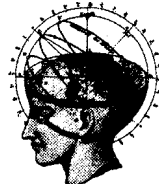


Сканирование и форматирование: Янко Слава (Библиотека Fort/Da) || <http://yanko.lib.ru> || slavaaa@yandex.ru || yanko_slava@yahoo.com || Исq# 75088656 || Библиотека: <http://yanko.lib.ru/gum.html> || Номера страниц - внизу
update 22.03.06

Лекции по психологии

из книги:

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



Библиотека Всемирной Психологии

Л.С.Выготский

ПСИХОЛОГИЯ РАЗВИТИЯ ЧЕЛОВЕКА

Москва

«СМЫСЛ»

2005





ББК 88.4 В 92

Художественное оформление и оригинал-макет *А. Бондаренко*

Выготский Л.С.

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

ISBN 5-699-13728-9

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

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

Именно для них и была подготовлена эта книга.

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

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

ББК 88.4

ISBN 5-699-13728-9

© ГЛ. Выготская, Е.Е. Кравцова, 2005

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

© Оформление. А. Бондаренко, 2005

© ООО «Издательство «Эксмо», 2005

Электронное оглавление

Электронное оглавление	3
Предисловие ¹	4
6. Лекции по психологии	11
Лекция первая. Восприятие и его развитие в детском возрасте	11
Лекция вторая. Память и ее развитие в детском возрасте	20
Лекция третья. Мышление и его развитие в детском возрасте	26
Лекция четвертая. Эмоции и их развитие в детском возрасте	36
Лекция пятая. Воображение и его развитие в детском возрасте	46
Лекция шестая. Проблема воли и ее развитие в детском возрасте	55
Библиография	62
СОДЕРЖАНИЕ	64

Предисловие¹

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

Лев Семенович Выготский органично вписывается в этот ряд.

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

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

5

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

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

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

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

6

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

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

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

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

7

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

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

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

Что касается структуры деятельности, то здесь представляет

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

8

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

9

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

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

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

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

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

10

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

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

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

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

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

11

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Конечно, само понятие личности существовало в психоло-

12

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

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

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

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

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

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

13

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

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

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

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

14

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

соображений.

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

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

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

15

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

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

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

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

* * *

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

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

16

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

6. «Лекции по психологии»

Из книги:

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

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

17

6. Лекции по психологии

Лекция первая. Восприятие и его развитие в детском возрасте

Тема нашей сегодняшней лекции — проблема восприятия в детской психологии. Вы знаете, конечно, что ни одна глава современной психологии не обновилась коренным образом за последние 15—20 лет так, как глава, посвященная проблеме восприятия. Вы знаете, что в этой главе более остро, чем во всех остальных главах, произошла экспериментальная схватка между представителями старого и нового направлений. Нигде структурное направление в психологии так остро не противопоставляло новое понимание, новый экспериментальный метод исследования старому, ассоциативному направлению в психологии, как в учении о восприятии. Поэтому если говорить сейчас о фактическом конкретном содержании, о богатстве экспериментального материала, то можно сказать, что глава о восприятии разработана с той полнотой, какой едва ли может похвастаться другая глава экспериментальной психологии.

Сущность этого изменения вы, вероятно, знаете, но я в двух словах напомним о нем.

Для ассоциативной психологии, исходя из закона ассоциации представлений как основного общего закона связи отдельных элементов психической жизни, центральной функцией, по образцу которой строились и понимались все остальные функции, была память. Отсюда восприятие в ассоциативной психологии понималось как ассоциированная совокупность ощущений. Предполагалось, что восприятие складывается из суммы отдельных ощущений путем ассоциирования этих ощущений между собой, совершенно по тому же закону, по которому отдельные представления или воспоминания, ассоциированные, объединенные между собой, создают стройную картину памяти. Из этого фактора и объяснялось, откуда появляется связность в восприятии.

Каким же образом вместо отдельных диспаратных, т. е. рассеянных, точек мы воспринимаем целую фигуру, ограничивающую поверхность тела? Каким образом мы воспринимаем значения этих тел? Так ставили вопрос в ассоциативной школе и отвечали, что связность в восприятии появляется таким же способом,

564

каким она появляется в памяти. Отдельные элементы связываются, сцепляются, ассоциируются друг с другом, и, таким образом, возникает единое, связанное, целостное восприятие. Как известно, эта теория предполагает, что физиологическим коррелятом связанного целого восприятия является подобная картина, суммированная из отдельных равноценных диспаратных точек сетчатки, если речь идет о зрительном восприятии. Предполагалось, что находящийся перед глазами предмет каждой своей отдельной точкой возбуждает соответствующее раздражение в диспаратной точке сетчатки и все эти раздражения, суммируясь в центральной нервной системе, создают комплекс возбуждений, который является коррелятом этого предмета.

Несостоятельность такой теории восприятия и послужила отправным пунктом для отрицания теории ассоцианизма. Первоначально ассоциативная психология была атакована, следовательно, не в своей столице, т. е. не в учении о памяти, и до сих пор «структурная» атака оказывается наиболее слабой в этом самом защищенном пункте ассоциативной психологии. Действительно, структурная психология экспериментально атаковала ассоциативную точку зрения и стала доказывать структурное целостное возникновение психической жизни человека в области восприятия. Как известно, эта точка зрения заключается в том, что восприятие целого предшествует восприятию отдельных частей и связанное целое каких-либо предметов, вещей, процессов, происходящих перед нашими глазами или ушами, — все это не суммируется в восприятии из отдельных диспаратных, рассеянных, ощущений и его физиологическим субстратом не является просто группа отдельных ассоциированных возбуждений. Как известно, в ряде блестящих экспериментальных доказательств, защищая правильность нового понимания по сравнению со старым, структурная теория обнаружила такие факты, которые были собраны на совершенно различных ступенях развития и которые показали, что для их адекватного понимания необходима новая, структурная теория. В ее основе лежит мысль, что психическая жизнь не строится из отдельных ощущений, представлений, которые ассоциируются друг с другом, что она строится из отдельных целостных образований, которые называли то структурами, то образами, гештальтами. Этот принцип сохранялся и в других областях психической жизни, где представители структурной психологии пытались показать, что целостные образования психической жизни возникают как таковые. Все это было показано с большой ясностью в ряде экспериментальных исследований.

Напомним опыт В. Келера над домашней курицей. Этот опыт показал, что курица воспринимает пару цветов не как простое ассоциативное объединение, а воспринимает отношение между этими цветами, т. е. восприятие целого светового поля предше-

565

ствует восприятию отдельных частей и определяет эти части. Цвета, входящие в состав светового поля, могут изменяться, и тем не менее общий закон восприятия поля останется тем же самым. Эти опыты были

6. «Лекции по психологии»

Из книги:

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

перенесены с низших животных на человекоподобных обезьян, с известной модификацией поставлены и на ребенке. Они показали, что наше восприятие возникает как целостный процесс. Отдельные части могут меняться, а характер восприятия сохраняется. И обратно: структура, которая образует целостное восприятие, может изменяться, но при изменении этой структуры образуется иное целостное восприятие.

Напомню опыт Г. Фолькельта с пауком; этот опыт показал то, о чем мы говорим сейчас, в еще более целостном виде, хотя и менее ясно с экспериментальной стороны. Речь идет об известном опыте Фолькельта, показавшего, что паук, реагирующий на муху, попавшую в паутину, правильно и адекватно, когда ситуация сохраняется в целом, теряет эту способность, когда муха вырвана из паутины и положена в гнездо к пауку.

Напомню один из более поздних опытов К. Готтшальда, который предъявлял испытуемому по несколько сотен раз отдельные части сложной фигуры и добился того, что испытуемый прочно их заучил; однако если та же самая фигура, много сотен раз показанная испытуемому, предъявлялась в другом сочетании и если это целое было новым для испытуемого, то старая фигура оставалась не узнаваемой в новом структурном восприятии. Я не стану перечислять еще ряд опытов. Скажу лишь, что они получили широкое развитие, с одной стороны, в зоопсихологии, а с другой — в детской психологии. Аналогичные опыты ставятся с взрослыми людьми и подтверждают, что наше восприятие носит не атомистический, а целостный характер.

Это положение настолько хорошо известно, что останавливаться на нем нет надобности.

Однако спор этих направлений интересует нас с другой стороны. Что дает каждое из них для понимания развития в детском возрасте и как в новой структурной теории восприятия стоит вопрос относительно изменения и развития восприятия в детском возрасте?

Что касается ассоциативной теории восприятия, то здесь учение о развитии детского восприятия совершенно аналогично учению о психическом развитии вообще. Согласно этой точке зрения, основной рычаг, как выражались авторы теории, психической жизни дан уже с самого начала, вскоре после рождения. Этот основной рычаг заключается в способности к ассоциированию, связыванию того, что переживается одновременно или в близкой последовательности. Однако материал, который склеивается, спаивается этими ассоциативными связями, чрезвычайно мал у ребенка, и психическое развитие ребенка с точки зрения ассоциативной психологии в первую очередь заключает-

566

ся в том, что этот материал все больше и больше накапливается, в результате у ребенка образуются новые и новые, все более длинные и богатые ассоциативные связи между отдельными предметами; так же соответственно этому растет и строится его восприятие: ребенок от восприятия отдельных ощущений переходит к восприятию связанных между собой групп ощущений, отсюда — к восприятию связанных между собой отдельных предметов и, наконец, целой ситуации. Известно, что с точки зрения традиционной ассоциативной психологии в начале развития восприятие младенцев характеризовалось как хаос, по выражению К. Бюлера, дикий танец разрозненных ощущений.

В те годы, когда я учился в университете, восприятие младенца рассматривалось таким образом: младенец способен воспринимать вкус — горький, кислый; он воспринимает тепло, холод; очень скоро после рождения он воспринимает звуки, цвета. Но все это разрозненные ощущения. Так как известные группы ощущений, принадлежащие к одним и тем же предметам, повторяются в известной комбинации особенно часто, то они начинают восприниматься ребенком комплексно, т. е. с помощью одновременного охвата. Благодаря этому возникает восприятие в собственном смысле слова.

Развитие или возникновение такого комплексного восприятия, в отличие от появления отдельных ощущений, те или иные исследователи относили к различным месяцам первого года жизни. Самые крайние представители говорили, что на четвертом месяце у младенца мы можем констатировать восприятие как связанный целостный процесс. Другие отодвигали возникновение восприятия к седьмому-восьмому месяцу его жизни.

С точки зрения структурной психологии такое представление о развитии детского восприятия несостоятельно, как несостоятельна сама идея выведения сложного психического целого из суммы отдельных изолированных элементов. Структурная психология особенно дорожит данными, которые получены на низшей ступени развития и показывают, что целостность и есть первоначальная черта нашего восприятия.

В работе «Человеческое восприятие» Келер пытается показать, что в восприятии человека в основном действуют те же законы, что и в восприятии животного. Но эти законы находят свое более тонкое, более точное, более оформленное выражение в восприятии человека, которое является, с точки зрения Келера, как бы улучшенным восприятием животного.

В отношении детского восприятия структурная психология попала в тупик в том смысле, что она на самых ранних ступенях развития ребенка, в частности в опытах Фолькельта над младенцем в первый месяц жизни, показала: структурный характер восприятия может быть доказан, структурный характер восприятия первичный, возникает он в самом начале, а не в результате дли-

567

тельного развития. В чем же тогда заключается процесс развития детского восприятия, если самая

существенная черта восприятия, его структурность, его целостный характер одинаково налицо и в самом начале развития, и у взрослого человека — в самом конце этого развития?

Разумеется, структурная психология здесь обнаружила одну из своих самых слабых сторон фактического и теоретического исследования. Нигде она так не показала свою несостоятельность, как в учении о восприятии. Мы знаем несколько попыток построить теорию детского психического развития, исходя из структурной точки зрения. Но как ни странно, в этих попытках теоретического анализа психологии развития ребенка структурная теория менее всего сумела оформить раздел о детском восприятии. Принципиальный отказ рассматривать восприятие ребенка в процессе развития до какой-то степени связан с основными методологическими установками этой теории, которые, как известно, придают метафизический характер самому понятию структуры.

В результате мы имеем две работы, появившиеся друг за другом и за работой Готтшальда: работу К. Коффки, который в отношении филогенетической проблемы пришел к отрицанию возможности выяснить эту разницу, и работу Фолькельта, где он на основании эксперимента над детьми раннего возраста пришел к утверждению, что мы имеем дело с теми свойствами восприятия, которые характеризуют примитивную целостную структуру на разных ступенях развития. Эти свойства Фолькельт объявляет, пользуясь крылатым словом Гете, вечно детскими, т. е. категорией вечной, неизменной, сохраняющейся в процессе дальнейшего развития человека.

Для того чтобы показать, по каким путям пошли исследователи, стремясь обойти этот тупик или вернуться к этим проблемам несколько раз, чтобы избежать тупика, я должен остановиться на проблеме детского восприятия, так называемой проблеме ортоскопичности в детском возрасте. Проблема эта старая; первоначально ее ставил и пытался разрешить ряд психофизиологов, в частности большое место занимает этот вопрос в исследовании Г. Гельмгольца. Потом она была оставлена и только в последние два десятилетия всплыла снова. Сущность проблемы заключается в том, что восприятие взрослого современного человека отличается рядом таких психических особенностей, которые кажутся нам необъяснимыми или непонятными.

Каковы свойства нашего восприятия, которые в высшей степени важны и с потерей которых наше восприятие становится патологическим? Наше восприятие раньше всего характеризуется тем, что мы воспринимаем более или менее постоянную, упорядоченную, связанную картину везде, на что бы мы ни направили свой глаз.

568

Если расчленить эту проблему на отдельные моменты, то их следует назвать в известном порядке, сообразно тому, как они возникли в экспериментальной психологии.

Первая — проблема постоянства восприятия величины предмета. Как известно, если я буду держать перед глазами два предмета одинаковой длины (два карандаша одинаковой длины), то на сетчатке будут два изображения одинаковой длины. Если я буду держать один карандаш, который в 5 раз больше другого, на сетчатке получится то же самое. По-видимому, в непосредственной зависимости от этого раздражения стоит тот факт, что я буду воспринимать один карандаш как более длинный по сравнению с другим. Если я продолжу опыт и больший карандаш отведу на расстояние в 5 раз больше, то изображение уменьшится в 5 раз и на сетчатке будут два изображения, одинаковые по своей величине. Спрашивается: чем же объясняется тот психологический факт, что карандаш, отнесенный на расстояние в 5 раз дальше, чем прежде, не кажется мне уменьшившимся в 5 раз? Почему я продолжаю его видеть на отдалении такой же величины, что позволяет мне при сходности этого изображения на сетчатке видеть этот карандаш как далеко расположенный, но большой в отличие от карандаша маленького?

Как объяснить, что предмет в отдалении сохраняет свою величину, несмотря на увеличение его расстояния от глаза и, самое замечательное, несмотря на то, что предмет действительно имеет тенденцию казаться меньше на большом расстоянии? Ведь на очень большом расстоянии огромные корабли кажутся маленькими точками. Известен опыт, заключающийся в следующем: если держать объект в непосредственной близости от глаз и затем быстро отодвигать, он тает на глазах и становится меньше. Как объяснить, что предметы имеют тенденцию становиться меньше по мере отдаления от глаз, но все-таки они относительно сохраняют свою величину? Проблема станет еще более интересной, когда мы вспомним, что она имеет огромное биологическое значение. Восприятие, с одной стороны, не выполнило бы своей биологической функции, если бы не имело этого ортоскопического характера, если бы изменяло величину предмета по мере отдаления от него. Животному, которое опасается хищника, последний должен казаться на расстоянии ста шагов уменьшившимся в 100 раз. С другой стороны, если бы восприятие не имело этой тенденции, то опять-таки биологически не могло бы возникнуть впечатление о близости или отдаленности предмета.

Следовательно, легко понять, насколько сложный биологический механизм заключен в том обстоятельстве, что предмет, с одной стороны, сохраняет постоянно свою величину, а с другой — теряет ее по мере удаления от глаз.

Возьмем постоянство восприятия цвета. Э. Геринг показал, что кусок мела в полдень отражает в 10 раз больше белых лучей,

569

чем аналогичный кусок в сумерки. Тем не менее в сумерках мел белый, а уголь черный. В отношении других цветов исследования показали, что цвета также сохраняют относительное постоянство, несмотря на то что в зависимости от освещения, от реального количества падающих лучей, от цвета самого освещения на самом деле меняется качество непосредственного раздражения.

Так же как постоянство величины и цвета, возникает и постоянство формы. Лежащий передо мной портфель кажется мне портфелем, имеющим определенную форму, несмотря на то что я смотрю на него сверху вниз. Но, как говорит Гельмгольц, учителям живописи немало труда приходится потратить на то, чтобы показать ученикам, что в сущности они видят не полностью стол, а только срез этого стола.

Постоянство восприятия величины, формы, цвета можно было бы дополнить целым рядом других моментов. Это составляет в совокупности ту проблему, которую принято называть проблемой ортоскопического восприятия. *Ортоскопический* (по аналогии с *орфографический*) значит, что мы видим предметы правильно. Несмотря на зависимость от условий восприятия, мы видим предмет той величины, формы и цвета, каким он является постоянно. Благодаря ортоскопичности становится возможным восприятие устойчивых признаков предмета, не зависящих от случайных условий, от угла зрения, от тех движений, которые я произвожу. Иначе говоря, устойчивая, более или менее прочная и независимая от субъективных и случайных наблюдений картина становится возможной благодаря ортоскопическому восприятию.

Интерес к этой проблеме возрастает в связи с тем, что некоторые аналогичные восприятию явления обнаруживают другие психические свойства; в частности, вы знаете, вероятно, тот давно установленный факт, который сделался предметом ряда экспериментальных разработок и который заключается в том, что так называемые последовательные образы ведут себя в отношении ортоскопического восприятия совершенно иначе, чем подлинное восприятие. Если мы будем фиксировать красный квадрат на сером фоне, а затем снимем его с этого фона, то увидим квадрат, окрашенный в дополнительный цвет. Этот опыт показывает нам, чем было бы наше восприятие, если бы оно было лишено ортоскопичности. Квадрат будет расти, если я стану отодвигать экран. Если я придвину экран в два раза ближе, квадрат уменьшится в два раза. Восприятие его величины, местоположения или движения оказывается в зависимости от движения, угла зрения, от всех тех моментов, независимостью от которых отличается наше реальное восприятие. Эта проблема возникновения упорядоченного, устойчивого восприятия, мне кажется, может выражать круг вопросов, возникающих в проблеме развития восприятия и указывающих пути, по которым идет развитие дет-

570

ского восприятия там, где ассоциативная и структурная школы закрывали двери перед исследователями.

Как реально объясняется целый ряд фактов, которые я сейчас затронул? Еще Гельмгольц для объяснения этой проблемы выдвинул точку зрения, что ортоскопическое восприятие не первично, а возникает в процессе развития. Он останавливался на ряде фактов, на ряде шатких, но показательных моментов, в частности на воспоминаниях далекого детства, когда, проходя мимо колокольни, он принимал находящихся там людей за маленьких человечков. Он описывает наблюдения за другими детьми и делает вывод, что ортоскопическое восприятие не существует с самого начала. Один из его учеников высказал мысль, что только постепенно приобретенная восприятием устойчивая картина может отражать постоянное свойство предмета, что это составляет чуть ли не главное содержание в развитии детского восприятия.

Г. Гельмгольц пытался объяснить этот факт бессознательным умозаключением. Он предполагал, что карандаш, отнесенный от глаз на расстояние, в 10 раз большее, действительно воспринимается нами как карандаш, уменьшившийся в 10 раз, но к восприятию здесь прибавляется некоторое бессознательное суждение: прежний опыт мне подсказывает, что эту вещь я видел вблизи и что она удалена от глаз, т. е. к наличному восприятию присоединяется поправка, вносимая бессознательным умозаключением.

Такое объяснение было высмеяно рядом экспериментаторов, и, разумеется, с точки зрения непосредственного переживания Гельмгольц ставит вопрос наивно. Суть дела в том, что в реальном восприятии я воспринимаю карандаш как не уменьшившийся, хотя сознательно я знаю, что карандаш отнесен в 5 раз дальше. Простейшее наблюдение показывает, что с точки зрения непосредственного переживания объяснение, которое дает Гельмгольц, несостоятельно. Однако идея, или, вернее сказать направление, которое он дал, верное, как показывает ряд экспериментальных исследований. Это направление заключается в том, чтобы не принимать ортоскопический характер восприятия как нечто изначально данное, а понимать его как продукт развития. Это во-первых. Во-вторых, надо уметь понять: постоянство восприятия возникает не из изменения внутреннего состава и внутреннего свойства самого восприятия, а из того, что само восприятие начинает действовать в системе других функций.

Ссылка Гельмгольца на бессознательное умозаключение явилась неудачной гипотезой, которая на много лет затормозила поиски в этом направлении. Однако современные исследователи показывают, что ортоскопичность, в частности, зрительного восприятия возникает из действительно сложного наличного раздражения «я», раздражения, которое сливается с этим налич-

571

ным раздражением и действует одновременно с ним. Можно позволить себе такой ход рассуждений. Я уже говорил вам, что, согласно гипотезе Гельмгольца, карандаш, отнесенный от глаза в 5 раз дальше, должен казаться уменьшившимся в 5 раз. Если бы перед нами был не карандаш, а его последовательное изображение, а сам предмет был бы убран, то при отдалении экрана в 5 раз образ этого карандаша увеличивался в 5 раз, согласно закону Эмерта. Однако при отодвигании экрана от глаз величина предмета не должна была бы изменяться. Я должен, следовательно, воспринимать предмет и его сетчаточный образ как взаимно компенсирующие друг друга. Образ увеличивается в 5 раз по мере удаления от экрана, предмет уменьшается в 5 раз, но если бы этот предмет был слит с последовательным образом, то, очевидно, наличное раздражение было бы неизменным.

Первоначально экспериментальные поиски шли в этом направлении: нельзя ли создать такое слияние наличного восприятия с последовательным образом, чтобы последовательный образ был дан с восприятием одновременно? Экспериментаторы вскоре разрешили эту задачу. Испытуемому предлагают фиксировать на экране какой-нибудь красный квадрат, но не бумажный, а его световое изображение. Затем оно удаляется, и вы видите зеленый дополнительный образ. Затем незаметно для испытуемого на изображение наводится реальный зеленый квадрат. Испытуемый того не замечает. Экспериментатор отодвигает экран, и происходит нарушение закона Эмерта.

Вместе с этими экспериментами была сделана в высшей степени смелая, блестящая попытка экспериментально создать постоянство этого образа, получить условия, при которых образ увеличивался бы непропорционально расстоянию, отступая от закона Эмерта. Если бы эта гипотеза была верна, то было бы необъяснимо, почему предмет на большом расстоянии кажется нам маленьким. При этом дело должно было происходить так, чтобы при быстром (мгновенном) отодвигании предмета от глаза я не замечал его уменьшения.

Такое полное постоянство восприятия биологически было бы так же вредно, как и изменчивость. Если бы мы жили в мире постоянно изменяющихся предметов, то абсолютная устойчивость восприятия означала, что мы не могли бы заметить расстояния, разделяющего предмет от нас. Дальнейшие эксперименты, произведенные в марбургской школе, показали, что исходным для объяснения этого факта восприятия является не последовательный образ, а так называемый эйдетический образ. Исследование независимо от этой проблемы показало, что эйдетический образ, который мы видим на экране после того, как убран предмет, не подчиняется закону Эмерта. По мере удаления предмета от глаз он растет не пропорционально, а значительно медленнее.

Исследования осуществленные по описанной методике,

572

т. е. при которых вызывалось слияние реального светового изображения с эйдетическим образом, показали, что это слияние дает экспериментальный эффект, наиболее близкий к реальному. Полученная здесь погрешность оказалась равной $1/10$, т. е. теоретически вычисленная величина и экспериментально полученная величина оказались расходящимися только на $1/5$.

Раньше, чем подводить теоретические итоги и делать выводы из той проблемы, которую я успел рассмотреть, полезно было бы остановиться еще на двух конкретных связанных с ней проблемах, которые вместе с первой позволяют нам более легко и основательно сделать некоторые теоретические выводы.

Первая из них — проблема осмысленного восприятия. Исходя из развитого восприятия культурного взрослого человека, мы снова останавливаемся перед проблемой, аналогичной той, которую я развил перед вами только что.

Одна из характерных особенностей восприятия взрослого человека та, что наши восприятия устойчивы, ортоскопичны; другая особенность та, что наши восприятия осмыслены. Мы почти не в состоянии, как показал эксперимент, создать такие условия, чтобы наше восприятие было функционально отделено от осмысливания воспринимаемого предмета. Я держу сейчас перед собой блокнот; дело не происходит так, как представляли себе психологи ассоциативной школы, полагавшие, что я воспринимаю нечто белое, нечто четырехугольное и что ассоциативно с этим восприятием у меня связано знание о назначении этого предмета, т. е. понимание того, что это — блокнот. Понимание вещи, название предмета дано вместе с его восприятием, и, как показывают специальные исследования, само восприятие отдельных объективных сторон этого предмета находится в зависимости от того значения, от того смысла, которым сопровождается восприятие.

Вы знаете, вероятно, что опыты, которые начал Г. Роршах, продолжены рядом экспериментаторов и в последнее время представлены особенно систематически и определенно молодым Э. Блейлером. Они показали, что идущая от А. Бине проблема так называемого восприятия бессмысленного чернильного пятна действительно глубокая проблема, ведущая нас экспериментально к проблеме осмысливания наших восприятий. Почему я не вижу известную форму, вес, величину, но одновременно знаю, что передо мной стул или стол? Бине предложил в качестве эксперимента *rouge voir*, как он выражался, следующий: посмотреть простую кляксу на листе бумаги, который он потом перегибал надвое, так что на обеих сторонах образовывалось симметричное бессмысленное и совершенно случайное по очертаниям пятно. Удивительно, говорит Бине, что при этом каждый раз получается что-то на что-нибудь да похожее и что дети, над

которыми он ставил первые опыты, почти никогда не умели вос-

573

принять это бессмысленное чернильное пятно как пятно, а всегда воспринимали как собаку, облако, корову.

Г. Роршах создал систематическую серию таких бессмысленных цветовых симметричных фигур, которые он предлагает испытуемым, и, как известно, уже его опыты показали, что только в дементном состоянии, в частности при эпилептическом состоянии, пятно может восприниматься совсем бессмысленно. Именно в таких случаях мы слышим от испытуемых, что это просто пятно. В нормальном состоянии мы видим то лампу, то озеро, то облако и т. д. Меняется наше осмысливание, но тенденция видеть пятно осмысленно наличествует у нас всегда.

Эта тенденция к осмысливанию всякого восприятия была экспериментально использована Бюлером как средство для анализа осмысленности нашего развитого восприятия. Он показал: в такой же мере, как восприятие в развитом виде является восприятием устойчивым, постоянным, оно является осмысленным, или категориальным, восприятием.

Я вижу сейчас перед собой не ряд отдельных внешних форм предмета, но вижу предмет, который мной воспринимается сразу как таковой, со всем значением и смыслом. Я вижу лампу, стол, людей, дверь. Во всех этих случаях, по выражению Бюлера, мое восприятие составляет неотъемлемую часть моего наглядного мышления. Одновременно с видимым мне дана категориальная упорядоченность той зрительной ситуации, которая является сейчас объектом моего восприятия.

Другие исследования, которые примыкают к этому направлению, показали, что в области так называемых иллюзий целый ряд восприятий возникает, казалось бы, именно благодаря тенденции к осмысливанию и, что самое главное, такое сложное осмысливание возникает в непосредственном восприятии и иногда приводит к иллюзии.

В качестве примера можно привести иллюзию Шарпантье. Если предложить определить одновременно или последовательно тяжесть двух цилиндров одинакового веса, формы и одинакового вида, но из которых один больше другого, нам всегда кажется, что меньший из этих предметов более тяжелый. Хотя у вас на глазах взвешены оба цилиндра и вы убедились, что они равны по весу, вы все же, когда возьмете в руку тот и другой, не можете отделаться от этого ощущения. Объяснений этой иллюзии Шарпантье, как известно, предлагалось очень много, и только ряд исследований, проведенных в плане тех проблем, которые я раскрыл перед вами, показали: эта ошибка, в сущности говоря, возникает из-за того, что казавшееся ошибочным восприятие на деле является в известном смысле правильным восприятием. Как указывал один из исследователей этой иллюзии, когда мы непосредственно оцениваем малый предмет как более тяжелый, мы оцениваем его правильно с точки зрения его относительного

574

веса, так сказать, его плотности, отношения его веса к его объему: ведь этот предмет действительно «более тяжелый», и именно из-за того, что непосредственное восприятие тяжести подменено у нас условным осмысленным восприятием тяжести в соотношении с объемом. Именно благодаря этому и искажается непосредственное восприятие. Но достаточно закрыть глаза, чтобы мы оба эти предмета восприняли равными по тяжести. Однако самое интересное в исследовании иллюзии заключается в том, что, хотя каждый из взрослых людей всегда воспринимает меньший цилиндр как более тяжелый, а закрыв глаза, воспринимает их как равные по весу, слепые от рождения люди тоже подвержены иллюзии Шарпантье, т. е. не видящие в момент опыта цилиндров, но ощупывающие их слепые воспринимают меньший из этих цилиндров как более тяжелый.

Очевидно, это — осмысленное восприятие, в котором непосредственное ощущение тяжести сопоставляется с объемом предмета.

Чтобы подготовить материал для дальнейших теоретических выводов, я не могу не сказать еще несколько слов об этой иллюзии. Эксперименты показали, что глухонемые дети, несмотря на то, что они видят, не подвержены иллюзии Шарпантье. Дальнейшие исследования показали, что эта иллюзия имеет чрезвычайно важное диагностическое значение. Это так называемый *симптом Демора*, заключающийся в том, что у глубоко отсталых детей иллюзии Шарпантье не возникает, их восприятие так и остается неосмысленным и для них меньший цилиндр не кажется более тяжелым. Поэтому, когда вы имеете дело с ребенком 9—10 лет и хотите отличить диагностически глубокую степень отсталости от менее глубокой, отсутствие или наличие симптома Демора является в этом отношении чрезвычайно важным критерием. Идя по этому пути и проверяя данные Демора, Э. Клапаред высказал мысль, что иллюзии могут стать прекрасным симптомом развития детского восприятия, а исследования показали, что нормальные дети примерно до 5-летнего возраста не подвержены иллюзии Шарпантье: маленький цилиндр им не кажется более тяжелым.

Таким образом, оказалось, что феномен, наблюдавшийся Шарпантье, возникает в развитии, что у глубоко отсталых детей он не возникает вовсе, что он не возникает и у большинства глухонемых детей, что он возникает у слепых и что это может служить надежным диагностическим критерием (по Демору) для отличия глубокой олигофрении от легкой степени умственной отсталости.

