

416107

Л. С. В Ы Г О Т С К И Й

МЫШЛЕНИЕ

И

РЕЧЬ

ОГИЗ-СОЦЭКГИЗ-1934

10935

B92



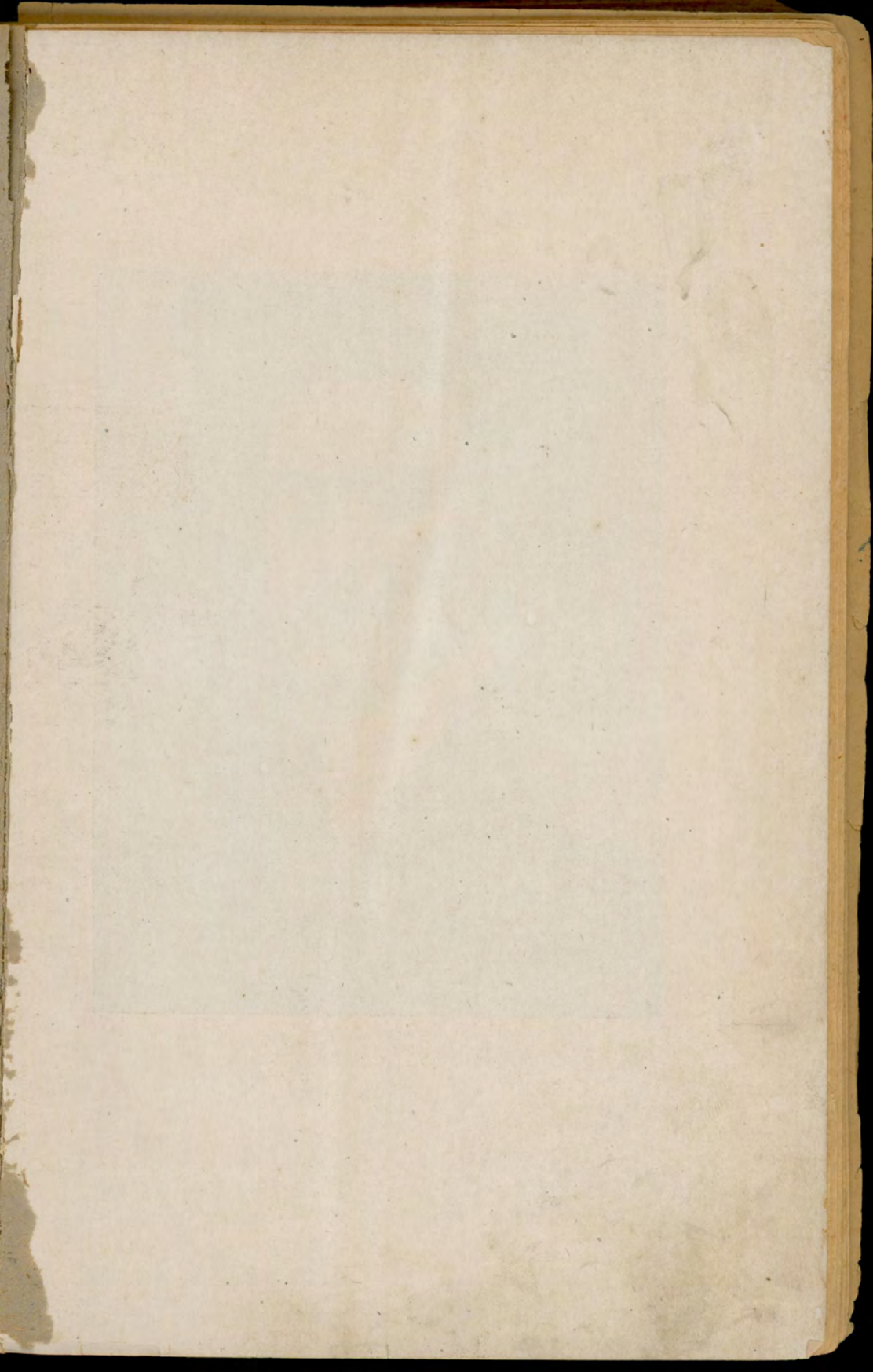
416 107

2

1415

1/10

10
B



10
B6



15.
В 92

Л. С. ВЫГОТСКИЙ

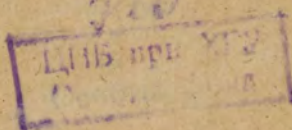
МЫШЛЕНИЕ и РЕЧЬ

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ
ИССЛЕДОВАНИЯ

Под редакцией
и со вступительной статьей
В. КОЛБАНОВСКОГО



416107



47



ГОСУДАРСТВЕННОЕ
СОЦИАЛЬНО-ЭКОНОМИЧЕСКОЕ ИЗДАТЕЛЬСТВО
МОСКВА 1934 ЛЕНИНГРАД

054
13/5-462
6457
882

10
Вс

Работа Л. С. Выготского представляет собой оригинальный труд, посвященный теоретическому исследованию проблемы мышления и речи и ее экспериментальной обработке.

Первая часть работы составлена из критических статей, оценивающих работы крупнейших буржуазных психологов по тому же вопросу.

Исследование автора, проведенное им почти на протяжении 10 лет, идет по новым путям, приближающимся к диалектико-материалистическому объяснению проблемы мышления и речи.

18

Редактор В. Колбановский.

98

Технический редактор Е. Этингоф.

Сдано в набор 27 VIII 1934 г.

Подписано к печати 7/XII 1934 г.

Формат бумаги 62×94/16. 22 1/2 печ. л. 48 600 зн. в печ. л. Бумага 1 Окуловской фабр. Огиз № 1393. Уполномоч. Главлита Б 40165. Зак. № 875. Тир. 10.000.

16-я тип. треста «Полиграфкнига», Москва, Трехпрудный, 9.

ПРЕДИСЛОВИЕ РЕДАКТОРА

Автор этой книги не увидел ее напечатанной.

Он скончался в ночь на 11 июня 1934 г.

В лице Л. С. Выготского советская психология лишилась одного из лучших, наиболее высшего талантливых своих представителей, оплодотворивших науку большим количеством ценных трудов.

Перу покойного, несмотря на его молодой для ученого возраст, — 38 лет—принадлежало около 80 научных работ.

Выход в свет книги «Мышление и речь», представляющей итог десятилетних экспериментальных работ выдающегося советского психолога, является знаменательным событием для науки. Это—первая систематическая экспериментальная разработка проблемы. Насколько нам известно, это—единственный труд на настоящем этапе развития психологии, в котором дается солидная критика буржуазных теорий мышления и речи путем противопоставления им блестящих экспериментальных исследований, проведенных на высоком теоретическом уровне. Это—наиболее обстоятельное исследование истории умственного развития ребенка, одной из тех областей знания, «из коих должна сложиться теория познания и диалектика» (Ленин)¹.

Приступая к исследованию проблемы мышления и речи, Л. С. Выготский считал необходимым «путем теоретического анализа и обобщения большого, накопившегося в психологии фактического материала, путем сопоставления, сличения данных фило- и онтогенеза наметить отправные пункты для решения проблемы и развить исходные предпосылки для самостоятельного добывания научных фактов в виде общего учения о генетических корнях мышления и речи. С другой стороны, нужно было подвергнуть критическому анализу самые идейно мощные из современных буржуазных теорий мышления и речи, для того чтобы оттолкнуться от них, уяснить себе пути собственных поисков, составить предварительные рабочие гипотезы и противопоставить с самого начала теоретический путь нашего исследования тому пути, который привел к построению господствующих

¹ Разрядка везде наша.—В. К.

в современной науке, но несостоятельных и потому нуждающихся в пересмотре и преодолении теорий» (стр. 1).

Такая постановка исследования гарантировала его максимальную научную объективность. Кроме того она способствовала оттачиванию критического оружия самого исследователя, открывая перед ним все слабые и уязвимые стороны буржуазных концепций данной проблемы.

Лучше всего бить врага на его же территории. Выготский прежде всего обратился к анализу конкретного фактического материала, собранного крупнейшими представителями буржуазной психологии. Материалистическая позиция советского ученого, прекрасное понимание односторонности и ограниченности метафизического метода мышления, настойчивая и упорная работа над овладением методом диалектического материализма в течение короткого времени дали талантливому советскому психологу огромное преимущество перед буржуазными учеными. Особенно ярко оно сказалось в критических статьях Выготского, посвященных наиболее значительным исследованиям Пиаже, Штерна, Кёлера и др. Еще большую услугу теоретическая установка Выготского оказала положительному экспериментальному исследованию проблемы.

