. Обезьяны стали лизать ее, пробовать на вкус. Когда глина оказалась несъедобной, они стали вытирать язык о доски, стены, балки и скоро заметили, что все эти предметы выкрашены в белый цвет. Из этого у обезьян выросла чрезвычайно интересная игра.

Они сначала для того, чтобы рисовать языком, все лизали белую глину, затем мазали пятна и по лосы на подвернувшиеся предметы, которые были около них. Скоро самые умные из обезьян догадались заменить язык настоящей кистью. Тогда у обезьян развилось примитивное рисование. В настоящий момент <...><sup>8</sup>.

... И затем раскрашивали цветными пятнами все, даже свое тело. Несмотря на то, что такое примитивное рисование у обезьян развилось естественным путем, Кёлеру ни разу не удалось наблюдать — несмотря на то, что он ставил обезьян тогда, когда это было нужно, в известные условия, — даже намек на то, как они создают для себя внешние знаки. Обезьяны, которые чрезвычайно легко сами создавали эти знаки, ни одного раза не сумели использовать эти знаки даже в тех случаях, когда знак они оставляли на том месте, которое им нужно было запомнить.

На основании этих наблюдений Кёлер приходит к выводу, что если у обезьян мы находим форму употребления орудий, то даже у человекообразных обезьян мы не находим и случайных намеков на развитие знаков, тех искусственных стимулов, которые создает человек в помощь к своим психологическим операциям; и, следовательно, развитие этих вспомогательных средств нашего поведения является всецело продуктом исторического развития человека.

И в самом деле, история, т.е. наблюдения над примитивным человеком, а особенно над народами, стоящими на различных ступенях примитивной культуры, показывает, что развитие от более низкой ступени культуры к более высокой ступени происходит в зависимости от совершенствования этих внешних средств поведения. Развитие заключается не в том, что сам по себе процесс поведения, сама по себе функция памяти, внимания, функция мышления сама по себе у народов стоящих на более высококультурной ступени превосходит соответствующие функции у народов стоящих на более низкой ступени развития. Развиваются и совершенствуются вспомогательные средства, вспомогательные стимулы, которые создаются в помощь поведению.

Следующий вывод мне кажется совершенно ясным. Здесь сказано, что вместо обоих выходов к этому новому способу поведения, т.е. созданию вспомогательных средств поведения, происходит резкое изменение самого типа развития нашего поведения, или здесь происходит развитие по двум линиям, о

<sup>7</sup> Традиция «делать узелки на память» существует в разных культурах, а соответствующее выражение — в разных языках.

<sup>8</sup> Пропущено около трех строк.

которых я говорил раньше. Здесь самое простое сравнение с другими формами поведения человека очень ясно, заметно показано.

В чем здесь разница, в чем здесь различие одной и другой линий поведения? Такого же рода изменения в развитии человека произошли и тогда, когда основная форма его приспособления к природе сделалась другой, т.е. когда человек от непосредственного приспособления к природе перешел к приспособлению трудовому, приспособлению [с помощью] ряда орудий, которые составил примитивный человек. Вы знаете, что если мы будем исследовать развитие человека от примитивного состояния и до современного состояния, то оказывается, что самый тип человека изменился сравнительно незначительно. Принял другие совершенно формы именно рост искусственных органов. Рост орудий явился уже основой роста производительных сил человечества и изменил самый тип биологии человека.

Нечто подобное происходит и в отношении психологического развития в исторический период — нечто подобное потому, что мы имеем в тех операциях, о которых я уже говорил, некоторую аналогию, нечто подобное с развитием и употреблением орудий во внешней деятельности человека. В самом деле, самой характерней особенностью трудовой операции, которая основана на употреблении орудия, самой основной ее особенностью является то, что между человеком, как действующим субъектом, и между предметом или объектом, на которые он действует, выдвигается постороннее тело, являющееся орудием, являющееся проводником [воздействия] от человека на соответствующий объект.

Нечто подобное имеется в операции поведения, потому что и там между человеком и между тем объектом, на который направлена психологическая операция, выдвигается звено, промежуточное звено в виде вспомогательного стимула или средства поведения. Представьте себе самую простую операцию, о которой я говорил в начале. Представьте себе, что человек впервые дошел до того, что завязал узелок, чтобы запомнить нечто ему нужное. В этом случае человек уже между собой и между тем объектом, который нужно было запомнить — скажем, цифровым фактом — выдвигает искусственный вспомогательный знак-узелок, который сам по себе никакого отношения к этой операции не имеет, единственным назначением которого является служить средством для такого запоминания. Для того, чтобы идти дальше, нужно выяснить какого рода изменение происходит при этом в развитии поведения, когда оно

принимает такую форму, опирающуюся на внешний знак или средство.

Если мы проанализируем или разложим на составные части такие психологические операции, такие формы поведения, которые опираются на внешний знак, то какую бы операцию мы ни разлагали, мы должны прийти именно к тому выводу, что при этом развитии, при этом переходе к одной форме от другой не создается никакой новой психологической операции. Здесь мы имеем те же самые элементы основного процесса поведения, из которого складывается вообще наше поведение в целом. Следовательно, рассматривая со стороны элементов такие психологические операции, мы не обнаружим в их составе ничего другого кроме тех же самых условных рефлексов, которые мы можем наблюдать у животных в достаточно чистом виде. Однако наряду с этим обнаруживается, что комбинация опирается на совершенно заново созданные образования, благодаря тем вспомогательным средствам, которые здесь получают. Я попробую при помощи самой простой схемы пояснить отношение, которое здесь создается.

<Чертеж I><sup>9</sup>

Очень часто бывает выгоднее ехать окольным путем, хотя бы и более длинным, чем ехать прямым путем, хотя бы и более коротким, и выгода эта заключается в том, что первый путь зависит от условий, которые нам не подчинены. Второй путь, благодаря тому, что он искусственно создан нами, благодаря искусственно введенному стимулу, является путем всецело подчиненным нашей власти.

Второе пояснение я хотел сделать к тому, что я уже говорил в первом пояснении: очень часто в нашем курсе придется ссылаться на психологию примитивного человека, на историческое развитие поведения в филогенезисе, и нам надо сначала договориться совершенно ясно, с какой целью, с какими методологическими целями мы это будем делать.

Обычное недоразумение, которое может здесь возникнуть, заключается в том, что ссылки на историческое развитие человека, ссылки на психологию примитивного человека делаются очень часто для [обоснования] б[ио]генетического<sup>10</sup> параллелизма делаются для того, чтобы показать: вот ребенок, поведение которого есть капитал того, что однажды уже пережило в развитии поведения человечество<sup>11</sup>. Когда мы будем делать ссылки или экскурсы в область развития примитивного человека, мы будем это делать из других оснований, не по этому поводу. Мы вовсе не предполагаем, что развитие поведения человека до какой-нибудь степени является парал-

<sup>9</sup> По понятным причинам, в стенографическом тексте отсутствует.

<sup>10</sup> В стенограмме после буквы «б» — пропуск.

<sup>11</sup> «Наша точка зрения на отношения, существующие между различными линиями в развитии поведения, является в известном смысле противоположной той, какую развивают теории биогенетического параллелизма. На вопрос об отношении, которое существует между онто- и филогенезом, эти теории отвечают, что один процесс более или менее полно повторяет другой, восстанавливает его...» (Выготский Л.С., Лурия А.Р. Очерки по истории поведения: Обезьяна. Примитив. Ребенок. М.-Л.: Государственное издательство, 1930. С. 20).

Л.С. Выготскому принадлежит авторство статьи «Биогенетический закон» в первом издании «Большой советской энциклопедии». См.: Выготский Л.С. Биогенетический закон // Большая советская энциклопедия. М.: Акционерное общество «Советская энциклопедия», 1928. Т. 6. С. 275–280.