Кратко формулируя то, к чему привел эксперимент в этой области, я могу сказать, что он установил два положения, сходные с теми, с которыми мы имели дело, когда говорили о проблеме ортоскопического восприятия.

575

Эксперименты показали, с одной стороны, что осмысленность — свойство восприятия взрослого, не присущее ребенку, что она возникает на известной ступени, является продуктом развития, а не дана с самого начала. С другой стороны, опыты показали: подобно тому как устойчивость и постоянство нашего восприятия возникают из того, что само восприятие тесно сливается с эйдетическим образом, здесь происходит непосредственное слияние процессов наглядного мышления и восприятия, так что одна функция неотделима от другой. Одна функция работает внутри другой как ее составная часть. Одна и другая образуют единое сотрудничество, которое можно расчленить только экспериментальным путем, так что только психологический эксперимент позволяет получить бессмысленное восприятие, т. е. вычленив из процесса осмысленного восприятия процесс непосредственного восприятия.

Третья проблема восприятия связана с только что обозначенной: это проблема категориального восприятия в собственном смысле слова. Типичным примером исследования этой области, которое началось давно, может служить опыт с восприятием картинок. Этот опыт в глазах прежних исследователей являлся ключом к пониманию того, как вообще развивается детское осмысленное восприятие. На картинке всегда изображена какая-то часть действительности. Подбирая картинки, показывая их детям разного возраста, следя за теми изменениями, которые возникают в восприятии картинок, можно обобщить с помощью статистического метода десятки тысяч накопленных данных. Мы получаем, таким образом, возможность судить относительно тех ступеней, через которые ребенок закономерно проходит в восприятии действительности.

Различные авторы по-разному определили и описали эти ступени. Один и тот же исследователь В. Штерн в разное время давал разные классификации ступеней. Однако, как показывает фактический материал, большинство авторов сходятся в том, что если судить о различии детского восприятия по картинкам, то восприятие проходит четыре основные ступени. Сначала это восприятие отдельных предметов, стадия предметов; затем ребенок начинает называть предметы и указывать на те действия, которые совершаются этими предметами, — это стадия действия; позже ребенок начинает указывать на признаки воспринимаемого предмета, что составляет стадию качеств или признаков, и, наконец, ребенок начинает описывать картинку как целое, исходя из того, что она представляет в совокупности частей. На основании этих опытов ряд исследователей (в Германии особенно Штерн, у нас — П. П. Блонский) полагают, что мы тем самым получаем возможность судить об основных этапах развития осмысленного восприятия у ребенка. Ребенок сначала, как говорит Блонский, воспринимает картинку, мир как известную совокуп-

576

ность предметов, далее начинает воспринимать его как совокупность действующих и двигающихся предметов, затем начинает обогащать эту совокупность действующих предметов качествами, или свойствами, и, наконец, приходит к восприятию известной целостной картины, которая является для нас аналогом реальной, осмысленной целостной ситуации, восприятием целостной действительности. Сила исследования в том, что оно действительно подтверждается во всех таких опытах, и опыты Блонского, проведенные у нас, показали это в такой же примерно степени, как опыты Штерна, Неймана, М. Роллоф, М. Мухова и других исследователей в разных странах.

Еще 15 лет назад указанное положение считалось незыблемым и принадлежало к числу так называемых основных законов развития детского восприятия; но за 15 лет экспериментальная психология проделала такую разрушительную работу, что от незыблемости этого положения почти ничего не осталось.

В самом деле, с точки зрения того, что мы знаем о восприятии, трудно допустить, чтобы восприятие ребенка шло от восприятия отдельных предметов с присоединением к нему действий, а затем и признаков к восприятию целого. Ведь на основании экспериментальных данных мы знаем, что восприятию уже на самых ранних ступенях развития присущи структурность и целостность, что восприятие целого первично по отношению к восприятию частей. Таким образом, эти данные стоят в вопиющем противоречии с тем, что нам известно относительно структурности самого восприятия. С точки зрения ассоциативной атомистической психологии естественно предполагать, что ребенок идет от частей к целому, к этим частям он прибавляет действия, качества и в конце концов начинает воспринимать цельную ситуацию; с точки зрения структурной психологии нонсенс (бессмыслица) тот факт, будто ребенок и в восприятии идет от отдельных частей и, суммируя их, приходит к восприятию целого, так как мы знаем, что путь развития восприятия обратный. Структурная психология показала: каждое повседневное наблюдение убеждает нас в том, что маленький ребенок вовсе не воспринимает только отдельные предметы, он воспринимает целую ситуацию, будет ли это ситуация игры, или кормления. Везде и всюду восприятие младенца, не говоря о ребенке старшего возраста, будет определяться целостными ситуациями. В самом деле, как было бы трудно, если бы ребенок только около 10—12 лет приходил к возможности воспринимать целые осмысленные ситуации! Трудно представить, к чему реально должно было бы это привести в психическом развитии

ребенка. Не будем говорить об «экспериментах», показывающих, что восприятие движений и действий принадлежит часто к значительно более раннему восприятию, чем восприятие предметов.

Указанные соображения поставили на очередь эксперимен-

577

тальную проверку этого закона и привели к необходимости решить два вопроса. Во-первых, если этот закон изображает в ложном виде последовательность ступеней в развитии детского восприятия, то как же мы должны действительно представить их последовательность? Во-вторых, если этот закон изображает последовательность ступеней ложно, то почему же огромный материал подтверждает, что дети раннего возраста описывают картинку, выделяя лишь предметы, в следующем возрасте выделяют действия, признаки и т. д.?

Экспериментальные попытки решить этот вопрос начались в разных странах и шли разными путями. Наиболее интересные исследования были проведены Ж. Пиаже и В. Элиасбергом. Исследования Элиасберга показали, что восприятие ребенка раннего возраста не строится как восприятие отдельных предметов, оно полно недифференцированных связей. Исследования Пиаже показали, что восприятие детей раннего возраста синкретично, т. е. глобально связанные между собой группы предметов не выделены и воспринимаются в едином целом.

Значит, отправная точка, намеченная Штерном, неверна. Другие исследователи показали, что и последовательность ступеней не выдерживает критики.

На очереди встали два вопроса, о которых я говорил. Недостаточно было опровергнуть точку зрения Штерна, надо было показать, почему ребенок идет в описании картинку путем, противоположным реальному пути развития его остального восприятия. Грубо говоря, встала такая проблема: как объяснить тот факт, что ребенок в восприятии идет от целого к частям, а в восприятии картинок идет от частей к целому? Штерн пытался объяснить этот факт тем, что закон структурного развития восприятия от целого к частям действителен для непосредственного восприятия, описанная же нами последовательность действительна для осмысленного восприятия, т. е. восприятия, соединенного с наглядным мышлением. Но опыт Элиасберга имел дело с бессмысленным материалом, который был затем заменен осмысленным, и результат получился тот же. Элиасбергу удалось показать: чем осмысленнее материал, тем больше противоречат результаты тем, которых можно было бы ожидать на основании данных Штерна.

Во время Международного психотехнического конгресса в Москве мы имели случай слышать доклад Элиасберга о его новых исследованиях и его дискуссию со Штерном. Объяснения Штерна оказались явно неудачными. Экспериментальные исследования показали, что вопрос этот решается и гораздо более просто, и гораздо более сложно, чем представлял себе Штерн. В самом деле, уже простое наблюдение показывает: если такая последовательность ступеней (ступени предмета, действия, качества, отношений) не годится для описания хода развития дет-

578

ского восприятия, то она полностью совпадает со ступенями развития детской речи.

Ребенок всегда начинает с произнесения отдельных слов; этими словами в начале развития являются имена существительные; далее имена существительные снабжаются глаголами — возникают так называемые двучленные предложения. В третьем периоде появляются прилагательные и, наконец, с приобретением известного запаса фраз — рассказ с описанием картинок, так что эта последовательность ступеней относится не к последовательности в развитии восприятия, а к последовательности ступеней в развитии речи.

Сам по себе этот факт становится особенно показательным и интересным тогда, когда мы его анализируем экспериментально. Для простоты я позволю себе некоторую нескромность и сошлюсь на наши опыты (уже опубликованные), в которых мы пытались решить эту проблему экспериментально и которые показали убедительность наших доводов. Если мы предложим ребенку рассказать, что нарисовано на картинке, то действительно получим ту последовательность ступеней, которая отмечена всеми исследователями. Если ребенку того же возраста или тому же самому ребенку предложим сыграть в то, что нарисовано на картинке (при условии, что картинка доступна его пониманию), то он никогда не станет играть в отдельные предметы, нарисованные там. Скажем, если на картинке изображено, как человек водит медведя на цепи и показывает его, а кругом смотрят собравшиеся дети, то игра ребенка не будет просто сводиться к тому, что он раньше будет медведем, потом этими детьми, т. е. будет неверно предположение, что дети, передавая ряд деталей, будут играть в это. На самом деле дети всегда будут играть картинкой как целым, т. е. последовательность реального разыгрывания картинки оказывается тут иной. В частности, известная всем картинка, которая фигурировала у Бине и которая у нас применялась при опытах только из-за того, что она получила интернациональное распространение (картинка, где старик и мальчик на тачке перевозят вещи), показала аналогично всем исследованиям — и Неймана, и Штерна, и Мухова — совершенно иные результаты при попытке передать содержание соответствующей игрой.

Я не успею коснуться еще одной очень важной проблемы, потому что это значило бы остаться без того небольшого времени для теоретических выводов, без которых самый доброкачественный материал потерял бы свой смысл. Для того чтобы были выводы полнее, я позволю себе буквально в одной фразе указать на

ряд новых исследований о развитии восприятия, которые заключаются в изучении примитивных восприятий у человека.

В последнее время экспериментальная психология стала заниматься глубже такими проблемами, как проблема обоняния,

579

вкуса, и эти эксперименты на первых шагах привели исследователей к ошеломляющим с генетической точки зрения выводам. Оказалось, что непосредственная связь восприятия и наглядного мышления настолько отсутствует в примитивных восприятиях, что мы в отношении запаха не только в житейской практике, но и в научной теории не можем создать обобщения. Подобно тому как дети на ранних ступенях развития не имеют общего понятия о красном цвете, а знают только конкретное проявление красного цвета, мы не можем обобщить какой-нибудь запах, а обозначаем его так, как примитивные народы обозначают отдельные цвета. Оказалось, что категориальное восприятие не осуществляется в ряде биологических, рудиментарных, потерявших свое значение, не игравших существенной роли в культурном развитии человека явлениях, в частности таких, как восприятие запаха. Я сошлюсь на работы Т. К. Геннинга, создавшие целую эпоху в учении о примитивных формах восприятия, которые у человека пошли назад по сравнению с целым рядом высших млекопитающих животных.

Позвольте оставшиеся несколько минут потратить на схематические выводы. Возьмем ли мы проблему ортоскопического восприятия, или проблему осмысленного восприятия, или проблему связанности восприятия с речью — везде и всюду мы наталкиваемся на один первостепенной теоретической важности факт: в процессе детского развития на каждом шагу мы наблюдаем то, что принято называть изменением межфункциональных связей и отношений. В процессе детского развития возникает связь функции восприятия с функциями эйдетической памяти и тем самым возникает новое единое целое, в составе которого восприятие действует как его внутренняя часть. Возникает непосредственное слияние функций наглядного мышления с функциями восприятия, и это слияние оказывается таким, что мы не в состоянии отделить категориальное восприятие от непосредственного восприятия, т. е. восприятие предмета как такового от значения, смысла этого предмета. Опыт показывает, что здесь возникает связь речи или слова с восприятием, что обычный для ребенка ход восприятия изменяется, если мы рассмотрим это восприятие сквозь призму речи, если ребенок не просто воспринимает, а рассказывает воспринимаемое. Мы видим на каждом шагу, что всюду имеются эти межфункциональные связи и что благодаря возникновению новых связей, новых единств между восприятием и другими функциями возникают важнейшие изменения, важнейшие отличительные свойства развитого взрослого восприятия, которые необъяснимы, если рассматривать эволюцию восприятий в изолированном виде, не как части сложного развития сознания в целом. Это одинаково делали и ассоциативные, и структурные психологи.

Если помните, там характерные свойства восприятия оказы-

580

вались одними и теми же на ранней и поздней ступенях развития, и поэтому теории, рассматривавшие и рассматривающие до сих пор восприятие вне связи с остальными функциями, бессильны объяснить важнейшие отличительные свойства восприятия, возникающего в процессе развития. Сейчас, за неимением лучшего слова, я предложил бы назвать эти новые сложные образования психических функций, которые возникают в развитии ребенка и которые уже не являются отдельными функциями, поскольку речь идет о новом единстве, *психологическими системами*.

Итак, экспериментальные исследования показывают, как на протяжении развития ребенка возникают новые и новые системы, внутри которых восприятие действует и внутри которых оно только и получает ряд свойств, не присущих ему вне этой системы развития.

Интересно и то, что наряду с образованием новых межфункциональных связей восприятие в процессе развития, если можно так выразиться, раскрепощается, освобождается от целого ряда связей, характерных для него на ранних ступенях развития.

Чтобы не повторяться, скажу в одной фразе: исследования показали, что на ранних ступенях развития восприятие непосредственно связано с моторикой, оно составляет только один из моментов в целостном сенсомоторном процессе и лишь постепенно, с годами, начинает приобретать значительную самостоятельность и отрешаться от этой частичной связи с моторикой. По выражению К. Левина, который больше других трудился над этой проблемой, только с годами восприятие ребенка получает динамическое выражение в ряде внутренних процессов.

В частности, Левин показал, что только с освобождением, с дифференциацией восприятия от этой формы целостного психомоторного процесса становится возможной связь восприятия с наглядным мышлением.

Г. Фолькельт, Крюгер и другие лейпцигские исследователи показали: восприятие на ранних ступенях в такой же мере, как оно неотделимо от сенсомоторного процесса, так же неотделимо от эмоциональной реакции. Крюгер предложил назвать восприятие раннего возраста «чувствоподобным», «эмоциональноподобным восприятием». Его исследования показали: лишь с течением времени восприятие постепенно освобождается от связи с непосредственным аффектом, с непосредственной эмоцией ребенка.

В целом мы обязаны лейпцигским исследователям установлением чрезвычайно замечательного факта, который показал, что вообще в начале развития мы не можем констатировать достаточно дифференцированных отдельных психических функций, а наблюдаем гораздо более сложные недифференцированные единства, из которых постепенно путем развития и возникают отдельные функции. Среди них мы находим и восприятие.

581

Дальнейшие исследования оказались совершенно не под силу лейпцигской школе с ее ложными методологическими взглядами. Лишь с совершенно иных методологических позиций становятся понятными факты дальнейшего развития восприятия.

Лекция вторая. Память и ее развитие в детском возрасте

Можно сказать, что ни в одной главе современной психологии нет столько споров, сколько их имеется в идеалистической и материалистической теориях, объясняющих явления памяти. Поэтому представить эту главу современной психологии совершенно невозможно вне той большой дискуссии, которая на протяжении нескольких десятков лет ведется в этой области. Без рассмотрения споров и самое понимание движения фактического материала в области памяти остается неосвещенным, неполным.

Вы знаете, вероятно, что в тех психологических направлениях, которые склонны самую психологию разделять на две отдельные, независимые науки — на объяснительную и описательную психологию, обычно называют главу о памяти как такую главу, которая развивалась в материалистическом направлении. Г. Мюнстерберг и его школа и другие сторонники этой идеи указывают, что в объяснении памяти психология часто шла путем причинного мышления, искала причины, связанные с деятельностью мозга.

Сейчас уже частично оставлена в стороне теория, пытавшаяся объяснить явления памяти замыканием контактов между нейронами, и развивается теория проторения путей между различными участками, которые раньше не были прямо соединены. Все эти и многие другие теории продолжают выдвигаться, так как психологи, разрабатывающие эту проблему, понимают, что действительно всесторонних объяснений явлений памяти мы не можем получить, если не представим себе функций мозга, если не свяжем эту деятельность с материальным субстратом.

Правда, это стихийно материалистическое направление в учении о памяти никогда и нигде окончательно не проводилось именно как последовательно материалистическое учение о памяти; оно всегда увязывалось с идеалистическими воззрениями на отношения между психикой и мозгом. Все те авторы, которые разрабатывали вопросы памяти с точки зрения этой гипотезы и которые представляли образцы законченных теорий, так или

582

иначе сохраняли концепцию психофизического параллелизма, т. е. все они не доводили до конца материалистическую концепцию памяти. Параллелизм шел по линии чрезвычайного упрощения, по линии механицизма, который элементарно сравнивал лежащие в основе памяти физиологические процессы с проторением путей в частицах мозга, с проторением путей в поле, с образованием контактов с отдельными элементами мозговой деятельности. Такая чисто механистическая концепция не позволяла никому из психологов представить материалистическое объяснение явлений памяти как развернутое философское объяснение, достаточно последовательно продуманное в теоретическом плане.

Эта тенденция нашла отражение в экспериментальных исследованиях психологии памяти в знаменитой книжке Э. Геринга, где он дал классическую формулу памяти, сказав, что память есть общее свойство всей организованной материи. Герингом была сделана смелая попытка поставить явления человеческой памяти в связь с аналогичными явлениями сначала органической, а затем и неорганической природы. Отсюда открылись пути к естественно-биологическому объяснению, пониманию памяти. Но отсюда же открывалось бесконечное поле и для двух уклонений от этой научной линии: с одной стороны, для безудержного механицизма в толковании явлений памяти, а с другой — для параллелизма в объяснении человеческой психики.

Если в пределах и рамках, возможных для развития буржуазной науки, в психологическое учение о памяти проникла и материалистическая струя с теми ее особенностями, о которых я говорил, то совершенно естественно, что идеалистическая психология, подъем которой относится к началу XX в., поставила себе задачей показать ненаучность и несостоятельность механистической теории памяти; она пыталась показать, что память, как говорит один из вождей этой теории — А. Бергсон, есть процесс, на котором может быть раскрыто истинное отношение между материей и духом.

Книга Бергсона «Материя и память» имеет предметом как раз исследование отношений между духом и телом. Таким образом, проблема памяти превратилась здесь в проблему духа и материи в применении к конкретным условиям. В работе Бергсон привел богатейшие фактические материалы, привлек и патологический материал, давая анализ явлений амнезии и афазии, явлений забывания и нарушений речи при мозговых поражениях.

Основной тезис Бергсона, за которым пошла целая философская школа в учении о памяти, заключается в

том, что, в сущности говоря, есть два различных, несводимых друг к другу вида памяти, т. е. что существуют две памяти. Одна память аналогична другим процессам, происходящим в теле, и может рассматриваться как функция мозга. У ребенка параллельно разви-

583

вается и другой вид памяти, представляющий собой деятельность духовную. Если бы мы хотели взять духовную деятельность в чистом виде, в чистой культуре, то мы должны были бы обратиться, по мнению Бергсона, не к общим идеям Платона, а к сфере памяти, к представлениям. Я напомним этот пример.

Представьте себе, говорит Бергсон, что мы заучиваем стихотворение. В результате заучивания мы с вами запоминали известный материал. Это один вид памяти. Он по структуре чрезвычайно напоминает двигательную привычку, которая создается путем упражнений, повторений, зависит от частоты этих повторений и их прочности, в результате чего прежде невозможная для нас деятельность становится возможной. Эту память Бергсон предложил назвать двигательной памятью. Но вот я не воспроизвожу то, что неоднократно повторял, а хочу представить то, как я читал это стихотворение; тогда я стараюсь воспроизвести в памяти однократно бывшее. Этот второй вид памяти, который связан с воскрешением образа, однажды бывшего, который не связан с упражнением, который не приводит к образованию новой двигательной привычки, есть чисто духовная деятельность. Она, по мнению Бергсона, связана с мозгом лишь постольку, поскольку тело и мозг являются орудиями, без которых чистая духовная деятельность не может осуществляться.

На анализе случаев поражения мозга Бергсон старается показать, что при соответствующем поражении память как двигательная привычка исчезает в первую очередь. Там же, где страдает память второго рода, она страдает не в такой непосредственной зависимости от мозгового поражения; она страдает просто потому, что человек не обладает достаточным аппаратом, достаточным орудием в виде мозга, для того чтобы проявить эту духовную деятельность. Иначе говоря, мозг участвует в одном и другом виде памяти совершенно по-разному. В одном виде он производит функцию, а во втором виде служит орудием чисто духовной деятельности, которая при поражении мозга не может проявиться ни в виде слов, ни в виде рассказа, ни в виде выразительных движений. Но сам по себе мозг не связан с этой чисто духовной деятельностью памяти.

Следует указать, что, как это всегда бывает, Бергсон использовал здесь главным образом слабые стороны всех механистических концепций памяти, которые были до него. Указав на несоответствие этих упрощенных концепций сложного явления, он использовал для подтверждения идеалистической концепции памяти учение о локализации и указал, что память не только не локализована в одном месте, но она вообще не является функцией мозга. Используя пробелы теорий, господствовавших тогда как в области памяти, так и в области функций мозга, Бергсон строит свою теорию, в которой пытается показать, что с явлениями памяти на единичные события мы, собственно, всту-

584

паем в царство духа. В способности человеческого сознания воспроизводить образы прошлого так, как если бы мы видели их в действительности, Бергсон видит главное основание для утверждения независимости духовной функции человека от его тела.

Но то, что в борьбе материалистической и идеалистической концепций в учении о памяти формировалось на втором, идеалистическом полюсе, ни в какой мере не было завершением всей истории учения о памяти, завершением всей борьбы в теории этого вопроса. В самом деле, если бы мы хотели обратиться к теориям, появившимся за последние годы, то мы увидели бы, что материализм сделал известный поворот и эта линия учения о памяти стала развиваться иначе. На смену Бергсону пришли другие — биологи, лабораторные или клинические работники. Их прежде всего не удовлетворял дуализм в разрешении проблемы памяти, их раздражало, как это бывает с учеными, придерживающимися позитивных взглядов, слишком вопиющее различие между результатами производимых каждодневно экспериментов и такими утверждениями, на которых базируется Бергсон. Появилась тенденция связать обе памяти вместе и рассматривать память как одно целое. Этим соединением полярных точек зрения были сделаны попытки достигнуть цельности концепций, которые развивались, однако, в пределах нематериалистической философии. Наиболее известна концепция А. Семона, который создал учение о *мнеме*. Он обозначил так способность сохранять следы прошлого, эту способность он считал одинаково присущей человеку и всем остальным представителям животного и растительного царства.

Это учение, с одной стороны, шло по линии воспроизведения Э. Геринга, но, с другой, — по сути с этим учением случилось то, что случается со всяким последовательно идеалистическим учением, когда оно приближается к проблеме подобного рода. Высшего расцвета эта теория достигла в учении Блейлера, теория которого претендует на то, чтобы занять третье место в борьбе витализма и механицизма. Основная работа Блейлера так и называется: «Механицизм, витализм и мнемизм».

Таким образом, учение о мнемизме пытается разрешить проблему витализма и механицизма, т. е. тех двух тупиков, которые парализовали мысль естествоиспытателей.

Мнемизм является идеей, которая якобы позволяет преодолеть и тупик механицизма, и тупик витализма, как это будет видно из дальнейшего изложения. Прежде всего, мнемизм изложен в тесной связи с

фактическим материалом. Как и Бергсон, Семон рассматривает память с двух сторон: с одной стороны, он говорит, что память — основа всякого сознания, что сознавать что-нибудь значит всегда иметь память о предшествующем намерении. С другой стороны, Э. Блейлер в работе, которую он написал в 1921 году, говорит, что мы должны допустить наличие

585

психообразного фактора, который автор называет психоидом. Этим термином он означает психообразное начало, присущее всякой материи, оно содержится и в материи неорганической.

Идея Блейлера заключается в том, что функцией, которая перекидывает мост через пропасть между сознанием и материей, является память. Уже неорганической материи присуще свойство пластичности, свойство сохранения следов того или иного воздействия, которому подвергалась эта материя. Блейлер использует богатый материал, собранный его учениками, и показывает, в какой мере следы бывшего воздействия сохраняются в мертвой материи. По мнению Блейлера, от этого свойства идет непрерывная лестница ступеней, которая и служит основой для развития человеческой психики. Таким образом, функция памяти объединяет сознание со всей материальной природой, образует эту лестницу из ряда ступеней, по которой мы можем найти связь между материей и духом.

Таковы главнейшие моменты, из которых складывается сейчас философская борьба вокруг проблем памяти в буржуазной психологии. Наряду с этим, как это всегда бывает, фактический кризис какой-нибудь проблемы в науке не идет только из одной точки; и в обсуждении этой проблемы мы имеем ряд дискуссий, столкновение различных мнений, и не только в плане общих философских взглядов, но и в плане чисто фактического и теоретического исследования.

Основная линия борьбы идет прежде всего между атомистическими и структурными взглядами. Память была излюбленной главой, которая в ассоциативной психологии клалась в основу всей психологии: ведь с точки зрения ассоциации рассматривались и восприятие, и память, и воля. Иначе говоря, законы памяти эта психология пыталась распространить на все остальные явления и учение о памяти сделать центральным пунктом всей психологии. Структурная психология не могла атаковать ассоциативные позиции в области учения о памяти, и понятно, что в первые годы борьба между структурными и атомистическими направлениями развертывалась в отношении учения о восприятии, и только последние годы принесли ряд исследований практического и теоретического характера, в которых структурная психология пытается разбить ассоциативное учение о памяти.

Первое, что пытались показать в этих исследованиях: запоминание и деятельность памяти подчиняются тем же структурным законам, которым подчиняется и восприятие.

Многие помнят доклад К. Готтшальда в Москве в Институте психологии, вслед за ним автор выпустил специальную часть своей работы. Исследователь предьявлял различные комбинации фигур настолько долго, что эти фигуры усваивались испытуемым безошибочно. Но там, где та же самая фигура встречалась в более сложной структуре, испытуемый, который в первый раз

586

видел эту структуру, скорее запоминал ее, чем тот, который 500 раз видел части этой структуры. А когда структура появлялась в новом сочетании, то виденное много сотен раз сводилось на нет и испытуемый не мог выделить из структуры хорошо известную ему часть. Идя по путям Келера, Готтшальд показал, что самое сочетание зрительных образов или запоминание зависит от структурных законов психической деятельности, т. е. от того целого, в составе которого мы видим тот или иной образ или его элемент. Я не буду останавливаться на известных опытах Келера и его сотрудников с животными и ребенком над восприятием цвета и т. д., которые уже неоднократно у нас описаны, и на тех данных, которые получаются при выработке навыков в связи с известной зрительной структурой. Мы всегда и везде, начиная от домашней курицы и кончая человеком, находим структурный характер этих навыков, которые вырабатываются с помощью воспоминаний. Все эти факты объясняются у человека тем, что он всегда реагирует на известное целое.

Второе. Исследования К. Левина, которые выросли из изучения запоминания бессмысленных слогов, показали, что бессмысленный материал запоминается именно потому, что между его элементами с величайшим трудом образуется структура и что в запоминании частей не удастся установить структурное соответствие. Успех памяти зависит от того, какую структуру материал образует в сознании испытуемого, который заучивает отдельные части.

Другие работы перебросили исследование деятельности памяти в новые области. Из них упомяну только два исследования, которые нужны для постановки некоторых проблем.

Первое, принадлежащее Б. В. Зейгарник, касается запоминания законченных и незаконченных действий и наряду с этим законченных и незаконченных фигур. Исследование заключается в том, что мы предлагаем испытуемому проделать в беспорядке несколько действий, причем одни действия даем ему довести до конца, а другие прерываем раньше, чем они кончатся. Оказывается, прерванные, незаконченные действия запоминаются испытуемым в 2 раза лучше, чем действия законченные, в то время как в опытах с восприятием — наоборот: незаконченные зрительные образы запоминаются хуже, чем законченные. Иначе говоря, запоминание собственных действий и запоминание зрительных образов подчиняется разным

закономерностям. Отсюда только один шаг до наиболее интересных исследований структурной психологии в области памяти, которые освещены в проблеме забывания намерений. Дело в том, что всякие намерения, которые мы образуем, требуют участия нашей памяти. Если я решил что-нибудь сделать сегодня вечером, то я должен вспомнить, что я должен делать. По знаменитому выражению Спино-

587

зы, душа не может сделать ничего по своему решению, если она не вспомнит, что нужно сделать: «Намерение есть память».

Изучая влияние памяти на наше будущее, исследователи сумели показать, что законы запоминания предстают в новом виде в запоминании оконченных и неоконченных действий по сравнению с заучиванием словесного и всякого другого материала. Иначе говоря, структурные исследования показали многообразие различных видов деятельности памяти и несводимость их к одному общему закону, и в частности к закону ассоциативному.

Широчайшую поддержку эти исследования встретили со стороны других исследователей.

Как известно, К. Бюлер сделал следующее: он воспроизвел в отношении суждения опыт, который ассоциативная психология ставит с запоминанием бессмысленных слогов, слов и т. д. Он составил ряд мыслей, причем каждая мысль имела вторую соответствующую ей мысль: члены этой пары давались вразбивку. Заучивание показало, что осмысленный материал запоминается легче, чем бессмысленный. Оказалось, что 20 пар мыслей для среднего человека, занимающегося умственным трудом, запоминаются чрезвычайно легко, в то время как 6 пар бессмысленных слогов оказываются непосильным материалом. Видимо, мысли движутся по иным законам, чем представления, и их запоминание происходит по законам смыслового отнесения одной мысли к другой.

Другой факт указывает на то же явление: я имею в виду, что мы запоминаем смысл независимо от слов. Например, в сегодняшней лекции мне приходится передавать содержание целого ряда книг, докладов. Я хорошо помню смысл, содержание этого, но в то же время затруднился бы воспроизвести словесные формы этого материала.

Независимость запоминаний смысла от словесного изложения — второй факт, к которому приходит ряд исследований. Эти положения подтверждались экспериментально добытыми фактами из зоопсихологии. Э. Торндайк установил два типа заучивания: первый тип, когда кривая ошибок падает медленно и постепенно, это показывает, что животное заучивает материал постепенно, и другой тип, когда кривая ошибок падает сразу. Однако Торндайк рассматривал второй тип запоминания скорее как исключение, чем как правило. Наоборот, Келер обратил внимание на второй тип заучивания — интеллектуальное запоминание, заучивание сразу. Этот опыт показал, что, имея дело с памятью в таком виде, мы можем получить два различных типа деятельности памяти.

Всякий учитель знает, что есть материал, который требует заучивания и повторений, и есть материал, который запоминается сразу; ведь нигде никто никогда не пытался заучивать решения арифметических задач. Достаточно один раз понять ход ре-

588

шения, для того чтобы в дальнейшем иметь возможность эту задачу решить. Так же точно изучение геометрической теоремы основывается не на том, на чем основывается изучение латинских исключений, изучение стихотворений или грамматических правил.