Не только результаты экспериментальных работ самого Выготского, приведенных в стройную систему и освещенных последовательно разрабатываемой теорией, говорит о преимуществе его позиции. В свете его теоретических обобщений по н о в о м у начинает выглядеть богатейший эмпирический материал з а р у б е ж н о й психологии. То, что Пиаже, Штерн и другие считают кульминационным пунктом своих исследований, на деле оказывается их ахиллесовой пятой. И наоборот, факты, которыми они пренебрегли, приобретают, как это обоснованно доказывает Выготский, исключительно важное значение. Небольшое открытие Пиаже об эгоцентризме детской речи возводится им в универсальный принцип, оказывающийся при ближайшем критическом рассмотрении пустышкой. В то же время основной и руководящий принцип исследования—принцип исторического развития психики, в частности мышления и речи, предается Пиаже и другими исследователями полному забвению.

«Камень, который презрели строители, должен стать во главу угла»,—таков тот вывод, которым заканчивает Выготский критику буржуазных теорий. Идея развития становится краеугольным камнем экспериментальных исследований и теоретических обобщений самого Выготского.

Можем ли мы считать труд Выготского выражением марксистско-ленинской теории в разработке проблемы мышления и речи?

Этого со всей определенностью утверждать нельзя.

Как представитель лучшей части советской интеллигенции Выготский, связавший свою личную деятельность с делом пролетарской революции и социалистического строительства, шел в первых рядах той блестящей плеяды советских ученых, для которой марксизм-ленинизм стал собственным мировоззрением и теоретической

основой всей научной работы, коммунизм—высшим идеалом, и борьба за него—делом всей жизни.

Но так же, как и некоторые другие представители беспартийной интеллигенции, Выготский шел к марксизму-ленинизму не прямой и кратчайшей дорогой, а более сложным, зигзагообразным путем.

В годы своей учебы он подпал под влияние различных философских воззрений и в частности идеалистических психологических теорий. Но уже на заре своей научной деятельности, в первых научных работах, он выступил как убежденный материалист.

Дальнейшая философская эволюция Выготского отмечена борьбой за овладение методом материалистической диалектики, ярко выраженным приближением к марксизму-ленинизму.

Многие выводы из его важнейших теоретических работ базируются на положениях основоположников марксизма. В теоретической борьбе с противниками из буржуазного лагеря он оказывается сильнее в тех случаях, когда опирается на несокрушимые аргументы диалектической логики. Правда, и в критических и в экспериментальных исследованиях Выготского, особенно в ранних работах, порой встречаются отступления от последовательной материалистической позиции, некоторые увлечения и ошибки. Но они не должны закрывать нам глаза на наиболее существенные и важные для советской психологии положительные результаты его многочисленных трудов.

В предисловии мы считаем необходимым указать на некоторые недостатки и ошибки книги.

Так как отдельные главы данной книги появились в печати в разное время в виде статей, то при их сведении в книгу встретились неизбежные повторения, поскольку все они посвящены разработке одной общей проблемы.

Последние главы вследствие болезни автора были им продиктованы, чем объясняются неизбежные в устной речи длинноты и шероховатости стиля.

Тем не менее, стремясь сохранить в наибольшей неприкосновенности посмертную работу автора, я вынужден был ограничиться только внесением самых необходимых поправок. Таким образом последнее произведение Л. С. Выгодского публикуется в том виде, как оно было передано мне для редакции.

Приношу глубокую благодарность вдове покойного Р. Н. Выготской и доцентам Л. В. Занкову и Ж. И. Шиф, оказавшим мне существенную помощь в подготовке рукописи к печати и составлении литературного указателя.

10
В

ПРОБЛЕМА МЫШЛЕНИЯ И РЕЧИ В ИССЛЕДОВАНИЯХ Л. С. ВЫГОТСКОГО

I.

Г Проблема мышления и речи, «столь же древняя, как и сама наука психология», имеет исключительно важное теоретическое и практическое значение. Она не только является стержневой проблемой самой психологии, но служит предметом большого внимания и интенсивных исследований для целого ряда наук, смежных с психологией. Содержание и формы человеческого мышления и речи на разных ступенях истории биологического и в особенности общественного развития человека, а также его индивидуального существования настолько сложны и обусловлены таким количеством и многообразием факторов, что изучение их естественно выходит за пределы одной научной области. Только содружественная работа различных наук: логики, общей, сравнительной и детской психологии, этнографии, литературоведения, лингвистики, педагогики, физиологии, антропологии и др., сможет внести ясность в одну из труднейших и запутаннейших проблем современной науки о человеке.

Необычайная сложность проблемы мышления и речи представляет крайне заманчивое поле для исследования, открывающее широкие, многообещающие перспективы. Но в них же таятся и неисчислимы трудности. Мышление и речь, в особенности выраженные в единстве речевого мышления человека, настолько сходны в своем происхождении и вместе с тем различны в своем развитии, что являются поистине гордиевым узлом для исследователей, страдающих метафизической ограниченностью мышления. Они предпочитают разрубить этот узел, вместо того чтобы его развязать.

В результате подобной операции метафизики-психологи, а также их коллеги из других научных областей, держа отдельные нити узловой проблемы в своих руках, либо утверждают абсолютное тождество мышления и речи, либо устанавливают их абсолютное различие. В том и в другом случае они методологически бессильны понять смысл богатой внутренними противоречиями проблемы, так как рассматривают эти противоречия как взаимно исключающие друг друга. Между тем именно борьба и взаимное проникновение

противоположностей, какими являются мышление и речь человека, служат основой их единства и источником их развития. Непонимание основного принципа материалистической диалектики обрекает ученых-метафизиков на бесплодное и беспомощное блуждание вокруг и около проблемы. В этом—коренной порок всех буржуазных теорий мышления и речи. Большая часть этих теорий, базирующихся на идеалистической основе, в конечном счете уводит в сторону от научной разработки проблемы, так как лишает ее необходимой материальной основы и опрокидывает всю проблему наголову.

Другая, меньшая часть механистических теорий мышления и речи, выраженная особенно ярко в трудах бихевиористов и родственных им рефлексологов (Бехтеревской школы), также беспомощна в разработке проблемы, сводя ее к внешним актам поведения животного или к рефлексам с выраженным и задержанным концом. Характерной чертой всех этих теорий является игнорирование закономерностей развития мышления и речи, их качественного различия и своеобразия, а также противоречивых тенденций развития на различных этапах филогенеза и социогенеза человека.

Экспериментальные психологические исследования мышления и речи, произведенные выдающимися представителями современной зарубежной психологии: Леви-Брюлем, Пиаже, К. и Ш. Бюлерами, В. Штерном, Уотсоном, Ахом, Кёлером и многими другими, поражают вопиющим несоответствием между богатством эмпирического материала и бедностью теоретических обобщений.

Фактический материал этих исследований представляет огромную ценность. Но теоретические выводы «маститых» авторов безнадежно запутывают суть проблемы и загоняют ее в тупик. Некоторые из ученых, как например Пиаже, отказываются от теоретических выводов принципиально (№1—В. К.) и предпочитают оставаться исключительно в области чистой эмпирии. В результате происходит то беспомощное топтание на месте и цепляние за «почву фактов» без намерения, а по сути дела и возможности их обобщить, которые и задерживают как развитие всей науки, так в частности и успешность разработки ее узловой проблемы.

Принципиальная позиция и работы буржуазных психологов наглядно показывают, как «диалектика жестоко мстит за пренебрежение к ней» (Энгельс).

II

Если разработка проблемы мышления и речи представителями различных областей науки встречает на своем пути трудности, порожденные узкой специализацией наук и значительной дифференциацией путей и методов решения данной проблемы, то внутри самой психологии к этим трудностям присоединяется еще неразработанность вопроса о межфункциональных связях и отношениях психики. Как правильно замечает Виготский, «атомистический и функциональный анализ, который господствовал в научной психологии на всем

протяжении последнего десятилетия, привел к тому, что отдельные психические функции рассматривались в изолированном виде, метод психологического познания разрабатывался и совершенствовался применительно к изучению этих отдельных изолированных обособленных процессов, в то время как проблема связи функций между собой, проблема их организации в целостной структуре сознания оставалась все время вне поля внимания исследователей» (стр. 4).