дельным истории развития человечества. Наоборот, когда мы с вами коснемся наиболее важных частей нашего курса, то мы увидим до какой степени не параллельными являются развитие ребенка и развитие человечества. Если же мы все же из методологических соображений несколько раз будем делать экскурсии в область развития примитивного человека, мы будем делать это по совсем другим соображениям, именно вот по каким: мы полагаем, что в истории развития примитивного человека в наиболее чистом виде встречаются способы того развития, которое заключается в совершении приемов поведения без органического изменения их основы. [Что] уже и здесь выражается с наибольшей ясностью. А для того, чтобы представить, как развивается тот или иной прием поведения ребенка, мы раньше хотим с наибольшей ясностью представить себе, в чем заключается это развитие. Это мы и находим в развитии примитивного человека.

Пример. Когда мы, толкуя поведение ребенка, обращаемся к опыту над условными рефлексам собак, мы не полагаем, что поведение ребенка повторяет, воспроизводит, является параллельным поведению собаки, [но делаем это] потому, что в экспериментальном опыте с собакой мы находим в наибольшей чистоте выражение явления и закона общего поведения, которое в соответствующей новой, конкретной обстановке встречается затем у ребенка. С таким же методологическим правом, каким мы ссылаемся на эксперимент с условным рефлексом собаки, мы будем ссылаться и на опыт, и на наблюдение над примитивным человеком для того, чтобы эту линию проследить в детском развитии, и для того, чтобы перейти к третьей осознанной задаче нашего курса — показать сплетения обеих линий.

Вы, таким образом, видите, что источником нашего анализа будут две различимые области знания, на которые опирается психология. С одной стороны, мы должны будем всякий высший процесс поведения разложить вот так, как это показано на данном треугольнике<sup>12</sup> изучить его состав со всех данных точек зрения.

Учение о свободном условном рефлексе<sup>13</sup> мы должны будем показать в разрезе арифметического развития памяти, памяти ребенка, в разрезе тех основных механизмов и их действий, которые вам уже знакомы из физиологии высшей нервной деятельности. Эта задача не ограничивает нас. Надо показать каковы ближайшие факторы, которые определяют, что этот процесс именно в такой комбинации, именно в такой структуре заимствовал ребенок на данной ступени развития; где и каким образом ребенок ус-

воил этот способ поведения, этот способ мышления, эти приемы, благодаря каким собственным процессам развития мозговой коры эти приемы стали ребенку доступными на этой ступени развития. Благодаря этим внешним влияниям складывается сложная и единственная цель разнообразных и разнovidных процессов.

Таким образом, перед исследователем, излагающим систему детской психологии стоят всегда две задачи, даже, вернее, три основных задачи. Мы должны процесс поведения ребенка рассмотреть в трех основных планах.

Во-первых, в плане анализа, т.е. в плане, как мы говорили, рефлексивном, т.е. в плане вскрывания этого сложного процесса, потому что самый сложный процесс состоит, в конечном счете, если его разложить, из процессов элементарных.

Другая задача будет заключаться в выяснении структуры и функции этого поведения, разложении этих сложных приемов поведения на их составные части. Ознакомившись с элементарными процессами нервов, которые лежат в их основе, мы должны выяснить, есть ли род единства в этих равных процессах. Каково исполнение этих сложных приемов поведения в отношении приспособления ребенка к окружающей среде? С целью выяснить и вскрыть соотношение частей, функций, т.е. связать их и значит выполнить задание по отношению к поведению в целом. В этом будет заключаться вторая задача нашего исследования.

Третья будет заключаться в том, чтобы проследить анализ и структуру этого процесса. Проследить, к чему [ведет] то сложное сплетение [онтогенетической] и других линий, которые, как я говорил, образуют основу развития поведения в детском возрасте. В педологии, благодаря такому рассмотрению вопроса, получается понятие того, что некоторые авторы называют понятием культурного возраста ребенка.

Вы знаете, что мы называем [культурным]<sup>14</sup> возрастом ребенка в отличие от хронологического возраста. В разных фазах развития, которого достигает ребенок, мы говорим о физиологическом возрасте, о костном возрасте — так точно и в этом случае мы вправе отличать его культурно-психологический возраст. Под этим культурно-психологическим возрастом мы будем разуметь следующее: как мы установили, костным возрастом ребенка называется та фаза в отвердении костей, которая происходит у ребенка. Затем по костям можно определить на какой стадии находится костное развитие ребенка.

<sup>12</sup> Треугольник изображает отношение культурных («инструментальных») и естественных процессов развития психики. См.: *Выготский Л.С.* Инструментальный метод в психологии // Соч. Т. 1. М.: Педагогика, 1982. С. 104; Он же. История развития высших психических функций Соч. Т. 3. М.: Педагогика, 1982. С. 111; Он же. Проблема культурного развития ребенка (1928) // Вестник Московского университета. Сер. 14, Психология. 1991. № 4.

<sup>13</sup> В работах Выготского выражение «свободный рефлекс» не встречается — очевидно, речь идет о «рефлексе», сформировавшемся в ходе культурного развития. По Выготскому, «культурный» означает «произвольный», а произвольность является необходимой характеристикой свободного действия.

<sup>14</sup> В стенограмме здесь оставлено место для одного слова.

Например ребенку 12 лет, но его костный возраст отстаёт или опережает на два года его паспортный возраст. Применяя те же способы исследования, мы определяем культурно-психологический возраст ребенка. Мы устанавливаем какие фазы, какие стадии происходят в приемах поведения, поднимаясь от примитивных форм к сложным культурным формам.

Когда мы установим эти фазы, мы попробуем установить какие фазы этого культурного развития в каком возрасте проделал наш ребенок и установить соотношение между паспортным возрастом ребенка и фазой его культурного развития; попробуем измерить, отстаёт или движется вперед ребенок в культурном своем развитии по сравнению с паспортным возрастом.

Иначе говоря, мы приобретаем четыре плана исследования, или четыре задачи встают перед каждой главой нашего курса. Приравнивая к возрастной шкале процесса культурного развития ребенка и основным приемом намечания основной схемы, мы должны определить или выяснить культурно-психологический возраст ребенка.

В заключение мне хотелось бы остановиться еще на одном вопросе, связать его с общими положениями, которые я развиваю: это — вопрос своеобразия культурного развития нормального и ненормального ребенка. Я хочу кратко поставить сравнительный способ развития культурного и ненормального ребенка. Поэтому несколько слов я позволю себе сейчас сказать.

Первый вопрос, который встает перед нами, заключается вот в чем: может показаться, что в культурном развитии разницы не должно быть, разницы должна быть в биологическом развитии ребенка. Представьте себе, что мы имеем дело с умственно отсталым ребенком, у которого задержана в своем развитии кора головного мозга. Его естественные функции будут развиваться с задержкой. Это совершенно понятно. Но можно ли предполагать, что его культурное развитие будет отставать? Ведь культурное развитие поведения опирается, главным образом, на внешние средства поведения. А эти внешние средства поведения по своей природе являются социальными, они не возникают внутри организма, а даются человеку окружающей его социальной культурной средой.

Мы установили, как общее предположение, от которого мы отправляемся, что культурное развитие поведения является функцией от социально-культурного опыта ребенка, и может показаться, что если умственно отсталый ребенок живет в такой социальной среде, которая ему предлагает те же самые средства поведения, что она предоставляет нормальному ребенку, то его умственное развитие не должно отличаться от нормального ребенка.

И в самом деле, с одной стороны это возражение оказывается сильным. Мы знаем, что, действи-

тельно, умственная отсталость имеет аналогичную картину или, до некоторой степени, оказывается сходной с детской примитивностью. Если вы возьмете ребенка, который жил в некультурной среде, или который, благодаря каким-нибудь случайным обстоятельствам не мог развиваться в среде культурной или нормальной, то, хотя такой ребенок и является совершенно нормальным по своему органическому строению, тем не менее его культурное развитие окажется задержанным благодаря внешним причинам. Такой ребенок называется ребенком примитивным, потому что он в своем поведении стоит на низкой культурной ступени развития. И вот, самое важное это то, что такой примитивный ребенок с внешнего вида будет походить на ребенка умственно отсталого, он не будет способен к логическому размышлению, как не способен и умственно отсталый ребенок в том возрасте, когда нормальный ребенок овладевает этим. Во внешних проявлениях этого ребенка, который недоразвит вследствие того, что он жил в некультурной среде, внешнее сходство будет с отсталым ребенком, и здесь заключается самое сложное и важное, что мы знаем о развитии нормального ребенка сейчас. Это сходство примитивного ребенка с ненормальным ребенком. Достаточно примитивного ребенка поместить в культурную среду для того, чтобы это сходство исчезло. Ребенок примитивный проделает культурное развитие, то, которое он не проделал в свое время.