Вот это различие памяти, когда мы имеем дело с запоминанием мыслей, т. е. материала осмысленного, и с деятельностью памяти в отношении запоминания материала неосмысленного, вот это противоречие в различных отраслях исследования и стало выступать для нас все с большей и большей отчетливостью. Пересмотр проблемы памяти в структурной психологии и опыты, которые шли с разных сторон и о которых я буду говорить в конце, дали такой громадный материал, который поставил нас перед совершенно новым положением вещей.

Современные фактические знания по-иному ставят проблему памяти, чем ее ставили, например Блейлер; отсюда и возникает попытка, сообщив эти факты, передвинуть их на новое место.

Мне думается, мы не ошибемся, если скажем, что центральным фактором, в котором сосредоточен целый ряд знаний как теоретического, так и фактического характера о памяти, является проблема развития памяти. Нигде этот вопрос не оказывается таким запутанным, как здесь. С одной стороны, память есть уже в самом раннем возрасте. И если память в это время и развивается, то каким-то скрытым образом. Психологические исследования не давали какой-либо руководящей нити для анализа развития этой памяти; в результате как в философском споре, так и практически целый ряд проблем памяти ставился метафизически. Бюлеру кажется, что мысли запоминаются иначе, чем представления, но исследование показало: у ребенка представление запоминается лучше, чем мысли. Целый ряд исследований колеблет ту метафизическую почву, на которой строятся эти учения, в частности в интересующем нас вопросе о развитии детской памяти. Вы знаете, что вопрос о развитии памяти породил большие споры в психологии. Одни психологи утверждают, что память не развивается, а оказывается максимальной в самом начале детского развития. Эту теорию я излагать подробно не стану, но ряд наблюдений действительно показывает, что память чрезвычайно сильна в раннем возрасте и по мере развития ребенка становится слабее и слабее.

Достаточно вспомнить, какого труда стоит изучение иностранного языка для нас и с какой легкостью ребенок усваивает тот или иной иностранный язык, чтобы увидеть, что в этом отношении ранний возраст как бы создан для изучения языков. В Америке и Германии сделаны опыты педагогического характера: изучение языков перенесли из средней школы в дошкольное учреждение. Лейпцигские результаты показали, что два года обучения в дошкольном возрасте дают результаты значительно

589

большие, чем семилетнее обучение этому же языку в средней школе. Эффективность овладения иностранным языком повышается по мере того, как мы сдвигаем изучение к раннему возрасту. Мы хорошо владеем только тем языком, которым мы овладели в раннем возрасте. Стоит вдуматься в это, чтобы увидеть: ребенок в раннем возрасте в отношении овладения языками имеет преимущества по сравнению с ребенком более зрелого возраста. В частности, практика воспитания с привитием ребенку нескольких иностранных языков в раннем возрасте показала, что овладение двумя-тремя языками не замедляет овладения каждым из них в отдельности. Имеется исследование серба Павловича, который производил эксперименты над собственными детьми: он обращался к детям и отвечал на их вопросы только на сербском языке, а мать говорила с ними по-французски. Оказалось, что ни степень совершенствования в обоих языках, ни темпы продвижения не страдают от наличия двух языков одновременно. Ценны и исследования Иоргена, которые охватили 16 детей и показали, что три языка усваиваются с одинаковой легкостью, без взаимотормозящего влияния одного на другой.

Подытоживая опыты обучения детей грамоте и начальному счету в раннем возрасте, лейпцигская и американская школы приходят к убеждению, что обучение детей грамоте в 5—6 лет легче, чем обучение детей в возрасте 7—8 лет. Некоторые данные московских исследований говорят то же: дети, овладевающие грамотой на девятом году, наталкиваются на значительные трудности по сравнению с детьми, которые обучаются в раннем возрасте.

В педагогике приходят теперь к идее разгрузить школу от некоторых дисциплин в связи с тем, что в раннем возрасте ребенок может, шутя и играя, усваивать предметы, на которые в школе затрачивается большее количество времени. Я привожу это лишь как иллюстрацию того, в какой мере остра память в раннем возрасте. Память ребенка в раннем возрасте не идет ни в какое сравнение с памятью подростков и особенно взрослого человека. Но вместе с тем ребенок в 3 года, который легче усваивает иностранные языки, не может усваивать систематизированных знаний из области географии, а школьник в 9 лет, с трудом усваивающий иностранные языки, с легкостью усваивает географию, взрослый же превосходит ребенка в запоминании систематизированных знаний.

Наконец, находились психологи, которые пытались занять середину в этом вопросе. Они пытались установить, когда развитие памяти достигает кульминационной точки. В частности, Зейдель, один из учеников К. Грооса, охватил очень большой материал и пытался показать, что своей высоты память достигает у ребенка в возрасте около 10 лет, а затем начинается скатывание вниз.

590

Все эти три точки зрения (само наличие их) показывают, насколько упрощенно ставится вопрос о развитии памяти в указанных школах. Развитие памяти рассматривается в них как некоторое простое движение вперед или назад, как некоторое восхождение или скатывание, как некоторое движение, которое может быть представлено одной линией не только в плоскости, но и в линейном направлении. На самом деле, подходя с такими линейными масштабами к развитию памяти, мы сталкиваемся с противоречием: мы имеем факты, которые будут говорить и за и против, потому что развитие памяти — настолько сложный процесс, что в линейном разрезе он не может быть представлен.

Для того чтобы перейти к схематическому наброску решения этой проблемы, я должен затронуть два вопроса. Один освещен в целом ряде русских работ, и я только упомяну о нем. Речь идет о попытке различить в развитии детской памяти две линии, показать, что развитие детской памяти идет не однолинейно. В частности, это различие сделалось исходной точкой в ряде исследований памяти, с которыми я связан. В работе А. Н. Леонтьева и Л. В. Занкова дан экспериментальный материал, подтверждающий это. То, что психологически мы имеем дело с разными операциями, когда непосредственно что-нибудь запоминаем и когда запоминаем с помощью какого-нибудь дополнительного стимула, не подлежит сомнению. То, что мы иначе запоминаем, когда, например, завязываем узелок на память и когда запоминаем без этого узелка, также не подлежит сомнению. В исследовании мы представляли детям разного возраста одинаковый материал и просили этот материал запомнить двумя разными способами — первый раз непосредственно, а другой раз давали ряд вспомогательных средств, с помощью которых ребенок должен был усвоить заданный материал.

Анализ показывает, что ребенок, запоминающий с помощью вспомогательного средства, строит операции в ином плане, чем ребенок, запоминающий непосредственно, потому что от ребенка, употребляющего знаки и вспомогательные операции, требуется не столько память, сколько умение создать новые связи, новую структуру, богатое воображение, иногда хорошо развитое мышление, т. е. те психические качества, которые в непосредственном запоминании не играют сколько-нибудь существенной роли.

Опыт показал: если мы возьмем класс любой ступени и расставим учеников в ранговом порядке в зависимости от непосредственной силы памяти и в зависимости от опосредованного запоминания, то первый ранг со вторым не совпадает. Исследования обнаружили, что каждый из приемов непосредственного и опосредованного запоминания имеет собственную динамику, свою кривую развития. В частности, эту кривую развития А. Н. Леонтьев пытался представить схематически.

591

Так как все относящееся к этой работе отражено в ряде книг, большинству из вас известных, и в новых книгах, о которых я также упоминал, то я не буду останавливаться на этом, хотя и можно было бы посвятить этому вопросу целую лекцию.

Теоретические исследования подтвердили гипотезу, что развитие человеческой памяти в историческом развитии шло главным образом по линии опосредованного запоминания, т. е. человек вырабатывал новые приемы, с помощью которых он мог подчинять память своим целям, контролировать ход запоминания, делать его все более и более волевым, делать его отображением все более специфических особенностей человеческого сознания. В частности, нам думается, что проблема опосредованного запоминания приводит к проблеме вербальной памяти, которая у современного культурного человека играет существенную роль и которая основывается на запоминании словесной записи событий, словесной их формулировки.

Таким образом, в этих исследованиях вопрос о развитии детской памяти был сдвинут с мертвой точки и перенесен в несколько иную плоскость. Я не думаю, чтобы эти исследования разрешали вопрос окончательно. Я склонен считать, что они, скорее, страдают колоссальным упрощением, в то время как вначале приходилось слышать, будто они усложняют психологическую проблему.

Я не хотел бы останавливаться на этой проблеме как на уже известной. Скажу только, что эти исследования приводят непосредственно к другой проблеме (ее хотелось бы сделать центральной в наших занятиях) — к проблеме, которая в развитии памяти находит ясное отражение. Речь идет о следующем: когда вы изучаете опосредованное запоминание, т. е. то, как человек запоминает, опираясь на известные знаки или приемы, то вы видите, что меняется место памяти в системе психических функций. То, что при непосредственном запоминании берется непосредственно памятью, то при опосредованном запоминании берется с помощью ряда психических операций, которые могут не иметь ничего общего с памятью; происходит, следовательно, как бы замещение одних психических функций другими.

Иначе говоря, с изменением возрастной ступени изменяется не только и не столько структура самой функции, которая обозначается как память, сколько изменяется характер функций, с помощью которых происходит запоминание, изменяется межфункциональное отношение, связывающее память с другими функциями.

В первой лекции я привел пример из этой области, к которому позволю себе вернуться. Замечательным оказывается не только то, что память ребенка более зрелого возраста иная, чем память младшего ребенка, но и то, что она играет иную роль, чем в предшествующем возрасте.

592

Память в раннем детском возрасте — одна из центральных, основных психических функций, в зависимости от которых строятся все остальные функции. Анализ показывает, что мышление ребенка раннего возраста во многом определяется его памятью. Мышление ребенка раннего возраста — это совсем не то, что мышление ребенка более зрелого возраста. Мыслить для ребенка раннего возраста — значит вспоминать, т. е. опираться на свой прежний опыт, на его видоизменения. Никогда мышление не обнаруживает такой высокой корреляции с памятью, как в самом раннем возрасте, где мышление развивается в непосредственной зависимости от памяти. Приведу три примера.

Первый касается определения понятий у детей. Определение понятий у ребенка основано на воспоминании. Например, когда ребенок отвечает, что такое улитка, он говорит: это маленькое, скользкое, ее давят ногой; если ребенка просят описать койку, он говорит, что она с «мягким сиденьем». В таких описаниях ребенок дает сжатый очерк воспоминаний, которые воспроизводят предмет. Следовательно, предметом мыслительного акта при обозначении понятия является для ребенка не столько логическая структура самих понятий, сколько воспоминание, и конкретность детского мышления, его синкретический характер — другая сторона того же факта, который заключается в том, что детское мышление прежде всего опирается на память.

Другим примером могут служить исключительные случаи, с которыми мы сталкиваемся, наблюдая детей. Опыт показал, что у таких детей запоминание играет решающую роль во всех мыслительных построениях. В частности, у детей развивается наглядное понятие, их общее представление вытекает из конкретной сферы понятий, так что путем известных комбинаций возникает общее понятие, которое целиком связано с памятью и может еще не иметь характера абстракции.

Последние исследования форм детского мышления, о которых писал В. Штерн, и прежде всего исследования так называемой трансдукции, т. е. перехода от одного частного случая к другому, также показали, что это не что иное, как припоминание по поводу данного частного случая другого аналогичного частного случая.

Я мог бы указать и на последнее — на характер развития детских представлений и детской памяти в

раннем возрасте. Их анализ, собственно, относится к анализу значений слов и непосредственно связан с нашей будущей темой. Но чтобы перебросить к ней мост, я хотел показать: исследования в этой области говорят о том, что связи, стоящие за словами, коренным образом отличаются у ребенка и у взрослого человека; образование значений детских слов построено иначе, чем наши представления и наши значения слов. Их отличие заключается в том, что за всяким значением слов для ребенка, как и для нас, скрывается

593

обобщение. Но способ, с помощью которого ребенок обобщает вещи, и способ, с помощью которого мы с вами обобщаем вещи, отличаются друг от друга. В частности, способ, характеризующий детское обобщение, находится в непосредственной зависимости от того, что мышление ребенка всецело опирается на память. Детские представления, относящиеся к ряду предметов, строятся так, как у нас фамильные имена. Названия слов, явлений не столько знакомые понятия, сколько фамилии, целые группы наглядных вещей, связанных наглядной связью.

Таким образом, опыт ребенка и непосредственное влияние его опыта, документируемое в памяти, прямо определяют всю структуру детского мышления на ранних ступенях развития. Это и понятно с точки зрения психического развития: не мышление, и в частности не абстрактное мышление, стоит в начале развития, а определяющим моментом в начале развития является память ребенка. Однако на протяжении детского развития происходит перелом, и решающий сдвиг здесь наступает близко от юношеского возраста. Исследования памяти в этом возрасте показали, что к концу детского развития межфункциональные отношения памяти изменяются коренным образом в противоположную сторону: если для ребенка раннего возраста мыслить — значит вспоминать, то для подростка вспоминать — значит мыслить. Его память настолько логизирована, что запоминание сводится к установлению и нахождению логических отношений, а припоминание заключается в поиске того пункта, который должен быть найден.

Логизация и представляет противоположный полюс, показывающий, как в процессе развития изменились эти отношения. В переходном возрасте центральный момент — образование понятий, и все представления и понятия, все мыслительные образования строятся уже не по типу фамильных имен, а по типу полноценных абстрактных понятий.

Мы видим, что та самая зависимость, которая определяла комплексный характер мышления в раннем возрасте, в дальнейшем изменяет характер мышления. Не может быть никаких сомнений в том, что запомнить один и тот же материал мыслящему в понятиях и мыслящему в комплексах — две совершенно разные задачи, хотя и сходные между собой. Когда я запоминаю какой-нибудь материал, лежащий передо мной, с помощью мышления в понятиях, т. е. с помощью абстрактного анализа, который заключен в самом мышлении, то передо мной совершенно иная логическая структура, чем когда я изучаю этот материал с помощью других средств. В одном и в другом случае смысловая структура материала различна.

Поэтому развитие детской памяти должно быть изучено не столько в отношении изменений, происходящих внутри самой памяти, сколько в отношении места памяти в ряду других функ-

594

ций. Мы видим, что в раннем детском возрасте память является господствующей функцией, которая определяет известный тип мышления, и что переход к абстрактному мышлению приводит к иному типу запоминания. Очевидно, когда вопрос о развитии детской памяти ставят в линейном разрезе, этим не исчерпывается вопрос о ее развитии.

Центральным предметом следующей лекции мы сделаем проблему мышления. Я постараюсь показать, что из изменений соотношения памяти и мышления могут быть выведены основные формы мышления и что возможно дальнейшее изменение этих основных форм, превращение в новые формы мышления, характеристикой которых мы и займемся.

Лекция третья. Мышление и его развитие в детском возрасте

Сегодня у нас на очереди проблема мышления и его развития. Мы снова начнем анализ проблемы со схематического очерка тех теоретических концепций, которые в приложении к проблеме мышления имеют сейчас актуальное значение для психологии.

Как всегда, на первом месте с исторической точки зрения должна быть поставлена попытка ассоциативной психологии, которая впервые экспериментально взялась за разрешение проблемы мышления. Ассоциативная психология наткнулась здесь на огромные трудности: с точки зрения ассоциативного течения наших представлений оказалось чрезвычайно сложно объяснить целенаправленный характер мышления. Ассоциативная связь представлений в том и заключается, что одно представление вызывает другое, которое с ним связано по смежности или времени. Однако откуда возникает в потоке представлений целенаправленность мышления? Почему из этого потока представлений возникают такие ассоциации, которые относятся к поставленной перед нашим мышлением задаче? Каким образом возникает логическая планировка, логическое строение ассоциативного потока представлений? Чем, наконец, отличается мышление человека при решении определенной задачи от простого ассоциирования, когда одно слово нанизывается вслед за другим в ассоциативную цепь? На все эти вопросы ассоциативная психология не

могла ответить иначе, как сделав попытку ввести дополнительные понятия, до тех пор в экспериментальной психологии неизвестные.

595

Первая попытка экспериментально объяснить целенаправленность и логически упорядоченный ход ассоциации в мыслительном процессе была сделана с помощью введения понятия персеверации, или персеверативной тенденции. Сущность ее в следующем: психологи стали допускать, что в нашем сознании наряду с ассоциативной тенденцией, которая заключается в том, что каждое представление, находящееся в сознании, имеет тенденцию вызывать другое, связанное с ним, была отмечена другая, как бы противоположная ей персеверативная тенденция. Сущность ее в том, что всякое представление, проникшее в сознание, имеет тенденцию укрепиться в этом сознании, задержаться в нем, а если это представление вытесняется другим, связанным с ним, то обнаруживается персеверативная тенденция ворваться в течение ассоциативного процесса и возвратиться к прежним ассоциациям, как только для этого окажется возможность.

Экспериментальные исследования ряда авторов показали, что такая персеверативная тенденция действительно присуща нашим представлениям как в свободном течении ассоциаций, так и в упорядоченном течении, когда мы подбираем их по какому-нибудь установленному заранее порядку.

Из соединений ассоциативной и персеверативной тенденций психология того времени и пыталась объяснить процесс мышления. Наиболее красноречивое выражение эта идея нашла у Г. Эббингауза, который дал классическое определение мышления, сказав, что оно представляет собой нечто среднее между навязчивой идеей и вихрем, скачкой идей.

Навязчивая идея является, как вы знаете, такой персеверацией в сознании, от которой человек не может освободиться. Она переживается как точка, в которую уперлось сознание, с которой оно не может быть сдвинуто произвольным усилием. Вихрь или скачка идей означает такое патологическое состояние нашего сознания, которое характеризуется обратным явлением: мышление не может длительно остановиться на одном пункте, но одна идея сменяется другой по внешнему созвучию, по образному сходству, по случайному совпадению, по внешнему впечатлению, которое врывается в ход этого мышления; в результате создается впечатление скачки идей, которая, как известно, обнаруживается в клинической картине маниакального возбуждения. По мнению Эббингауза, следовательно, мышление — нечто среднее между крайним выражением персеверативной тенденции, которая имеет место в навязчивой идее, и крайним выражением ассоциативной тенденции, которая проявляется в скачке или вихре идей.

Пример, который берет Эббингауз, чрезвычайно прост и груб и поясняет основные взгляды того времени с достаточной наглядностью. Представьте себе, говорит Эббингауз, человека,

596

который находится в закрытой комнате, зная, что в доме пожар, и ищет средства спастись. Как он будет вести себя? С одной стороны, поведение его будет напоминать поведение больного, который страдает скачкой идей. Он будет то бросаться от окна к двери, то ждать помощи и, не дождавшись, опять бросаться. Его мысли будут перепрыгивать с одного на другое. Но, с другой стороны, его поведение будет напоминать поведение человека с навязчивой идеей: что бы он ни предпринимал, имеется центральное представление, которое персеверировало в его сознании и определяет его течение идей, — это мысль о том, как бы спастись из горящей комнаты. Там, где мышление работает правильно, оно обеспечивает некоторый устойчивый момент, персеверировующее представление; в данном случае эту функциональную задачу выполняет то, о чем мы думаем, что является предметом нашего мышления; в эту минуту оно и является в сознании персеверировующим представлением, а вся разветвляющаяся цепь ассоциаций, которая проходит в сознании и из которой мы отбираем то, что нужно нашей мысли, все это быстрое движение ассоциативной цепи будет олицетворять другую, противоположную тенденцию — ассоциативную.

Из расщепления этих двух тенденций Эббингауз объяснял мышление больного человека с навязчивым состоянием и со скачкой идей.

Он указал, что обе эти тенденции присущи нормальному сознанию, но находятся в расщепленном виде в психозе. Развитие ребенка объяснялось им следующим образом. Ребенок в самом раннем возрасте обнаруживает чрезвычайно ясную персеверативную тенденцию. Он с чрезвычайной стойкостью застревает на интересном впечатлении, вызывает его неумоимо, много раз подряд; как известно из ряда примеров, он вновь и вновь возвращается к занимающему его предмету. Таким образом, персеверативная тенденция, придающая всему процессу известное единство, свойственна ребенку с раннего возраста; точно так же свойственна ему и ассоциативная тенденция, тенденция к смене деятельности, к смене представлений. Вся беда в том, что у ребенка тенденции не объединены, не сотрудничают друг с другом настолько планомерно и согласованно, чтобы в результате получился процесс логического мышления, как это имеет место у взрослого человека.

Таким образом, процесс развития детского мышления для ассоциативной психологии, верной своим тенденциям, сводился к тому, что элементы, из которых строится функция мышления, — ассоциативная и персеверативная тенденции — с самого начала были не объединены и лишь в процессе развития возникает объединение этих тенденций, их цементирование, что и составляет главную линию в развитии детского

мышления.

Несостоятельность этой точки зрения очень скоро обнару-

597

жилась в эксперименте, и была сделана последняя теоретическая попытка спасти основной скелет ассоциативной концепции мышления, которая принадлежит немецкому психологу Н. Аху.

Как известно, Ах исходит в своих первых исследованиях, посвященных проблеме мышления, из недостаточности объяснения процессов мышления с помощью этих двух тенденций — ассоциативной и персеверативной. Он показывает, что с точки зрения одной только ассоциации и персеверации мы не в состоянии объяснить разумный характер мышления, ибо мы можем великолепно себе представить, что наличие и устойчивости представления, и разбегающихся от него в разные стороны ассоциативных цепей может отнюдь не быть связано с осмысленным, разумным характером движения этих ассоциативных цепей. Неудачи попыток такого объяснения и привели к тому, что дорога экспериментов детского мышления разбилась на три русла.

Одно русло приводит к современному бихевиоризму, оно воскрешает по существу это старое учение. Это русло представлено теорией Д. Уотсона и его единомышленников, которые рассматривают процесс мышления как простую ассоциативную смену первичных движений, проявляющихся либо в зачаточной, либо в открытой форме; теория Уотсона довела до конца эту идею, соединяя ассоциативную и персеверативную тенденции в теорию проб и ошибок. В теории проб и ошибок, которая первоначально была выдвинута для объяснения поведения животных в трудных ситуациях, мы находим действительно чистейшее психологическое выражение такой комбинации ассоциативной и персеверативной тенденций, ибо животное, действуя методом проб и ошибок, ведет себя совершенно так же, как гипотетический человек у Эббингауза, мышление которого выводится из комбинации ассоциативных и персеверативных тенденций.

По выражению одного из наиболее крупных представителей этой школы, гвоздь проблемы ассоциативизма заключается в том, чтобы объяснить, каким образом из механически действующих тенденций возникает осмысленная, разумная деятельность. Разрешение этой проблемы, говорит он, было подобно разрешению проблемы с колумбовым яйцом. Нужно было только объявить, что так называемая разумная деятельность при человеческом мышлении на самом деле является иллюзией, она нам только кажется или представляется разумной вследствие своей практической полезности, вследствие того, что она приводит к ценному приспособительному результату, а на самом деле она всегда строится по типу проб и ошибок, т. е. всегда возникает как случайный результат из слепой игры ассоциативных процессов, направляемых персеверирующим стимулом, который все время гонит эти ассоциативные процессы в определенном направлении-

598

нии. Таким образом закончилось одно из ответвлений, на которые разбилась сейчас мысль психологов.

Другие психологи пошли в противоположном направлении. У них не хватило ни мужества, ни достаточной веры в правду ассоциативных принципов (которые к этому времени зашатались), для того чтобы сделать последовательный вывод о том, что из неразумных элементов может быть построена модель разумной по существу деятельности. Они пытались во что бы то ни стало сохранить возможность объяснения действительно разумного характера человеческого мышления, не прибегая при этом к каким-нибудь идеям, которые коренным образом разрушили бы основные предпосылки ассоциативной психологии. Таков был путь всей серии работ Аха, в свое время составившего целую эпоху в изучении мышления. Н. Ах решил искать источник разумного человеческого мышления, возникающего из слепой игры механических тенденций, в воле. Его первая работа «Волевая деятельность и мышление» выясняет их соотношение. В экспериментальной работе Ах раскрыл волевую деятельность как деятельность, связанную с новой тенденцией, и к двум уже существовавшим в экспериментальной психологии общепризнанным тенденциям — персеверативной и ассоциативной — прибавил третью — детерминирующую тенденцию. Из комбинации трех тенденций он пытался вывести разумный характер человеческого мышления и наметить путь, противоположный тому, которым пошли бихевиористы. Существо детерминирующей тенденции в том, что наряду с такими первичными тенденциями, как ассоциативная и персеверативная, существует отдельное представление, которое обладает детерминирующей силой, т. е. способностью регулировать течение ассоциативного процесса так, как мы регулируем его сознательным волевым усилием, когда стараемся думать разумно и не даем нашим мыслям отвлекаться. Такая способность детерминированно-ассоциативного представления, по Аху, присуща не всякому представлению, а только целевому, т. е. такому, которое в самом себе содержит цель деятельности.

Таким образом, вступив на телеологическую почву для выяснения этого явления, Ах пытался противопоставить свою теорию, с одной стороны, крайне идеалистической, виталистической теории вюрцбургской школы, которая исходила из первичного телеологического характера мышления, а с другой — старой механистической ассоциативной школе. Комбинацией этих трех тенденций Ах пытается объяснить главнейшие основы мышления и показать, как с присоединением телеологически действующего целевого представления, регулирующего ход слепой игры ассоциативного процесса, возникает разумный характер нашего мышления. Однако это был тупик, и теоретический, и экспериментальный, как и тот путь,

которым пошла ассоциативная пси-

599

хология. Третий путь, исторически подготовленный всем развитием психологии, являющейся реакцией на атомистический характер ассоциативной школы, был путем открыто идеалистическим. Пересмотр основного учения ассоциативной школы был произведен так называемой вюрцбургской школой, группой психологов — учеников О. Кюльпе. Как известно, основная идея учеников Кюльпе, как и основная идея экспериментальных работ этой школы, заключалась в том, что мышление было строго-настроено отделено от остальных процессов психической деятельности. В то время как по отношению к памяти и к другим моментам психической деятельности ассоциативные законы признавались сохраняющими полную силу, по отношению к мышлению они объявлялись неосновательными.

Первое, что сделала вюрцбургская школа (она хорошо известна, и поэтому я могу остановиться на этом схематически), следующее: она подчеркнула абстрактный, нечувственный, ненаглядный, безобразный характер нашего мышления; она, как и парижская школа, работавшая в этом смысле с ней заодно, школа, которую возглавлял А. Бине, показала в ряде исследований, что состояния сознания, которые богаты образами (например, наши сновидения), бедны мыслью и, наоборот, состояния, богатые мыслью (например, игра великих шахматистов в исследовании Бине), бедны образами. Развитие этих исследований показало: здесь происходит переживание, при котором чрезвычайно трудно уловить какой-нибудь образный, конкретный характер, часто оно совершается так, что мы даже не можем уловить слов, сопровождающих мышление. Если образы и отдельные слова и появляются в нашем переживании и могут быть зарегистрированы при самонаблюдении, то в процессах мышления они, скорее, носят случайный и поверхностный характер, но никогда не образуют существенного ядра этих процессов. Догма о безобразном и нечувственном характере мышления сделалась исходным пунктом для крайне идеалистической концепции мышления, вышедшей из вюрцбургской школы. Основная философия этой школы заключалась в том, что мышление объявлялось столь же первичной деятельностью, как и ощущение. Эта буквальная формулировка, принадлежащая Кюльпе, стала лозунгом всего этого движения.

В отличие от ассоциативной психологии психологи этой школы отказались выводить мышление из комбинации более элементарных тенденций, присущих нашему сознанию, и говорили, что мышление представляет, с одной стороны, совершенно иную психическую деятельность, чем более элементарные, низшие виды психической деятельности, а с другой стороны — что мышление столь же первично, как и ощущение, что мышление, следовательно, не зависит от опыта. Таким образом, пер-

600

вичная функция мышления понималась ими как необходимая психическая предпосылка сознания человека.

Когда мышление стало рассматриваться таким способом, то, по выражению Кюльпе, точно с помощью волшебной палочки неразрешимая для прежних поколений психологов задача вдруг отпала сама собой. Ведь трудность для естественнонаучных психологов (и в первую очередь ассоциативной школы) заключалась в объяснении разумного характера мышления; здесь же характер мышления принимался как нечто первичное, изначально присущее самой этой деятельности, столь же не требующее объяснения, как и способность человеческого сознания ощущать. Поэтому естественно, что эту школу приветствовал тогда впервые народившийся и себя до конца осознавший психовитализм в лице Г. Дриша и других исследователей, которые пытались показать, будто психология, идя от высшей формы абстрактного мышления взрослого человека, пролагает пути для того, чтобы понять: разумная жизненная сила представляет не поздний продукт длительного развития, но является чем-то изначально заложенным в живой материи. Допущение наличия разумного живого начала, говорит Дриш, столь же необходимо для объяснения развития человеческого мышления, как и для объяснения поведения какого-нибудь червяка. Целесообразность жизни стала рассматриваться виталистами в том же плане, как и разумная целесообразная деятельность, проявляющаяся в высших формах человеческого мышления.

Таковы были три разветвления экспериментальной мысли исследователей, пытавшихся вырваться из того тупика, в который проблема мышления была загнана бесконечными попытками ассоциативной психологии путем различных комбинаций вывести из бессмысленной игры ассоциативных тенденций разумный характер, осмысленную деятельность человеческого мышления.

Я не буду сейчас останавливаться ни на более сложных отношениях, существовавших между этими отдельными школами в учении о мышлении, ни на целом ряде новых путей разрешения этих проблем, которые возникали в это время или значительно позже. Всякий прекрасно знает, что если вюрцбургская школа и современные бихевиористы рождены неудовлетворенностью ассоциативной психологии, то по отношению друг к другу они представляли собой противоположные школы и бихевиоризм явился в известной мере реакцией на учение вюрцбургской школы.

В истории интересующей нас проблемы несколько своеобразное место занимает структурная теория мышления. В то время как все только что упомянутые разветвления возникли в противовес ассоциативной школе, правильное понимание гештальттеории становится возможным, если принять во внимание некоторые исторические условия ее появления. Логически она

601

противопоставлена ассоциативной психологии. Возникает иллюзия, что она появилась непосредственно после ассоциативной психологии. Исторически было иначе. Ассоциативная психология породила целый ряд направлений, из которых я указал на три главнейших. Эти направления привели к тупику, который проявился в том, что возникли в максимально чистом, как бы разложенном виде виталистическая и механистическая линии в теории мышления. Только тогда, когда они потерпели поражение, когда обе они завели экспериментальное исследование в тупик, только тогда возникает структурная теория.