Благодаря этому такой центральный момент, как отношение мысли к слову, легко ускользал от исследователей, заменяясь другими второстепенными вопросами. В тех же случаях, когда исследователи ставили перед собой этот центральный вопрос, они были способны решать его либо в духе метафизического отождествления мысли и слова, либо в духе столь же метафизического разрыва между ними. В обоих случаях проблема безнадежно запутывалась.

Непосредственную причину этих неудач Выготский видит в неправомерности метода исследования, в частности в неверном метафизическом понимании анализа проблемы.

Энгельс, критикуя метафизическое одностороннее понимание анализа, указывает, что «мышление состоит столько же в разложении и объектов сознания на их элементы, сколько в соединении родственных между собой элементов в единство. Без анализа нет синтеза». Кроме того «мышление, если оно не желает делать промахов, может собирать в единство лишь те элементы сознания, в которых—или в реальных прообразах которых—уже раньше существовало это единство»¹. В другом месте, на примере конкретной науки, он показывает, что «химия, в которой анализ является преобладающей формой исследования, ничего не стоит без его противоположности—синтеза»².

Руководясь диалектико-материалистическим пониманием анализа, Выготский считает единственно плодотворным такой анализ речевого мышления, при котором оно расчленяется до основной единицы, сохраняющей в себе все свойства целого. Такую основную и исходную единицу мышления и речи Выготский находит во внутренней стороне слова, в его значении. «Само слово представляет собой живое единство звука и значения и содержит в себе, как живая клеточка, в самом простом виде все основные свойства, присущие речевому мышлению в целом» (стр. 8). Психолог и лингвист, нашедшие единство звука и значения в слове, преодолевают механический разрыв между звуковой и смысловой стороной слова и тем самым находят ключ к разгадке всей сути проблемы, «ибо именно в значении слова завязан узел того единства, которое мы называем речевым мышлением» (стр. 9).

Но и само значение слова не является постоянным и неизменным. Оно также развивается. Чтобы понять значение слова, необходимо объяснить его природу. Старая психология не могла удовлетворительно ответить на этот вопрос, так как всегда связывала значение

¹ Маркс и Энгельс, Собр. соч., т. XIV, стр. 43.

² Там же, стр. 430.

слова с отдельным предметом или явлением. На основе экспериментальных исследований, подтверждающих теоретические положения основоположников марксизма, Выготский приходит к выводу, что «слово всегда относится не к одному какому-нибудь отдельному предмету, но к целой группе или к целому классу предметов. В силу этого каждое слово представляет собой скрытое о б о б щ е н и е, всякое слово уже обобщает, и с психологической точки зрения значение слова прежде всего представляет собой обобщение» (стр. 10).

Обобщение необходимо рассматривать как диалектический переход от чувственного познания предметов и явлений посредством ощущений и восприятий к мышлению как более сложному и качественно иному отражению действительности. В нем совершается «переход от живого созерцания к абстрактному мышлению и от него к практике». В обобщении, как оно перед нами выступает в слове, понятии, выражена как ч у в с т в е н н а я сторона мышления, возникающая из ощущения, так и д е й с т в е н н а я его сторона, возникающая из о б щ е н и я человека с другими людьми в процессе их трудовой деятельности, общественной исторической практики в широком смысле этого слова.

Таким образом значение слова представляет собою диалектическое единство и взаимопроникновение противоположных по своему генезису факторов действительности, выражающих в результате тот высший синтетический процесс ее отражения, который и составляет сущность мышления.

Вслед за вопросом о смысловой стороне слова ставится вопрос об отношении з в у к о в о й стороны слова к его значению. Традиционное языкознание рассматривало этот вопрос изолированно, независимо от смысловой стороны речи. Эта точка зрения глубоко ошибочна. «Как правильно указывает современное фонологическое направление в лингвистике, которое нашло самый живой отклик в психологии, самым существенным признаком звуков человеческой речи является то, что этот звук, носящий определенную функцию, связан с известным значением». А отсюда вывод, что «плодотворным и в лингвистическом и в психологическом отношении может явиться только такое изучение звуковой стороны речи, которое будет пользоваться методом расчленения ее на единицы, сохраняющие свойства, присущие речи, как свойства звуковой и смысловой стороны» (стр. 3).

И в этом случае значение слова выступает как е д и н с т в о смысловой и физической сторон речи.

Окончательный вывод, к которому приходит Выготский, и заключается в том, что з н а ч е н и е слова необходимо рассматривать как е д и н с т в о мышления и речи, в котором диалектически отождествляются и различаются по своему развитию обе стороны единого процесса. «С этим допущением становится впервые возможным каузально-генетический анализ мышления и речи» (стр. 12).

Весьма существенным моментом в анализе мышления является вопрос о связи между интеллектом и аффектом. Идеалистическая

психология отрывает мышление от аффективно-волевой сферы и тем самым лишает его чувственной основы, превращая его в «автономное течение себя мыслящих мыслей», в какую-то самобытную силу, оказывающую непонятным образом влияние на жизнь и деятельность личности. Выготский подходит к вопросу иначе. «Кто оторвал мышление с самого начала от аффекта, тот навсегда закрыл себе дорогу к объяснению причин самого мышления, потому что детерминистический анализ мышления необходимо предполагает вскрытие движущих моментов мысли, потребностей и интересов, побуждений и тенденций, которые составляют движение мысли в ту или другую сторону. Так же точно, кто оторвал мышление от аффекта, тот наперед сделал невозможным изучение обратного влияния мышления на аффективную, волевую сторону психической жизни, ибо детерминистическое рассмотрение психической жизни исключает как приписывание мышлению магической силы определить поведение человека одной своей собственной системой, так и превращение мысли в ненужный придаток поведения, в его бессильную и бесполезную тень». Анализ показывает, что «существует динамическая смысловая система, представляющая собой единство аффективных и интеллектуальных процессов, ... что во всякой идее содержится в переработанном виде аффективное отношение человека к действительности, представленной в этой идее. Он позволяет раскрыть прямое движение от потребности и побуждений человека к известному направлению его мышления и обратное движение от динамики мысли к динамике поведения и конкретной деятельности личности» (стр. 14).

Эти положения Выготского имеют огромное значение, представляя собой перевод на психологический язык важнейших достижений современного учения о высшей нервной деятельности, касающихся нейродинамики коры и подкорки как материальной основы интеллекта и аффекта, а также подчеркивая определяющую роль общественно-трудовой деятельности человека на развитие и направление его интеллектуальных и аффективно-волевых процессов.

В первой главе своей работы Выготский ставит акцент на диалектическом характере развития мышления и речи и в меньшей степени подчеркивает их материальную основу.

В критике Фрейда и Пиаже он обрушивается на идеалистические положения обоих авторов о примате принципа удовольствия, логики мечты и сновидения над реалистической функцией мышления. Стоит только «обратиться к рассмотрению реального хода развития мышления в процессе биологической эволюции, для того чтобы убедиться в том, что первичной формой интеллектуальной деятельности является действительное, практическое мышление, направленное на действительность и представляющее одну из основных форм приспособления к новым условиям, к изменяющимся ситуациям внешней среды» (стр. 29).

Еще в большей мере материальная природа мышления и речи проявляется, по его мнению, в общественно-исторических закономерностях их развития. «С признанием исторического характера речевого мышления мы должны распространить на эту форму поведе-

ния все те методологические положения, которые исторический материализм устанавливает по отношению ко всем историческим явлениям в человеческом обществе» (стр. 101).

Однако существенным недостатком данной книги следует считать отрыв психологического анализа проблемы мышления и речи от изучения материального субстрата этих психических функций. Хотя Выготский, как это известно по другим его работам, прекрасно понимал роль учения о высшей нервной деятельности как необходимой основы для построения научной психологии,—в данной работе он оставляет в стороне физиологическую основу мышления и речи. В ряде случаев это снижает ценность его полемики с буржуазными авторами.