Что же касается умственно отсталого ребенка, то если вы его поместите в соответствующую культурную среду, если он даже и проделает культурное развитие, он все же окажется умственно отсталым ребенком. Но сам факт, что недоразвитость вследствие внешних условий и недоразвитость вследствие внутренних условий, может быть установлена испытанием коры головного мозга, — этот факт оказывается чрезвычайно важным. Он показывает, что высшие психологические функции, логическое мышление, высшие формы внимания, высшие формы запоминания развиваются не иначе, как на основании культурного развития. И если этот социально-культурный опыт оказывается недоступным для ребенка, неразвитого по внешним причинам или по внутренним причинам, потому, что его мозг недостаточно силен для того, чтобы справиться с этим, то ребенок, в развитии высшего процесса его поведения, окажется недоразвитым.

Вы знаете, вероятно, что в детской психологии еще по предложению Штерна был принят основной принцип в развитии ребенка, который применяется и к культурному развитию ребенка. Это тот принцип, который Штерн называет [«принципом конвергенции»]<sup>15</sup>. Принцип скрещивания, или пересечения, внутренних процессов развития и внешних условий, в которых происходит это развитие.

<sup>15</sup> В этом месте в стенограмме пропуск. Далее ошибочно записано «принцип сокращения» (вместо «скрещивания»). См.: *Выготский Л.С. Соч. Т. 3. С. 298.*



Вы знаете, что теория условных рефлексов как нельзя лучше поддерживает этот принцип [конвергенции]<sup>16</sup> и его приложения к истории детского развития. Ведь для условного рефлекса вытекает здесь пересечение, с одной стороны, внутренней инстинктивной направленности реакций и, с другой стороны, тех условий, где эти реакции функционируют. Если применить такую психологию, то мы увидим, что между развитием культурным и развитием естественным у нормального ребенка существует контакт, т.е. это два процесса, которые, благодаря практике человеческого воспитания, приноровились друг к другу.

Ребенок на определенной ступени развития овладевает речью, на другой ступени развития овладевает счетом, на третьей ступени развития — отвлеченным счетом и т.д. В противоположность этому у ненормального ребенка происходит разрыв между его культурным и естественным развитием, т.е. расхождение там, где мы ожидали бы схождения. Благодаря задержке в развитии мысли, благодаря различным изменениям в коре головного мозга у этого ребенка не происходит нужного пересечения внешних влияний, внешних способов, приемов поведения с внутренними данными, и благодаря этому нарушается [конвергенция]<sup>17</sup>.

Вы представьте себе до какой степени получается интересная и поучительная картина, когда мы сравниваем культурное развитие нормального и ненормального ребенка. Мы могли бы как бы экспериментально сравнить на двух процессах условия строения этих двух линий. Вот почему метод сравнения нормального и ненормального ребенка будет в нашей лекции занимать такое место.

Вот простой пример: как трудно наблюдать и анализировать процесс речевого развития нормального ребенка, именно благодаря тому, что он совершается стихийно, незаметно, ребенок вырастает в речь окружающих его людей. Изменение совершается незаметно в мельчайшей структуре свойств,

которые возникают у ребенка, в росте объективных элементов за счет субъективных элементов и т.д. А наблюдение над развитием речи глухонемых и, особенно, слепоглухонемых представляет как бы микроскопе, т.е. в увеличенном в много раз виде, те процессы, которые незаметно для нас совершаются у нормального ребенка<sup>18</sup>, именно благодаря тому, что у ребенка получается сплетение двух линий, а у слепых [они расходятся]<sup>19</sup>.

Исследование ненормального ребенка и практика его воспитания давно уже выработали искусственные вспомогательные средства для культурного развития такого ребенка. В то время как нормальный ребенок овладевает теми средствами поведения, которыми пользуются взрослые люди, умственно отсталый ребенок не в состоянии воспользоваться этими средствами. Для него приходится создавать особые вспомогательные средства, и в создании таких особых средств мы опытным путем можем наблюдать [конвергенцию]<sup>20</sup>. Для глухих, отсталых детей обычно применяется такой способ, который исходит из операции завязывания узелка. Имбецилы не различают цветов и обычно к ним применяется такой метод: между названием цвета и этим цветом вдвигается какой-нибудь предмет. Например, имбецилов учат так: “желтое” — апельсин — желтая материя. Таким образом, если вы спросите, что это, он ответит — апельсин. Он между названием цвета “желтый” и впечатлением, стимулом, который производит на него впечатление желтого, вдвигает это вспомогательное средство, которое для нормального ребенка оказывается ненужным. Благодаря этим искусственным вспомогательным средствам, благодаря этим мосткам, которые приходится прокладывать у умственно отсталого ребенка между одной и другими линиями его развития, самый процесс сплетения или конв[ергенции]<sup>21</sup>, становится наиболее отчетливым, наиболее ясным и потому наиболее удобным для изучения.

На этом я заканчиваю свою лекцию.

<sup>16</sup> В этом месте в стенограмме пропуск.

<sup>17</sup> В этом месте в стенограмме пропуск.

<sup>18</sup> Вот причина, почему Выготский выразил желание заниматься ими, отвечая на анкету Наркомпроса. Спустя много лет, обсуждая результаты “Загорского эксперимента”, где создавались условия для формирования психики слепоглухонемых детей по системе И.А. Соколянского — А.И. Мещерякова, Э.В. Ильенков напишет в письме к А.В. Суворову, одному из участников этого эксперимента: «Я понимаю, что слепоглухонемота не создает ни одной, пусть самой микроскопической, проблемы, которая не была бы всеобщей проблемой. Слепоглухонемота лишь обостряет их — больше она не делает ничего» (Цит. по: Суворов А.В. Проблема формирования воображения у слепоглухонемых детей // Вопросы Психологии. 1983. № 3). То, что Выготский уподоблял «микроскопу», Ильенков называл «лупой времени» (Ильенков Э.В. Психика человека под «лупой времени» // Природа. 1970. № 1).

<sup>19</sup> Здесь в стенограмме конец страницы, предложение не закончено.

<sup>20</sup> В этом месте в стенограмме пропуск.

<sup>21</sup> Слово не окончено, оставлен пробел.

# ЛЕКЦИИ ПО ПСИХОЛОГИИ РАЗВИТИЯ<sup>1</sup>

Л.С. Выготский

## Вторая лекция. Методы исследования в детской психологии

---

Сегодня мы остановимся на вопросе о методах исследования.

Своеобразие того процесса развития, которое наблюдает исследование в детском возрасте в отношении поведения, требует своеобразия методов и способов исследования. А, в свою очередь, знание этого своеобразия методов и способов исследования, знание их обоснования принципиально являются необходимым условием того, чтобы правильно потом разбираться во всяких главах детской психологии. Потому что те факты, с которыми мы будем встречаться, то обобщение, которое мы будем производить, те законы, которые на основании этих обобщений мы будем устанавливать, — весь этот фактический материал, фактическое содержание каждой главы будет определено тем методом, тем способом, при помощи которого эти факты добыты, при помощи которого они обобщены и выведены в некоторые заключения. Поэтому опираться по-настоящему на метод, понять его отношение к другому методу, установить его сильные и слабые стороны, понять его принципиальное обоснование и выработать к нему то или иное отношение — это значит выработать в известной мере правильный и научный подход ко всему дальнейшему курсу детской психологии, излагаемому в таком аспекте, какой мы сейчас употребляем.