Центральная задача структурной психологии — преодоление ассоциативной психологии, но преодоление ее не методом виталистического и вместе с тем не методом механистического мышления. Наиболее ценный эффект структурной психологии — это сделанные ею описания. Структурная психология попыталась перевести само исследование в такую плоскость, где была бы сохранена возможность движения научного исследования без того, чтобы оно немедленно уперлось в один из двух тупиков буржуазной мысли — механицизм или витализм. Вся полемика, относящаяся сюда, хорошо изложена у К. Коффки. Подробно останавливаться на этом я не буду. Скажу только, что структурная психология оказалась наименее продуктивной для решения проблемы мышления. Если не считать исследования М. Вертгеймера «Психология продуктивного мышления» и работы А. Гельба и К. Гольдштейна, занимавшихся проблемами психопатологии, то структурная психология дала в области мышления только одну основную и очень известную работу Келера. Эта работа явилась в свое время большим шагом в зоопсихологии. Она хорошо известна, и о ней я говорить не буду.

Работа Келера, однако, как ни странно, привела к созданию своеобразной тенденции в психологии, которую легче всего иллюстрировать на примере концепции мышления в детской психологии, так близко стоящей к нашей теме. Речь идет о своеобразной биологической струе в теории мышления, достаточно хорошо экспериментально аранжированной и стремившейся в биологическом подходе к человеческому мышлению преодолеть крайне идеалистическое воззрение вюрцбургской школы.

Наиболее полное выражение течения, возникавшие в связи с этим новым этапом в развитии теории мышления, нашли во втором томе известного исследования О. Зельца, где целая часть посвящена соотносению данных келеровских опытов над шимпанзе с данными опытов над продуктивностью мышления человека, полученными самим Зельцем. Указанные течения отражены и в работах К. Бюлера.

О. Зельц, как и Бюлер, вышел из вюрцбургской школы и стал на позицию, соединяющую вюрцбургскую школу с адепта-

602

ми структурной психологии, находя примирение тому и другому в биологической концепции мышления.

В детской психологии, как известно, широчайшее развитие этих взглядов представлено в работах Бюлера. Он прямо говорит, что биологическая точка зрения и детство были спасительным выходом из того кризиса, которым была охвачена теория мышления в вюрцбургской школе. Этот выход и дан в работах Бюлера, для которого мыслительная деятельность ребенка рассматривается прежде всего в биологическом плане и представляет недостающее звено между мышлением высшей обезьяны и мышлением исторически развитого человека.

Таким образом, помещая детское мышление между этими двумя крайними звеньями и рассматривая его как переходную биологическую форму от чисто животных к чисто человеческим формам мышления, эти авторы пытались из биологических особенностей ребенка вывести специфические особенности его мышления.

Как это ни покажется странным на первый взгляд, но мне думается, что к той же исторической ветви (или к той же исторической группе теорий) относится и теория Ж. Пиаже, достаточно известная у нас, для того чтобы на ней не останавливаться. Однако об этой теории непременно нужно упомянуть не только потому, что она связана с богатейшим фактическим материалом, который она внесла в современное учение о детском мышлении, но и потому, что некоторые вопросы, затронутые в ряде сходных учений только в зачаточном виде, здесь смело доведены до логического конца.

Идея соотношения биологических и социальных моментов в развитии мышления занимает основное место в этой теории. Концепция Пиаже в этом отношении чрезвычайно проста. Пиаже принимает вместе с психоанализом З. Фрейда и с примыкающим к нему Э. Блейлером, что первичная ступень в развитии мышления ребенка — мышление, руководимое принципом удовольствия, иначе говоря, что ребенок раннего возраста мыслит по тем же мотивам, по каким он стремится ко всякой другой деятельности, т. е. для получения удовольствия. В зависимости от этого мышление ребенка раннего возраста представляется Пиаже, как и этим авторам, чисто биологической деятельностью полуинстинктивного порядка, направленной на получение удовольствия.

Эту мысль ребенка Блейлер называет аутистической мыслью, Пиаже называет по-разному — то ненаправленной (в отличие от логической, направленной, мысли ребенка более зрелого возраста), то сновидной, поскольку она находит более яркое выражение в сновидениях, в частности в сновидениях ребенка. Во всяком случае, в качестве исходной точки Пиаже берет ту же аутистическую мысль, о которой он очень образно говорит, что

603

она не столько мысль в нашем смысле, сколько свободно витающая мечта. Однако в процессе развития ребенка происходит его постоянное столкновение с социальной средой, которая требует приносивления к способу мышления взрослых людей. Здесь ребенок обучается языку, который диктует строгое расчленение мысли. Язык требует оформления социализации мысли. Поведение ребенка в среде требует от него понимания мысли других, ответа на эту мысль, сообщения собственной мысли.

Из всех этих способов общения возникает тот процесс, который Пиаже образно называет процессом социализации детской мысли. Процесс социализации детской мысли напоминает в его изображении процесс «социализации частной собственности». Детское мышление как нечто, принадлежащее ребенку, составляющее «его личную собственность» как известной биологической особи, вытесняется, замещается формами мышления, которые ребенку навязаны окружающей средой. Переходную, или смешанную, форму между этой аутистической, сновидной мыслью ребенка и социализированной, логической мыслью человека, которая потеряла характер «личной собственности», потому что она совершается в формах и понятиях, логически контролируемых, занимает, по Пиаже, эгоцентризм детской мысли — эта переходная ступень от детской мысли к социализированной и логической мысли взрослого человека. Таков подход Пиаже к основным вопросам мышления.

Если попытаться сделать некоторые общие выводы из беглого и схематического рассмотрения главнейших теоретических позиций, сложившихся в психологии мышления, то, мне кажется, что, не отваяживаясь на слишком большие обобщения исторического и теоретического характера, можно с несомненностью констатировать: эти течения в конечном счете концентрируются вокруг одной большой проблемы, которая была поставлена перед психологией в годы расцвета ассоциативной школы, на которой, в сущности говоря, потерпели крушение все эти направления и из различного разрешения которой берут начало все эти многообразные школы. Я имею в виду проблему мысли, того, как объяснить возникновение разумного, осмысленного характера мысли, наличия смысла в той деятельности, которая по преимуществу является деятельностью, направленной на установление смысла вещей. Проблема смысла, проблема разумного характера мышления в конечном счете и является центральной для целого ряда направлений, какими бы чуждыми друг другу они ни казались; более того, они именно потому и чужды друг другу, что исходят часто из диаметрально противоположных попыток разрешить эту проблему, но и родственны друг другу потому, что все стремятся собраться в одну точку, чтобы, исходя из этой точки, разрешить основную проблему.

Как же, исходя из положений этих школ, понять возникно-

604

вание разумной, целесообразной мыслительной деятельности в ряду других психических функций?

Как известно, невозможность разрешить эту проблему, с одной стороны, продиктовала вюрцбургской школе открытое идеалистическое движение в сторону Платона и его идей. Это сформулировал, определяя свой путь, сам Кюльпе. С другой стороны, невозможность разрешить эту проблему привела бихевиористов к утверждению, что разумность — иллюзия, что осмысленный характер этой деятельности просто объективно полезный приспособительный результат в сущности неразумных проб и ошибок.

Попытка так или иначе разрешить вопрос о происхождении смысла пронизывает и всю работу Пиаже. Как он пишет, им руководит ряд отдельных положений, взятых им от Э. Клапареда. Станным противоречием называет Пиаже то, что мышление ребенка в одно и то же время и разумно, и неразумно.

Всякий знает из простейшего столкновения с детьми, что мышление ребенка действительно двойственно в этом отношении. Но поскольку, продолжает Пиаже, характер мышления двойствен, одни сосредоточивали свое внимание на неразумном характере мышления и ставили задачу доказать, что детское мышление неразумно, что ребенок мыслит нелогически, что там, где мы ожидали бы у ребенка логическую операцию, на самом деле выступает операция алогическая. Но, говорит он, ребенок с первых же моментов, как только формируется у него мышление, обладает всем хотя и неразвернутым, но вполне законченным аппаратом мышления.

Как известно, К. Бюлеру принадлежит идея, что мышление в готовом виде содержится уже в простейших формах интеллектуальной жизни ребенка. Мы видим, говорит он, что в первые 3 года жизни основной путь развития логического мышления завершается и нет ни одного такого принципиально нового шага в области мышления, который делает ребенок за всю последующую жизнь и который не содержался бы уже в инвентаре мышления трехлетнего ребенка.

Таким образом, одни на первый план выдвигали апологию детского мышления, сближали его с мышлением взрослого человека и делали попытки абсолютизировать логический характер детского мышления в раннем возрасте; другие, наоборот, пытались доказать глупость ребенка, доказать, что ребенок не способен к нашему мышлению. Задачей Пиаже было охватить оба этих противоречивых аспекта мышления, так как они даны наблюдателю одновременно, и постараться показать, как детское мышление соединяет в себе черты логики и алогизма. Для этого, говорит он, нет лучшей гипотезы, чем искать источник этих противоречий в двух разных ключах, пробивающихся из земли в разных местах.

605

Логическое начало мышления Пиаже выводит из социальной жизни ребенка, алогический характер детского мышления — из первичной аутистической детской мысли. Таким образом, картина детского мышления на каждой новой возрастной ступени объясняется тем, что в ней в разных пропорциях смешано логическое, которое, по Пиаже, всегда социализировано и идет извне, с алогическим, присущим самому ребенку. Эта идея, говорит исследователь, единственно оставшийся путь для психологии, чтобы спасти само мышление. Она определяет и научный метод его работы, выводящий проблему из тупика бихевиоризма. Для последнего само мышление превращалось в деятельность, о которой Уотсон говорил, что она принципиально ничем не отличается ни от игры в лаун-теннис, ни от плавания.

В этой невозможности подойти к изучению происхождения разумных, осмысленных форм мышления и состоит тот тупик, к которому пришла современная буржуазная психология.

Позвольте мне во второй части лекции, как мы обычно делаем, перейти от общего рассмотрения теоретических вопросов к изложению фактического материала и попыток решения той проблемы, которая стоит в центре всех путей исследования. Эта проблема может иметь, мне думается, центральное значение для современных исследований детского мышления. Это проблема смысла, или разумности, детской речи.

Откуда и как возникает разумный характер детского мышления? Эта проблема, как мы видели, центральная для теоретических концепций, которые я затрагивал до сих пор.

Конкретно, я думаю, лучше остановиться на одном узком аспекте проблемы, потому что ни один вопрос детской психологии сейчас не является настолько обширным и богатым по содержанию, трудно исчерпываемым в коротких лекциях, как этот; поэтому целесообразно сосредоточить внимание на чем-то одном, что может представлять центральное значение для ряда проблем.

Эта сторона прежде всего сводится к проблеме мышления и речи и их взаимоотношениям в детском возрасте. Дело в том, что проблема смысла, разумности детской речи также в конечном счете упиралась во всех указанных направлениях в проблему мышления и речи. Как мы знаем, вюрцбургская школа видела доказательство первичности мышления в неречевом характере мышления. Одно из основных положений вюрцбургского учения о мышлении то, что слова играют роль внешнего одеяния для мысли и могут служить более или менее надежным ее передатчиком, но никогда не имеют существенного значения ни для структуры процессов мышления, ни для его функционирования.

Наоборот, в бихевиористской школе, как известно, имелась тенденция противоположного характера, выражающаяся в тезисе: мышление — это и есть речь, ибо, желая вытравить из мыш-

606

ления все, что не укладывается в рамки навыков, исследователь естественно приходит к тому, что рассматривает речевую деятельность как мышление в целом, как деятельность, которая не только представляет речевую форму мышления, не только образует известную сторону мышления, но и исчерпывает его в целом.

Вопрос об отношении речи и мышления стоит в центре тех психологических фактов, к которым мы обратимся. Мы рассмотрим это на примерах, связанных с развитием детской речи. Известно, что в развитии речи, в овладении внешней стороной речи ребенок идет от отдельных слов к фразе и от фразы простой к фразе сложной, к сочетанию фраз и предложений; столь же ясно и столь же давно было открыто, что в овладении семической (смысловой) стороной речи ребенок идет обратным путем.

В овладении внешней стороной речи ребенок сначала произносит слово, затем предложение из 2 слов, затем из 3—4 слов, из простой фразы постепенно развивается сложная фраза, и только через несколько лет ребенок овладевает сложным предложением, главными и придаточными частями и цепью этих предложений, составляющих более или менее связный рассказ. Ребенок идет, таким образом, казалось бы, подтверждая основные положения ассоциативной психологии, от части к целому. Когда в детской психологии господствовала догма о том, что смысловая сторона речи — это слепок с внешней стороны, психологи делали ряд ошибочных выводов. В частности, сюда относится фигурирующее во всех учебниках положение, которое, мне кажется, сейчас атакуется более чем другое какое-нибудь положение старой психологии, именно положение о том, что и в развитии представлений о внешней действительности ребенок идет тем же путем, каким он идет в развитии речи. Как речь ребенка начинается с отдельных слов, имен существительных, обозначающих отдельные конкретные предметы, так же, полагали некоторые исследователи, в частности В. Штерн, и восприятие действительности начинается с восприятия отдельных предметов. Это знаменитая субстанциональная, или предметная, стадия, отмеченная у Штерна и у других авторов. Параллельно с тем, как во внешней стороне речи ребенка появляется двухсловное предложение, вводится сказуемое и ребенок овладевает глаголом, в восприятии появляется действие, вслед за ним качество, отношение, иначе говоря, наблюдается полный параллелизм между развитием разумного представления ребенка об окружающей действительности и овладением внешней стороной речи. Для того чтобы не упрощать эту теорию, я должен сказать, что уже Штерну было известно, когда он впервые формулировал эту идею, что хронологического параллелизма здесь не существует, т. е. все эти стадии в развитии детского представления, детской апперцепции, как говорит Штерн, не совпадают хронологически с соответствующими стадиями в развитии внешней стороны дет-

607

ской речи, например, когда ребенок находится на стадии изолированных слов, он стоит на предметной стадии и в восприятии. Факты показали, что предметная стадия в восприятии длится значительно дольше. То же самое относится и к стадии действия, когда ребенок начинает произносить двухсловные предложения. И здесь происходит хронологический разрыв во внешней стороне речи и смысловой деятельности ребенка. Однако Штерн и ряд других исследователей полагали: при хронологическом разрыве существует логически полное соответствие, как он выражается, между продвижением ребенка в овладении логической структурой речи и в овладении ребенком внешней стороной речи.

Ж. Пиаже использовал это положение, показав, что при этом раскрывается в проблеме речи и мышления. Ведь речь как основной источник социализации мысли является для Пиаже главным фактором, с помощью которого в нашу мысль вносятся логические законы, свойства, позволяющие ребенку общаться с другими. Наоборот, все связанное с алогическим источником собственной детской мысли — это мысль несловесная, бессмысловая.

Таким образом, во всех этих теориях проблема осмысленности, разумного характера мышления в конечном счете в качестве центрального практического вопроса ставит вопрос об отношении мышления и речи. Я не буду останавливаться на тех материалах и соображениях по этому вопросу, которые худо ли, хорошо ли, но достаточно широко и пространно изложены в ряде работ, в том числе и русских.

Я ставлю этот вопрос вне обсуждения и сосредоточу внимание лишь на тех узловых пунктах, где смысл мышления, его разумный характер связывается с речью, иначе говоря, на тех пунктах, где, как говорит Пиаже, тончайший волосок отделяет логическое от алогического в детском мышлении. Эта проблема в современном экспериментальном исследовании как психологии взрослого человека, так и психологии ребенка стала занимать все более и более центральное место. Я не нашел лучшей возможности привести в коротком изложении эту проблему, чем суммарно остановиться на выводах из соответствующих работ.

Главнейший итог работ — установление того, что речевое мышление — это сложное образование неоднородного характера. Вся осмысленная речь в функционально развитом виде имеет две стороны, которые должны отчетливо различаться экспериментаторами. Это то, что принято называть в современных исследованиях фазической стороной речи, имея в виду ее вербальную сторону, то, что связано с внешней стороной речи, и *семической* (или семантической) стороной речи, т. е. смысловой стороной, которая заключается в наполнении смыслом того, что мы говорим, в извлечении смысла из того, что мы видим, слышим, читаем.

Отношение этих сторон обычно формулировалось в негатив-

608

ной форме. Исследователями было установлено и на ряде фактов подтверждено, что фазическая и семическая, т. е. вербальная и смысловая, стороны речи не появляются сразу в готовом виде и в развитии не идут одна параллельно другой, не являются слепком одна другой.

Возьмем простой пример, на котором исследователи часто иллюстрируют свои идеи. Пиаже использовал этот пример для того, чтобы показать: логические ступени, по которым проходит разумное мышление ребенка, плетутся в хвосте его речевого развития. Трудно, говорит Пиаже, найти более разительное доказательство того факта, что именно речь внедряет логические категории в мышление ребенка. Не будь речи, ребенок никогда не пришел бы к логике. Полное замыкание ребенка внутри себя никогда, по мнению Пиаже, не пробило бы и легчайшей бреши в стене алогизма, который окружает детское мышление.

Однако исследования показали, что самое трагическое в этом вопросе, как установлено теми же авторами, в частности Штерном, следующее: все нам известное о смысловом развитии детской речи противоречит этому тезису. И психологически просто непонятно, как Штерн, такой сильный мыслитель в области психологии, и другие не заметили зияющего противоречия между отдельными частями своей системы. В частности, самое интересное из того, что в прошлом году говорил Штерн в Москве, относилось к его психологической исповеди о том, как для него в течение десятков лет оставалась незамеченной такая простая мысль, которая теперь кажется ему столь же очевидной «как письменный прибор на столе».

Сущность заключается в том, что смысловая сторона первого детского слова не имя существительное, а однословное предложение, мысль, которую хорошо описал сам Штерн. Уже отсюда ясно, что ребенок, который произносит отдельные слова, на самом деле в смысловую сторону слова вкладывает не познание предмета (как взрослый), а целое, обычно очень сложное, предложение или цепь предложений. Если детское однословное предложение перевести на наш язык, то нам потребуется целая фраза. Как показал А. Валлон, нужно употребить развернутую фразу, состоящую из ряда предложений, для того чтобы в мысли взрослого дать эквивалент простого, однословного предложения ребенка. Превосходство исследований этих авторов над работами Штерна проистекает из того, что Штерн был лишь наблюдателем своих собственных детей, в то время как Валлон и другие подошли к проблеме экспериментально и стали выяснять, что скрывается за значением первого детского слова. Так получился первый вывод, который является отправным пунктом и который я мог бы сформулировать: в то время как при овладении внешней стороной речи ребенок идет от одного слова к фразе и от простой фразы к сочетанию фраз, при овладении смыслом он

609

идет от сочетания фраз к выделению отдельной фразы и от отдельной фразы к выделению сочетания

слов и лишь в конце — к выделению отдельных слов.

Оказалось, что пути развития семической и фазической сторон детской речи не только не представляют собой зеркального слепка, а в известном отношении обратим друг другу.

Я обещал не называть относящихся сюда отдельных экспериментальных исследований, но не могу мимоходом не указать значения проблемы в целом, которая стала нам ясна только сейчас. В экспериментальном исследовании развития смысловой стороны детской речи, как она проявляется в опыте с описанием картинки, мы могли установить, что все намечаемые стадии предметности, действия и т. д. являются, в сущности говоря, не стадиями, по которым течет процесс развития детского разумного восприятия действительности, а ступенями, по которым проходит развитие речи. Проследивая процесс развития деятельности драматизации, мы сумели показать, что там развитие идет обратным путем, и ребенок, стоящий на фазе называния предметов, в действии передает содержание в целом. Аналогичные опыты, проделанные на основании указаний А. Баллона, Люиса и других, показали, что, когда ребенок поставлен в необходимость систематизировать значение своего первого слова, он в этой ситуации передает значение связно и отнюдь не указывает на какой-нибудь отдельный предмет.

Не сознавая этого, Пиаже в совершенно другом исследовании в сущности тоже чрезвычайно близко подошел к этому предмету, но истолковал его с той же точки зрения, как истолковывал раньше. Он указывал, что категории детского мышления идут параллельно развитию речи, но только проходят эти ступени позже, что они плетутся в обозе; он показал, что ребенок раньше овладевает речевыми синтаксическими структурами вроде «потому что», «так как», «несмотря на», «хотя», «если бы», «после того как» и т. д., т. е. овладевает сложными речевыми структурами, назначение которых передать причинные, пространственные, временные, условные, противопоставительные и другие зависимости и взаимоотношения между мыслями, задолго до того, как в его мышлении дифференцируются эти сложные связи. Пиаже приводит этот факт в доказательство своей излюбленной мысли, что логика внедряется в ребенка извне вместе с речью, что ребенок, овладевая внешней речью и не овладевая соответствующими формами мышления, еще находится на эгоцентрической ступени мышления. Однако (ставя это в контекст того, о чем идет речь) Пиаже говорит о том, что и во временном отношении моменты овладения речевым выражением сложного предложения и моменты овладения синтезом и логическим выражением в этих синтаксических формах не совпадают. Вся дальнейшая работа Пиаже показала, что они не только хроноло-

610

гически не совпадают, как утверждает Пиаже, но они не совпадают и с точки зрения структуры. Иначе говоря, последовательность в овладении логическими структурами, которые для нас выражаются в синтаксической форме речи, с одной стороны, и последовательность в развитии этих синтаксических форм речи, с другой, не только не совпадают во времени, но и по структуре идут противоположными путями. Вспомните, что развитие детской речи идет от слова к фразе, в то время как развитие смысла в детских высказываниях идет от целой фразы к отдельным словам.

Если бы мы обратились к другой области современного экспериментального исследования, то увидели бы, что в функционировании развитой человеческой мысли, как оно представляется каждому из нас, сами процессы мышления и речи не совпадают друг с другом. В отрицательной части этот тезис известен давно, но экспериментаторам он стал доступен буквально несколько лет назад. Что же показывают эти исследования? Они показывают то, что, строго говоря, в психологическом и лингвистическом анализе в общей форме было установлено и раньше, но что экспериментально удалось создать, проанализировать и раскрыть в причинной связи и зависимости только недавно.

Если мы рассмотрим любую грамматическую, синтаксическую форму, любое речевое предложение, то увидим, что грамматическая форма этого предложения не совпадает с соответствующим смысловым единством, которое выражается в данной форме.

Самое простое соображение идет из области простейшего анализа языковых форм. Скажем, если в школьной грамматике старого времени учили, что существительное есть название предмета, то с логической точки зрения мы знаем, что имя существительное — одна из грамматических форм — фактически обозначает различные грамматические категории, например, слово «изба» является существительным, названием предмета, слово «белизна» аналогично слову «изба» по грамматической стороне, но слово «белизна» — это название качества, как «борьба», «ходьба» — названия действия. В результате несовпадения логического значения с грамматической формой и возникла в грамматике борьба между школами, по-разному подходившими к необходимости различать языковые формы, их судьбу и типы, смысловое наполнение этих форм. Сравнительные исследования Першица выражения мысли на разных языках, в которых существуют разные грамматические формы, например на французском и русском языках (во французском языке существует несколько видов прошедшего времени и два вида будущего времени, а в русском языке — только одна форма будущего времени), показали, что и здесь семантическое наполнение фраз, т. е. смысловое наполнение, речевая сторона не совпадают по структуре. В частности, приведу последний из примеров этого ряда — пример из опытов, которые были поставлены в связи с предло-

611

жением Пешковского, занимавшегося психологическим анализом русского синтаксиса. Эти опыты

показали, что в различных психологических ситуациях различная по психологической природе мысль находит одну и ту же речевую формулировку, что психологически подлежащее и сказуемое никогда не совпадают непосредственно с грамматическим сказуемым и подлежащим и что ход мысли часто бывает обратным ходу построения соответствующей фразы.

Все эти факты, взятые вместе, дополненные экспериментальными наблюдениями и исследованиями над патологическим материалом, т. е. над различными формами нарушения, расстройства речи и мышления, привели исследователей к убеждению: фазическая и смысловая стороны речевого мышления, являясь теснейшим образом связанными между собой и представляя, в сущности говоря, два момента единой, очень сложной деятельности, тем не менее не совпадают друг с другом. Эти стороны неоднородны по психической природе и имеют своеобразные кривые развития, из соотношения которых только и может быть правильно объяснено состояние развития детской речи и детского мышления на каждой данной ступени. Иначе говоря, ни старое представление, что смысловая сторона речи — это простое отражение внешней речевой структуры, ни то представление, на котором настаивал Пиаже, что смысловая структура и категории плетутся в хвосте за речевым развитием, не подтвердились экспериментально — оба оказались противоречащими экспериментальным данным.

Возникает вопрос о положительном значении этого факта: как же в свете новых экспериментальных данных можно с позитивной стороны охарактеризовать отношения, существующие между словом и его значением, между речевой деятельностью и человеческим мышлением?

Я могу остановиться только на двух центральных моментах, которые характеризуют эту проблему с положительной стороны, чтобы дать схематическое представление о направлении отдельных работ.

Первый момент заключается опять в кратко формулируемом тезисе, представляющем как бы сгущенный итог ряда разрозненных исследований различных авторов, которых я не имею возможности называть в отдельности. Этот итог можно сформулировать так: значения детских слов развиваются. Иначе говоря, с усвоением значения какого-нибудь слова еще не заканчивается работа над этим словом. Поэтому, хотя внешне создается иллюзия, будто ребенок уже понимает обращенные к нему слова и сам осмысленно употребляет эти слова так, что мы можем его понять, хотя внешне создается впечатление, что ребенок достиг в развитии значения слов того же самого, что и мы, однако экс-

612

периментальный анализ показывает: это только первый шаг к развитию значения детских слов.

Развитию значения детских слов, т. е. выяснению той лестницы, из ступеней которой строится семантическая сторона детской речи, посвящен ряд исследований. Их я сейчас имею в виду. В частности, в современной детской психологии предложены конкретные схемы, характеризующие ту или иную сторону в развитии значений детских слов. Ни одна из этих попыток не может рассматриваться не только как окончательное, но даже как сколько-нибудь предварительное решение вопроса; однако же все вместе они дают богатый материал для того, чтобы представить грандиозную сложность развития смысла детских слов, детского знания.

Первичное приближение раскрывает перед исследователем факт чрезвычайной сложности, с которой вряд ли может справиться современная экспериментальная мысль, если только не понять той трудности, которая необходима, чтобы описать возникающие здесь процессы. Выводы, которые делаются из этого положения, имеют существенное значение для детской психологии и для выяснения всей проблемы мышления в двух отношениях.

Старое представление о том, что развитие детской речи, или, как выражается Штерн, основная работа по развитию детской речи заканчивается в 5 лет, когда ребенок овладел лексиконом, грамматикой и синтаксисом родного языка, неправильно: оказывается, не главная, а лишь предварительная работа заканчивается к 5 годам. Возраст, который рассматривали в отношении речевого развития как период, не вносящий ничего нового, — первый школьный возраст — который рассматривали как период лишь дальнейшего количественного роста детских представлений и дальнейшего уточнения элементов и их связей внутри данного представления, этот возраст теперь выдвигается на первое место по богатству и сложности процессов, происходящих в развитии детского слова.

Методическое значение этих исследований заключается в том, что они научили психологов сложному и трудному искусству изучения, как выражается О. Зельц, скрытых процессов развития значения слов. В самом деле, вот перед вами ребенок, у которого вы наблюдаете развитие речи. Вы констатируете с помощью простого наблюдения, что он переходит от простого слова к употреблению трех слов, целых фраз, но, когда вы хотите констатировать, каким путем идет знание ребенка, вы должны обратиться к вскрытию таких процессов, которые не даны в непосредственном наблюдении и которые образуют, по выражению Зельца, скрытый процесс развития. Его и должна изучать психология.

Психология в значительной степени уточнила свою методи-

613

ку, но, пожалуй, основное значение этих исследований заключается в том, что она позволила дать предварительный, но все же конкретный, построенный на экспериментальных исследованиях ответ на одну из центральных проблем современного учения о психических функциях ребенка, о чем я говорил много раз

вскользь, — пролить свет на проблему системных отношений и связей между отдельными психическими функциями ребенка в их развитии.

Известно, что психология всегда исходила из этого положения как из постулата. Всегда предполагалось, что все психические функции действуют совместно, что они друг с другом связаны; однако никогда не исследовалась природа связей, то, *как* функции связаны между собой и что в них изменяется в зависимости от этой связи. Больше того, предполагалось, что связь остается неизменной на всем протяжении детского развития. Затем ряд исследований показал, что это предположение неверно, и постулат сделался проблемой, т. е. заранее положенное без критики допущение стало предметом реального исследования.

Мы с вами в анализе восприятия и памяти подошли к таким проблемам современного экспериментального исследования этих функций, которые (проблемы) оказались неразрешимыми вне того, чтобы привлечь к объяснению их судьбы развитие межфункциональных связей и отношений. В предыдущих лекциях нам пришлось бегло затрагивать проблему системы психических функций. Это позволило выдвинуть гипотезу, кажущуюся мне не только плодотворной, но в известном смысле служащей точкой опоры для целого ряда исследований; она как раз исходит из гипотезы детского мышления в том плане, о котором я говорю. Сущность гипотезы заключается в том, что вся система отношений функций друг с другом определяется в основном господствующей на данной ступени развития формой мышления. Иначе говоря, мы можем утверждать: в зависимости от того, какой степени достиг ребенок в развитии значения слов, находятся все основные системы его психических функций. Будем ли мы иметь дело с осмысленным, ортоскопическим или синкретическим восприятием — все это зависит от ступени развития значения детских слов.

Таким образом, центральным для всей структуры сознания и для всей системы деятельности психических функций является развитие мышления. С этим тесно связана и идея интеллектуализации всех остальных функций, т. е. изменения их в зависимости от того, что мышление приводит на определенной ступени к осмысливанию этих функций, что ребенок начинает разумно относиться к своей психической деятельности. В зависимости от этого целый ряд функций, которые действовали автоматически, начинают действовать сознательно, логически. Эта идея психологического исследования представляется мне точкой опоры, от

614

которой берет начало целый ряд исследований, проводящих практическую проверку этой гипотезы. Еще более широкое значение заключается в том, что отсюда делаются попытки (и в этом, мне кажется, значение этой идеи для педагогики) показать: степень развития детской мысли, степень развития ее категорий являются психологической предпосылкой развертывания определенной системы осознанной или неосознанной детской мысли.