III

В анализе работы Пиаже «Речь и мышление ребенка», составившей целую эпоху в детской психологии, Выготский направляет силу критического оружия на те центральные пункты учения Пиаже, на которых, по словам Выготского, стоит и с которыми рушится вся концепция выдающегося буржуазного психолога.

Таким краеугольным камнем работы Пиаже является учение об эгоцентризме детского мышления и речи. «Все остальные особенности детского мышления вытекают из этой основной особенности, и вместе с ее утверждением или отрицанием укрепляются или рвутся и все остальные нити, с помощью которых теоретическое обобщение пытается осмыслить и осознать, связать в единое целое все отдельные черты детской логики» (стр. 21).

Суть эгоцентризма Пиаже видит в переходе между аутистической мыслью и направленным разумным мышлением. По мнению Выготского, «сходной, основной идеей всей его концепции развития мышления в целом и источником генетического определения детского эгоцентризма является положение, заимствуемое им в теории психоанализа, именно положение о том, что первичной, обусловленной самой психологической природой ребенка формой мышления является аутистическая форма; реалистическое же мышление является поздним продуктом, как бы навязываемым ребенку извне с помощью длительного и систематического принуждения, которое оказывает на него окружающая его социальная среда» (стр. 24).

Против этой основной идеи Пиаже выступает Выготский. «Допустить, что функция мечты, логика сновидения являются первичными с точки зрения биологической эволюции, что мышление возникло в биологическом ряду и развивалось при переходе от низших животных форм к высшим и от высших к человеку, как функция самоудовлетворения, как процесс, подчиненный принципу удовольствия; является нонсенсом именно с биологической точки зрения. Допустить изначальность принципа удовольствия в развитии мышления—значит с самого начала сделать биологически необъяснимым процесс возникновения той новой психологической функции, которую мы называем интеллектом, или мышлением.

Но и в онтогенетическом ряду допустить галлюцинаторное удо-

влетворение потребностей в качестве первичной формы детского мышления—значит игнорировать тот неоспоримый факт, что, говоря словами Блейлера, удовлетворение наступает лишь после действительного приема пищи, игнорировать то, что и более взрослый ребенок не предпочитает воображаемое яблоко действительному» (стр. 17).

На основании большого материала исследований фило- и онто-генеза мышления Выготский в согласии с крупнейшим психиатром Блейлером приходит к выводу о несостоятельности мнения Пиаже и Фрейда об аутистическом мышлении как первичной и исходной форме развития мышления вообще и специфической для мышления ребенка в частности.

Как правильно замечает Выготский, «аутистическое мышление обязано своим происхождением развитию реалистического мышления и основного его следствия—мышления в понятиях» (стр. 49).

Но этого недостаточно. Между аутистическим и реальным мышлением нет и не может быть абсолютного разрыва. Это—полярности. Но они не исключают, а предполагают друг друга, причем исходной и ведущей полярностью является реалистическое мышление, порожденное действительностью и направленное на действительность.

Пиаже считает, что аутистическая мысль в отличие от реалистической «стремится не к установлению истины, а к удовлетворению желаний»¹. Реалистическое мышление, по Пиаже, отрывается от реальных потребностей, интересов, желаний, т. е. представляет собой какое-то чистое мышление, оторванное от действительности. Возражая Пиаже, Выготский указывает, что «только лишённые своего реального содержания пустые абстракции, только логические функции, только метафизические ипостаси мысли могут быть разграничены подобным образом, но ни в коем случае не живые, реальные пути детского мышления» (стр. 49). При этом он опирается на известное замечание Ленина: «Раздвоение познания человека и возможность идеализма (религии) даны уже в первой элементарной абстракции. Подход ума человека к отдельной вещи, снятие слепка (понятие) с нее не есть простой, непосредственный, зеркально мертвый акт, а сложный, раздвоенный, зигзагообразный, включающий в себя возможность отлета фантазии от жизни. Мало того: возможность превращения (притом незаметного, несознаваемого человеком превращения) абстрактного понятия, идеи, в фантазию. Ибо и в самом простом обобщении, в элементарной общей идее есть известный кусочек фантазии»².

«Нельзя яснее и глубже выразить ту мысль,—замечает Выготский,—что воображение и мышление в развитии своем являются противоположностями, единство которых заключено уже в самом первичном обобщении, в самом первом понятии, которое образует человек».

Это указание на единство противоположностей и их раздвоение, на зигзагообразное развитие мышления и фантазии, помимо его

¹ Пиаже, Мышление и речь ребенка, стр. 95.

² «Ленинский сборник» XII, стр. 339—340.

огромного гносеологического значения, по мнению Выготского, также «открывает перед исследованием действительный путь изучения реалистического и аутистического мышления.

Если идти по этому пути, едва ли может остаться сомнение в том, что аутизм должен быть помещен не в начале развития детского мышления, что он представляет позднее образование, что он поляризуется как одна из противоположностей, включенных в развитие мысли» (стр. 50).

Концепция Пиаже базируется на огромном фактическом материале исследования детской речи. Этот материал представляет собой протокольную запись речи ребенка, наблюдаемого в естественной и обычной для него обстановке. «Эта речь эгоцентрична,—говорит Пиаже,—прежде всего потому, что ребенок говорит лишь о себе, и главным образом потому, что он не пытается стать на точку зрения собеседника»¹. Она напоминает до известной степени внутреннее мышление. «Ребенок говорит сам с собой так, как если бы он громко думал. Он ни к кому не обращается»².

Эгоцентрическая речь ребенка, преобладающая в более ранних возрастах и затухающая с приближением к школьному возрасту, существенно отличается, по мнению Пиаже, от речи социализированной, в которой ребенок вступает в общение с окружающими. «До 6—7 лет дети думают и действуют более эгоцентрично, чем взрослые, и менее сообщают друг другу свои интеллектуальные искания, чем мы»³—говорит Пиаже. Это зависит от причин двоякого рода. «С одной стороны, от отсутствия прочно установившейся социальной жизни среди детей моложе 7—8 лет, с другой стороны, от того, что настоящий общественный язык ребенка, т. е. язык, употребляемый в основной деятельности ребенка—игре, есть язык жестов, движений и мимики столько же, сколько и слов».

«Действительно,—говорит он,—среди детей до 7—8 лет нет общественной жизни как таковой»⁴.

«Пиаже принадлежит бесспорная и огромная заслуга тщательного клинического выделения и описания эгоцентрической речи, ее измерения и прослеживание ее судьбы»,—замечает Выготский. Но с выводами, к которым приходит Пиаже,—а основные из них те, что эгоцентрическая речь является прямым доказательством эгоцентрического мышления ребенка и говорит против социального происхождения его речи,—с этими выводами Выготский не соглашается.

Их нетрудно опровергнуть теоретически, но выводы Пиаже основаны на фактах, а факты—упрямая вещь. Выготский решает бить противника его же оружием. «Здесь теоретическая критика должна уступить место критике экспериментальной, война доводов и возражений, мотивов и контрмотивов должна смениться борьбой сомкнутого строя нового ряда фактов против тех фактов, которые положены в основу оспариваемой теории» (стр. 33).

¹ Пиаже, Мышление и речь ребенка, стр. 72.

² Там же, стр. 73.

³ Там же, стр. 91.

⁴ Там же, стр. 93.

С этой целью Выготский остроумно видоизменяет опыты Пиаже. Он организует поведение ребенка в такой же естественной обстановке, как у Пиаже, но вводит в нее целый ряд затрудняющих поведение ребенка моментов. Тем самым он становится на путь подлинно экспериментальной проверки речевого развития ребенка. В опытах Выготского ребенок, поставленный перед некоторой трудностью, например, обнаружив отсутствие необходимого ему цветного карандаша, дает взрыв эгоцентрической речи. Коэффициент ее стремительно возрастает почти вдвое по сравнению с контрольными опытами по методу Пиаже. Это дает Выготскому основание полагать, что «затруднения или нарушения гладко текущей деятельности являются одним из главных факторов, вызывающих к жизни эгоцентрическую речь» (стр. 39).