Таким образом, в самых общих словах, можно, возвращаясь к тому, что мы говорили в прошлый раз, сказать так: своеобразие поведения в детском возрасте мы видели раньше всего в том, что его развитие идет по двум различным линиям. Причем развитие идет по линии органического роста и созревания и по линии исторического развития. Это своеобразие требует умения установить отношение той и другой линии развития в каждом возрасте и определить то своеобразное сплетение обеих этих линий, которые характерны для данного возраста. Один род сплетения будет характерен для дошкольного [возраста], и даже еще более детально деление внутри каждого из этих возрастов. Говоря в самых общих словах, мы должны говорить о двух группах методов, которыми пользуется детская психология.

Первая группа методов — на ней надо остановиться. Остановка потребуется постольку, поскольку она обща со всеми теми методами, которые применяются в психологии вообще. Это та группа методов, т.е. способов исследования психологических явлений и фактов, которая исследует поведение в его более простом и естественном виде. Предметом этого исследования поведения, как известно, являются органические функции.

Все эти методы — с некоторым скорее техническим назначением, чем принципиальным, — применяются и в детской психологии. Таким образом, эта группа методов ничего специфического, ничего своеобразного для детской психологии не представляет.

Остается другая группа методов, которую и нужно охарактеризовать в собственном смысле этого слова и, самое важное, отношение которой нам надо выяснить и установить по сравнению с той первой группой методов. Эта вторая группа методов направлена на исследование, на выведение второй линии в детском возрасте и на установку ее наивозможнейшего своеобразия. В самых общих словах можно сказать, что эта вторая группа методов характеризуется как группа методов исторических, в отличие от методов органических, направленных на исследование первой линии развития поведения, на раскрытие ее содержания.

Для того, чтобы они были ясней понятны, позвольте мне привести конкретное описание той системы практики способов исследования, которая лежит в основе этой группы методов. Своеобразие этой психологической методики можно лучше всего охарактеризовать, если сравнить ее, если выяснить ее отношение к традиционным психологическим методам. Вы знаете, что традиционная психологическая методика разрабатывает сейчас с чрезвычайной тщательностью в основном свою схему. Она сводит группу различных способов, употребляемых методом приемов, к одной основной схеме. Эта схема, такая организация поведения испытуемого или такая точка зрения на поведение, скажем, в течение длинного отрезка времени, — такая схема, которая опирается на основное понятие «стимул—реакция».

---

<sup>1</sup> Публикация подготовлена за счет гранта Российского научного фонда (проект № 20-18-00028). Подготовка текста к изданию и комментарии В.Т. Кудрявцева и А.Д. Майданского.  
© О.Г. Кравцов.

Если вы возьмете психологической эксперимент в самых различных школах и направлениях, психологический эксперимент нашего времени, то вы увидите, что везде и всюду у самых различных методологов, в зависимости от школы, от проблемы, основой этого психологического эксперимента будет эта схема. Дается известный ряд стимулов всегда различается известный ряд реакций испытуемых. Иногда это дело усложняется тем, что этот первый даваемый ряд стимулов требует со стороны испытуемого не простой реакции, а какого-нибудь сложного действия, сложного соединения реакций, которое я предлагаю называть «операциями». Таким образом, очень часто в психологическом эксперименте вы имеете ту же самую схему, только усложненную: дается не один стимул, а некоторое количество этих стимулов в известной группе, в известной структуре. Со стороны испытуемого требуется не просто однозначная реакция, а требуется ряд реакций, которые можно назвать «операцией». Но основной принцип этой методики, т.е. исследования отношений между стимулом и реакцией, этот основной принцип остается неизменным во всех методах психологии, и он является, несомненно, таким прочным завоеванием материальной, естественнонаучной экспериментальной психологии, такой прочной основой, которая с полным правом может быть названа самым элементарным объективным методом.

Это основной фундамент знания, который имеет эта методика исследования. Отсюда совершенно ясно, что та новая группа методов, которая специфична и характерна для детской психологии, она не может отрицать этой основной схемы, она должна опираться на эту схему, поскольку она имеет общее значение и, следовательно, новой группе методов мы должны найти раньше всего место внутри этой схемы.

Действительно, та новая группа методов, которой располагает детская психология, мы видим, что как она ни различна от своеобразия проблемы, она так или иначе опирается на эту основную схему «стимул—реакция». Однако, внутри этой схемы она производит новое существенное разграничение, новое разделение понятий, которое называется раздражением<sup>2</sup> этой схемы в каком-то своеобразном направлении. Та методика, которая получается в результате того, что мы внутри этой схемы производим разграничение, может быть с полным правом названа функциональным методом двойной стимуляции.

Первым ее отличием будет то, что вместо одного ряда стимулов, при помощи которого мы организуем поведение испытуемого или наблюдаемого нами ребенка, вместо того чтобы выяснить поведение человека или ребенка в зависимости от отношения ряда стимулов, мы организуем — или этот метод организует — поведение ребенка при помощи изменяющегося ряда стимулов. Иначе говоря, они хотят сразу взять в поле зрения своего исследования более сложную за-

висимость, сокращения<sup>3</sup> между стимулом и реакцией. Они сразу берут вместо одного ряда стимулов и соответствующего им ряда реакций второй ряд таких стимулов, которые не стоят механически рядом друг с другом, а такой второй ряд стимулов, на которых каждая группа функционирует своеобразно по отношению к поведению, выполняет различные функции по отношению к поведению в целом.

Это что значит? Я думаю, для вас совершенно ясно, что не все стимулы одинаковы, не все стимулы определяют наше поведение одинаковыми способами, одинаковым образом. В основном они все определяют одинаково в том смысле, что все имеют нервный путь, условную рефлекторную дугу, но вместе с тем они могут определить наше поведение по-разному.

В сфере внешних операций, в сфере поведения внутри типичен такой пример: два стимула могут являться функционально единичными. Келлер перенес на детей проблему исследования употребления орудий. Вы знаете, в чем заключается эта методика. Она состоит в том, что кроме основного раздражителя, долженствующего вызвать реакцию, кроме него имеется наличие ряда предметов такого стимула, который непосредственно к данной ситуации не имеет отношения. И способ исследования, примененный Келлером к обезьянам и детям, заключается в том, чтобы [выяснить], в какой мере, в известных обстоятельствах — именно при тех обстоятельствах, когда прямая реакция оказывается невозможной, когда стимул, долженствующий вызвать соответствующую реакцию, оказывается недоступным для животного, — оно выходит к реакции, но обходным путем. Таким образом, животное или ребенок привлекает этот второй ряд стимулов; привлекается вспомогательное средство орудия для того, чтобы основная операция могла быть выполнена.

Практику схемы келлеровского опыта вы знаете. Животное вводится в клетку. Перед решеткой лежит банан или апельсин. Обыкновенная, условная реакция — животное протягивает руку и хватает банан и апельсин. Если животное находит этот плод слишком далеким, чтобы достать его просто рукой, тогда прямая реакция руки, условный рефлекс отказывается служить, не выполняет функции приспособления. И тогда животное — высшее, животное человекообразное — привлекает целый ряд отдельных стимулов, которые могут быть использованы в этой ситуации, скажем, палку в качестве орудия, вытягивая это орудие между собой и целью. Этот стимул приобретает функциональное значение в известной ситуации, иначе говоря, начинает выполнять сложные функции, и задача приспособления разрешается окольным, обходным путем при помощи второго ряда стимулов.

Нечто подобное имеем мы в том методе, о котором идет сейчас речь. Вся разница в том, что эта задача

<sup>2</sup> Так в тексте.

<sup>3</sup> Так в тексте. Возможно, «соотношения».

приспособления требует в данном случае не изменения внешних обстоятельств, решающихся самим животным, а изменения своего собственного поведения.

Вот пример, тот, которым я пользовался прошлый раз у Кёлера обезьяны рисовали языком и кистью различные цвета<sup>4</sup>. Кёлер ставил их в такую ситуацию, в такие положения, когда для того, чтобы справиться с требованиями, предъявляемыми ситуацией, для того, чтобы осуществить приспособление, животное должно было бы свои собственные мазки, цвета развить в условный стимул, и эта операция оказалась для животного [невозможной]<sup>5</sup>. Иначе дело обстоит с ребенком. Он даже на ранней стадии своего развития оказывается способным [выполнить эту операцию]<sup>6</sup>.