Так же как и основные формальные ступени, по которым идет построение личности ребенка, эти ступени связаны непосредственно со степенью развития его мышления, ибо в зависимости от того, в какой системе знаний реализуется весь внешний и внутренний опыт ребенка, стоит и то, каким психическим аппаратом расчленяется, анализируется, связывается, обрабатывается его внешний и внутренний опыт. В частности, одна из центральных проблем, стоящих перед нашей психологией, проблема психологического освещения, с одной стороны, путей, которые приводят ребенка к политехническому воспитанию, а с другой — путей, по которым действует политехническое воспитание, соединяющее практическую деятельность ребенка с усвоением научных знаний. Эта проблема, мне думается, ни в одной из развернутых детской психологией глав не находит такой близкой точки соприкосновения, от которой открываются пути для реального, конкретного исследования, как в учении о зависимости всей деятельности ребенка и всего его мышления от внешней действительности, зависимости ее от развития смысловой стороны детской речи.

Лекция четвертая. Эмоции и их развитие в детском возрасте

Современное состояние учения об эмоциях в психологии и теоретическое развитие этого учения представляют большое своеобразие по сравнению с остальными главами психологии: в этой главе психологии безраздельно до самого последнего времени господствует чистый натурализм, который был глубоко чужд остальным главам психологии. Эти главы, о которых шла речь выше, к чисто натуралистическим теориям в законченном виде пришли лишь с появлением бихевиоризма и других поведенческих направлений. В этом смысле можно сказать, что в главе старого учения об эмоциях содержится в методологическом отношении весь будущий бихевиоризм, так как в известной мере би-

615

хевиористское направление в психологии представляет резкий контраст, резкую реакцию на прежнюю спиритуалистическую интроспективную психологию. Отсюда естественно, что глава об эмоциях, которая разрабатывалась преимущественно в чисто натуралистическом плане, являлась белой вороной среди остальных глав, из которых складывалась тогдашняя психология.

Причин этому было много. Для нас достаточно указать на ближайший повод, который связан с именем Ч. Дарвина. Дарвин, завершая большую и старую традицию биологии, в работе «Происхождение

выразительных движений человека» поставил в генеральную связь эмоции человека с соответствующими аффективными и инстинктивными реакциями, наблюдаемыми в животном мире. Дарвину в эту идею об эволюции и происхождении человеческих выразительных движений, разумеется, была дорога его основная эволюционная идея. Ему было важно, как он говорит в одном из писем, недавно опубликованном на русском языке, показать, что чувства человека, которые считались внутренней «святой святых» человеческой души, имеют животное происхождение, как и весь человек в целом. И действительно, общность эмоциональных выражений человека и, во всяком случае, высших животных, стоящих наиболее близко к человеку, настолько очевидна, что почти не поддается никакому оспариванию.

Как известно, английская психология, временно находившаяся под властью схоластической мысли с сильными средневековыми религиозными традициями, относилась с чрезвычайной хитростью, как говорит один из современных историков, к идее Дарвина. Как ни странно, эта психология, проникнутая религиозными традициями, встретила дарвинские положения, развитие его учениками, чрезвычайно сочувственно, исходя из того, что Дарвин доказал: земные страсти человека, его корыстные влечения, эмоции, связанные с заботами о собственном теле, действительно имеют животное происхождение.

Таким образом, сразу был дан толчок для двух направлений, по которым пошла работа психологической мысли: с одной стороны, продолжая в положительном направлении дарвинские идеи, ряд психологов (частью Г. Спенсер и его ученики, частью французские позитивисты — Т. Рибо и его школа, частью немецкая биологически ориентированная психология) стали развивать идеи о биологическом происхождении человеческих эмоций из аффективных и инстинктивных реакций животных. Отсюда и создавалась та теория эмоций (рудиментарная, как называют ее в литературе), которая вошла почти во все учебники, в том числе и наши.

С точки зрения этой теории выразительные движения, сопровождающие наш страх, рассматриваются, по известному выражению, как рудиментарные остатки животных реакций при бегстве и обороне, а выразительные движения, сопровождающие

616

наш гнев, рассматриваются как рудиментарные остатки движений, сопровождавших некогда у наших животных предков реакцию нападения. По известной формуле, страх стал рассматриваться как заторможенное бегство, а гнев — как заторможенная драка. Иначе говоря, все выразительные движения стали рассматриваться ретроспективно. В этом отношении замечательны слова Рибо, что эмоции являются единственной областью в человеческой психике, или, как говорит он, «государством в государстве», которые могут быть поняты только ретроспективно. Идея Рибо заключалась в том, что эмоции есть «умирающее племя», или «цыгане нашей психики». Действительно, с этой точки зрения единственный вывод, к которому приходили психологические теории, заключался в том, что аффективные реакции у человека — остатки его животного существования, остатки, которые бесконечно ослаблены во внешнем выражении и внутреннем течении.

Таким образом, получилось впечатление, что кривая развития эмоций идет вниз. И если мы сравним, как предлагал один из последних учеников Спенсера, животное и человека, ребенка и взрослого и, наконец, примитивного и культурного человека, то увидим, что вместе с ходом развития эмоции отступали на задний план. Отсюда, как известно, знаменитое предсказание о том, что человек будущего — человек безэмоциональный, который, по сути дела, должен дойти до логического конца и утратить последние остаточные звенья той реакции, которая имела известный смысл в древнюю эпоху его существования.

Само собой разумеется, что с этой точки зрения только одна глава в психологии эмоций могла разрабатываться в адекватном плане — глава об эмоциональной реакции животных и развитии эмоций в животном мире. Эта глава разработана современной психологией наиболее глубоко и обстоятельно. Что касается психологии человека, то, наоборот, такая постановка вопроса исключила возможность адекватного изучения того, что составляет специфические особенности эмоций человека. Такая постановка вопроса, вместо того чтобы выявлять, как обогащаются эмоции в детском возрасте, наоборот, учила, как подавляются, ослабляются, устраняются те непосредственные эмоциональные разряды, которые свойственны раннему детскому возрасту. Что касается изменения силы эмоций от первобытного человека до нашего времени, то этот путь рассматривали как прямое продолжение эволюции, заключающееся в следующем: в то время как развитие человеческой психики шло вперед, эмоции отступали назад. Это была, говорит Рибо, славная история умирания целой области психической жизни.

Если рассматриваемая с биологической стороны эмоциональная жизнь казалась умиранием целой сферы психической жизни, то непосредственный психологический опыт, а затем и

617

экспериментальные исследования наглядно доказали абсурд этой мысли.

Еще Н. Н. Ланге и У. Джемс поставили себе задачу, каждый идя разным путем, Джемс — более сознательно как психолог, а Ланге — более бессознательно как физиолог, найти источник живучести эмоций, как говорит Джемс, в самом организме человека и тем самым освободиться от ретроспективного подхода к человеческим эмоциям. Ланге и Джемс нашли источник живучести эмоций в органических реакциях, сопровождающих наши эмоциональные процессы. Эта теория настолько широко известна,

настолько вошла в учебники, что останавливаться на ее изложении нет надобности. Напомню, что главнейшим поворотным моментом в этой теории было изменение традиционной последовательности тех моментов, из которых складываются эмоциональные реакции.

Известно, что для психологов до Джемса и Ланге ход эмоционального процесса представляется таким образом: первым звеном является внешнее или внутреннее событие, восприятие которого вызывает эмоцию (скажем, встреча с опасностью), затем переживание самой эмоции (чувства страха) и потом соответствующее телесное, органическое выражение (сердцебиение, побледнение, дрожь, пересыхание горла — все симптомы, сопровождающие страх). Если раньше психологи намечали такую последовательность: восприятие, чувство, выражение, то Джемс и Ланге предложили рассматривать этот процесс в иной последовательности, указывая на то, что непосредственно за восприятием того или иного события возникают рефлекторно вызываемые органические изменения (для Ланге преимущественно вазомоторные, для Джемса — висцеральные, т. е. совершающиеся во внутренних органах). Эти изменения, происходящие рефлекторным путем при страхе и других эмоциях, воспринимаются нами, а восприятие собственных органических реакций и составляет основу эмоций.

Согласно этому учению, в классической формуле Джемса, которая сейчас на много ладов переиначивается, потому что каждая теория старается показать свою противоположность с ней, говорится: обычно считали, что мы плачем, потому что огорчены, дрожим, потому что испуганы, бьем, потому что раздражены, а на самом деле следовало бы сказать — мы огорчены, потому что плачем, мы испуганы, потому что дрожим, и мы раздражены, потому что бьем.

Согласно точке зрения Джемса, достаточно подавить внешнее проявление эмоции и она исчезнет и обратно: достаточно вызвать в себе выражение известной эмоции, как эмоция придет вслед за этим выражением.

Эта законченная с теоретической стороны и достаточно разработанная теория подкупала двумя моментами: с одной сторо-

618

ны, она действительно давала видимое естественнонаучное, биологическое обоснование эмоциональным реакциям, а с другой — она не имела недостатков тех теорий, которые никак не могли объяснить, почему никому не нужны эмоции, остатки животного существования, продолжают еще жить и оказываются с точки зрения ретроспективного опыта такими важными, такими значительными переживаниями, наиболее близко стоящими к ядру личности. Вы сами знаете, что переживания наиболее эмотивные — это внутренние личные переживания.

Как известно, эти теории Джемса и Ланге, которые очень скоро были объединены в одну общую теорию, встретила вначале упреки в «материалистичности», в том, что Джемс и Ланге хотят свести чувства человека к отражению в его сознании органических процессов, происходящих в его теле. Однако сам Джемс был далек от материализма и выдвинул в ответ на первые упреки тезис, который вошел в его учебник психологии: «Моя теория не может быть ни в коем случае названа «материалистической». И действительно, его теория не была по существу материалистической, хотя давала повод в ряде случаев называться материалистической из-за использования стихийного материалистического метода. Она не была материалистической и привела к результатам, противоположным материалистическим моментам. Например, нигде так, как в учении об эмоциях, резко не подразделяются высшие и элементарные функции. Это дало почву для дальнейшего развития теории Джемса.

Сам Джемс в ответ на упреки в материалистичности пошел путем, который наметился уже у Дарвина в ответ на упреки со стороны английских схоластических психологов. Джемс попытался воздать богу богово, а кесарю кесарево. Он сделал это, объявив, что органическое происхождение имеют только низшие эмоции, унаследованные человеком от животных предков. Это может относиться к таким группам эмоций, как страх, гнев, отчаяние, ярость, но, конечно, неприложимо к таким «субтильным», по его выражению, эмоциям, как религиозное чувство, чувство любви мужчины к женщине, эстетическое переживание и т. д. Таким образом, Джемс резко различал области низших и высших эмоций, в частности интеллектуальную область, которая раньше мало замечалась и которая в последнее время встала в центр экспериментальных исследований. Все эмоции, все те эмоциональные переживания, которые непосредственно вплетены в наши мыслительные процессы и составляют неотъемлемую часть целостного процесса суждения, он отличал от органических основ и рассматривал как процесс *sui generis*, т. е. процесс совершенно другого рода и другой природы.

У Джемса как прагматиста очень мало интересовал вопрос о природе изучаемого явления, поэтому он говорил, что в практических интересах общества достаточно знать то различие, кото-

619

рое обнаруживает эмпирическое исследование между высшими и низшими эмоциями. С прагматической точки зрения важно было спасти высшие эмоции от материалистического или квазиматериалистического их истолкования.

Таким образом, эта теория привела, с одной стороны, к дуализму, характерному для интуитивной и описательной психологии. Не кто иной, как А. Бергсон, крайний идеалист, в психологических и философских воззрениях совпадавший с Джемсом в ряде моментов, принял его теорию эмоций и прибавил к

ней собственные соображения теоретического и фактического характера, С другой стороны, наряду с дуализмом в учении о высших и низших эмоциях эта теория не может быть названа материалистической, как справедливо говорил сам Джемс, ибо в ней не содержится ни грана материализма более, нежели в утверждении: мы слышим в результате того, что окончания нашего ушного нерва подвергаются раздражениям в связи с воздушными колебаниями, воздействующими на нашу барабанную перепонку. Иначе говоря, самые заведомые спиритуалисты и идеалисты никогда не отрицали того простого факта, что наши ощущения, восприятия находятся в связи с материальными процессами, раздражающими наши органы чувств.

Следовательно, в утверждении Джемса, что эмоции являются внутренними восприятиями органических изменений, не содержится большего приближения к материализму, чем в положениях любого параллелиста, который утверждает, что световая волна, вызывая соответствующее раздражение зрительного нерва, приводит в движение нервный процесс, параллельно с которым протекает психическое переживание того или иного цвета, формы, величины и т. п.

Наконец, третье, самое важное: эти теории заложили камень для построения целого ряда метафизических теорий в учении об эмоциях. В этом отношении теория Джемса и Ланге была шагом назад по сравнению с работами Дарвина и тем направлением, которое непосредственно от него развивалось. Если надо было спасти эмоции и показать, что это не умирающее племя, то Джемс не нашел ничего лучшего, чем прикрепить эмоции к самым неизменным, самым низким в историческом развитии человечества органам — внутренним органам, которые являются, по Джемсу, действительными носителями эмоций. Тончайшие реакции кишок и сердца, ощущения, исходящие от внутренних полостей и органов, игра вазомоторных реакций и другие подобные изменения — вот те вегетативные, висцеральные, гуморальные моменты, из восприятия которых складываются, по Джемсу, эмоции. Таким образом, эта теория отрывала эмоции от сознания и завершала то, что было сделано ранее.

Я говорил, что, по взглядам Рибо и других авторов, эмоции представляют государство в государстве в человеческой психике.

620

Это значит, что эмоции рассматривались изолированно, оторванно от единого целого, от всей остальной человеческой психической жизни, и теория Джемса и Ланге дала анатомо-физиологическое оправдание этой идее государства в государстве. Джемс сам подчеркнул это с большой ясностью. Он говорил: в то время как орган человеческой мысли — мозг, орган эмоций — вегетативные внутренние органы. Самый субстрат эмоций тем самым переносился с центра на периферию. Нечего говорить, что теория Джемса и Ланге более прочно, чем предшествующие теории, закрывала всякие двери для постановки вопроса о развитии эмоциональной жизни. Там было какое-то, как выражается сам Джемс, воспоминание о развитии, там в ретроспективном анализе рассматривали эмоции человека как некогда возникшие в процессе развития. Здесь совершенно исключалась возможность представить генезис человеческих эмоций, возникновение каких бы то ни было новых эмоций в процессе исторической жизни человека.

Таким образом, замыкая круг, Джемс, как и его последователи, снова возвращался к основной идеалистической концепции эмоций. Именно он говорил, что в исторический период развития человечества совершенствовались и развивались высшие человеческие чувства, которые неизвестны животным. Но все то, что человек получил от животного, осталось в неизменном виде, ибо это есть, как выражается Джемс, простая функция его органической деятельности. Это значит: теория, которую сначала выдвигали для доказательства (как я говорил уже о Дарвине) животного происхождения эмоций, кончила доказательством совершенного отсутствия связи в развитии того, что человек получил от животного, и того, что возникло в исторический период развития. Тем самым эти авторы действительно воздали богу богово, кесарю кесарево, т. е. попытались установить, с одной стороны, чисто спиритуалистическое значение ряда высших эмоций, с другой — ряд чисто органических, физиологических по значению, низших эмоций.

Экспериментальные атаки на эту теорию велись в двух направлениях: со стороны физиологических лабораторий и со стороны психологических лабораторий.

Физиологические лаборатории сыграли по отношению к теории Джемса и Ланге предательскую роль. Первоначально физиологи были воодушевлены этой теорией и год за годом приносили новые данные, подтверждающие теорию Джемса. Очевидно, в теории заключается некоторая несомненная правда; очевидно, органические изменения, специфические для эмоциональной реакции, чрезвычайно богаты и разнообразны. Сравнивая то, что сказал о них Джемс, и то, что мы знаем сейчас, действительно можно увидеть, какой громадный и плодотворный путь для

621

эмпирических исследований был открыт Джемсом и Ланге. В этом их громадная историческая заслуга.

Предательскую роль физиологических лабораторий сыграла известная книга У. Кеннона, переведенная на русский язык. Книга насквозь двойственная, и если это сразу не было отмечено, то потому, во-первых, что работа отразила ранний этап в развитии физиологического исследования и, во-вторых, была издана у нас с предисловием Б. М. Завадовского, который рекомендует книгу Кеннона как конкретное экспериментальное доказательство правильности теории Джемса — Ланге. Между тем стоит только

внимательно проанализировать содержание экспериментов Кеннона, чтобы увидеть: они, в сущности говоря, приводят к отрицанию теории Джемса и Ланге.

В основе теоретических проблем, которые более всего занимали Ланге и Джемса при создании их знаменитой теории, были две мысли: 1) рассматриваемая с биологической стороны эмоция является отражением в сознании физиологических состояний; 2) эти состояния специфичны для разных эмоций.

Вы, вероятно, читали ряд книг о последних работах Кеннона и его школы. В опытах над кошками, собаками и другими млекопитающими Кеннону удалось с помощью очень сложных методов исследования, с помощью экстирпации, искусственной интоксикации, сложного биохимического анализа экспериментально доказать, что действительно при состоянии ярости, гнева, страха у кошек, у собак возникают глубочайшие гуморальные изменения, связанные с реакцией внутрисекреторных желез, в частности надпочечников, что эти изменения сопровождаются глубокими изменениями всей висцеральной системы, т. е. все внутренние органы реагируют на это, и что в зависимости от этого каждая эмоция связана с серьезными изменениями состояния организма. Однако уже в первой работе, которая могла показаться Завадовскому подтверждением теории Джемса и Ланге, Кеннон наткнулся на факт чрезвычайной важности.

Как ни странно, пишет он, но такие различные эмоции, как ярость, страх, испуг, гнев, имеют одинаковое органическое выражение. Поэтому Кеннон уже в этой работе вносит поправку в формулу Джемса. Если Джемс сказал: мы огорчены, потому что плачем, — то это, по мнению Кеннона, надо несколько изменить и сказать: мы или огорчены, или умилены, или растроганы, или вообще переживаем самые различные эмоции, потому что мы плачем. Иначе говоря, Кеннон стал отрицать на основании своих экспериментальных данных однозначную связь, существующую между эмоцией и ее телесным выражением: Кеннон показал, что телесное выражение неспецифично для психической природы эмоций; по кардиограмме, по гуморальным и висцеральным изменениям, по химическому анализу, по анализу крови животных нельзя сказать, переживает ли животное страх или

622

ярость; телесные изменения при диаметрально противоположных с психологической точки зрения эмоциях оказываются одинаковыми. Однако Кеннон в этой работе, отрицая специфичность телесных выражений для каждого рода эмоций, отрицая однозначную связь, существующую между данным видом эмоций и данной структурой ее телесного выражения, не подверг сомнению основной тезис Джемса: эмоции являются отражением в нашем сознании органических изменений. Наоборот. Так как Кеннон открыл целый ряд экспериментально доказанных фактов, показывающих, что органические изменения многообразны, тем самым он как будто подкрепил теорию Джемса и Ланге. Но в дальнейших исследованиях, которые сейчас опубликованы, Кеннон должен был прийти к выводу, что найденные факты неспецифичности телесного выражения эмоций на самом деле приводят к полному отрицанию, к признанию несостоятельности теории Джемса и Ланге. В этих экспериментах Кеннон получил ряд важных фактов.

Снова и снова варьируя в психологическом эксперименте ситуацию, в зависимости от которой у животного возникали разнообразные и сильные эмоции, он находил одинаковые телесные выражения. Новым было только то, что яркость этих телесных выражений оказалась в зависимости не столько от качества самой эмоции, сколько от силы ее проявления. Затем Кеннон произвел ряд сложных опытов, когда у животного удалялась в значительной части симпатическая нервная система, извлекался ствол симпатических узлов и, таким образом, устранялась всякая реакция органического характера. Были изучены для сравнения два животных: кошка, у которой вследствие экстирпации симпатической нервной системы никакой страх или ярость не вызывали ни выделения адреналина, ни других гуморальных изменений, и контрольная кошка, у которой все эти реакции вызывались.

Основным выводом было, однако, то, что обе кошки вели себя в аналогичной ситуации совершенно одинаково. Иначе говоря, у кошки с экстирпацией симпатической нервной системы выражение эмоций наблюдалось в той же степени, как и у другой кошки. Она так же реагировала, когда собака приближалась к ней и к ее котяткам, она так же реагировала, когда у нее у голодной отбирали пищу, она так же реагировала, когда, будучи голодной, смотрела через узкое отверстие на пищу. Иначе говоря, все эти реакции были проверены на животных двоякого типа, и в результате один из основных элементов Джемса был отвергнут экспериментально. Эксперимент опроверг знаменитое положение Джемса об умственном вычитании симптомов эмоций. Согласно Джемсу, если мы вычтем мысленно из эмоции страха дрожь, подгибание колен, замирание сердца и т. д., то увидим, что от эмоции ничего не останется. Кеннон попытался сделать

623

это вычитание и показал, что эмоция все же осталась. Таким образом, центральным моментом исследований Кеннона явилось доказательство наличия эмоционального состояния животного при отсутствии соответствующих вегетативных реакций.

В другом ряде опытов животным, а затем и людям делали соответствующую инъекцию, вызывающую искусственные органические изменения, аналогичные тем, которые наблюдаются при сильной эмоции. Оказалось, что вызывание соответствующих органических изменений у животных возможно без появления известных эмоций. У животных наблюдается такое же изменение сахара в крови, изменение кровообращения и т. д., как и в случае эмоции, но эмоции не возникает.

Значит, та же судьба постигла второе утверждение Джемса: если мы вызовем внешнее выражение, сопровождающее эмоцию, то явится и эмоция. Этот момент также оказался неправильным.

Опыты Кеннона с людьми не дали однозначных результатов. В то время как у огромного большинства его испытуемых эмоции не вызывались, у некоторой части соответствующие инъекции вызывали эмоцию. Однако это получалось очень редко и только тогда, когда испытуемый приходил как бы «на взводе», был до известной степени подготовлен к эмотивному взрыву, к эмотивному разряду. При последующих объяснениях выяснялось, что у испытуемого был повод для огорчения или радости и соответствующая инъекция являлась возбудителем, который воспроизводил эти эмоции. Другой момент заключался в следующем: при интроспективном отчете испытуемых оказывалось, что ни у одного из них не возникало ни чувства страха, ни гнева, ни робости, но все объясняли свое состояние так: я чувствовал себя так, как если бы боялся, как если бы испытывал гнев и был на кого-нибудь рассержен. Попытки создать внутреннее переживание испытуемого, т. е. экспериментально вызванное сознательное восприятие внутренних органических изменений, приводили лишь к тому, что возникало состояние, напоминающее эмоцию, но самая эмоция в собственном психологическом смысле отсутствовала.

Таким образом, опыты, проведенные на людях с использованием интроспективного анализа, внесли некоторую поправку в данные Кеннона. Они показали, что органическое выражение эмоций не столь безразлично для эмоциональных состояний, как полагал Кеннон, исходя из опытов с экстирпациями на животных.

Общие выводы, к которым приходит Кеннон и которые являются выводами из ряда экспериментальных исследований в этой области, заключаются в двух основных положениях. Первый вывод приводит Кеннона и всех физиологов и психофизиологов, работающих в этой области, к опровержению теории

624

Джемса и Ланге, которая не выдерживает экспериментальной критики, не выдерживает проверки фактами. Именно поэтому одна из основных работ Кеннона называется «Альтернатива к теории Джемса и Ланге».

Другой вывод вытекал из того, что Кеннону как биологу нужно было, конечно, объяснить хотя бы гипотетически парадокс, возникающий в результате его опытов. Если те глубокие органические изменения, которые происходят при сильных эмоциональных реакциях у животного, оказываются совершенно несущественными для эмоций и если эмоция сохраняется, несмотря на вычитание всех этих органических изменений, как же биологически понять, для чего эти глубокие изменения нужны? Если в первой работе Кеннона показана биологическая функциональная значимость тех изменений, которые происходят при проявлении эмоции, то теперь Кеннон ставит вопрос об объяснении с биологической точки зрения того, что кошка, лишенная симпатической нервной системы и всех гуморальных и висцеральных реакций, которые сопровождают аффект страха, реагирует на угрозу по отношению к ее котяткам так же, как и кошка, сохранившая эти реакции. Ведь эти реакции с биологической точки зрения становятся непонятными и неестественными, если они не играют существенной роли в биологических функциональных изменениях, которые происходят во время эмоций.

У. Кеннон объясняет противоречие следующим образом: всякая сильная эмоциональная реакция у животного сама по себе есть только начало, но не конец действия и возникает в ситуации критической, жизненно важной для животного. Отсюда понятно, что, по выражению Кеннона, логическим выводом из сильных эмоциональных реакций у животного будет его повышенная деятельность. Так, логическим выводом из страха является у животного бегство, логическим выводом из ярости или гнева — борьба или нападение. Таким образом, все органические реакции существенны не для эмоции как таковой, а для того, что наступит после эмоции. Все изменения — увеличение сахара в крови, мобилизация сил организма на борьбу, на бегство — важны потому, что биологически вслед за сильной реакцией у животного следует усиленная мышечная деятельность, все равно, будет ли это бегство или борьба, нападение — во всех случаях эта подготовка организма должна иметь место.

В условиях лаборатории, говорит Кеннон, кошка, лишенная физиологических симптомов эмоций, ведет себя так же, как и кошка с наличием этих симптомов. Но это бывает только в условиях экспериментальной лаборатории, где дело ограничивается изолированными изменениями; в естественной же обстановке кошка, лишенная этих симптомов, погибла бы скорее, чем кошка, не лишенная их. Если бы кошке пришлось бояться и не только бояться, но и убегать, то естественно, что животное, у которо-

625

го висцеральные процессы не организовали, не мобилизовали бы организм для бегства, погибло скорее, чем другое животное.

Самый важный экспериментальный довод в пользу этой гипотезы следующий: Кеннон у животных, а его ученики у людей вызывали усиленную мышечную деятельность. Например, они гнали кошку по желобку (как это делает у нас В. Л. Дуров), по которому протекал ток, так что каждое мгновение ток заставлял животное спасаться от него, бежать с максимальной быстротой. Оказалось, что простая мышечная работа, усиленное движение сами по себе в этих случаях давали те же органические изменения, что и сильная эмоция. Иначе говоря, все вегетативные симптомы оказались скорее спутниками и выразителями усиленной

мышечной деятельности, чем эмоциями самими по себе.

Против этого существует возражение, что кошка могла быть напугана той ситуацией, которая создавалась. В ответ Кеннон приводит ряд других экспериментов, которые не содержат моментов, пугающих животное, и все же усиленная мышечная деятельность вызывает те изменения, о которых привыкли думать как о спутниках эмоциональной реакции и которые раньше сам Кеннон принимал за существенный момент эмоций. Оказалось, что указанные симптомы не столько спутники эмоций, сколько добавления к эмоциональным моментам, связанные с инстинктом.

С этой точки зрения, говорит Кеннон, теория Дарвина получает неожиданное оправдание. В этой теории не подлежащим сомнению является тот факт, что наши выразительные движения при ряде эмоций действительно могут рассматриваться как рудиментарные по сравнению с выражением этих эмоций у животных. Но слабое место в этой теории то, что автор не мог объяснить прогрессивного развития эмоций, а наоборот, у него получилось их затухание.

У. Кеннон доказал, что отмирает не сама эмоция, а инстинктивные компоненты эмоции. Иначе говоря, роль эмоций в человеческой психике иная; они изолируются от царства инстинктов и переносятся в совершенно новый план.

Когда охватываешь учение об эмоциях в полноте его исторического развития, то видишь, что, начиная с разных сторон, это историческое развитие шло в одном и том же направлении. Психологические исследования эмоциональной жизни привели к тому же, к чему привели экспериментальные исследования в области психофизиологии. Главнейший принципиальный вывод из работ того направления, о котором я говорил, — своеобразное смещение центра эмоциональной жизни. Кеннон полагал, что главное, сделанное этими работами, то, что они сместили центр эмоциональной жизни от периферии к центру. Он показал, что действительный субстрат, действительные носители эмоциональных процессов — вовсе не внутренние органы вегетативной жизни, не наиболее древние в биологическом смысле органы.

626

Он показал, что в качестве материального субстрата эмоций выступает не экстрацеребральный механизм, не механизм, лежащий вне человеческого мозга, благодаря чему создалось учение об эмоциях как об отдельном государстве внутри всей психики, но что им является церебральный механизм. Он связал механизм эмоций с мозгом, а это смещение центра эмоциональной жизни от органов периферии к мозгу вводит эмоциональные реакции в общий анатомо-физиологический контекст всех анатомо-физиологических понятий, которые связывают их ближайшим образом с остальной психикой человека.

Это делает важным и понятным то, что было открыто с психологической стороны другими экспериментаторами, — теснейшую связь и зависимость между развитием эмоций и развитием других сторон психической жизни человека.

Если попытаться кратко сформулировать основные итоги этой исследовательской работы, то надо сказать: она сделала в области психологии нечто аналогичное тому, что Кеннон и его ученики сделали в области психофизиологии эмоций, а именно осуществила сдвиг теории эмоций от периферии к центру. Если там механизм эмоций стал рассматриваться не как экстрацеребральный, а как церебральный, если там была показана зависимость эмоциональных реакций от органа, управляющего всеми остальными реакциями, связанными с психикой человека, то и в этой работе было покончено с учением об эмоциональной жизни человека как о «государстве в государстве».

Целый ряд сравнительных связей и зависимостей стал раскрываться перед исследователями в экспериментах, когда, изучая эмоциональную жизнь, стали понимать всю невозможность той ситуации, которая создавалась в теории Джемса и Ланге, разделивших эмоции на два класса, ничего общего не имеющих друг с другом, — высших и низших эмоций. Если идти хронологическим путем, то надо прежде всего назвать З. Фрейда, так как он был одним из первых исследователей, который не экспериментально, а клинически чрезвычайно близко подошел теоретически к тому, что составляло главный тракт дальнейших исследований в этой области.

Как известно, Фрейд, анализируя психопатологию эмоциональной жизни, выступил с отрицанием того, что самым важным для изучения эмоции является изучение органических компонентов, сопровождающих ее. Он говорил, как известно, что не знает ничего более безразличного для определения психологической природы страха, чем знание тех органических изменений, которыми он сопровождается. Фрейд упрекал старую одностороннюю органическую психологию Джемса и Ланге в том, что она изучает шелуху и оставляет неизученным самое психологическое ядро, иначе говоря, изучая работу органов, в которых выражается эмоция, она ничего не делает, чтобы изучить эмо-

627

цию как таковую. Фрейд показал чрезвычайную динамику эмоциональной жизни.

Если сделать чисто формальный вывод из его исследований, то, мне кажется, он останется правильным, несмотря на неправильность основного утверждения Фрейда по существу. В частности, страх, по Фрейду, объясняется тем, что в ряде невротических изменений подавленное сексуальное влечение превращается в страх; страх становится невротическим состоянием, эквивалентом целого ряда недостаточно удачно подавленных, вытесненных желаний ребенка. Фрейд доказал, как амбивалентна эмоция на ранних ступенях

развития. И как ни ложно объяснение развития, которое дает Фрейд этой амбивалентной эмоции, сам факт прочно вошел в учение о том, что эмоция не существует в самом начале, что вначале происходит некоторая дифференциация ядра, в котором содержатся противоположные чувства.