Дети более старших возрастов ведут себя иначе. Они всматриваются, обдумывают и наконец находят выход. Их рассказы о содержании размышления во время опыта подтверждают, что процесс обдумывания у них шел в том же духе, что у детей более младших возрастов, но не был выражен в открытой форме. У школьника мы имеем уже внутреннюю, беззвучную речь, характерную и для взрослого. Более того, «стоит только сравнить количественно эгоцентрическую речь ребенка с эгоцентрической речью взрослого, для того чтобы заметить, что взрослый гораздо богаче своей эгоцентрической речью» (стр. 41). И далее: «стоит только прибегнуть в психологическом эксперименте к способу, предложенному Уотсоном, и заставить разрешить человека какую-нибудь мыслительную задачу вслух, т. е. вызвать обнаружение его внутренней речи, и мы сейчас же увидим глубокое сходство, существующее между этим мышлением вслух взрослого человека и эгоцентрической речью ребенка» (стр. 41).

Таков противоположный вывод, к которому приходит Выготский на основании своих экспериментов. Второй, не менее важный вывод заключается в том, что он мог проследить «достаточно подробно чрезвычайно сложные структурные изменения и сдвиги во взаимном сплетении эгоцентрической речи ребенка и его деятельности» (стр. 40).

Третий вывод, который вытекает из экспериментов Выготского, доказывает, что «между эгоцентрической речью и эгоцентрическим характером мышления может не существовать никакой связи..., что эгоцентрическая речь ребенка может не только не являться выражением эгоцентрического мышления, но выполнять функцию, прямо противоположную эгоцентрическому мышлению, функцию реалистического мышления, сближаясь не с логикой мечты и сновидения, а с логикой разумного, целесообразного действия и мышления» (стр. 42).

«Таким образом,—заключает он,—прямая связь между фактом эгоцентрической речи и вытекающим из этого факта признанием эгоцентрического характера детского мышления не выдерживает экспериментальной критики.

Это—главное и основное, это—центральное, а вместе с этой связью падает и главное фактическое основание, на котором построена концепция детского эгоцентризма» (стр. 43).

Следовательно отпадают и другие положения, вытекающие из концепции Пиаже и имеющие глубоко принципиальное значение.

Если для Пиаже история детской мысли—«это история постепенной социализации глубоко интимных, внутренних, личных, аутистических моментов, определяющих детскую психику» (стр. 44), то, по Выготскому, «действительное движение процесса развития детского мышления совершается не от индивидуального к социализированному, а от социального к индивидуальному» (стр. 47).

По Пиаже, «социальная речь не предшествует эгоцентрической, но следует за ней в истории развития» (стр. 44).

По Выготскому, «первоначальной функцией речи является функция сообщения, социальной связи, воздействия на окружающих как со стороны взрослых, так и со стороны ребенка» (стр. 45).

Таким образом один и тот же пункт в развитии мышления ребенка, обозначаемый как его эгоцентрическая речь, является, по Пиаже, переходной ступенью «от аутизма к логике, от интимно-индивидуального к социальному», по Выготскому же,—«переходной формой от внешней речи к внутренней, от социальной речи к индивидуальной» (стр. 46).

В критике характера и эволюции эгоцентрической речи, проведенной Выготским на психологической арене, им упущен один существенный аргумент, идущий от физиологии и материалистически освещающий природу и изменения внешней речи у ребенка и взрослого.

Несомненно, что особенности внешней речи и ее перехода во внутреннюю речь, связанные с поведением и всей деятельностью ребенка и взрослого, вытекают из особенностей высшей нервной деятельности человека на различных возрастных этапах его развития, а также из нормального или патологического состояния его центральной нервной системы.

В более ранних возрастах, в связи с повышенной возбудимостью центральной нервной системы и слабостью ее тормозных функций, соответствующих определенным стадиям ее созревания, наблюдается более яркое и более хаотическое выражение внешней речи, сменяющееся в более поздних возрастах процессом противоположного характера. Особенно ясно это явление обнаружилось в экспериментах Выготского, когда затруднение, с которым сталкивался ребенок, вызывало у него аффективную реакцию, выражавшуюся в интенсивных мимических и общедвигательных реакциях, повышении коэффициента внешней речи, свидетельствовавших об общем возбуждении центральной нервной системы.

Аналогичные, хотя и не тождественные, явления мы отмечаем и при известных патологических нарушениях высшей нервной деятельности.

Физиологическая интерпретация эволюции внешней речи ребенка ставит ее на материальную основу, не оставляющую места для идеалистических теорий Фрейда—Пиаже.

Но и на психологической почве Выготский нашел достаточно веские материалистические аргументы, чтобы разбить наголову концеп-

цию Пиаже. Своими опытами он показал, что «эгоцентрическая речь ребенка представляет собой не оторванную от действительности, от практической деятельности ребенка, от его реального приспособления, висящую в воздухе речь... что эта речь входит необходимым составным моментом в разумную деятельность ребенка, сама интеллектуализируется, занимая ум у этих первичных целесообразных действий, и начинает служить средством образования намерения и плана в более сложной деятельности ребенка» (стр. 50).

Поставив ребенка в действительную ситуацию, он доказал, что деятельность, практика ребенка определяет и эволюцию его внешней речи.

Пиаже утверждает, что «вещи не обрабатывают ума ребенка». Выготский доказывает, что «в реальной ситуации, там, где эгоцентрическая речь ребенка связана с его практической деятельностью, там, где она связана с мышлением ребенка, вещи действительно обрабатывают ум ребенка. Вещи—значит действительность, но действительность, не пассивно отражаемая в восприятиях ребенка, не познаваемая им с отвлеченной точки зрения, а действительность, с которой он сталкивается в процессе своей практики» (стр. 5).

Так, шаг за шагом, анализируя теоретические выводы Пиаже, проверяя его опыты своими экспериментами, Выготский разбивает окончательно всю концепцию буржуазного ученого.

Пиаже не удастся спрятаться за щитом принципиального отказа от какой-либо определенной философской концепции, избегнуть философских построений, ибо «само отсутствие философии есть совершенно определенная философия» (цит. по Энгельсу).

Выготский с достаточной убедительностью вскрыл идеалистическую основу учения Пиаже—Фрейда, на анализе проблемы причинности у Пиаже показал на его близкое родство с махизмом и на теоретических выводах Пиаже—всю ограниченность и бесплодность его метафизического метода мышления.

К сожалению, он не проследил до конца за социально-экономическими закономерностями, определившими методологическую позицию его противника. Совсем нетрудно показать на связь работы Пиаже с господствующими на Западе идеями буржуазной педагогики, проводящей в определенном классовом направлении дело воспитания подрастающих поколений. Но он совершенно верно подчеркнул, что «те закономерности, которые Пиаже установил, те факты, которые он нашел, имеют не всеобщее, но ограниченное значение» (стр. 64).

Они действительны только в определенной социальной среде. Определяющая роль социального фактора настолько велика, что в иных условиях, например в советской действительности, она может привести к прямо противоположным выводам.

И в этом смысле только диалектико-материалистическая концепция развития мышления и речи ребенка позволяет раскрыть в противоположность тенденциям буржуазных психологов не в е ч н о-детское, а и с т о р и ч е с к и-детское в определяющих его закономерностях.

«Едва ли есть в психологии более трудное для материалистически-диалектического понимания, чем область так называемых «высших процессов»¹,—писал Выготский в статье о генетических корнях мышления и речи. Из этого конечно не следует, что нужно отступить перед трудностью вопроса. Наоборот, только «затрагивая такие проблемы, проходящие через все планы психологии, от психологии животных до социальной психологии человека, мы учимся диалектическому единству психологического мышления, обнаруживающего закономерное возникновение всего высшего из низшего, но учитывающего все качественное своеобразие каждого нового этапа развития»².

В вопросе о филогенезе мышления и речи Выготский не располагал собственным экспериментальным материалом, но в его распоряжении находились обширные исследования иностранных психологов. На основании тщательного изучения этих работ он установил тот факт, что отношение между мышлением и речью «является не постоянной, неизменной на всем протяжении развития величины, а величиной переменной... оно изменяется в процессе развития и в своем количественном и в качественном значении. Иначе говоря, развитие речи и мышления совершается непараллельно и неравномерно. Кривые их развития многократно сходятся и расходятся, пересекаются, выравниваются в отдельные периоды и идут параллельно, даже сливаются в отдельных своих частях, затем снова разветвляются.

Это верно как в отношении филогенеза, так и онтогенеза» (стр. 76).