Поведение испытуемого или поведение наблюдаемого ребенка организуется при помощи второго ряда стимулов, причем один ряд стимулов играет роль объекта, на который направлена та или иная реакция. Другой ряд стимулов играет роль средства, при помощи которого эта операция осуществляется. Таким образом, каждый из двух рядов стимулов определяет поведение по-разному, выполняя по отношению к поведению функциональную роль, или еще иначе можно сказать, выводится более сложная двойная зависимость нашего поведения от внутренних стимулов. Мы различаем стимул объекта и стимул средства. Вот основное содержание метода функционального [двойной стимуляции].

Часть из вас знает этот простой пример. Как производится эксперимент или исследование, запоминание в традиционном психологическом методе? Дается ряд слов или картинок, какой-то ряд стимулов, затем ребенку предлагается производить сложные операции: прочитывать, повторять их, воспроизводить их, реагировать одним слогом на другой, давать показания, как он их запомнил. Сущностью метода, признаваемого этим традиционным экспериментом, в области памяти будет то, что данный ряд стимулов вызовет ряд зависимых от этого стимула реакций. В распоряжении экспериментатора имеется, как средство анализа, ряд объективных стимулов, которые он вводит и заменяет по своему усмотрению рядом реакций, которые он получает. Первый ряд находится в распоряжении экспериментатора, другой ряд производит испытуемый. Сопоставляя то и другое, экспериментатор получает определенный ответ на поставленный вопрос.

[Проводя] тот же самый эксперимент с запоминанием, я хочу проследить его историческое развитие, т.е. сложное развитие приемов запоминания.

Мы даем испытуемому ряд стимулов, которые являются объектами этой операции запоминания, ряд слов, ряд картин, ряд слогов, которые он должен запомнить, и ряд средств — скажем, картинок, при помощи которых он должен запомнить. Исследуются

те же самые реакции испытуемого, но только в более сложном образовании, в более сложной операции, в более сложной зависимости. Для вас должно быть ясно здесь, что исследование самой операции более сложного порядка, в сущности, сводится к ряду представлений или обращению ее в простую операцию, строящуюся путем «стимул—реакция». Таким образом самое первое, что бросается в глаза, — это сравнение двойной стимуляции с обычными методами <...><sup>7</sup> стимула. Здесь мы имеем в виду не нарушение схемы, не отказ от схемы «стимул—реакция», а изучение более сложной зависимости внутри этой же самой схемы. Это признак двойной стимуляции. Различная функциональная роль каждого из рядов стимулов заключается в том, что ряд стимулов определяет наше поведение в качестве средств выполнения этой операции. Вот то общее, то основное, что соответствует нашему представлению о типе исторического развития поведения и что, мы видим, лежит в каждом конкретном приеме исследования, с которым мы будем иметь дело в течение всего нашего курса.

Позвольте теперь остановиться на раскрытии научного содержания, принципиального основания такой методики. Первое и основное принципиальное соображение, которое входит в каждую главу нашего изучения, когда начинаем думать об обосновании этого метода, заключается вот в чем. Всякий метод, всякий способ исследования предполагает раньше всего соответствующие своеобразия того явления, которое подвергается изучению.

Если верно то, что я пытался изложить в прошлый раз, говоря об исследовании в психологии, то есть исследовании того, как развивается поведение в исторический период человечества, если верно то, что сущность исторического развития поведения заключается в переходе от непосредственной реакции биологического типа, то есть реакции, которая в качестве средств своего осуществления привлекает средства, созданные культурным соотношением, то легко видеть, что метод, построенный сообразно этому <...> исторический тип.

Проще говоря, развитие второй линии, как мы условно говорили, заключается в том, что непосредственная реакция переходит в опосредствованную, то метод и должен развивать то средство, которое здесь вдвигается [между стимулом объекта и реакцией]. Соответственно этой методике, это соображение самое простое и вытекающее из того определения, которым мы пользовались. Позвольте перейти к более сложному исследованию самого метода.

Первое, что нас интересует сейчас в психологии, — это объективность всякого метода. Вопрос этот сейчас в экспериментальной методике, особенно <...> методике ребенка, стоит необыкновенно и остро и сложно. Я позволю себе форму несколько

<sup>4</sup> См. предшествующую лекцию.

<sup>5</sup> В этом месте в стенограмме пропуск.

<sup>6</sup> Абзац не закончен.

<sup>7</sup> Небольшой пропуск в стенограмме.



упростить, но несколько вспомогательных соображений потребуется для того, чтобы нашу точку зрения в этом вопросе выяснить. Немецкие исследователи сейчас, принадлежащие к самым различным психологическим школам, предлагают разделить психологический эксперимент с ребенком в детской психологии на две основные группы, причем обе эти группы называют по-разному.

Так, Бинэ предлагает разделить на функциональный эксперимент и диагностический<sup>8</sup>, или показывающий, представляющий эксперимент. Обе эти формы эксперимента он действительно развил в эксперимент практический, представил два закона развития глубоко различных типов психологического эксперимента. В эксперименте функциональном, как во всяком естественнонаучном эксперименте, предлагается такое исследование [и] наблюдение явлений, которое приводит к познанию функциональному, и от этого познания <...> и зависит обусловленность данных явлений.

Совершенно другая задача стоит перед нами. Это — эксперимент, показывающий такую задачу: взять известное состояние с наибольшей ясностью и отчетливостью, а затем это состояние с наибольшей ясностью так, как оно происходит на самом деле, в равной ясности, <...> самонаблюдения или в термине внутреннего поведения, если это будет связано с поведением внутренним.

Левин принадлежит к группе психологов второго типа экспериментальной психологии, называемой феноменологией. Эксперимент, который направлен на объяснение известных явлений, не вдаваясь в их анализ кон[диционально]-ген[етический]<sup>9</sup>, задачей которого является концепция, т.е. условие, при котором практика того или иного действия и происхождение данных условий при данных явлениях, и, наконец, Л[евин]<sup>10</sup>, другой представитель этой психологии, предлагает давать каждому эксперименту различные две стороны. Ф[еноменологическое] строение поведения непосредственно объясняется тем, что происходит в функциональном эксперименте или функциональном строении, происходящим от ряда причин, с которыми данное явление находится в сложных отношениях. И, наконец, Л[евин] сравнивает приемы, говоря, что речь идет о генезисе естественного научного эксперимента.

Основными являются методы, о которых мы говорили; сейчас они характеризуются раньше всего своим объективным характером, раньше всего тем, что они представляют собой длительное развитие дальнейшего применения в детской психологии объектив-

ных методов исследования, т.е. к[ондиционально]-г[енетических]<sup>11</sup> приемов эксперимента. Каждому ясно здесь само название, оно ставит своей целью описать непосредственно происходящие внутренние процессы, переживаемые ребенком во всем их своеобразии; их задача не столько проникнуть этим путем во внутренний мир ребенка, сколько разобраться в тех условиях, при которых возникает тот или иной тип поведения.

При этом Л[евин] указывает на одно соображение, которое и мне представляется соображением весьма важным. Это соображения, которые естественными и другими науками были давным-давно усвоены, соображения, на основании которых ряд естественных наук давным-давно выбросил феноменологический эксперимент из своей практики совершенно и свел его к суженной роли.

Два человека, которые ф[енотипически] могут быть одинаковы, г[енотипически], т.е. по своему происхождению и различной обусловленности, могут представлять две вещи глубоко различные, и обычно два процесса, которые г[енотипически] являются одинаковыми, могут ф[енотипически], в зависимости от целого ряда допущенных условий, быть совершенно различными.

Л[евин] приводит пример: старая ботаника и новая ботаника, основанная на эволюционной теории. Старая ботаника говорила и поступала ф[енотипически]<sup>12</sup>. Если растения имели одинаковую форму листа, более или менее одинаковый цвет, все эти растения или цветы объединялись в одну общую группу. Ф[енотипически] ботаники были совершенно правы, но г[енотипически] были не правы, потому что целый ряд изучаемых ими явлений различных растений по своему развитию имеет одинаковые ф[енотипические] черты, обусловленные тем, что всякое растение до известной степени носит отпечаток той конкретной среды, где оно растет. Все растения, растущие на горе, имеют свои своеобразные черты. На основании этого ботаники объединяют растения г[енотипически], т.е. объединяют в одну группу такие растения, которые г[енотипически], т.е. по обусловленности и происхождению принадлежат к одной группе, и, учитывая их ф[енотипические] различия, они берут один и тот же вид растения и показывают, что его ф[енотипическое] различие происходит из тех конкретных условий, в которых жило одно и другое растение.