Это положение было важно в другом отношении: оно наметило какие-то простейшие возможности в понимании движения эмоциональной жизни. Но главная заслуга Фрейда в данной области следующая: он показал, что эмоции не всегда были такими, какими являются сейчас, что они некогда, на ранних ступенях детского развития, были другими, чем у взрослого человека. Он доказал, что они не «государство в государстве» и не могут быть поняты иначе, чем в контексте всей динамики человеческой жизни. Только здесь эмоциональные процессы получают свое значение и свой смысл. Другое дело, что Фрейд остался натуралистом, каким был и Джемс, трактующим психику человека как чисто природный натуральный процесс, и исследователем, который подходил к динамическим изменениям эмоций лишь в известных натуралистических пределах.

Аналогичные достижения в учении об эмоциях получены в работах А. Адлера и его школы. Здесь с помощью наблюдений было показано, что эмоция по функциональному значению связана не только с той инстинктивной ситуацией, в которой она появляется, как это, в частности, происходит у животных, но что она является одним из моментов, образующих характер, что общие взгляды человека на жизнь, структура его характера, с одной стороны, находят отражение в определенном круге эмоциональной жизни, а с другой — определяются этими эмоциональными переживаниями.

Как известно, такое представление о характере и эмоциях привело к тому, что учение об эмоции стало неотъемлемой и центральной частью учения о человеческом характере. Получилось нечто прямо противоположное тому, что было раньше. Если раньше эмоция рассматривалась как удивительное исключение, как умирающее племя, то сейчас эмоция стала связываться с характерообразующими моментами, т. е. с процессами по-

628

строения и образования основной психологической структуры личности.

В учении К. Бюлера, который с экспериментальной стороны сделал для современной детской психологии больше, чем многие другие, показаны чрезвычайно интересные сдвиги в психологической «топике» эмоций, т. е. в том, какое место занимают эмоции по отношению к различным психическим процессам. Если очень грубо и схематично изложить выводы Бюлера из его экспериментов (а эксперименты — лучшее в его работе), то можно представить его теорию в следующем виде. Отправляясь от критики фрейдовских представлений об эмоциональной жизни, Бюлер обращает внимание не только на то, что на ранней ступени развития психическая жизнь и деятельность ребенка не определяются исключительно принципом удовольствия, но и на то, что само удовольствие в детском возрасте, рассматриваемое как двигатель, толкающий к тому или иному поступку, мигрирует, блуждает, меняет свое место в системе других психических функций. Бюлер связывает это со своей известной теорией, схематически разделяющей развитие поведения на три ступени: инстинкт, дрессура и интеллект. На основании этой теории Бюлер пытается показать в экспериментально организованных детских играх, что момент удовольствия сдвигается по мере развития ребенка, меняя свое отношение к тем процессам, с которыми он связан. Первой стадией удовольствия является Endlust, т. е. конечное удовольствие. Это момент, характеризующий инстинктивные процессы, по преимуществу связанные с голодом, жаждой, которые сами по себе носят неприятный характер. Первые моменты насыщения сопровождаются явным выражением признаков удовольствия, но по мере завершения инстинктивного акта наступает Endlust — эмоциональное переживание, которое лежит в конце инстинктивной деятельности. Как известно, такова в примитивном и первоначальном виде организация человеческого полового влечения, центральный момент, связанный с удовольствием, заключается в конечном, разрешающем моменте этого инстинктивного акта. Отсюда Бюлер делает заключение, что в плане инстинктивной жизни эмоции, в частности эмоции удовольствия, принадлежит такая конечная, завершающая роль. Эмоции являются как бы чрезвычайно ярко окрашенным моментом в системе психической жизни, который обеспечивает инстинктивной деятельности ее целостное протекание до конца инстинктивного акта.

Вторая стадия, по Бюлеру, функциональное удовольствие (Funktionslust). Эта стадия проявляется в ранней форме детских игр, когда ребенку доставляет удовольствие не столько результат, сколько самый процесс деятельности: здесь удовольствие переместилось от конца процесса к его содержанию, к самому функционированию. Бюлер замечает это и в детской еде. Ребе-

629

нок в раннем младенчестве и младенец в более поздние месяцы начинают приходить к удовольствию не только по мере насыщения и утоления жажды, но в самом процессе еды, самый процесс становится для них возможным удовольствием. Психологически, говорит Бюлер, то, что ребенок может стать лакомкой, является выражением возникающей Funktionslust, возникновение непосредственного удовольствия локализовано не в конечном эффекте, а в самом процессе деятельности.

Наконец, от второй стадии Бюлер отличает третью стадию, которая связана с предвосхищением удовольствия, т. е. с эмоционально окрашенным переживанием, возникающим в начале самого процесса,

когда ни результат действия, ни само выполнение не являются центральным пунктом в целостном переживании ребенка, а когда этот центральный пункт сдвигается к самому началу (Vorlust).

Таковыми особенностями отличаются процессы творческой игры, отгадки, решение какого-нибудь вопроса. Здесь ребенок с радостью находит решение, а затем выполняет то, что он нашел, но получение того, что он должен получить в результате действия, уже не имеет для него существенного значения.

Если мы посмотрим на эти сдвиги в деятельности ребенка с точки зрения их значения, то увидим, что они совпадают с тремя ступенями развития поведения, о которых говорит Бюлер. В плане инстинктивной деятельности господствует такая организация эмоциональной жизни, которая связана с заключительным моментом (Endlust). Удовольствие, получаемое в самом процессе деятельности, необходимый биологический момент для выработки всякого навыка, для которого нужно, чтобы сама деятельность, а не ее результаты находили в себе все время поддерживающий стимул. Наконец, деятельность, превращающаяся в интеллектуальную, сущность которой заключается в том, что Бюлер называет реакцией отгадки (или ага-реакцией), характеризуется такой организацией эмоциональной жизни, когда ребенок выражает эмоциональное переживание в начале этой деятельности, само удовольствие приводит здесь в движение деятельность ребенка по-иному, чем когда оно развивается в тех двух планах, о которых говорилось раньше.

Другой общий вывод заключается в том, что эмоциональные процессы, как показывает исследование Бюлера, не оседлые, а кочевые в нашей жизни; они не имеют закрепленного, раз и навсегда данного места. Мои данные убеждают меня в том, что найденные сдвиги от конечного удовольствия к предвосхищающему являются бледным выражением всего многообразия, которое возможно в эмоциональной жизни и из которого складывается реальное содержание развития эмоциональной жизни ребенка.

Пожалуй, заканчивая этот раздел фактической части нашей

630

сегодняшней темы, я бы мог схематически рассказать о некоторых последних работах, в частности о работе Э. Клапареда, которая ценна тем, что соединила исследование нормального и ненормального ребенка с экспериментальным исследованием взрослого человека, о работах К. Левина, немецкого психолога, принадлежащего к школе структурной психологии, который, как известно, провел ряд исследований в области психологии аффективной и волевой жизни. В двух словах я назову главнейшие итоги тех и других работ и сразу же перейду к заключению.

Значение работ Клапареда в том, что в них удалось экспериментально расчленить понятия эмоции и чувства и их внешнее выражение. Клапаред различает эмоции и чувства как процессы, часто встречающиеся в сходных ситуациях, но в сущности различные. Но так как сегодня нас не могут интересовать вопросы классификации эмоций, а интересует вопрос по существу, то мы остановимся не на этой стороне его учения, а на том, что ему удалось показать теснейшую связь эмоций с остальными процессами душевной жизни и психическое многообразие самих эмоций.

Как известно, Фрейд первым поставил вопрос о том, что традиционное учение о биологической полезности эмоций должно быть взято под сомнение. Фрейд, наблюдая невротическое состояние детского и зрелого возраста, на каждом шагу видит поразительный факт, от которого не может отвернуться никакой психолог: оказывается, невротизированный человек и ребенок представляют образец душевной жизни, расстроенной в результате нарушения эмоциональной деятельности. Если правильно старое положение (эмоции — биологически полезное приспособление), то непонятно, почему же эмоции являются причинами таких глубоких и длительных расстройств всего поведения, почему, находясь в состоянии волнения, мы не можем последовательно думать, почему, находясь в расстроенных чувствах, мы не можем последовательно и планомерно действовать, почему в состоянии сильного аффекта мы не способны давать отчет в своем поведении, контролировать свои поступки, иначе говоря, почему острые движения эмоциональных процессов приводят к таким изменениям всего сознания, которые отодвигают на задний план течение ряда функций, обеспечивающих нормальную жизнь сознания. Действительно, при примитивном биологическом и натуралистическом истолковании человеческих эмоций становится совершенно непонятным, почему же эти биологические приспособления, которые так же древни, как сам человек, которые так же необходимы, как потребность в пище и воде, почему же эти самые эмоции являются источником таких сложных пертурбаций в человеческом сознании.

Обратный вопрос, который задает Клапаред, заключается в следующем: если главнейшее функциональное значение эмоций

631

сводится к их биологической полезности, то как объяснить, что мир человеческих эмоций, становящийся все более разнообразным с каждым новым шагом, который человек делает по пути своего исторического развития, приводит не только к расстройствам психической жизни, о которых говорит Фрейд, но и ко всему многообразию содержания психической жизни человека (оно находит свое выражение хотя бы в искусстве)? Почему всякий шаг на пути человеческого развития вызывает работу этих «биологических» процессов, почему интеллектуальные переживания человека сказываются в форме сильных эмоциональных переживаний, почему, наконец, говорит Клапаред, каждый важный поворотный момент в судьбе ребенка и

человека так ярко окрашен эмоциональными моментами?

Пытаясь ответить на эти вопросы, Клапаред приводит в пример зайца, который испуган, бежит и боится, но спасает его от опасности не то, что он боится; наоборот, то, что он боится, часто расстраивает его бег и губит его. Исходя из этого, Клапаред постарался доказать, что наряду с полезными биологическими эмоциями существуют процессы, которые он называет чувствами. Они являются катастрофами в поведении и возникают тогда, когда биологически адекватная реакция на ситуацию невозможна. Когда животное пугается и убегает, то это одна эмоция, а когда животное испугано настолько, что не может бежать, происходит процесс иного рода.

То же самое у человека; здесь мы имеем дело с процессами, которые играют совершенно разную роль, если их рассматривать с внутренней стороны, хотя они кажутся сходными, если рассматривать их с внешней стороны. Так, человек, который знает об опасности дороги и заранее вооружается, и человек, который не знает этого и подвергается нападению; человек, который может убежать, и человек, которого застает опасность врасплох, иначе говоря, человек, который может адекватно найти выход из ситуации, и человек, который не может его найти, — в обоих случаях будут иметь место процессы, отличные по своей психологической природе. Эксперимент Клапареда и изучает реакции с разными исходами, и это приводит его к разделению аффективной жизни на эмоции и чувства. Это различие имеет большое значение именно потому, что в старой психологии черты эмоции и черты чувства смешивались механически и приписывались одним и тем же процессам, которые в действительности не существуют.

Следует упомянуть, наконец, и работы К. Левина, которые экспериментально показали очень сложную динамику эмоциональных реакций в системе других психических процессов. В частности, он провел первое экспериментальное исследование такого процесса, который, с легкой руки Фрейда и Адлера, счи-

632

тался недоступным экспериментальному изучению и красноречиво назывался «психологией глубины».

К. Левин показал, как одно эмоциональное состояние превращается в другое, как возникает замещение эмоциональных переживаний, как неразрешенная, не доведенная до конца эмоция продолжает существовать часто в скрытом виде. Он показал, как аффект входит в любую структуру, с которой связан. Основная идея Левина заключается в том, что аффективные, эмоциональные реакции не могут встречаться в изолированном виде, как особые элементы психической жизни, которые лишь позднее сочетаются с другими элементами. Эмоциональная реакция есть своеобразный результат данной структуры психического процесса. Левин показал, что исходные эмоциональные реакции могут возникать как в спортивной деятельности, развивающейся во внешних движениях, так и в спортивной деятельности, протекающей в уме, например в шахматной игре. Он показал, что в этих случаях возникают различные содержания, соответствующие разным реакциям, но структурное место эмоциональных процессов остается тем же самым.

Перейду к выводам. Обе линии, которые я старался проследить в лекции: с одной стороны, анатомические и физиологические исследования, перенесшие центр эмоциональной жизни от внемозгового механизма к мозговому, а с другой — психологические исследования, переместившие эмоции с задворков человеческой психики на передний план и выведшие их из изолированного состояния «государства в государстве», введя их в структуру всех остальных психических процессов, — обе эти линии встречаются в психопатологии, как это всегда имеет место в изучении психической жизни.

В психопатологии мы находим блестящую аналогию, которая дала повод клиницистам совершенно независимо от Кеннона, Клапареда и других сформулировать обе стороны того тезиса, который возникает из объединения этих двух сторон одного и того же учения. Так как в наш курс не входят данные психопатологии, я могу ограничиться лишь суммарными выводами. С одной стороны, при нервных поражениях и заболеваниях клиницисты неоднократно наблюдали случаи, когда у человека вследствие болезненного поражения мозга, в частности зрительного бугра в подкорковой области, возникает насильственный смех или улыбка, появляющиеся через каждые несколько минут. Характерно, что это состояние не вызывает эмоции радости, но переживается самим больным как мучительная, навязанная гримаса, которая находится в резком контрасте с его действительным состоянием.

Мне пришлось экспериментально изучить и описать один из случаев таких навязчивых движений, возникших в результате энцефалита и приведших женщину к глубоким, мучительным

633

переживаниям. Она чувствовала страшный контраст между тем, что выражало ее лицо и что она переживала в действительности. Нечто подобное создал в своем воображении В. Гюго в романе «Человек, который смеется».

С другой стороны, клиницисты, в частности Вильсон и Г. Хэд, которым психология обязана большими вкладами, наблюдали обратное явление. При одностороннем поражении зрительного бугра они наблюдали чрезвычайно интересные изменения эмоциональной жизни: человек, нормально испытывающий эмоциональную реакцию, идущую с правой стороны тела, испытывает болезненную реакцию, когда раздражение идет с левой стороны.

Аналогичные случаи приходилось видеть и мне. Если вы прикладываете такому человеку припарки

справа, то он испытывает обычное приятное ощущение. Стоит же приложить такие же припарки с левой стороны, мы наблюдаем неумеренное выражение восторга. Чувство приятности увеличивается до патологических размеров. То же самое происходит при прикосновении скользким, холодным и т. д. Э. Кречмером описан больной со сложными состояниями, связанными, в частности, с переживанием музыки. Он испытывал различные переживания в зависимости от того, каким ухом он слушал музыку.

Эти исследования, идущие главным образом из нервной клиники, дали, с одной стороны, психологический материал, который показал правильность точки зрения Кеннона; с другой — материал, который показал, что анатомическим субстратом эмоциональных реакций являются, по-видимому, определенные церебральные механизмы подкорковой области, или, точнее, области зрительного бугра, связанного многими путями с лобными долями коры. Отсюда корково-подкорковая локализация эмоций становится столь же определенной в глазах современной неврологии, как локализация моторных центров речи в области Брока и сенсорных центров речи в зоне Вернике.

Эти исследования касались психопатологии в узком смысле слова, в частности патологии шизофрении. Сюда относятся работы Э. Блейлера, которые показали, что при патологических изменениях наблюдается следующее изменение эмоциональной жизни: сами по себе основные эмоции сохраняются, но, если можно так выразиться, нормальное место этих эмоций в душевной жизни человека сдвинулось, сместилось. Будучи способным эмоционально реагировать, человек в целом являет картину расстройства сознания, из-за того что эмоции потеряли в его душевной жизни то структурное место, которое принадлежало им раньше. В результате у больного возникает совершенно своеобразная система отношений между эмоциями и мышлением. В частности, ярчайшим примером такой новой психологической системы, которая имеет аналогом нормальное сознание, но которая является выражением психопатологического состояния,

634

служит хорошо изученное Блейлером и экспериментально доказанное К. Шнейдером состояние аутистического мышления.

Под аутистическим мышлением разумеется такая система мышления, когда мысли направлены не различными задачами, стоящими перед мышлением, а эмоциональными тенденциями, когда, следовательно, мышление подчинено логике чувства. Однако такое изображение аутистического мышления, которое давалось на первых порах, несостоятельно: оказывается, что и наше мышление, которое противостоит аутистическому мышлению, не лишено эмоциональных моментов. Наше реалистическое мышление часто вызывает более значительные, интенсивные эмоции, чем аутистическое. Исследователь, который с воодушевлением и интересом ищет чего-нибудь, связан в процессе мышления с эмоциональными переживаниями не меньше, а то и больше, чем шизофреник, погруженный в аутентичские мысли.

Отличием аутистического мышления от реалистического является то, что хотя там и здесь мы имеем известный синтез интеллектуального и эмоционального процессов, но в случае реалистического мышления эмоциональный процесс играет скорее ведомую, чем ведущую, скорее подчиненную, чем главенствующую, роль, а в аутистическом мышлении он выступает в ведущей роли; наоборот, интеллектуальный процесс в отличие от того, как он выступает в системе реалистического мышления, оказывается не ведущим, а ведомым.

Короче говоря, современные исследования аутистического мышления показали, что оно представляет собой своеобразную психологическую систему, в которой имеется не повреждение самих по себе интеллектуальных и эмоциональных моментов, а патологическое изменение их соотношения. Анализ этого аутистического мышления, которое мы должны сблизить с воображением ребенка и нормального человека, будет темой нашей следующей беседы. Я надеюсь в ней затронуть на конкретном материале понятие, неоднократно привлекавшееся и ни разу не раскрытое в психологической системе. Мы увидим, как в развитии эмоциональной жизни систематическая миграция, изменение места психической функции в системе определяют и ее значение во всем ходе развития эмоциональной жизни.

Таким образом, мы будем иметь возможность провести преемственную нить от сегодняшней беседы к следующей и в теме о воображении затронуть на примере конкретной психологической системы то, к чему мы пришли в результате анализа мышления и анализа эмоций. На этом я могу закончить, отнеся теоретические выводы к следующей главе, к учению о воображении.

635

Лекция пятая. Воображение и его развитие в детском возрасте

Для старой психологии, в которой чаще всего все виды психической деятельности человека рассматривались как известные ассоциативные комбинации прежде накопленных впечатлений, проблема воображения была неразрешимой загадкой. Волей-неволей старая психология должна была сводить воображение к другим функциям, потому что самое существенное отличие воображения от остальных форм психической деятельности человека заключается в следующем: воображение не повторяет в тех же сочетаниях и в тех же формах отдельные впечатления, которые накоплены прежде, а строит какие-то новые ряды из прежде накопленных впечатлений. Иначе говоря, привнесение нового в само течение наших

впечатлений и изменение этих впечатлений так, что в результате возникает некоторый новый, раньше не существовавший образ, составляет, как известно, самую основу той деятельности, которую мы называем воображением. Следовательно, для ассоциативной психологии, которая рассматривала всякую деятельность как комбинирование уже бывших в сознании элементов и образов, воображение должно было быть неразрешимой загадкой.

Известно, что старая психология пыталась обойти эту загадку путем сведения воображения к другим психическим функциям. В сущности, эта идея и лежит в основе всего старого психологического учения о воображении, которое, как выразился Т. Рибо в известной работе о воображении, рассматривает два его вида, выделяя, с одной стороны, так называемое воспроизводящее воображение и, с другой, творческое, или воссоздающее, воображение.

Воспроизводящее воображение — та же самая память. Под воспроизводящим воображением психологи понимали такую деятельность психики, при которой мы воспроизводим в сознании ряд образов, пережитых нами, но восстанавливаем их тогда, когда непосредственных поводов для восстановления нет. Такая деятельность памяти, которая состоит в возникновении в сознании прежде пережитых образов и не связана с непосредственным актуальным поводом для их воспроизведения, называлась старыми психологами воображением.

Различая эту форму воображения от памяти в истинном смысле слова, психологи говорили так: если я, видя сейчас какой-нибудь пейзаж, вспоминаю другой, похожий пейзаж, который я когда-то видел, видел где-то в другой стране, то это дея-

636

тельность памяти, потому что наличный образ, наличный пейзаж вызывает во мне пережитый образ. Это обычное движение ассоциаций, которое лежит в основе функций памяти. Но если я, погруженный в собственное раздумье и мечты, не видя никакого пейзажа, воспроизвожу в памяти пейзаж, который видел когда-то, то эта деятельность будет отличаться от деятельности памяти тем, что непосредственным толчком для нее служит не наличие вызывающих ее впечатлений, а какие-то другие процессы.

Иначе говоря, эти психологи нащупали верную мысль, что деятельность воображения даже тогда, когда оно оперирует с прежними образами, является деятельностью, которая психически обусловлена иначе, чем деятельность памяти.

Однако здесь психологи наталкиваются на следующее обстоятельство: вспоминаю ли я прежний пейзаж, глядя на настоящий, или же я вспоминаю его, когда в голове у меня промелькнуло слово — название местности, напомнившее мне пейзаж, который я видел, от этого дело по существу не меняется. Разница между памятью и воображением заключается не в самой деятельности воображения, а в тех поводах, которые вызывают эту деятельность. Сама же деятельность в обоих случаях оказывается очень сходной, потому что, если стоять на точке зрения атомистической психологии, которая из элементов создает сложные формы деятельности, нет другого пути для объяснения деятельности воображения, как предположение о том, что какое-то наличие образов вызывает ассоциированные с ними образы. При таком подходе проблема воспроизводящего воображения целиком сливалась с проблемой памяти: она рассматривалась как одна из функций памяти среди многих других ее функций.

Труднее обстояло дело с тем видом деятельности, который психологи называют творческим воображением. Здесь на первый план выдвигается отличие, о котором я уже говорил, а именно присущие воображению моменты создания новых образов, которых не было в сознании, не было в прошлом опыте.

Возникновение новых творческих образов ассоциативная психология объясняла случайными своеобразными комбинациями элементов. При творческом воображении появляются новые комбинации из этих элементов, которые сами не являются новыми. Это основной закон воображения с точки зрения старой психологии, выразителями которой были В. Вундт и Т. Рибо, говорившие, что воображение способно создавать многочисленные новые комбинации прежних элементов, но не способно создать ни одного нового элемента.

Я должен сказать, что работа этих психологов в значительной степени была плодотворной, так, они показали шаг за шагом чувственную обусловленность процессов воображения. Они показали, по выражению одного из психологов, что наша мечта витает не по прихоти, а связана со всем опытом того чело-

637

века, который мечтает, что все самые фантастические представления в конечном счете сводятся к неизвестным комбинациям элементов, встречавшихся в прежнем опыте человека, что даже в сновидении мы не можем увидеть ничего такого, что так или иначе, в том или ином виде не было когда-то пережито нашим сознанием в состоянии бодрствования, и что самые фантастические представления не являются фантастическими с точки зрения элементов, которые в них содержатся. Иначе говоря, этими психологами как нельзя лучше была раскрыта реальная подпочва воображения, связь воображения с прежним опытом, с уже накопленными впечатлениями. Но другая сторона проблемы, заключающаяся в том, чтобы показать, что же в воображении является основой той деятельности, которая позволяет представить все эти уже накопившиеся впечатления в совершенно новом виде, в новой комбинации, была не решена, а обойдена.

Психологи старой школы отвечали на этот вопрос очень просто: новая комбинация возникает чисто случайно, а потому, как гласит один из законов старой психологии, новая комбинация воображения возникает из новых констелляций, т. е. из новых отношений отдельных элементов между собой. Типичным в вундтовском учении о сновидении является то, что Вундт пытается показать: каждый элемент сновидения — это впечатление, которое было пережито сознанием в состоянии бодрствования, и фантастическая комбинация элементов сновидений обязана своим происхождением совершенно своеобразной констелляции, т. е. своеобразному сочетанию элементов. А совершенно своеобразная констелляция возникает потому, что наше «сонное» (сновидное) сознание находится в совершенно особых условиях: оно глухо и слепо к впечатлениям внешнего мира. Спящий человек не видит, не слышит, т. е. не воспринимает органами чувств внешних раздражений, все они доходят до него в искаженном виде, но «сонное» сознание воспринимает ряд внутри-органических раздражений. Наконец, «воскрешение» по ассоциативным путям отдельных образов совершается случайно, благодаря тому, что в коре головного мозга происходит своеобразное распределение процессов возбуждения, а в зависимости от этого и возникает ряд случайных комбинаций.

Таким образом, сновидение, по Вундту, и есть случайная констелляция, случайная комбинация ряда отрывочных впечатлений, вырванных из первичного контекста. Обычно, говорит он, вспоминая что-нибудь о каком-то человеке, мы связываем его с какой-то обстановкой, а во сне этот человек связывается у нас с совсем другой обстановкой, возникшей по другой ассоциативной цепи. В результате, говорит Вундт, и получается та чепуха, т. е. тот с виду бессмысленный, но с точки зрения анализа совершенно детерминированный строй образов, который лежит в основе сновидений. Как известно, Вундт и все

638

психологи, стоящие на этой точке зрения, считали, что фантазия человека принципиально ограничена количеством образов, полученных ассоциативным путем, и что никакие новые, непережитые связи между элементами не могут быть добавлены в процессе деятельности воображения, что творческое начало воображению не присуще и что воображение имеет ограниченный круг комбинаций, внутри которых оно и разыгрывается.

В качестве одного из моментов психологи приводили факт повторяемости сновидений, когда один и тот же сон или напоминающие друг друга комбинации сновидений встречаются на протяжении всей жизни у одного и того же человека. Естественным следствием этого факта является положение об ограниченной возможности комбинирования.

Там, где эти психологи пытались доказать, что воображение есть детерминированная деятельность, что полет фантазии совершается закономерно, они были правы и находили очень важный материал для подтверждения этой мысли. Но наряду с этим они обходили проблему возникновения новых элементов воображения. Закон Вундта гласит: впечатление, или мысль, или живое созерцание свадьбы может привести к противоположному представлению, например к представлению о вечной разлуке, о гробе; определенное представление может напомнить людям противоположное, но не постороннее положение; впечатление свадьбы не может навести человека на мысль о зубной боли, потому что свадьба и зубная боль не связаны. Иначе говоря, воображение крепко-накрепко коренится в содержании нашей памяти.

Творческое воображение, хотя оно и является в известной мере воспроизводящим воображением, как форма деятельности не сливается с памятью. Оно рассматривается как особая деятельность, представляющая своеобразный вид деятельности памяти.

Мы видим, таким образом, что как в тех проблемах, которые мы рассматривали до сих пор, так и в проблемах воображения самое существенное оставалось неразрешимым. Атомистическая психология была бессильна объяснить, как становится мышление, как возникает разумная целесообразная деятельность, она оставалась бессильной и в объяснении того, как возникает творческое воображение. В ее учении имелись противоречия, они-то и были фактическим пунктом, откуда началось резкое расчленение психологии на каузальную, причинную, и описательную, интуитивистическую.

Исходя из невозможности для ассоциативной психологии объяснить творческий характер воображения, интуитивистическая психология сделала в этой области то же, что и в области мышления: и там и здесь она, по выражению Гете, проблему сделала постулатом. Когда требовалось объяснить, как в сознании возникает творческая деятельность, идеалисты отвечали, что со-

639

знанию присуще творческое воображение, что сознание творит, что ему присущи априорные формы, в которых оно создает все впечатления внешней действительности. Ошибка ассоциативной психологии, с точки зрения интуитивистов, заключается в том, что они исходят из опыта человека, из его ощущений, из его восприятий как из первичных моментов психики и, исходя из этого, не могут объяснить, как возникает творческая деятельность в виде воображения. На самом деле, говорят интуитивисты, вся деятельность человеческого сознания проникнута творческим началом. Само наше восприятие возможно только потому, что человек привносит нечто и от себя в то, что воспринимает во внешней действительности. Таким образом, в современных идеалистических учениях две психологические функции поменялись местами. Если ассоциативная психология сводила воображение к памяти, то интуитивисты пытались показать, что сама

память есть не что иное, как частный случай воображения. На этом пути идеалисты часто доходят до того, что и восприятие рассматривают как частный случай воображения. Восприятие, говорят они, есть воображаемый, строящийся умом образ действительности, который опирается на внешнее впечатление как на точку опоры и который обязан своим происхождением и возникновением творческой деятельности самого познания. Таким образом, контраверза между идеализмом и материализмом в проблеме воображения, как и в проблеме мышления, свелась к вопросу о том, является ли воображение первоначальным свойством познания, из которого развиваются постепенно все остальные формы психической деятельности, или само воображение должно быть понято как сложная форма развитого сознания, как высшая форма его деятельности, которая в процессе развития возникает на основе прежней. Бессилие атомистической точки зрения, как и бессилие идеалистической точки зрения в следующем: обе решали вопрос в одинаковой мере метафизически в том смысле, что, принимая за изначальное воспроизводящую деятельность сознания, они тем самым закрывали путь для объяснения того, как же возникает творческая деятельность в процессе развития. По мнению Вундта, казалось абсурдным допустить, что в воображении можно связать впечатление или мысль о свадьбе с мыслью о зубной боли. Этим самым он игнорировал те очевидные факты, что наше воображение, развиваясь, делает гораздо более смелые скачки, связывает гораздо более отдаленные вещи, чем те, о которых он говорил; в конце жизни Вундт должен был признать это в своей работе о фантазии как основе искусства.

Идеализм оказался здесь бессильным в том отношении, что приписал сознанию первичное творческое свойство и, таким образом, зачислил воображение в круг тех первичных творческих деятельностей сознания, которые, по номенклатуре Г. Дриша,

640

А. Бергсона и других виталистов и интуитивистов, присущи сознанию с момента его возникновения. По известной формуле Бергсона, воображение столь же изначальное присуще нашему сознанию, как свобода воли. Это свободная деятельность, протекающая в условиях материального мира и потому так или иначе пересекающаяся с ним, но сама по себе деятельность автономная. Ближе к этой точке зрения стоял и У. Джемс, говорящий о воле, управляющей творческой деятельностью, что каждый акт здесь содержит «фиат» — божественное слово, с помощью которого бог сотворил мир.

Для того чтобы постановка этой проблемы в современной идеалистической психологии была ясна до конца, остается сказать последнее. Вопрос о природе воображения, как чрезвычайно важный, был переведен в генетическую плоскость и свелся к вопросу о его первичности.

В детской психологии этот вопрос начал получать свое разрешение. Сейчас в общей психологии невозможно экспериментально подойти к проблеме воображения, игнорируя материал, который накоплен в детской психологии.