А отсюда он пришел к выводу о том, что «мышление и речь имеют генетически совершенно различные корни. Этот факт можно считать прочно установленным целым рядом исследований в области психологии животных. Развитие той и другой функции не только имеет различные корни, но и идет на протяжении всего животного царства по различным линиям».

С этим выводом, имеющим исключительное принципиальное значение, согласиться нельзя. Как мы увидим ниже, он представляет собой отступление от позиций марксизма. В нем сказывается та трудность последовательного материалистически-диалектического понимания высших процессов, которую предвидел и сам Выготский в вышеприведенном нами замечании.

В этом вопросе он подпадает под влияние крупных буржуазных ученых, в особенности В. Кёлера и Иеркса.

«В опытах Кёлера,—пишет Выготский,—мы имеем совершенно ясное доказательство того, что зачатки интеллекта, т. е. мышления в собственном смысле слова, появляются у животных независимо от развития речи и вовсе не в связи с ее успехами. «Изобре-

¹ Выготский, Генетические корни мышления и речи. «Естествознание и марксизм» № 1, 1929 г., стр. 107.

² Там же.

тения» обезьян, выражающиеся в изготовлении и употреблении орудий и в применении «обходных путей» при разрешении задач, составляют совершенно несомненно первичную фазу в развитии мышления, но фазу доречевую» (стр. 76).

Сам Кёлер видит в отсутствии языка и представлений причину того, что «для шимпанзе невозможны даже малейшие зачатки культурного развития».

«Наличие человекоподобного интеллекта при отсутствии сколько-нибудь ^{со}человекоподобной в этом отношении речи и независимость интеллектуальных операций шимпанзе от его «речи» (стр. 77),—таков тот основной вывод из опытов Кёлера, с которым соглашается Выготский.

Он также считает совершенно справедливым вывод Бюлера о том, что «действия шимпанзе совершенно независимы от речи, и в позднейшей жизни человека техническое, инструментальное мышление (Werkzeugdenken) гораздо менее связано с речью и понятиями, чем другие формы мышления».

Но одновременно на основании исследований того же Кёлера, Делакура, а в особенности Иеркса и Лернед Выготский устанавливает и другой факт, а именно, что у шимпанзе мы находим «относительно высоко развитую «речь», в некоторых отношениях (раньше всего в фонетическом) и до некоторой степени человекоподобную. И самым замечательным является то, что речь шимпанзе и его интеллект функционируют независимо друг от друга» (стр. 78).

Кёлер и Делакура подчеркивают отличительную особенность «речи» шимпанзе как фонетической, так и проявляющейся в мимике и жестах в том, что она выражает собой эмоциональные реакции и субъективные состояния обезьян, но в ней никогда нет ничего «объективного».

Приведя мнение Вундта о том, что «указательные жесты, составляющие самую примитивную ступень в развитии человеческого языка, не встречаются еще у животных, у обезьяны же этот жест находится на переходной ступени между хватательным и указательным движением», Выготский также склонен видеть «в этом переходном жесте весьма важный в генетическом отношении шаг от чисто эмоциональной речи к объективной» (стр. 79).

И только Иеркс кажется Выготскому единственным исследователем, который видит причину отсутствия у обезьян человекоподобной речи не во «внутренних основаниях». По Иерксу, голосовой аппарат шимпанзе «развит и функционирует не хуже человеческого, но у них отсутствует тенденция имитировать звуки. Их подражание ограничено почти исключительно областью зрительных стимулов; они подражают действиям, но не звукам» (стр. 81).

Против этого довода Иеркса возражает Выготский. Если бы неудачи в опытах Иеркса с обучением обезьян человеческой речи

зависели только от неспособности их к слуховой имитации, то можно было бы, по мнению Выготского, совершенно исключить из опытов влияние слухового подражания. «Речь вовсе не встречается исключительно в звуковой форме. Глухонемые создали и пользуются зрительной речью, так же обучают глухонемых детей понимать нашу речь, «считывая с губ» (т. е. по движениям). В языке примитивных народов, как показывает Леви—Брюль, речь жестов существует наряду с звуковой речью и играет существенную роль».

Вряд ли однако и при видоизменении опытов Иеркса путем введения условных жестов взамен звуковых сигналов результат оказался бы более положительным, ибо «суть дела ведь заключается вовсе не в звуках, а в функциональном употреблении знака, соответствующего человеческой речи» (стр. 82).

Если наличие человекоподобного интеллекта у обезьян в опытах Кёлера, Иеркса и др. подтверждается способностью шимпанзе при известных условиях употреблять и изготовлять простейшие орудия и применять «обходные пути», то в пользу осмысленного употребления ими речи нет решительно никаких оснований.

Для речи характерны другие моменты, из которых Выготский выделяет три:

«Первый—это связь речи с выразительными эмоциональными движениями, становящаяся особенно ясной в моменты сильного аффективного возбуждения шимпанзе, не представляет какой-либо специфической особенности человекоподобных обезьян. Напротив, это скорее чрезвычайно общая черта для животных, обладающих голосовым аппаратом. И эта же форма выразительных голосовых реакций несомненно лежит в основе возникновения и развития человеческой речи.

Второй—эмоциональные состояния, и особенно аффективные, представляют у шимпанзе сферу поведения, богатую речевыми проявлениями и крайне неблагоприятную для функционирования интеллектуальных реакций.

И третий—эмоциональной стороной не исчерпывается функция речи у шимпанзе, и это также не представляет исключительного свойства речи человекоподобных обезьян, также роднит их речь с языком многих других животных видов и также составляет несомненный генетический корень соответствующей функции человеческой речи. Речь—не только выразительно-эмоциональная реакция, но и средство психологического контакта с себе подобными... Однако и эта функция связи или контакта несколько не связана с интеллектуальной реакцией, т. е. с мышлением животного» (стр. 86). Функция речи как выражение психологического контакта—«это инстинктивная реакция или во всяком случае нечто чрезвычайно близкое к ней».

«Едва ли можно сомневаться,—заключает Выготский,—в совершенной независимости этой речевой функции от интеллекта» (стр. 87).

А отсюда с логической неизбежностью вытекает и основной вывод о том, что «мышление и речь имеют различные генетические корни».

Если проследить внимательно за всем ходом рассуждений Выготского по вопросу о филогенезе мышления и речи, становится очевидным, что он, опираясь на экспериментально установленные факты, соглашаясь с одними доводами буржуазных ученых (Кёлера, Бюлера, Вундта) и возражая против других (Иеркса), совершает ряд ошибок методологического характера, сбивающих его с марксистских позиций по основному вопросу.

Из того правильно установленного Выготским факта, что развитие, с одной стороны, мышления, а с другой—речи происходит в филогенезе неравномерно, что иногда оно идет даже в противоположном направлении, например эмоциональный характер речи нарушает интеллектуальные операции и т. п.—вовсе не следует вывод о различии их генетических корней. Наоборот, эти различия предполагают то единство речи и мышления, которое утверждает сам Выготский в своем предисловии к данной книге. Оно обусловлено единством их происхождения.

В исключительно ценной статье Энгельса «Роль труда в процессе очеловечения обезьяны» дан, помимо прочего, блестящий теоретический анализ происхождения мышления и речи. Последовательно развивая ранние философские работы Маркса и свои, Энгельс считает труд основным и общим фактором развития мышления и речи.

«Начинавшееся, вместе с развитием руки и труда, господство над природой расширяло с каждым шагом кругозор человека. В предметах природы он постоянно открывал новые, до того неизвестные свойства»,—пишет Энгельс.

«С другой стороны,—продолжает он,—развитие труда по необходимости способствовало более тесному сплочению членов общества, так как благодаря ему стали более часты случаи взаимной поддержки, совместной деятельности и стала ясней польза этой совместной деятельности для каждого отдельного члена. Коротко говоря, формировавшиеся люди пришли к тому, что у них явилась потребность что-то сказать друг другу...

Что это объяснение развития языка из процесса труда и вместе с ним является единственно верным, доказывает сравнение с животными»¹.

Если не считать известных коррективов, которые современная наука внесла в предположения Энгельса об эволюции голосового аппарата обезьяны, то основные его положения о происхождении и развитии мышления и речи «из процесса труда и вместе с ним» являются бесспорными и блестяще подтверждаются всеми исследованиями современной науки, в том числе и теми опытами Кёлера и Иеркса, на основе которых Выготский пришел к противоположному выводу.