Конкретный пример вы знаете и часто употребляете в методе предметном. Пример с китом: ф[енотипически] кит — рыба, он живет в воде, он

<sup>8</sup> С высокой вероятностью пропущено слово «диагностический» (в частности, тест Бине—Симона для оценки развития интеллекта, Выготский не раз о нем писал). Ниже слово «диагностический» пропущено еще раз в другом контексте. Видимо, стенографистка не знала, как оно пишется.

<sup>9</sup> Стенографистка расслышала слоги «кон» и «ген», оставив пробелы на месте недостающих частей слова. «Кондиционально-генетический анализ» — выражение К. Левина (см.: *Выготский Л.С. Соч. Т. 3. С. 97*).

<sup>10</sup> После инициала — короткий пропуск. Из дальнейшего очевидно, что это именно Курт Левин, а не какой-то «другой представитель».

<sup>11</sup> Записаны только начальные буквы «к» и «г».

<sup>12</sup> У К. Левина это положение звучит так: «Старая ботаника... распределяла растения в определенные группы по форме листьев, цветов и т.д., согласно их *фенотипическому* сходству...» (Цит. по: *Выготский Л.С. Основы дефектологии. СПб.: Лань, 2003. С. 106*).

имеет форму тела, напоминающую рыбу, и для ф[еноменологического] исследования не было никакого сомнения, что мы имеем дело с огромной рыбой, с некоторыми особенностями, но в целом стоящим ближе к рыбе, чем к оленю, тигру, и другим животным. Однако, г[енотипическое] исследование показывает, что несмотря на то, что ф[енотипическая] разница между китом и оленем действительно достигла огромных размеров, несмотря на это, кит стоит г[енотипически] от акулы дальше чем от оленя.

Иначе говоря, естественные науки давным-давно отказались от непосредственного ф[еноменологического] исследования и пришли к к[аузально]-д[инамическому]<sup>13</sup>.

Почему этот способ держится так долго в психологии? Сосредоточивая внимание на своеобразии переживания, на непосредственно данных субъективных процессах, пытаются рассматривать эти психические процессы, как явления духовные, совершенно отделенные от явлений органических и внутренних. Вот, собственно, те корни, восходящие глубоко к идеалистическому уровню философии, которыми обусловлено дальнейшее развитие ф[еноменологических] способов психологии.

Таким образом все то, что мы имеем на сегодня реально научного в детской психологии, базируется на этом втором типе — к[аузально]-д[инамическом], или, если вы хотите, к[ондиционально]-г[енетическим], или объективном, эксперименте.

Но вместе с этим, вы знаете, произошло существенное изменение во взглядах на применение экспериментов к ребенку вообще. Старая психология все более и более утверждает, что экспериментальный способ к ребенку малоприменим, а к ребенку малой [возрастной] ступени не применим вообще, потому что ребенок мало способен к самонаблюдению. Это момент, который будет чрезвычайно важен для выяснения одного пункта. Ребенок с очень большим трудом, особенно ребенок раннего возраста, может отдать отчет в тех внутренних операциях, которые он выполняет.

Ф[еноменологически] давали ребенку несложные процессы. Затем спрашивали. Ребенок давал ответ, но, когда его спрашивали, как получился этот ответ, то около девяноста процентов детей не могли дать правильного объяснения того процесса, которым они пришли к данному результату. Ф[еноменологически] дают ребенку несколько отсталому умножить пять на двенадцать. Ребенок говорит — 60, дает правильный ответ. «Как ты узнал, что это 60?». Ребенок не знает. «Я взял 10, еще 10, еще 10, еще 10, еще 10, еще 10, получил 60». Иногда дают произвольные показания: «Я взял 50 и прибавил 10». Иногда, умея выполнить операцию, он не может дать проследить свой внутренний процесс.

В ф[еноменологическом] эксперименте ребенок представляет собой в высшей степени неблагодарный материал, потому что перед нами только то, что мы можем наблюдать внешне, а доступ к его внутреннему миру оказывается прегражден. Единственным путем при таком эксперименте проникнуть во внутренний мир является предложенная концепция, предложенная на основании тех данных, которые мы имеем относительно переживаний взрослого человека и т.д. Только в психологии эксперимент сделался одним из основных способов объективного научного исследования поведения ребенка. Потому что вывод обусловленности и генезиса явления можно вскрыть только у ребенка — там, где ф[енотипическое] различие, имеющее то высокое развитие индивидуальности, не застыло, только [там], где непосредственный комплекс чрезвычайно просто поддается уловлению в самом эксперименте. И здесь важно [понять], где еще не сложились и не прошли своей долгой истории такие сложные образования, которые у нас сложились в результате длинного ряда исследований, которые глубоко изменились в психологии.

В чем же заключается объективный характер той методики исследования, о которой мы сейчас говорили и которой будем все время пользоваться? Главным образом, [исследуется] все то, что выносятся наружу, известные внутренние или сложные операции. Такие эксперименты, где мы исследуем какими-нибудь внешними действиями внешние операции, немецкие исследователи называют экспериментами связи, экспериментами над операцией. Самая характерная черта этой методики заключается в том, что всякие внутренние операции этого эксперимента строятся связанными с известными внешними операциями.

Пример исследования: мы исследуем образование понятий у ребенка. Для того, чтобы образовались понятия, как это известно из практики анализа, необходимо наличие двух условий. Необходимо, чтобы был ряд предметов, к которым относятся эти понятия, и чтобы были слова или средства языка, при помощи которого обрабатываются опыты этого понятия [и] собираются в известное значение слова.

Исследователи этого процесса всегда наталкивались на такую трудность: предмет, который действует на ребенка, на основании которого он вырабатывает понятия, — ясен; результат — образовались у ребенка понятия или не образовались — нам тоже ясен, потому что мы спрашиваем о нем у ребенка. А процесс, как он произошел, — неясно. Нам были известны начало и конец, а середина была неизвестна. Мы что-то дали ребенку, мы что-то получили от ребенка, но мы не знали, каким путем это образовалось, потому что этот ряд сложных процессов и операций связан главным образом с внутренним производством, которое непосредственно воспроизвести не может не только ребенок, но и взрослый.

<sup>13</sup> Пропущены два слова, стенографистка записала начальные буквы «к» и «д». Различие между феноменологическим и каузально-динамическим, или фенотипическим и кондиционально-генетическим, анализом провел Левин, на которого и ссылается Выготский. См.: Выготский Л.С. Соч. Т. 3. С. 97.

Потом, когда мы будем говорить о развитии речи, мы должны будем сказать, что там внутри приобретаются такие сокращения, <...> операции, там мы часто перескакиваем через такие цепи, которые мы не можем осознать и раскрыть с помощью речи. Что непосредственно развернуть свою внутреннюю речь, свое мышление, непосредственно развернуть его в речевой форме трудно.

Таким образом, что делали старые исследователи в области исследования поведения? Они исследовали готовую дисциплину понятий, а как они складывались — исследователям было непонятно. Как поступает новая методика? Она поступает иначе: она дает ребенку ряд стимулов, ряд условных слов, другой ряд стимулов и т.д. Являются два внешних ряда стимулов, которые определяют поведение ребенка. Перед ребенком ставятся известные задачи, которые требуют, чтобы ребенок применял слова в качестве средства для образования понятий, причем эта задача связывается с внешними операциями ребенка.

Эта задача формируется так: отбирается известная группа предметов, ребенок решает эти операции, двигая эти предметы, отбирая одни от других, переставляет их, но делает ошибки. Таким образом, мы говорим, что внешние операции связываются с внутренними операциями.