Посмотрим, какие новые сдвиги мы имеем в детской психологии по этому вопросу. Моей задачей совсем не является обрисовать ход разрешения этой проблемы со всей исторической полнотой, но я должен затронуть и историю этого вопроса.

Представителем той идеи, что воображение первично, что оно изначальная форма детского сознания, из которой возникает все прочее сознание личности, является психоанализ и его создатель З. Фрейд. Согласно его учению, два принципа регулируют психическую деятельность ребенка: принцип наслаждения, или удовольствия, и принцип реальности. Ребенок стремится вначале получить наслаждение, или удовольствие; в раннем возрасте этот принцип господствующий.

Ребенок является существом, биологические потребности которого достаточно охраняются взрослыми людьми. Он не добывает себе пищу, одежду — все делает для него взрослый. Это единственное существо, которое, по Фрейду, вполне эмансипировано от реальности. Это существо погружено в удовольствие; отсюда сознание ребенка развивается как сознание грезящее, т. е. такое, основная функция которого не отражение реальности, в которой он живет, и не деятельность по переработке тех или иных впечатлений, а только обслуживание желаний и чувственных тенденций ребенка. У него нет восприятий реальной действительности, у него сознание галлюцинаторное.

Эта идея в отношении интересующей нас проблемы развита в работах Пиаже. Исходная точка зрения Пиаже заключается в том, что первичной является деятельность воображения или мышления, не направленная на действительность. Но, говорит он, между младенческим мышлением, вовсе не направленным

641

на действительность, и мышлением взрослого человека — реалистическим мышлением — существуют переходные формы. Такой переходной, или промежуточной, или смешанной, формой между воображением и реальной мыслью Пиаже считает детскую эгоцентрическую мысль. Детский эгоцентризм есть переходная ступень от воображения к реалистическому мышлению, т. е. от мышления, напоминающего легкое сновидение, грезы, мечты, или, как образно говорит Пиаже, некоторое миражное построение, которое витает в области нереального, только желаемого, к мышлению, задачей которого является приспособление к действительности и воздействие на эту действительность.

Как известно, мы обязаны Пиаже рядом интересных экспериментальных исследований младенческого

возраста. Сущность исследований с их фактической стороны заключается в следующем: Пиаже экспериментально показал, что младенец недостаточно четко различает в сознании впечатления, которые получает из внешнего мира, и впечатления, которые получает сам от себя. Его «я» и внешняя действительность недостаточно еще дифференцированы в сознании; он часто смешивает одно и другое и в зависимости от этого плохо различает собственные действия и поступки и действия и поступки, происходящие вовне. У него возникает ряд путаных связей, которые Пиаже чрезвычайно остроумно и убедительно показал экспериментально.

Так, если ребенок производит какое-либо движение, которое по времени совпадает с каким-нибудь другим приятным для него впечатлением, то младенец склонен случайно совпавшее приятное для него внешнее впечатление рассматривать, сказали бы мы языком взрослого, как результат своего предшествующего движения. Это ясно из того, что если впечатление не повторяется, то ребенок вновь и вновь производит свои движения, чтобы вызвать это впечатление. Пиаже проводил опыт с пятимесячной девочкой. Ребенок, игравший карандашом и стучавший им по дну жестяной коробки, наталкивался на то, что одновременно с тем, как он ударял карандашом о коробку, в комнате раздавался звонок или экспериментатор, спрятавшись, издавал крик, подражая крику птицы. Ребенок снова ударяет по коробочке, на этот раз совершенно иначе — ударяет один раз и ждет. Раздается крик. Ребенок повторяет свое движение явно с тем, чтобы вызвать неизвестно откуда идущие впечатления. Но вот ребенок стучит, а крик не раздается. Тогда ребенок сердито бьет много раз в жестяную коробку, добиваясь крика, начинает неудовлетворенно стучать с другой стороны. Иначе говоря, ребенок своим поведением показывает то, что совпало случайно с его собственным движением, принимается им как непосредственный результат этого движения.

Ж. Пиаже основывается на этом исследовании младенческо-

642

го возраста, но, понимая, что оно недостаточно правомочно, переходит к другому методу, к методу интерполяции, рассматривая ребенка по ступеням развития. Чем младше ребенок, тем, по Пиаже, его эгоцентризм сильнее, тем больше его мысль направлена на удовлетворение его желаний. Эгоцентризм у семилетнего ребенка сильнее, чем у десятилетнего, у трехлетнего — сильнее, чем у пятилетнего, и т. д. Идя этим путем, мы должны констатировать далее, что на ранних ступенях развития у ребенка господствует абсолютный эгоцентризм.

Что же такое эгоцентризм? Пиаже отвечает, что это чистый солипсизм, т. е. чистое состояние сознания, которое не знает никакой действительности, кроме самого себя, которое живет в мире собственных построений. Детский солипсизм — такое состояние, которое имеется на начальных этапах развития детского сознания вообще; через промежуточные формы эгоцентризма в детском сознании постепенно начинается развитие логическая, реалистическая мысль взрослого человека.

Чтобы перейти от изложенного к учению о воображении в детском возрасте, необходимо конспективно перечислить основные моменты развития сознания ребенка, начиная с раннего возраста, и проследить, как оно развивается. Этих моментов несколько. Пиаже, как и все другие исследователи, здесь многим обязан Фрейду. Согласно этой точке зрения, первичная форма воображения есть деятельность подсознательная, отличная от реалистического мышления, которое является сознательной деятельностью. Отличие авторы видят прежде всего в том, что в реалистическом мышлении отдается отчет относительно целей, задач и мотивов, которыми оно приводится в действие. Мышление же, которое руководствуется фантазией, не осознает основных задач, целей и мотивов — все это остается в сфере подсознательной. Первое отличие заключается, следовательно, в том, что реалистическая мысль сознательна, а фантазия в своей основе подсознательна. Второе отличие заключается в отношении к действительности. Реалистическое развитое сознание подготавливает нашу деятельность, связанную с действительностью. Воображение есть деятельность, которая в этом отношении всецело обнаруживает принцип удовольствия, т. е. функция его иная.

Третье отличие видят в том, что реалистическая мысль может быть сообщена словесно, она социальна и вербальна. Социальна в том отношении, что, поскольку она отражает внешнюю деятельность, одинаковую для различных сходно устроенных сознаний, она может быть сообщена, передаваема; так как основным средством сообщения, передачи является слово, то реалистическая мысль одновременно и социальная, и вербальная мысль. Человек с большей или меньшей полнотой передает содержание и ход своей мысли. Наоборот, аутистическое мышление не социально, а индивидуально, потому что обслуживает желания, ни-

643

чего общего не имеющие с социальной деятельностью человека. Оно есть бессловесное, образное, символическое мышление, такое, которое проникает в построение ряда фантастических образов и не является сообщаемым.

Можно привести еще ряд отличий, но для нас достаточно и этих. Следовательно, воображение в его первичных формах рассматривается этими авторами как деятельность подсознательная, как деятельность, обслуживающая не познание реальности, а получение удовольствия, как деятельность несоциального, несообщаемого характера.

Эта точка зрения встретила первые и самые существенные возражения фактического характера со стороны биологически мыслящих психологов, хотя, казалось бы, этот взгляд в известной мере продиктован ультрабиологическими воззрениями, потому что он рассматривает человека как существо, развивающееся вначале не социально, но к которому социальная деятельность присоединяется как нечто внешнее, вторичное.

Биологически мыслящие психологи установили два капитальных факта. Первый касается мышления и воображения у животных. Очень точно и очень интересно поставленный эксперимент голландского исследователя К. Бойтендейка, как и другие эксперименты, показал, что в животном мире мы почти не находим элементов аутистического мышления или фантазии в собственном смысле слова. С биологической точки зрения трудно допустить, что первично в филогенезе возникает мышление как функция удовлетворения, удовольствия, но не как функция познания действительности. Ни одно животное, говорил Блейлер, не могло бы просуществовать ни одного дня, если бы психическая деятельность этого животного, теснейшим образом связанная со всей его жизнедеятельностью, была эмансипирована от действительности, т. е. если бы она не давала ему представления об окружающей реальности, отражения реальности соответственно уровню психической деятельности, на котором стоит данное животное. Итак, было бы невозможно допустить теоретически, а после исследований Бойтендейка нельзя допустить и со стороны фактической, что в филогенетическом ряду воображение и мышление направлены на получение удовольствия, что миражное построение, мечта — более первичная форма, чем мышление, направленное на действительность.

Вторая группа фактов заключается в анализе наблюдений над ребенком. Исследователи доказали, что в самом раннем возрасте мы не имеем дела с галлюцинаторным получением удовольствия, что получение удовольствия у ребенка связано не с галлюцинаторным, а с реальным удовлетворением потребности. Об этом хорошо говорит Блейлер: он не видел ни одного ребенка, который бы испытывал галлюцинаторное удовлетворение от

644

воображаемой пищи, а видел, что ребенок получает удовлетворение и удовольствие от получения реальной пищи.

Получение удовольствия ребенком и первичное наслаждение настолько связаны с реальными потребностями, которые удовлетворяются в реальной действительности, что они являются первичной формой сознания.

Реальное удовлетворение, если мы будем говорить о простых его формах, связано с удовлетворением потребностей, а удовлетворение потребности есть одна из основных форм жизни и деятельности живого существа, в котором сознание принимает участие с самой ранней ступени его возникновения. Мышление, которое направлено на удовлетворение потребностей и на получение удовольствия, не идет в противоположном направлении, как говорит Блейлер, путь к реальному удовольствию лежит в раннем возрасте через реальность, а не через уход от нее. Эти моменты связаны и обусловлены тем, что удовлетворение простейших потребностей связано в раннем детстве с интенсивным удовольствием, которое выдвигается на первый план и доминирует над всеми остальными моментами. В сущности говоря, положение о первичности воображения и аутистического мышления получило в каждом пункте со стороны исследователей ряд фактических опровержений, которые я и перечислил.

Из исследований, с фактической стороны опровергающих положение о мечтательной форме детской мысли, на первое место, мне кажется, должны быть поставлены исследования, которые выяснили действительное отношение, существующее между развитием речи ребенка и развитием его воображения.

С точки зрения Фрейда и с точки зрения Пиаже, существенная особенность первичной детской фантазии та, что здесь мы имеем дело с невербальной и, следовательно, с несообщаемой мыслью.

Таким образом, между словесной мыслью и аутистической мыслью воздвигается противоположность в виде вербального и невербального характера этих двух видов мысли.

На самом деле исследования показали, что очень мощный шаг в развитии детского воображения совершается именно в непосредственной связи с усвоением речи, что задержанные в речевом развитии дети оказываются чрезвычайно отсталыми и в развитии воображения. Дети, речевое развитие которых идет по уродливому пути (скажем, глухие дети, которые из-за этого остаются полностью или частично немыми детьми, лишенными речевого общения), оказываются в то же время детьми с чрезвычайно бедными, скудными, а иногда и положительно рудиментарными формами воображения. Между тем, исходя из положения Фрейда и других, следовало бы ожидать, что когда у ребенка недоразвита речь, когда она отсутствует или запаздывает, то созда-

645

ются особо благоприятные условия для развития первичных, несообщаемых, несловесных форм воображения.

Таким образом, наблюдение за развитием воображения обнаружило зависимость этой функции от развития речи. Задержка в развитии речи, как установлено, знаменует собой и задержку развития воображения.

Пожалуй, самые яркие в смысле краткости, убедительности и красноречивости факты дает патология. В сравнительно недавнее время, когда развился углубленный психологический анализ нервных заболеваний, обращено внимание на чрезвычайно интересный факт, который впервые подвергся адекватному истолкованию в неврологических исследованиях школы структурной психологии в Германии. Оказалось, что больные, страдающие афазией, т. е. больные, у которых вследствие того или иного мозгового заболевания или поражения утрачена способность полностью владеть речью (пониманием речи или произносительной стороной речи), обнаруживают одновременно с этим и резкий упадок фантазии, воображения; их воображение, можно сказать, падает до нуля.

Такие больные очень часто не в состоянии повторить, не говоря уже о том, чтобы самим сочинить что-либо такое, что не соответствует непосредственному их впечатлению или воспринимаемой действительности.

Во Франкфуртском институте были впервые описаны случаи, когда больной, страдавший правосторонним параличом, но сохранивший возможность повторять услышанные слова, понимать речь и писать, оказывался не в состоянии повторить фразу «Я умею хорошо писать правой рукой», но всегда заменял слово «правой» словом «левой», потому что в действительности умел писать теперь только левой рукой, а правой не умел. Повторить фразу, которая заключает в себе нечто, не соответствующее его состоянию, было для него невозможным. Он, как видно из опыта, оказывался не в состоянии, глядя в окно, когда была хорошая погода, повторить фразу «Сегодня идет дождь» или «Сегодня плохая погода». Следовательно, умение вообразить то, что он не видит в настоящую минуту, оказывалось для него невозможным. Еще сложнее обстояло дело тогда, когда его просили самостоятельно применить слово, которое не соответствовало воспринимаемой действительности, например когда показывали желтый карандаш и просили называть его не желтым. Это было трудно. Но еще труднее ему сказать, что карандаш зеленый. Он не может назвать предмета, если тому не соответствуют его свойства, например сказать «Черный снег». Он не может сказать фразы, если словосочетание в этом смысле неверно. Исследования показывают: резкое нарушение вербальной функции связано с тем, что деятельность воображения субъекта, страдающего этим дефектом, падает до нуля.

646

Э. Блейлеру и его школе мы обязаны знанием фактов, которые проливают свет на этот вопрос; они показывают, почему развитие речи является мощным толчком для развития воображения. Речь освобождает ребенка от непосредственных впечатлений о предмете, она дает ребенку возможность представлять тот или иной предмет, которого он не видел, и мыслить о нем. При помощи речи ребенок получает возможность освоиться от власти непосредственных впечатлений, выйдя за их пределы. Ребенок может выражать словами и то, что не совпадает с точным сочетанием реальных предметов или соответствующих представлений. Это дает возможность ему чрезвычайно свободно обращаться в сфере впечатлений, обозначаемых словами.

Исследования показали: не только речь, но и дальнейшая жизнь ребенка служит развитию его воображения; такую роль играет, например, школа, где ребенок может кропотливо обдумывать что-то в воображаемой форме, прежде чем сделать. Это, несомненно, лежит в основе того, что именно на протяжении школьного возраста закладываются первичные формы мечтательности в собственном смысле слова, т. е. возможности и способности более или менее сознательно отдаваться известным умственным построениям независимо от той функции, которая связана с реалистическим мышлением. Наконец, образование понятий, которое знаменует наступление переходного возраста, является чрезвычайно важным фактором в развитии самых разнообразных, самых сложных сочетаний, соединений и связей, которые уже в понятийном мышлении подростка могут установиться между отдельными элементами опыта. Иначе говоря, мы видим, что не только само появление речи, но и важнейшие узловые моменты в ее развитии являются в то же время узловыми моментами и в развитии детского воображения.

Таким образом, фактические исследования не только не подтверждают того, что детское воображение является формой бессловесной, аутистической, ненаправленной мысли, но, наоборот, они на каждом шагу показывают, что ход развития детского воображения, как и ход развития других высших психических функций, существенным образом связан с речью ребенка, с основной психологической формой его общения с окружающими, т. е. с основной формой коллективной социальной деятельности детского сознания.

Известно, что Блейлер выдвинул и другой тезис, также находящий себе оправдание в фактических исследованиях: деятельность воображения может быть вместе с тем направленной деятельностью в том смысле, что мы можем великолепно отдавать себе отчет относительно целей и мотивов, которые преследует эта деятельность.

Если взять так называемые утопические построения, т. е. заведомо фантастические представления, которые великолепно

647

дифференцируются в сознании от реалистических планов в точном смысле слова, то они тем не менее совершаются несколько не подсознательно, а сознательно, с ясной установкой на то, чтобы построить известный фантастический образ, относящийся к будущему или к прошлому. Если мы возьмем область

художественного творчества, которое очень рано становится доступным ребенку, возьмем возникновение продуктов этого творчества, скажем, в рисунке, рассказе, то увидим, что и здесь воображение носит направленный характер, т. е. не является подсознательной деятельностью.

Если, наконец, мы обратимся к так называемому конструктивному воображению ребенка, ко всей творческой деятельности сознания, которая связана с действительным преобразованием, скажем с технико-конструктивной или строительной деятельностью, то мы везде и всюду увидим: как у настоящего изобретателя воображение является одной из основных функций, с помощью которой он работает, так и во всех случаях деятельность фантазии является чрезвычайно направленной, т. е. она от начала и до конца направляется на определенную цель, которую преследует человек. Это же касается планов поведения ребенка, относящихся к будущему, и т. д.

Под напором фактов нам надо признать, что все основные моменты, которые определяли своеобразие детского воображения и его первичность, после строгой проверки не выдерживают критики и оказываются неправильными.

Мне хотелось бы остановиться на вопросе, имеющем отношение к этой области, — на эмоциональной стороне воображения.

Психология детского возраста отметила важный для деятельности воображения момент, который назван *законом реального чувства* в деятельности фантазии. Сущность его проста, в его основе лежит фактическое наблюдение. С деятельностью воображения тесно связано движение наших чувств. Очень часто то или другое построение оказывается нереальным с точки зрения рациональных моментов, которые лежат в основе фантастических образов, но они реальны в эмоциональном смысле.

Пользуясь старым грубым примером, мы могли бы сказать: если я, входя в комнату, принимаю повешенное платье за разбойника, то я знаю, что мое напуганное воображение ложно, но чувство страха у меня является реальным переживанием, а не фантазией по отношению к реальному ощущению страха. Это действительно один из коренных моментов, который объясняет многое в своеобразии развития воображения в детском возрасте и в многообразных формах фантазии в зрелом возрасте. Суть факта в том, что воображение является деятельностью, чрезвычайно богатой эмоциональными моментами.

Пользуясь этим и основываясь на этом моменте, ряд психо-

648

логов, освещающих идею первичного воображения, исходили из мысли, что главнейший его двигатель — аффект.

Вы знаете, что в клинике путем наблюдений была изучена роль аутистического мышления. Там господствовала идея, что реалистическое мышление отличается от фантастического главным образом и в первую очередь тем, что в реалистическом мышлении роль эмоции ничтожна, что оно движется независимо от субъективного желания, а аутистическое мышление движется под влиянием аффекта. Бывает так — и отрицать этого нельзя, — что воображаемый образ, фантастически построенный аутистическим ходом мысли, является важным моментом в развитии эмоционального процесса. Отсюда естественно, что возникают такие своеобразные отношения между эмоциональными процессами и мышлением ребенка, когда его мышление, если можно так грубо выразиться, становится на службу его эмоциональных побуждений. Это бывает тогда, когда действительность в том или ином отношении очень резко расходится с возможностями или потребностями ребенка, или тогда, когда из-за целого ряда условий, в первую очередь из-за условий воспитания, ребенок оказывается наделенным ложной, извращенной установкой по отношению к действительности. Тогда мы имеем то, что в иных формах проявляется и у всякого развитого взрослого человека, и у ребенка, нормально развивающегося в социальном отношении, именно своеобразную форму мыслительной деятельности. Вся сущность заключается в том, что эта деятельность подчинена эмоциональным интересам. Она совершается главным образом благодаря непосредственному удовольствию, которое извлекается из этой деятельности, благодаря тому, что вместе с этим вызывается ряд приятных переживаний, благодаря тому, наконец, что целый ряд эмоциональных интересов и побуждений получает при этом видимое фиктивное удовлетворение, что тоже является замещением реального удовлетворения эмоциональных процессов.

Таким образом, мышление в этой психической системе становится как бы слугой страстей, становится как бы в подчиненное отношение к эмоциональным побуждениям и интересам, и мы действительно имеем такую психическую деятельность, которая характеризуется своеобразным отношением между процессом эмоций и процессом мышления и создает тот сплав, который мы называем мечтательной формой воображения.

Но стоит обратиться к другим двум моментам, как мы увидим: сочетание с эмоциональными моментами не составляет исключительной основы воображения и воображение не исчерпывается этой формой.

Реалистическое мышление, когда оно связано с важной для человека задачей, которая так или иначе укоренена в центре его личности, вызывает к жизни и будит целый ряд эмоциональных

649

переживаний гораздо более значительного и подлинного характера, чем воображение и мечтательность. Если взять реалистическое мышление революционера, обдумывающего или изучающего какую-нибудь

сложную политическую ситуацию, углубляющегося в нее, одним словом, если взять мышление, которое направлено на разрешение жизненно важной для личности задачи, мы видим, что эмоции, связанные с таким реалистическим мышлением, очень часто неизмеримо более глубокие, сильные, движущие, значащие в системе мышления, чем те эмоции, которые связаны с мечтанием. Существенным здесь оказывается иной способ соединения эмоциональных и мыслительных процессов.

Если в мечтательном воображении мышление выступает в форме, обслуживающей эмоциональные интересы, то в реалистическом мышлении мы не имеем специфического господства логики чувства. В таком мышлении имеются сложные отношения отдельных функций между собой. Если мы возьмем ту форму воображения, которая связана с изобретением и воздействием на действительность, то увидим, что здесь деятельность воображения не подчинена субъективным капризам эмоциональной логики.

Изобретатель, который строит в воображении чертеж или план того, что он должен сделать, не подобен человеку, который в своем мышлении движется по субъективной логике эмоций; в обоих случаях мы находим различные системы и различные виды сложной деятельности.

Если подходить к вопросу с классификационной точки зрения, то неверно рассматривать воображение как особую функцию в ряду других функций, как некоторую однотипную и регулярно повторяющуюся форму деятельности мозга. Воображение надо рассматривать как более сложную форму психической деятельности, которая является реальным объединением нескольких функций в их своеобразных отношениях.

Для таких сложных форм деятельности, выходящих за пределы тех процессов, которые мы привыкли называть функциями, было бы правильным применять название *психологической системы*, имея в виду ее сложное функциональное строение. Для этой системы характерны господствующие внутри нее межфункциональные связи и отношения.

Анализ деятельности воображения в его многообразных формах и анализ деятельности мышления показывают, что, только подходя к этим видам деятельности как к системам, мы находим возможность описывать те важнейшие изменения, которые в них происходят, те зависимости и связи, которые в них обнаруживаются.

Позвольте в заключение остановиться на некоторых выводах из того, что мы рассматривали до сих пор. Мне кажется, они

650

раньше всего должны касаться того, действительно ли существует такой непримиримый антагонизм, такая противоположность между направленной реалистической мыслью и мечтательной, фантазийной, аутистической мыслью. Если мы коснемся вербального характера мысли, то увидим, что он может быть одинаково присущ и воображению, и реалистическому мышлению. Если мы возьмем так называемую направленность или сознательность мысли, т. е. мотивы и цели, то увидим, что как аутистическое, так и реалистическое мышление могут быть в одинаковой степени направленными процессами; можно показать и обратное: в процессе реалистического мышления человек очень часто не до конца осознает свои истинные мотивы, цели и задачи.

Если мы рассмотрим, наконец, связь обоих процессов — воображения и мышления — с аффективными моментами, участие эмоциональных процессов в процессах мышления, то увидим, что как воображение, так и реалистическое мышление могут характеризоваться высочайшей эмоциональностью и между ними нет противоположности. И обратно: мы увидим, что есть такие сферы воображения, которые сами по себе вовсе не являются подчиненными логике эмоций, логике чувств. Иначе говоря, все те кажущиеся, метафизические, изначальные противоположности, которые устанавливаются между реалистическим мышлением и мышлением аутистическим, на деле оказываются фиктивными, ложными; более глубокое изучение показывает, что здесь мы имеем дело с противоречием отнюдь не абсолютного, а только относительного значения.

Вместе с тем мы наблюдаем еще два чрезвычайно важных момента, которые характеризуют интересующее нас отношение между мышлением и воображением с положительной стороны, а не только со стороны критической.

Эти моменты следующие. С одной стороны, мы отмечаем чрезвычайную родственность, близость процессов мышления и процессов воображения. Мы видим, что оба процесса обнаруживают свои основные успехи в одни и те же генетические моменты. Так же как в развитии детского мышления, в развитии воображения основной переломный пункт совпадает с появлением речи. Школьный возраст — переломный пункт в развитии детского и реалистического, и аутистического мышления. Иначе говоря, мы видим, что мышление логическое и мышление аутистическое развиваются в чрезвычайно тесной взаимосвязи. Более тщательный анализ позволил бы нам отважиться на более смелую формулировку: мы могли бы сказать, что оба они развиваются в единстве, что, в сущности говоря, самостоятельной жизни в развитии того и другого мы не наблюдаем вовсе. Более того, наблюдая такие формы воображения, которые связаны с творчеством, направленным на действительность, мы видим, что грань между реалистическим мышлением и воображением сти-

651

рается, что воображение является совершенно необходимым, неотъемлемым моментом реалистического мышления.

Здесь возникают противоречия, естественные с точки зрения основного положения вещей: правильное познание действительности невозможно без известного элемента воображения, без отлета от действительности, от тех непосредственных, конкретных единичных впечатлений, которыми эта действительность представлена в элементарных актах нашего сознания. Возьмите, например, проблему изобретательства, проблему художественного творчества; здесь вы увидите, что разрешение задачи в огромной степени требует участия реалистического мышления в процессе воображения, что они действуют в единстве.

Однако, несмотря на это, было бы совершенно неверным отождествлять одно с другим или не видеть реальной противоположности, которая между ними существует. Она заключается в следующем: для воображения характерна не большая связь с эмоциональной стороной, не меньшая степень сознательности, не меньшая и не большая степень конкретности; эти особенности проявляются также на различных ступенях развития мышления.

Существенным для воображения является направление сознания, заключающееся в отходе от действительности в известную, относительно автономную деятельность сознания, которая отличается от непосредственного познания действительности.

Наряду с образами, которые строятся в процессе непосредственного познания действительности, человек строит образы, которые осознаются как область, построенная воображением. На высоком уровне развития мышления происходит построение образов, которых мы не находим в готовом виде в окружающей действительности. Отсюда становится понятным то сложное отношение, которое существует между деятельностью реалистического мышления и деятельностью воображения в его высших формах и на всех ступенях его развития. Становится понятным, как каждый шаг в завоевании более глубокого проникновения в действительность достигается ребенком одновременно с тем, что ребенок до известной степени освобождается от более примитивной формы познания действительности, которая была ему известна прежде.

Всякое более глубокое проникновение в действительность требует более свободного отношения сознания к элементам этой действительности, отхода от видимой внешней стороны действительности, которая непосредственно дана в первичном восприятии, возможности все более и более сложных процессов, с помощью которых познание действительности становится более сложным и богатым.

Я хотел бы, наконец, сказать, что внутренняя связь, существующая между воображением и реалистическим мышлением, дополняется новой проблемой, которая тесно связана с пробле-

652

мой произвольности, или свободы, в человеческой деятельности, в деятельности человеческого сознания. Возможности свободного действия, которые возникают в человеческом сознании, теснейшим образом связаны с воображением, т. е. с такой своеобразной установкой сознания по отношению к действительности, которая появляется благодаря деятельности воображения.

В одном узле связываются три большие проблемы современной психологии, в частности современной детской психологии, — проблема мышления, проблема воображения и проблема воли. Проблема воли и будет посвящена следующая, последняя лекция.

Лекция шестая. Проблема воли и ее развитие в детском возрасте

Как мы делали при рассмотрении всех проблем, позвольте и сегодня начать с короткого схематического исторического введения в современное состояние этой проблемы в науке.

Как известно, попытка теоретически осмыслить и теоретически развить проблему воли и дать анализ ее проявлений у взрослого человека и у ребенка идет в двух направлениях, одно из которых принято называть гетерономной, а другое — автономной теорией.

Под *гетерономной теорией* имеется в виду та группа теоретических и экспериментальных исследований, которые пытаются объяснить волевые действия человека, сводя их к сложным психическим процессам неволевого характера, к процессам ассоциативным или интеллектуальным. Всякая теория, которая пытается искать объяснения волевых процессов вне воли, присоединяется к гетерономным теориям. *Автономные, или волюнтаристские, теории* в основу объяснения воли кладут единство и несводимость волевых процессов и волевых переживаний. Представители этой школы пытаются объяснить волю, исходя из законов, заложенных в самом волевом действии.

Если мы рассмотрим с вами сначала в частном, а потом в общем виде оба направления в изучении воли, то увидим, в чем заключается то главное, что составляет их содержание.

При рассмотрении гетерономных теорий мы увидим, что здесь мы имеем дело с наиболее старыми теориями: ассоциативными и интеллектуалистическими, которые я не буду анализировать подробно, ибо они представляют, скорее, исторический интерес, и обозначу их только схематически.

653

Сущность ассоциативных теорий близко подходила к изучению проблемы воли в том духе, в котором пытаются изложить ее рефлексология и поведенческая психология (бихевиоризм). Центральными, согласно этой теории, являются в воле следующие моменты. Как известно, всякая ассоциация обратима. Если я, скажем, в экспериментальном опыте с памятью установил ассоциацию между первым бессмысленным слогом, который назовем *а*, и вторым, который назовем *бэ*, то естественно, что, когда я потом услышу слог *а*, я воспроизведу и слог *бэ*. Но естественно и обратное. Это самое простое явление было названо в свое время законом обратимости ассоциаций. Сущность его сводится к тому, что как взрослый, так и ребенок действуют вначале слепо, произвольно, импульсивно и реактивно, т. е. совершенно несвободно и неразумно определяют свою деятельность по отношению к ситуации, внутри которой достигается цель.

Однако такая деятельность, совершаемая произвольно, приводит к известному результату, таким образом устанавливается ассоциация между самой деятельностью и ее результатами. Но так как эта ассоциативная связь обратима, то естественно, что в ходе дальнейшего развития может произойти простое перевертывание процесса с конца к началу. Воспользуюсь примером Г. Эббингауза.

Если ребенок вначале инстинктивно тянется к пище, то в продолжение ряда опытов у него устанавливается ассоциативная связь между насыщением и отдельными звеньями самого процесса насыщения; этой связи оказывается достаточно для того, чтобы возник и обратный процесс, т. е. чтобы ребенок сознательно искал пищу, когда он испытывает голод. Согласно определению Эббингауза, воля представляет собой такой инстинкт, который возникает на основе обратимой ассоциации, или, как он образно говорил, «зрячего инстинкта», сознающего свою цель.

Другие теории, в сущности близко подходящие к интеллектуалистической, пытались доказать, что действие, которое представляется как действие волевое, на самом деле является сложной комбинацией психических процессов не волевого, а интеллектуального типа. К представителям этого направления принадлежат ряд французских, немецких и английских психологов. Типичный представитель этой теории — И. Ф. Гербарт.