¹ Маркс и Энгельс, Собр. соч., т. XIV, стр. 454—455.

Опыты Кёлера, Иеркса и др. с антропоидами, устанавливающие, независимо от теоретических обобщений самих авторов, тот факт, что при известных условиях «шимпанзе способен к употреблению и изготовлению простейших орудий и применению «обходных путей», говорят о биологических предпосылках труда и мышления. В примитивном человекоподобном виде они выражены уже у антропоидов. Но те же опыты и наблюдения над обезьянами говорят также о биологических предпосылках труда и речи. Отсутствие членораздельной, человекоподобной речи у обезьян не говорит против отсутствия у них «речи» вообще. «То некоторое,—пишет Энгельс,—что эти последние (животные.—В. К.), даже наиболее развитые из них, имеют сообщить друг другу, может быть сообщено и без помощи членораздельной речи»¹. Но, если считать вместе с Выготским, что даже нечленораздельная «речь» — не только выразительно-эмоциональная реакция, но и средство психологического контакта с себе подобными, следует поставить вопрос о природе этого контакта. Тогда станет ясным, что психологический контакт между животными возникает в результате их совместных действий. «Способности у животных к планомерным, целенаправленным действиям» не отрицает Энгельс, и с ним соглашается вся современная наука. Конечно от этих «действий» до процесса труда в собственном смысле этого слова — огромное расстояние. Но и природа психологического контакта в такой же мере различна на стадиях «целенаправленных действий» у животных и человеческого труда. Следовательно и речь в ее человеческом употреблении хотя и возникает позже проявления интеллекта, обусловлена тем же основным определяющим фактором, каким является труд. И мысль Выготского о том, что «суть дела в отличии человеческой речи от «речи» обезьян заключается в функциональном употреблении знака», верна лишь в том случае, если этот знак рассматривать как функцию труда, как средство и следствие психологического контакта людей в процессе их совместной трудовой деятельности.

Поэтому опыты Иеркса с обучением обезьян человеческой речи нужно критиковать не за то, что в них он напрасно пытался преодолеть неспособность обезьян к слуховой имитации, вместо того чтобы выяснить их способность к функциональному применению знака. Мы видим принципиальную ошибку Иеркса в том, что он пытался в течение нескольких месяцев лабораторной работы воспроизвести тот процесс, на который природа, порождающая человечество, затратила сотни тысяч лет. Само собой разумеется, что эта затея была обречена на провал.

Предположение Выготского о решающем значении «функционального употребления знака» как характерного отличия человеческой речи, взятое в отрыве от его трудовой основы, является уступкой идеализму. Столь же неправильным является его

согласие с Кёлером, Делакура и Вундтом в том, что речь обезьян (с помощью мимики, звуков и жестов) представляет собой только их субъективное состояние и не включает в себе ничего объективного. Методологически такое противопоставление субъективных эмоциональных выражений обезьяны их объективному значению неправильно. Оно противоречит также и данным наблюдения над обезьянами и их речью как средством объективного эмоционального заражения обезьянами друг друга.

Правильно утверждение Выготского о связи речи с выразительными движениями, верно также, что в опытах Кёлера эмоциональные и особенно аффективные состояния неблагоприятно отражались на процессах мышления обезьян, но отсюда также не следует вывод о различной природе мышления и речи. Несомненно, что эмоциональные реакции биологически более древнего происхождения, чем интеллект. Это вытекает из особенностей развития материального субстрата этих психических функций—центральной нервной системы. Средний мозг и зрительные бугры, эти «коллекторы чувствительности», определяющие течение эмоциональных реакций, появляются ранее переднего мозга и больших полушарий—этой материальной основы интеллекта. Но с момента их появления и развития у высших животных, несмотря на разницу во времени своего происхождения и различие функций, оба отдела центральной нервной системы—кора и подкорка—физиологически представляют собой единство. Кора и подкорка, как это блестяще подтверждено современным учением о высшей нервной деятельности, находятся в постоянном взаимодействии. Различие функций обоих отделов центральной нервной системы определяет и различие эмоциональной и интеллектуальной деятельности, но это отнюдь не должно означать разрыва между ними. Как это правильно подчеркивает Выготский в своем предисловии, отрыв мышления от аффекта является основным препятствием для понимания той и другой функции мозга. В основе их лежит единство, составляющее общую биологическую предпосылку мышления и аффекта, т. е. эмоциональных состояний, находящих свое выражение также и в речи.

Единство биологической основы мышления и аффекта является биологической предпосылкой труда, зачатки которого ярко выражены у антропоидов. Труд, начинающийся в его подлинном значении «с процесса изготовления орудий» (Энгельс), является основным фактором развития человеческого мышления а также и человеческой речи, возникающей в процессе производственных отношений между людьми.

Таким образом и мышление и речь имеют генетически общий корень. Таков вывод, согласующийся с положениями основоположников марксизма и подтвержденный конкретными исследованиями современной науки.

Но единство происхождения мышления и речи, не исключает, а предполагает различие в развитии обеих функций, их расхождение, борьбу и взаимное проникновение этих противоположностей.

Поэтому наш вывод, противопоставленный основному неверному выводу Выготского, дает более твердое основание для других его выводов, касающихся взаимодействия мышления и речи в филогенезе.

По вопросу об онтогенезе мышления и речи Выготский совершает ту же принципиальную ошибку. Отношение мышления и речи в онтогенезе, по его мнению, гораздо более смутно и спутанно.

Ссылаясь на мнения крупнейших авторитетов зарубежной психологии, он указывает, что имеются объективные экспериментальные доказательства того, «что мышление ребенка в своем развитии проходит до речевую стадию».

Точно так же «доинтеллектуальные корни речи в развитии ребенка были установлены очень давно». Таковы исследования Шарлотты Бюлер, Гетцер и Тудер-Гардт, показавшие, «что в первый год жизни ребенка, т. е. именно на доинтеллектуальной ступени развития его речи, мы находим богатое развитие социальной функции речи» (стр. 88). И только в возрасте около двух лет, как утверждает Штерн, «линии развития мышления и речи, которые шли до сих пор раздельно, перекрещиваются, совпадают в своем развитии и дают начало совершенно новой форме поведения, столь характерной для человека».

С этого момента «речь становится интеллектуальной, а мышление — речевым» (стр. 89).

Правда, в позже написанной статье (см. главу третью) Выготский критикует Штерна за ту же мысль, что у ребенка «пробуждается темное сознание значения языка и воля к его завоеванию» (стр. 68), которую он прежде одобрил в ранее написанной статье (см. главу четвертую). «Есть ли фактические и теоретические основания для подобного допущения? Нам думается, что все двадцатилетнее развитие этой проблемы приводит нас с неизбежностью к отрицательному ответу на этот вопрос» (стр. 69). Выготский критикует Штерна за интеллектуализм, за персоналистическую, идущую от имманентных законов развития личности ребенка, антигенетическую интерпретацию онтогенеза мышления и речи, но в вопросе о генетических корнях мышления и речи он сам занимает неверную позицию.

Если однако разобраться в этом вопросе с точки зрения физиологии ребенка, то все экспериментально установленные факты получают иное освещение. В том, что ребенок до появления речи совершает в процессе игры действия, свидетельствующие о наличии мышления, хотя бы «интеллектуального», равно как и в том, что у него в том же возрасте ярко выражена «бессмысленная», преимущественно эмоциональная речь (крики, лепет и даже первые слова), нет ничего удивительного. Эти противоположные друг другу процессы являются естественным проявлением нейродинамики, сложного взаимодействия коры и подкорки. Высшая нервная деятельность ребенка в возрасте до двух лет не так строго координирована и разграничена в своих проявлениях, как у взрослого. Поэтому действия ребенка, хотя бы игровые, проявляющие его интеллект, одновременно подавляют и даже вытесняют эмоциональные речевые

функции, и наоборот. Зависимость между интеллектом и эмоциональными реакциями—речью у ребенка—имеется, но она внутренне противоречива. Это говорит опять-таки не о различных корнях мышления и речи, а о едином общем корне, раздваивающемся в своем развитии. В этом отношении развитие мышления и речи в онтогенезе повторяет линию филогенеза. Больше того, в онтогенезе еще с большей силой сказывается определяющая роль труда как общего для развития мышления и речи фактора. Мы говорим конечно не о непосредственном воздействии труда на развитие ребенка, а о воздействии опосредствованном, через воспитание, игровую деятельность ребенка, обучение и все совокупное влияние на него социальной среды.