Если при этом могли бы сказать, что внутренние процессы образования понятия совпадают с внешним процессом оперирования объектами, когда это заставляет двигать ребенка различными фигурами и предметами, конечно это было бы наивно. Наивно было бы думать что это внешнее поведение ребенка, его ошибки в точности воспроизводят те внутренние процессы, которые происходят у ребенка, когда он вырабатывает понятия. Но здесь происходит вот что. Здесь происходит то, что можно показать следующим образным сравнением: представьте себе, что нам нужно проследить движение рыбы в глубине<sup>14</sup>. Представьте себе, мы погрузили рыбу в определенной точке. Затем поднимаем ее в другой точке, но мы хотим составить себе приблизительное понятие о том пути, который прошла рыба. Что это — путь прямой или зигзагообразный, лежащий в глубине или под поверхностью? Набросим на рыбу веревочную петлю и оставим в руках другой конец веревки. Он двигается потому, что он связан с рыбой. Было бы наивно думать, что по концу веревки можно составить понятие о пути, которым рыба идет, но ряд изменений конца веревки, которую мы держим в руках, соответствует движениям самой рыбы, связанной этой веревкой. Значит, мы имеем кроме точки погружения и точки выхода еще ряд изменений этого конца веревки, который, конечно, не воспроизводит всего, но который функционально соответствует тем движениям, ко-

торые рыба делала там. По этим изменениям мы не можем воспроизвести полностью всего внутреннего процесса, того как рыба шла под водой, но, пользуясь этим, можно определенно сказать, как глубоко она погружалась. Также, судя по веревке, мы можем сказать, сколько под водой она плыла. Многие останутся неясным, конечно, будет ошибочно истолковано, но в основном принципиально будет чрезвычайно важно, и прежде всего для метода детского исследования. Здесь чрезвычайно важен переход к объективному исследованию внутренних процессов, которые при непосредственном ф[еноменологическом] исследовании [диагностированию] и не подлежат, и которые проверить обычным экспериментом над условным рефлексом невозможно.

Следующий момент, который является чрезвычайно важным для характеристики всех важнейших современных исследований в области детской психологии, — это то, что можно назвать историческим характером этого метода. Это группа методов исторически-генетических в собственном смысле этого слова, группа методов, основным типом которых является следующее: они стремятся исследовать всякие процессы поведения, как результат известной истории, как известный исторический процесс, начавшийся в известном месте, идущий таким-то путем. Поведение взрослого человека полно таких форм, которые являются исторически образованными, т.е. которые нельзя понять, если не подойти к ним исторически.

Я вам дам простой пример, на который натолкнулся в исследовании психологии арифметических операций взрослого человека. Эти операции до такой степени автоматизированы, что <...><sup>15</sup>.

В результате дальнейшего исследования уже с точки зрения психологии, когда мы считаем, то у нас происходит при этом чисто механическое, автоматизированное оперирование с известным числовым рядом и, следовательно, получился сложный <...>. По выражению Т[орндайка], сложное образование, которое может быть понято, только если взять его историю<sup>16</sup>. Вот почему основным положением такого рода исследования может служить выражение Б[лонского]: история поведения, говорит он, может быть понята только как историческое поведение. И это не только образное слово, а глубокое изменение в методе, в зависимости от того, что в самую методику вносит исторический подход к исследуемому явлению.

Позвольте пояснить. Вы знаете, вероятно, что историзм, исторический аспект, рассматривающий какой-нибудь процесс в его исторически развернутом виде, является одним из основных научных требований диалектического метода. Этот историзм не только является признаком исследования в науках

<sup>14</sup> Пример из статьи: *Выготский Л.С.* Проблема культурного развития ребенка (1928) // Вестник Московского университета. Сер. 14, Психология. 1991. № 4. С. 58–77.

<sup>15</sup> Предложение не закончено. Можно предположить, что речь идет о том, о чем не раз писал Л.С. Выготский: у взрослого арифметическая операция выступает как частный случай алгебраической. Генетическое отношение между нижней и высшей операцией здесь оказывается перевернуто.

<sup>16</sup> См.: *Выготский Л.С.* Сочинения. Т. 3. С. 311.

общественных, где он является ключом, без которого нельзя действовать, но и в науке о природе. Вы знаете мысль, которую развивал во многих местах Энгельс, мысль, которая заключается в том, что естественно-научная теория в процессе своего дальнейшего развития должна руководиться в своем росте историей. Иначе говоря, если и те законы, которые мы воспринимаем как законы природы, то есть как законы, которые не изменяются исторически на наших глазах, — если эти законы взять в более длинный период времени, [то их также] следует понять не как существующий везде и всюду закон природы, а как закон исторический, т.е. закон, имеющий силу на определенной ступени развития материи, хотя бы и мертвой, и хотя бы эта ступень была значительно больше, чем какая-нибудь общая формация, в продолжение которой действуют известные общие законы.

Это положение Энгельса, которым я сейчас руководился, можно было бы с полным правом взять буквально в исследование детской психологии. Энгельс говорит, что функционирование законов природы превращается все более и более в исторический закон. Что это значит? Он показывает нам, что всякий закон природы, закон физический требует наличия определенных трудовых условий, которые являются с точки зрения сравнительной системы исторически образованными, как постепенная связь <...><sup>17</sup>.

Он говорит, что сама эта теория превращения, если она последовательно применяется ко всем явлениям в историческом изображении, происходящим в какой-нибудь системе от ее рождения до ее гибели, — эта теория превращения в истории на каждой ступени, на которой господствуют другие законы, видит другие формы проявления одних и тех же движений. Таким образом, абсолютным вообще, универсальным значением обладает лишь одно движение.

В применении к детской психологии, к той линии детской психологии, которой мы интересуемся, это может означать следующее: есть некоторые законы природы, естественнонаучные законы, которые управляют развитием поведения ребенка. Эти законы являются постоянными для данного биологического типа человека, эти биологические законы принимают своеобразную форму действий. Таким образом, на каждой ступени исторического развития действовали различные формы тех же самых общих законов, которые мы имели с самого начала.

Например, деятельность человеческой памяти во все не изменилась в смысле своих природных законов со времени доисторического человечества. Это более или менее общеизвестный факт. Во всяком случае экспериментальное исследование примитивного человека не обнаружило у него существенных отклонений в основных законах работы его памяти от работы культурного человека. Но формы запоминания у человека, который пользовался <...><sup>18</sup>, у человека, как древние китайцы или как дикари, о которых мы

говорили в прошлый раз, пользовался веревочными записями, или который у нас запоминает с помощью ряда вспомогательных средств, формы проявления этой памяти различны в зависимости от степени развития. Это является основой современной социальной психологии. Исторически развиваются средства поведения, и исторической задачей метода является изучение методов изменения поведения в зависимости от этих средств.

Ребенок, который научается нашему письму, и ребенок, который рождается в той среде, где он вообще ничего не может выучить, легко научается китайскому языку. Во всем этом один и тот же закон памяти, проявляющийся в одинаковых формах, или есть ряд специфических законов, которые определяют действительность этих общих законов в зависимости от тех средств, которыми овладевает ребенок в той или иной среде. Вот основное положение, которое дает историческое изображение, как основа теоретического толкования. Поэтому если вы спросите современного исследователя, стоящего на этой точке зрения, что значит дать теорию детской памяти, он скажет: это значит, исходя из определенной биологической установки <...> методов условного рефлекса, закон, образующий связь в мозгу, — исходя из этого показать, как в этих обстоятельствах совершается развитие, в зависимости от исторических законов; на какой ступени детского развития изменяются и воспринимаются специфические формы различных функций детской памяти в зависимости от тех средств социального характера, от средств поведения, которыми овладевает ребенок. Ведь закон овладения один и тот же.

Я думаю, что ясно все-таки то, что это исследование есть исследование поведения раньше всего со стороны его социальной обусловленности. Ведь средства поведения тем и характеризуются, как орудия труда, что они суть результат социального, а не индивидуального опыта, и что они являются исторически выработанными человечеством в процессе постепенного роста человеческой культуры и человеческой техники на основании уклада известных общественных отношений.