С точки зрения интеллектуалистов, не ассоциативная связь сама по себе объясняет волевые процессы: они объясняются не на основе понятия «ассоциация», а на основе понятия «волевой процесс», меняющийся в развитии функций. Природу волевого процесса они понимали следующим образом: на нижней ступени развития имеет место инстинктивное, реактивное, импульсивное действие, затем действие, вырабатывающееся в результа-

654

те привычки, и, наконец, действие, связанное с участием разума, т. е. волевое действие.

Каждый поступок, говорят ученики Гербарта, является волевым постольку, поскольку он является разумным.

Как для ассоциативной, так и для интеллектуалистической теории характерна попытка свести волевой процесс к процессу более простого характера, лежащему вне воли, объяснить волю не из моментов, адекватных волевым процессам, а из моментов, лежащих вне волевых процессов.

Таков существенный недостаток этих теорий, не говоря уже о том, что основное воззрение ассоцианизма и интеллектуализма ложно. Но на этом можно сегодня не останавливаться. Как мне кажется, гораздо важнее подчеркнуть то положительное, что имелось в указанных теориях воли, что их поднимало на высший уровень по сравнению с прежними теориями и что было отодвинуто, так как шло вразрез с волюнтаристскими теориями. То зерно истины, которое в них заключалось, пафос, которым было проникнуто все учение о воле, был пафос детерминизма. Это была попытка противостоять средневековым спиритуалистическим теориям, которые говорили о воле как «основной духовной силе», не поддающейся рассмотрению в плане детерминизма. Ассоцианисты и детерминисты пытались теоретически объяснить и обосновать, каким путем, по какой причине, на основе какой детерминации может возникнуть волевое, целесообразное, свободное действие человека.

Для интеллектуалистических теорий интересно именно подчеркивание того, что при попытке разрешить любую проблему эксперимент должен стоять на первом плане; примером анализа прежде всего должна быть осмысленность ситуации для самого человека, внутренняя связь между пониманием ситуации и самим действием, а также свободный и произвольный характер этого действия.

Трудности упомянутых нами теорий заключались в том, что они не могли объяснить в воле самого существенного, а именно волевой характер актов, произвольность как таковую, а также внутреннюю свободу, которую испытывает человек, принимая то или иное решение, и внешнее структурное многообразие действия, которым волевое действие отличается от неволевого.

Таким образом, как в отношении интеллекта старые теории не могли объяснить самого важного — каким образом неразумная деятельность становится разумной, точно так же они не могли объяснить, каким образом неволевое действие становится волевым, и это привело к возникновению ряда психологических теорий, которые пытались разрешить этот вопрос не научными средствами, а средствами метафизических построений. Таковыми были, в частности, теории автономные, которые пытались

655

разрешить проблему воли, понимая ее как нечто первичное, как единство, невыводимое из других

психических процессов.

Переходным звеном к этим теориям явилась вторая группа теорий, а именно аффективные теории воли. Ярчайший представитель этого направления — В. Вундт, который известен в истории психологии как волюнтарист, хотя в сущности он выводил волю из аффекта. Точка зрения Вундта заключается в следующем: ассоциативные и интеллектуалистические теории объясняют волевые процессы тем, что берут из этих процессов самое несущественное для воли, исключают момент действительности и актуальности; ведь с субъективной стороны эти моменты переживаются своеобразно, а с объективной стороны психическое переживание, связанное с волевыми процессами, обнаруживает гораздо более тесную связь с деятельностью человека, чем переживания другого характера.

Для ассоцианиста, говорит Вундт, характерно, что он объясняет волю через память; для интеллектуалиста — то, что он объясняет волю через интеллект; настоящий же путь объяснения воли лежит через аффект; аффект действительно является состоянием прежде всего активным, т. е. таким, которое в одинаковой степени характеризуется, так сказать, ярким, интенсивным внутренним содержанием и активным действием человека. Вундт говорит: если мы хотим найти генетический прообраз действия в типической для прообраза структуре, мы должны воскресить, вспомнить сильно разгневанного или сильно испуганного человека, и тогда мы увидим, что человек, переживающий сильный аффект, не находится в состоянии серьезной умственной деятельности. Мы находим, таким образом, что самое существенное для волевого процесса — это активность внешнего действия, непосредственно связанная с внутренними переживаниями. Так, прообразом воли является аффект, и на основе этого аффективного действия, путем преобразования возникает волевой процесс в собственном смысле слова.

Мы не станем проследивать в подробностях ни эту теорию, ни другие, может быть, более отчетливо сформулированные, эмоциональные и аффективные теории воли. Для нас важно наметить звенья развития этой проблемы, ибо и Вундт сам одной ногой стоял на позиции волюнтаристов (под этим именем он стал известным в психологии, так как в философии стал открыто на точку зрения волюнтаризма), а другой ногой он оставался на прежней позиции гетерономной теории. Здесь мы видим, как исторически односторонне развивалась теория воли, идя наполовину в ложном направлении. Именно это и привело к разложению внутри этих же самых теорий и свело на нет даже и те положительные знания, которые были заключены в них.

Теории автономной воли исходят из того, что пути для объяснения воли лежат не через память, не через интеллект, не

656

через аффект, а через саму же волю. Для них активность есть первичное начало. Представители этой теории Э. Гартман и А. Шопенгауэр, которые считают, что волей руководит сверхчеловеческое начало, некоторая мировая активность, действующая постоянно и подчиняющая себе все силы человека, безотносительно к разуму, направляющегося к известным целям.

Вместе с таким пониманием воли вошло в психологию понятие бессознательного. И в этом заключался факт, надолго задержавший дальнейшее развитие учения о воле. Внедрение понятия бессознательного в современную психологию было преодолением того вида идеализма, который заключался в интеллектуализме. Почти все представители учения о бессознательном в большей или меньшей мере шопенгауэрцы, т. е. исходят из волюнтаристского понимания природы человеческой психики, к которому в последнее время приходят и такие ученые, как З. Фрейд.

Мы не будем останавливаться на различных моментах и вариантах этой волюнтаристской теории. Для схематического изложения хода нашей мысли назовем лишь два крайних полюса, между которыми колебались все теории, и затем попытаемся найти то общее и новое, что этими теориями было внесено в науку. Полюсы следующие. Во-первых, признание воли первичным, чем-то таким, что остается чуждым сознательной стороне человеческой личности, что представляет собой некоторую первоначальную силу, которая в одинаковой степени двигает материальной стороной жизни и ее духовной стороной. Во-вторых, на другом полюсе — теория спиритуалистов, представители которой исторически связаны с философией Р. Декарта и через него — с христианской средневековой философией. Как известно, декартовская теория берет за основу духовное начало, которое якобы оказывается в состоянии управлять всей душой человека, а отсюда — всем его поведением.

В сущности, это декартовская теория, возродившаяся и развившаяся дальше в ряду тех спиритуалистических учений о воле, которые за последнюю четверть прошлого века господствовали в идеалистической психологии. Такова, например, теория У. Джемса. Мы объединяли систему Джемса с самыми различными теориями и тенденциями. В частности, Джемс, как прагматист, пытается избегать всяких спиритуалистических и метафизических объяснений во всех проблемах, за исключением воли. Джемс создал теорию воли, которую он назвал латинским словом «фиат», взятым из Библии, что значит «да будет!», с помощью бога-творца, создавшего мир. По мнению Джемса, в каждом волевом акте присутствует некоторая частица такой волевой силы, которая дает часто предпочтение слабейшему из психических процессов. Когда больной, находясь на столе хирурга, испытывая страшнейшие боли и стремление крикнуть, тем не менее лежит совершенно спокойно и предоставляет врачу делать свое дело, то пе-

657

ред нами, говорит Джемс, явный пример воли, произвольного поведения.

Спрашивается, что же представляет этот человек, действующий вопреки непосредственным импульсам, вопреки тому, что его влечет к противоположному способу действий?

По мнению Джемса, в этом примере сказывается вся несостоятельность вундтовской аффективной теории, потому что, согласно этой теории, аффект, более сильный, чем боль, заставляет человека лежать. На самом же деле, говорит Джемс, было бы, очевидно, нелепо думать, что его желание не крикнуть является большим, чем желание кричать. Гораздо больше ему хочется кричать, чем молчать. Это несоответствие интроспективного и объективного анализа поведения человека заставляет думать, что здесь его поведение идет по линии наибольшего сопротивления, т. е. представляет случай исключения из мировых законов физики. Как же понять эту связь духовных и физических явлений?

Эти факты, по мнению Джемса, необъяснимы, ибо, оставаясь на этой точке зрения, мы должны признать: если этот человек все-таки продолжает лежать на столе, то, очевидно, физическая его организация возбуждена и идет по линии наименьшего сопротивления, т. е. физически мы имеем дело не с исключениями из физики, а с подтверждением ее правил. Однако, если мы попытаемся ответить на вопрос, как это возможно, то мы должны допустить, что здесь имеет место посыл какой-то духовной энергии, которая, присоединяясь к слабейшему импульсу, способна обеспечить победу над более сильным фактором. По образному выражению Джемса в письме к К. Штумпфу, всякий волевой акт напоминает собой борьбу Давида и Голиафа и победу, которую одержал Давид над великаном Голиафом с помощью господ бога. Тут частица творческого начала, духовная энергия вмешивается в течение процесса и извращает его ход.

В других теориях, в частности в теории А. Бергсона, исходным берется то, что он, определив существо интуитивного метода, назвал «анализом непосредственных данных сознания». Доказательства свободы воли, ее независимости, ее изначальности Бергсон черпает из анализа непосредственных переживаний. Как и Джемсу, Бергсону действительно удалось показать хорошо известный факт, что в системе переживаний мы умеем отличать такое действие, которое переживаем как несвободное, от тех действий, которые переживаются нами как свободные, или независимые.

Таким образом, мы имеем два полярных типа волюнтаристской теории, из которых один рассматривает волю как первоначальную мировую силу, воплощенную в том или ином человеке, а другой рассматривает волю как духовное начало, вмещающее в себя материальные и нервные процессы и обеспечивающие победу слабейшему из них. Что общее для этих теорий? Они обе признают, что воля является чем-то первичным, изначальным,

658

не входящим в ряд основных психических процессов, представляющим какое-то диковинное исключение из всех остальных процессов психики человека и не поддающимся детерминистскому, каузальному объяснению.

В частности, впервые по отношению к волевым действиям наряду с каузальной психологией возникла идея телеологической психологии, которая объясняла волевое действие не на основе указания причин, а с точки зрения тех целей, которые двигают этим действием.

Можно сказать, что в общем, будучи крайне ретроградными в истории развития научных идей о воле, эти волюнтаристские теории имели все-таки тот положительный момент, что они все время фиксировали внимание психологов на своеобразных явлениях воли, они все время противопоставляли свое учение тем концепциям, которые вообще пытались ставить крест на волевых процессах. Между прочим, они сыграли и вторую роль: они впервые раскололи психологию на две отдельные тенденции, на тенденцию каузальную, естественнонаучную, и тенденцию телеологическую.

Теперь попытаемся сделать вывод из этого рассмотрения и определить, над какими основными трудностями в решении проблемы воли бьются все современные исследователи, к каким направлениям они бы ни принадлежали, какую загадку загадала эта проблема исследователям нашего поколения. Основная трудность, основная загадка в том, чтобы, с одной стороны, объяснить детерминированный, каузальный, обусловленный, так сказать, естественный ход волевого процесса, дать научное понятие этого процесса, не прибегая к религиозному объяснению, а с другой, — применяя такой научный подход к объяснению волевого процесса, сохранить в воле то, что ей присуще, именно то, что принято называть произвольностью волевого акта, т. е. то, что делает детерминированное, каузальное, обусловленное действие человека в известных обстоятельствах свободным действием. Иначе говоря, проблема переживания свободного волевого процесса — то, что отличает волевое действие от других, — это есть основная загадка, над которой бьются исследователи самых различных направлений.

Еще несколько замечаний из области современных экспериментальных исследований воли. Чрезвычайно интересная попытка экспериментально расчленить интеллектуальные и волевые действия была сделана К. Коффкой, принадлежавшим к берлинской школе. Коффка говорит: разумные действия сами по себе еще не являются волевыми действиями; ни со стороны телеологической, ни со стороны переживаний, ни со стороны структурной, ни со стороны функциональной эти действия не волевые, в то время как раньше думали, что все действия, как импульсивные, автоматические, так и произвольные, являются волевыми.

Отчасти воспроизводя опыты В. Кодера, отчасти

659

ставя заново опыты над животными и людьми, Коффка сумел показать, что некоторые действия, которые совершает человек, по структуре не являются волевыми действиями в собственном смысле слова. В другом примере ему удалось показать обратное, что существуют собственно волевые действия, которые могут иметь в составе чрезвычайно неясно выраженные интеллектуальные моменты. Таким образом, работа Коффки как бы отграничила разумные действия от волевых и позволила, с одной стороны, сузить круг волевых действий, с другой — расширить многообразие различных видов действия человека.

Аналогичную работу проделал и К. Левин в отношении аффективно-волевых процессов. Как известно, работа Левина заключается в изучении структуры аффективно-волевых действий и в стремлении доказать, что аффективная деятельность человека и волевая деятельность в основном строятся на одном и том же. Однако очень скоро Левин обнаружил факты, которые он обобщил следующим образом. Оказалось, что аффективное действие само по себе ни в какой степени еще не является действием волевым, что ряд действий, которые всегда в психологии рассматриваются как типично волевые, на самом деле не обнаруживают природы подлинно волевых действий, а лишь близко стоят к ним. Первая исследовательская работа Левина в этом отношении была изучением типичной для старой психологии экспериментов модификации опытов Н. Аха, примененной к экспериментально выработанному действию, т. е. к ответу на условный сигнал; затем она была расширена изучением ряда действий, в частности действий, основанных на намерении. Основным в работе Левина явилось указание на то, что даже целый ряд действий, отнесенных к будущему, действий, связанных с намерением, в сущности протекает по типу произвольных аффективных действий; иначе говоря, они связаны с особенностью состояния, которое Левин называет напряженным (*Spannung*).

Из аналогичных опытов Левин сделал также вывод: если я написал письмо и, положив его в карман пальто, имел намерение опустить письмо в почтовый ящик, то само это действие автоматическое и выполняется произвольно, несмотря на то что во внешней структуре оно чрезвычайно напоминает действие, которое мы производим по заранее намеченному плану, т. е. волевое действие.

Здесь, как и в экспериментах Коффки, некоторые волевые действия отнесены к ряду действий аффективных и произвольных, близких к волевым по структуре, но не образующих специфически волевых действий. Лишь после этого Левин показал многообразие форм человеческих действий, проявляющих те же закономерности.

К. Левин вплотную подошел к проблемам воли, правда, с негативной стороны. Ставя аналогичные опыты на детях и взрослых, он обращает внимание на чрезвычайно любопытный мо-

660

мент, а именно: в то время как взрослый человек может образовать любое, и даже бессмысленное, намерение, ребенок в этом отношении бессилен. На ранних ступенях развития воли ребенок не в состоянии образовать любое намерение. Каждая ситуация определяет круг тех возможных намерений, которые может образовать ребенок. Это есть, как образно выражается Левин, зачаток, но не рожденное намерение. Левин изучил, во-первых, образование так называемых любых намерений, даже бессмысленных, и произвольность в отношении их образования, хотя последний факт надо принимать условно. Мы, взрослые, тоже не можем образовать любые произвольные бессмысленные намерения, такие, которые противоречат нашим основным установкам или нашим моральным взглядам. Если же взять широкую группу действий, которые не вступают в конфликт с нашими установками, то лишь в отношении их мы образуем любое намерение; это и будет отличать развитую волю взрослого человека от малоразвитой воли ребенка.

Второй факт заключается в том, что Левин выяснил структуру волевого действия. Он показал, что в примитивных формах волевое действие имеет чрезвычайно своеобразные проявления, которые затем изучали К. Гольдштейн и А. Гельб и которым они попытались дать соответствующее неврологическое объяснение.

К. Левин приходит к выводу, что с помощью своеобразного механизма в экспериментах с бессмысленной ситуацией человек ищет как бы опорную точку вовне и через нее определяет так или иначе собственное поведение. Например, в одной из таких серий экспериментатор долго не возвращался к испытуемому, но из другой комнаты наблюдал за тем, что он делает. Испытуемый обыкновенно ждал 10—20 мин, наконец, переставал понимать, что же он должен делать, и оставался долгое время в состоянии колебания, растерянности, нерешительности. Почти все взрослые испытуемые Левина осуществляли в этой ситуации различные способы действия, но с той общей чертой, что искали точки опоры для своих действий вовне. Типичным примером может служить испытуемая, которая определяла свои действия по часовой стрелке. Глядя на часы, она думала: «Как только стрелка займет перпендикулярное положение, я уйду». Испытуемая, следовательно, видоизменяла ситуацию: положим, до половины третьего она ждет, а в половине третьего уходит, и тогда действие уже шло автоматически: «Я ухожу». Этим испытуемая, видоизменяя психологическое поле, как выражается Левин, или создавая для себя новую ситуацию в этом поле, переводила свое бессмысленное состояние в якобы осмысленное. Об аналогичных опытах (об опытах Т. Дембо над бессмысленными действиями) мне недавно пришлось слышать во время пребывания Коффки в

Москве. Испытуемому дается ряд бессмысленных поручений и изучается, как он реагирует на это. Интересна обнаружившаяся в выполнении бессмысленных поручений тенденция

661

к осмысливанию их во что бы то ни стало путем создания новой ситуации, изменения в психологическом поле, в котором желанным было бы осмысленное, но никак не бессмысленное действие.

Позвольте очень кратко, опуская ряд частных, указать на своеобразный механизм, который имеет чрезвычайно большое значение в развитии волевой функции у ребенка и на который указал Гольдштейн. В опытах с нервными больными Гольдштейн обратил внимание на тот любопытный механизм, с которым приходится сталкиваться каждому психологу: действие, которое не удается больному при одной словесной инструкции, удается ему при другой инструкции. Например, больного просят закрыть глаза. Он пытается выполнить поручение и закрыть глаза, но не закрывает их. Тогда его просят: «Покажите, как вы ложитесь спать». Больной показывает и при этом закрывает глаза. И этого оказывается уже достаточно для того, чтобы в следующий раз, выполняя поручение закрыть глаза, он мог это сделать. Простое действие оказывается выполнимым при одной инструкции и невыполнимым при другой.

К. Гольдштейн объясняет это чисто структурными моментами. Он говорит: у больных с затруднениями движений в результате перенесенного эпидемического энцефалита появляются изменения в структуре сознания, в зависимости от чего выполнение отдельных действий становится невозможным. Грубо говоря, по мнению старого невролога, раздражение «закройте глаза», попадая в известный центр мозга, не находит передаточных путей к центрам движения глаз. Больной понимает, что значит «закройте глаза», и хочет это сделать, он умеет закрывать глаза, но вследствие болезни соответствующие возможности нарушены и нет связи между этими двумя центрами. Невропатолог же нового времени говорит, что это чрезвычайно сложная структура, которая возникла на основе известной ситуации, и образование такой любой структуры, любого действия, не вызванного ситуацией, становится невозможным. Когда вы просите больного показать, как он ложится спать, перед ним не изолированное действие, которое он должен ввести в новую, сложную структуру, а более или менее целостная ситуация.

Типичным для неврологического построения нормального волевого акта Гольдштейн считает наличие таких условий, когда между двумя пунктами коры образуется не прямая связь, а структура, которая лишь опосредованно приводит к завершению действия. Начальная точка этого процесса приводит к сложному внутреннему построению новой структуры, которую можно разрешить прежней структурой через построение вспомогательной структуры. Лишь в этом случае мы имеем дело с волевым процессом. Кроме прочных, закрепленных путей между двумя пунктами возможна сложная опосредованная связь между отдельными структурами. Эта связь может иметь характер сложных опос-

662

редующих структурных образований, которые приводятся в динамическое состояние в тех случаях, когда два пункта не могут прямо связаться между собой.

Благодаря этому становится возможным возникновение некоторой новой структуры, в составе которой все три момента объединены между собой. По мнению Гольдштейна, этот же механизм устанавливается испытуемым, который решает уйти по сигналу часовой стрелки. Новое, что Гольдштейн вносит в анализ этого факта, следующее: он придает чрезвычайно большое значение внешней речи, признавая несостоятельным господствовавший в старой психофизиологии взгляд, будто чем сложнее контроль за протеканием какой-либо деятельности, тем более непосредственно протекает действие. По-видимому, мы имеем здесь дело с такими структурами, когда человек, говоря, слушает себя самого полностью и выполняет свою собственную инструкцию.

Мне хотелось бы закончить указанием на то, в какой степени развитие детской воли, начиная с примитивных произвольных движений, совершающихся вначале по словесной инструкции, и кончая сложными волевыми действиями, протекает в непосредственной зависимости от коллективной деятельности ребенка. В какой мере примитивные формы детской волевой деятельности представляют применение самим ребенком по отношению к самому себе тех способов, которые по отношению к нему применяет взрослый человек? В какой мере волевое поведение ребенка проявляется как своеобразная форма его социального поведения по отношению к самому себе?

Если вы заставляете ребенка часто делать что-нибудь по счету «раз, два, три», то затем он сам привыкает делать точно так же, как, например, мы делаем, бросаясь в воду. Нередко мы знаем, что нам нужно что-либо сделать, скажем, по примеру У. Джемса, встать с постели, но нам не хочется вставать, и мы никак не можем найти побудительного стимула для того, чтобы поднять себя. И вот в такие моменты предложение к самому себе извне помогает нам встать, и, как говорит Джемс, мы незаметно для самих себя находим себя вставшими. Было бы чрезвычайно важно свести все эти данные, проследить их по возрастам и определить своеобразные стадии, или ступени, через которые проходит развитие детской воли.

Сейчас я опускаю это и закончу указанием на то, что мы имеем в этой области сравнительно редкие случаи, когда исследования патологической психологии, теоретически осмысляемые в плане как неврологической, так и генетической психологии, совпадают друг с другом и дают возможность по-новому подойти к решению важнейших вопросов психологии.

663

6. «Лекции по психологии»

Из книги:

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

-61

Библиография

- Binswanger L.* Einführung in die Probleme der allgemeinen Psychologie. Berlin, 1922.
Dumas J. Traite de Psychologie. Paris, 1923 — 1924, vol. 1 — 2.
Koffka K. Die Grundlagen der psychischen Entwicklung. Osterwieck am Harz, 1925.
Koffka K. Introspection and the Method of Psychology. — The British Journal of Psychology, 1924, v.,15.
Köhler W. Aus Psychologie des Schimpanzen. — Psychologische Forschung, 1921, Bd I.
Köhler W. Die physischen Gestalten in Ruhe und im stationären Zustand. Braunschweig, 1920.
Köhler W. Gestalt Psychology. N.Y., 1924.
Köhler W. Intelligenzprüfungen an Anthropoiden. Leipzig, 1917.
Köhler W. Intelligenzprüfungen an Menschenaffen. Benin, 1921.
Lalande A. Les theories de l'induction et de l'expérimentation. Paris, 1929.
Pillsbury W.B. The Fundamentals of Psychology. N.Y., 1911.
Wertheimer M. Drei Abhandlungen zur Gestalttheorie. Erlangen, 1925.
Бехтерев В.М. Коллективная рефлексология. Пг., 1921.
Бехтерев В.М. Общие основы рефлексологии человека. М.; Пг., 1923.
Бехтерев В.М. Работа головного мозга. Л., 1926.
Блонский П.П. Очерк научной психологии. М., 1921
Блонский П.П. Педология. М., 1925.
Блонский П.П. Психология как наука о поведении. — В кн.: Психология и марксизм. М.; Л., 1925 а.
Вагнер В.А. Биопсихология и смежные науки. Пг., 1923.
Введенский А.И. Психология без всякой метафизики. Пг., 1917
Вишневский В.А. В защиту материалистической диалектики. — Под знаменем марксизма, 1925, № 8, 9.
Выготский Л.С. Предисловие к кн.: Лазурский А.Ф. Психология общая и экспериментальная. М., 1925.
Выготский Л. С. Сознание как проблема психологии. — В кн.: Психология и марксизм. М; Л., 1925 а.
Выготский Л. С, Лурия А.Р. Предисловие к кн.: Фрейд З. По ту сторону принципа удовольствия. М, 1925.
Геффдинг Г. Очерки психологии, основанной на опыте. СПб., 1908.
Гроос К. Душевная жизнь ребенка. СПб., 1906.
Гуссерль Э. Философия как строгая наука. М., 1911.
Джемс В. Психология в беседах с учителями. М., 1905.
Джемс В. Психология. СПб., 1911.
1130
Джемс В. Существует ли сознание? — В кн.: Новые идеи в философии. СПб., 1913, вып. 4.
Джемсон Л. Очерк марксистской психологии. М., 1925.
Дильтей В. Описательная психология. М., 1924.
Залкинд А.Б. Очерки культуры революционного времени. М., 1924.
Зеленый Г.П. О ритмических мышечных движениях. — Русский физиологический журнал, 1923, т. 6, вып. 1 — 3.
Ивановский В.Н. Методологическое введение в науку и философию. Минск, 1923.
Келер В. Исследование интеллекта человекоподобных обезьян. М., 1930.
Корнилов К.Н. Учение о реакциях человека. М., 1922.
Коффка К. Самонаблюдение и метод психологии. — В сб.: Проблемы современной психологии. Л., 1926.
Кравков СВ. Самонаблюдение. М., 1922.
Кроль М.Б. Мышление и речь. — Труды Белорусского государственного университета. Минск, 1922, т. 11, № 1.
Кюльпе О. Современная психология мышления. — Новые идеи в философии. Пг., 1916, вып. 16.
Ланге Н.Н. Психология. М., 1914
Ленин В.И. Поли. собр. соч., т. 18.
Ленц А.Г. Об основах физиологической теории человеческого поведения. — Природа, 1922, № 6, 7.
Лурия А. Р. Психоанализ как система монистической психологии. — В кн.: Психология и марксизм. М.; Л., 1925.
Маркс К., Энгельс Ф. Сочинения. 2-е изд., т. 20, 23, 25, ч. II, 46, ч. II.
Мюнстерберг Г. Основы психотехники. М., 1922.
Мюнстерберг Г. Психология и экономическая жизнь. М., 1914.
Павлов И.П. XX-летний опыт субъективного изучения высшей нервной деятельности (поведения) животных. — Поли. собр. соч. М.; Л., 1950, т. III, кн. 1.
Павлов И. П. Лекции о работе главных пищеварительных желез. — Поли. собр. соч. М.; Л., 1951, т. III, кн. 2.
Планк М. Отношение новейшей физики к механическому мировоззрению. СПб., 1911.
Плеханов Г.В. Избранные философские произведения: В 5-ти т. М., 1956. т I.
Плеханов Г.В. Искусство: Сб. статей. М., 1922.
Плеханов Г.В. Основные вопросы марксизма. М., 1922 а.
Португалов Ю.В. Как исследовать психику. — В сб.: Детская психология и антропология. Самара, 1925, вып. I.
Протопопов В.П. Методы рефлексологического исследования человека. — Журнал психологии, неврологии и психиатрии, 1923, т. 3, вып. 1-2.
Спиноза Б. Трактат об очищении интеллекта. М., 1914.
Спиноза Б. Этика. М., 1911.
Стаут Д. Ф. Аналитическая психология. Пг., 1923, т. I.
Струминский В.Я. Марксизм в современной психологии. — Под знаменем марксизма, 1926, № 3, 4, 5.
Титченер Э. Учебник психологии. М., 1914, ч. 1, 2.
1131
Торндайк Э. Принципы обучения, основанные на психологии. М., 1925.

6. «Лекции по психологии»

Из книги:

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

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

СОДЕРЖАНИЕ

Предисловие 5

Сознание как проблема психологии поведения 18

Исторический смысл психологического кризиса 41

Проблема культурного развития ребенка 191

История развития высших психических функций 208

Глава первая. Проблема развития высших психических функций 208

Глава вторая. Метод исследования 245

Глава третья. Анализ высших психических функций 298

Глава четвертая. Структура высших психических функций 323

Глава пятая. Генезис высших психических функций 343

Глава шестая. Развитие устной речи 375

Глава седьмая. Предыстория развития письменной речи 389

Глава восьмая. Развитие арифметических операций 413

Глава девятая. Овладение вниманием 418

Глава десятая. Развитие мнемических и мнемотехнических функций 454

Глава одиннадцатая. Развитие речи и мышления 470

1133

Глава двенадцатая. Овладение собственным поведением 490

Глава тринадцатая. Воспитание высших форм поведения 508

Глава четырнадцатая. Проблема культурного возраста 520

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

Проблема развития и распада высших психических функций 548

Лекции по психологии

Лекция первая. Восприятие и его развитие в детском возрасте 564

Лекция вторая. Память и ее развитие в детском возрасте 582

Лекция третья. Мышление и его развитие в детском возрасте 595

Лекция четвертая. Эмоции и их развитие в детском возрасте 615

Лекция пятая. Воображение и его развитие в детском возрасте 636

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

Мышление и речь

Предисловие 664

Глава первая. Проблема и метод исследования 667

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

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

Глава четвертая. Генетические корни мышления и речи 746

1134

Глава пятая. Экспериментальное исследование развития понятий 775

Глава шестая. Исследование развития научных понятий в детском возрасте 843

Глава седьмая. Мысль и слово 952

Конкретная психология человека 1020

Орудие и знак в развитии ребенка 1039

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

Глава вторая. Функция знаков в развитии высших психических процессов 1072

Глава третья. Знаковые операции и организация психических процессов 1089

Глава четвертая. Анализ знаковых операций ребенка 1096

Глава пятая. Методика изучения высших психических функций 1113

Заключение 1119

Библиография 1130

Выготский Лев Семенович

ПСИХОЛОГИЯ РАЗВИТИЯ ЧЕЛОВЕКА

Ответственный редактор *С. Бобко* Технический редактор *Н. Носова* Компьютерная верстка *Л. Панина*

ООО «Издательство «Эксмо»

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

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

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

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

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

E-mail: receptlon@eksmo-sale.ru

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

117192, Москва, Мичуринский пр-т, д. 12/1. Тел./факс: (095) 411-50-76.

127254, Москва, ул. Добролюбова, д. 2. Тел.: (095) 745-89-15, 780-58-34.

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

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

Центральный магазин — Москва, Сухаревская пл., 12

(м. «Сухаревская», ТЦ «Садовая галерея»). Тел. 937-85-81.

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

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

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

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

В Санкт-Петербурге в сети магазинов «Буквоед»:

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

Полный ассортимент книг издательства «Эксмо»:

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

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

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

Тел. (8312) 72-36-70.

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

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

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

Подписано в печать с готовых монтажей 16.09.2005

Формат 84x100¹/₃₂. Печать офсетная.

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

Доп. тираж 3000 экз. Заказ № 8248.

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

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



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

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

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

update 22.03.06