Можем ли мы сказать, что в зависимости от изменений средств поведения изменяется наше мышление? Совершенно несомненно. Давно психология выдвинула положение: интеллект усложняется соответственно материальным условиям, иначе говоря, тем средствам, которыми распоряжается тот или иной ребенок.

Например, представьте себе, что ребенок, скажем, будет расти в какой-нибудь примитивной среде и овладеет не русским или каким-нибудь другим европейским языком, а языком какого-нибудь африканского племени. Изменится ли в зависимости от этого весь характер его мышления на каждой его ступени, а отсюда [разве] его мировоззрение будет развиваться не иначе, чем наше? Конечно. Следовательно в этом

<sup>17</sup> Оставлен пропуск длиной около полутора строк.

<sup>18</sup> В предыдущей лекции Выготский приводил в пример веревочные записки квиу у народа майя.



исследовании везде и всюду различается раньше всего развитие поведения постольку, поскольку оно обуславливается средствами поведения, т.е. образованиями, социальными по своему характеру.

Отсюда третье и последнее, характеризующее этот момент. Именно поскольку мы переживаем развитие высшей формы поведения в зависимости от средств поведения, постольку мы раскладываем материальную линию, объясняющую эти высшие процессы. Иначе говоря, экспериментальная детская психология старается проследить зависимость высших форм поведения, высших процессов поведения от двух основных данных: во-первых, как они образуются из низших, от физиологических функций. Это есть только одна сторона материального исследования в психологии. Другой стороной [является] стремление проследить, как это превращение низшего в высшее образуется или происходит под постоянным давлением тех средств поведения, которыми овладевает тот или иной ребенок, та или иная индивидуальность. Эти попытки поставить или показать, что высший процесс мышления, высший процесс внимания, памяти стоит в прямой зависимости от этих двух основных рядов — показать это и составляет задачу экспериментального исследования детской психологии. Это есть то, что Л[евин] называет <...><sup>19</sup> исследовать, как те две основные линии, которые не несут в себе каждая форму поведения на каждой данной ступени развития.

Наконец, последнее, это — отношения, которые характеризуют этот метод, определяющие этот метод по сравнению с методами естественнонаучной психологии, о которой я говорил раньше. Здесь дело обстоит чрезвычайно ясно и просто. Простота эта заключается вот в чем: как я старался показать, та группа методов, которая является с[пецифической] в детской психологии, эта группа методов не отрицает и не отказывается от основной схемы, но является сторонником дальнейшего ее усложнения, различая внутри этой основной схемы другую часть более сложных отношений между стимулом и реакцией, разделяя стимул на стимул объективный и стимул-средство.

Отсюда совершенно ясно, что говорит диалектический эксперимент. Усложняя форму поведения, условные рефлексy не уничтожаются и [не] отменяются внешней операцией, основу которой они составляют, а изменяются. То есть, что это значит? Они не перестают существовать, они переходят в какую-то новую сложную форму, которая обладает новыми чертами, вскрыть которые и составляет задачу науки.

Простой пример: мы знаем, что безусловный рефлекс или инстинкт переходят в процессе развития в условный рефлекс. Спрашивается, переходя в эту новую форму перестает существовать безусловный

рефлекс? Нет, он изменяется. Он действует на внутренний условный рефлекс, т.е. действует в новой форме <...> специфическая функция, специфическое отношение по отношению к поведению организма в целом. Или условные рефлексy, изменяясь в интеллектуальной операции, скажем, мышления, — уничтожаются? Конечно нет. Мышление, как я говорил, основываясь на исследовании арифметического мышления есть не что иное, как, по выражению Т[орндайка], <...><sup>20</sup>.

Представьте себе, что является самым характерным для мышления в арифметике. Это решение задачи. Если мы возьмем в арифметике операцию умножения или операцию деления, то это высшая реакция, а решение задачи является мышлением в собственном смысле этого слова. Поскольку ребенок не знает, как решить данную задачу, постольку он применяет к новым условиям те навыки, которые у него есть.

<...><sup>21</sup>.

Я дам аудитории задачу разделить 64 на 4. Одинаково мы ее все решим? Нет, не все одинаково. Мы проанализируем, кто как решил эту задачу. Что, они решили ее способом, которым другие не владеют? Нет, все владеют этим рядом деления и умножения. Следовательно, составление операции при решении задачи отделяется от простого деления и умножения. Составление ее в целом сводится к известному навыку. Так точно инстинкт или безусловный рефлекс изменяется или переходит в более сложную форму, переходя в условный рефлекс. Не уничтожается, а изменяется, переходя в новую форму. Решение задачи или, более обще говоря, мышление точно так же в объективном поведении, которое строится по типу стимул—реакция, не уничтожается, а изменяется, т.е. перерождается в новую форму. В этом культурная операция.

Иначе говоря, перед наукой возникает, как и всюду, перед всяким научным исследованием, две задачи: с одной стороны, показать составление известных высших операций из низших, показать, как решение задачи возникает из простых навыков, с другой стороны — как сообразно данному типу сочетаются эти навыки. После этого является способ поведения. Поэтому одно и то же явление, которое мы будем с вами изучать — скажем, такое запоминание при помощи картинок, — получит два изображения в зависимости от того, с какой точки зрения мы будем его рассматривать.

В запоминании при помощи картинок, если мы будем рассматривать с точки зрения р[еактологической (?)] естественнонаучной психологии, то здесь перед нами не одна реакция, а ряд реакций<sup>22</sup> Ребенку задается слово, на которое он должен реагировать тем, что он выбирает картинку, устанавливает связь между данной картинкой и словом. Ребенок откладывает картинку — целая система реакций. С точки зрения

<sup>19</sup> Пропущено около половины строки.

<sup>20</sup> Далее пропущены две строки.

<sup>21</sup> Пропущены три строки.

<sup>22</sup> Вероятно, имеется в виду концепция К.Н. Корнилова.

реакций эта операция будет сложной, целой сложной системой реакций. С точки зрения исторического развития это будет простейшим типом перехода простой реакции в сложную. Иначе говоря, то, что является сложным образованием, что идет по одному пути, то является исходной точкой, если идет по другому пути.

При анализе такой операции ребенка будет стоять две задачи: с одной стороны, раскрыть ее естественнонаучные корни, ее содержание, с другой стороны — описать исторически, по возможности проследить и подвести под какой-то общий закон эти высшие формы. Таким образом, если формулировать это, можно было бы сказать, что эта группа методов в детской психологии не только не отрицает естественнонаучных методов поведения, в особенности методов условных рефлексов, но и опирается на них. Она становится возможной только на основании этих методов постольку, поскольку она стремится проследить как те  $z < \dots >^{23}$ , которые устанавливаются этим методом, как они генетически изменяются в развитии ребенка в зависимости от того, как ребенок овладевает теми или иными средствами поведения.

Итак, это фундамент или опора той методике, которая находится над ней. В самом общем виде можно дать такое предварительное определение: можно сказать, что эта методика или эта методика детской психологии есть способ исследования поведения и развития этого поведения, употребляемых в зависи-

мости от средств поведения и при помощи раскрытия функционального этих средств поведения, т.е. при помощи раскрытия того, как поведение строится, опираясь на эти средства.

Наконец, самое последнее, что я хотел сказать, — это то, что та группа методов, которую я сейчас старался охарактеризовать, является не только группой исторически объективной, но и сравнительной. По самому существу основным способом нашего рассмотрения будет все время сравнительный метод. Иначе говоря, поскольку задача прослеживания этих двух линий заключается в том, чтобы посмотреть, как изменяются на различных возрастных ступенях основные постоянные законы поведения ребенка, постольку мы должны выделить это постоянное, следовательно все эти законы. Основным методом и способом исследования становится сравнительный способ, сравнительный метод.

Еще раз хочу сказать: перед нами будут всегда три основных плана, в которых двигается эта методика, в которых она может быть применена. Первый — историческая психология, социальная психология, история развития поведения человечества. Второй — история развития ребенка. Третий — психология современная, результат культуры человека, в его высших операциях, с сопоставлением операций там и здесь. И еще, последнее: внутри детской психологии мы будем пользоваться сравнением нормального и ненормального ребенка.

---

<sup>23</sup> Законы? Задатки?