Практическое, действенное ознакомление ребенка с вещами, предметным миром в широком смысле слова, несомненно предшествует его осмысленной речи и речевому мышлению, являясь его непосредственным фактором.

Подведем итоги несколько затянувшемуся анализу этой проблемы. «При современном состоянии знания в этой области, как мы видели, проследить сколько-нибудь полно генетический путь человеческого мышления и речи представляется невозможным»,—пишет Выготский. Следовательно остается путь логического восстановления исторического процесса. Отдельные, разрозненные факты должны быть приведены в систему, отражающую ход исторического развития мышления и речи в филогенез и заполняющую неизбежные пробелы исследования. Другими словами, только материалистическая диалектика, отражающая исторический ход развития действительности, в его внутренних противоречиях, может помочь и в теоретическом решении данной проблемы. Но Выготский в ту пору своей научной деятельности, к которой относится данная глава книги, думал иначе. «Независимо от того, как решится этот спор в свете новых и пока недостающих данных, одно ясно уже сейчас: путь к человеческому интеллекту и путь к человеческой речи не совпадают в животном мире, генетические корни мышления и речи—различны» (стр. 96).

Как мы уже видели, в этом вопросе он отступил от основных законов материалистической диалектики. И только позже, хотя и не возвращаясь специально к этому вопросу, он высказал, как мы это видим в первой главе данной книги, более веские и научно обоснованные суждения о единстве мышления и речи, с логической последовательностью приводящие к выводу об их едином генетическом корне.

V

В центре данной книги стоит вопрос об экспериментальном исследовании развития понятия в детском возрасте.

Традиционная психология пользовалась при изучении этого вопроса методом определений и методом исследования абстракций. Выготский отвергает метод определений как имеющий дело всегда с результатом процесса образования понятий, тогда как задача

заключается в том, чтобы уловить динамику самого процесса, его развитие, т. е. начало, течение и конец. Другой существенный недостаток метода определений заключается в том, что он оперирует почти исключительно словом, в то время как «понятие, особенно для ребенка, связано с тем чувственным материалом, из восприятия и переработки которого оно рождается; чувственный материал и слово являются оба необходимыми моментами процесса образования понятий, и слово, оторванное от этого материала, переводит весь процесс определения понятия в чисто вербальный план, не свойственный ребенку (стр. 103).

Метод исследования абстракций также неудовлетворителен, так как бесконечно упрощает сложный синтетический процесс образования понятий путем выделения из группы конкретных предметов одной какой-либо черты. Роль слова при этом вовсе игнорируется. Оба метода исследования понятий «одинаково характеризуются отрывом слова от объективного материала; они оперируют либо словами без объективного материала, либо объективным материалом без слов» (стр. 104).

Задача преодоления крайностей обоих методов была поставлена Ахом, пытавшимся в предложенной им методике воспроизвести процесс образования понятий путем введения искусственных слов и искусственных понятий, не зависящих якобы от личного опыта испытуемого, его возрастных особенностей. Выготский видит преимущество метода Аха в том, что он изучает «функциональные условия возникновения понятия», прослеживая сложную динамику осмысливания новых значений и отношений, возникающих перед испытуемым в связи с поставленной перед ним задачей.

Исследования, произведенные по методу Аха, позволили установить весьма существенный факт, а именно: мышление в понятиях недоступно ребенку до 12 лет. Только начиная с этого возраста, он способен к абстрактному мышлению, отрешенному от наглядных моментов.

Выготский считает большим достижением в психологии установление этого факта. Эмпирически этот факт, правда, в не столь категорической форме, был установлен педагогической практикой. Естественно, что установление способности к теоретическому мышлению на переходном возрастном этапе развития ребенка в том случае, если оно соответствует истине, является фактом, заслуживающим положительной оценки.

Однако экспериментальные достоинства метода Аха расходятся с его теоретическим обоснованием.

Выготский отмечает ложность основной установки Аха, полагающей, что основным фактором, определяющим все течение образования понятий, является «детерминирующая тенденция». Под последней Ах подразумевает стремление к определенной цели, поставленной перед испытуемым в начале эксперимента. «Цель вообще не есть объяснение, — замечает Выготский. — Без существования цели невозможно конечно никакое целесообразное действие, но наличие этой цели никоим образом не объясняет нам

еще всего процесса ее достижения в его развитии и в его строении» (стр. 109).

В этом вопросе критика Выгодского недостаточно заострена. Он верно отмечает телеологический характер «детерминирующей тенденции» Аха, но не касается вопроса об основной идеалистической позиции главы Вюрцбургской школы, определившей в частности и идеалистическое понимание им причинности.

Сам Выготский считает единственно научным метод, позволяющий «изучить процесс образования понятий в его развитии, в его к а у з а л ь н о - о д и н а м и ч е с к о й обусловленности» (стр. 111).

Но этого мало.

Понимание задач и целей, поставленных в эксперименте, может быть одинаковым у ребенка и взрослого, понимание же причины возникновения нового синтеза—понятия у них глубоко различно. И это различие определяется предшествующей деятельностью ребенка и взрослого, разницей в их личном опыте.

Вот почему мы считаем принципиально неверным мнение Аха о том, что его метод о д и н а к о в о пригоден для исследований образования понятий у ребенка и взрослого, нормального человека и душевнобольного. Несмотря на внешнее сходство условий опыта, внутреннее течение процесса образования идет, понятно, во всех этих случаях различными путями. Сходство явления не должно закрывать глаза на различие сущности самого процесса образования понятий.

Видоизменение методики Аха, произведенное Выготским и Сахаровым, и постановка экспериментов в г е н е т и ч е с к о м разрезе позволили глубже и правильнее выяснить, что «развитие процессов, приводящих впоследствии к образованию понятий, уходит своими корнями глубоко в детство, но только в переходном возрасте вызревают, складываются и развиваются те интеллектуальные функции, которые в своеобразном сочетании образуют психологическую основу процесса образования понятий» (стр. 114).

И Выготский, подошедший к проблеме экспериментального исследования понятий с правильным пониманием причинности, тем не менее повторил ту же методологическую ошибку Аха, считая равноценным свой метод при исследовании различных объектов исследования.

Исследования Выгодского показали несостоятельность прежних психологических воззрений, сводивших процесс образования понятий к «ассоциациям, вниманию, представлению, суждению, «детерминирующим тенденциям».

Но одновременно Выготский не без влияния идеалистической концепции Аха и Эдварда Сапира пришел к убеждению, что в центре процесса образования понятий находится «функциональное употребление знака или слова в качестве средства, с помощью которого подросток подчиняет своей власти свои собственные психологические операции, с помощью которого он овладевает течением собственных

психологических процессов и направляет их деятельность на разрешение стоящей перед ним задачи».

Выше мы уже отмечали, что функциональное употребление знака, рассматриваемое в отрыве от его трудовой основы, является уступкой идеализму. Такой же ошибкой является мысль Выготского о слове, как имманентном продукте мышления, подчиняющем и направляющем течение собственных психологических процессов подростка.

Самое слово, рассматриваемое как непосредственная «производящая причина созревания понятий» заложено не внутри мыслящего субъекта. Оно идет извне, определяется всем воздействием на него социальной среды, кристаллизующей в слове известный и тот социальный развития, и прежде всего итог трудовой деятельности человека.

Диалектик-материалист может рассматривать слово «как средство образования понятий» лишь в том смысле, что оно есть конечный результат труда, что его сигнификативное употребление возникает в результате производственных отношений людей. Тогда становится верным и тезис Выготского, что «там, где среда не создает соответствующих задач, не выдвигает новых требований, не побуждает и не стимулирует с помощью новых целей развитие интеллекта, там мышление не развивает всех действительно заложенных в нем возможностей, там оно не доходит до своих высших форм или достигает их с крайним запозданием» (стр. 115).

На протяжении всего индивидуального развития ребенка с момента появления речи слова меняют для него свои значения. В этом отношении можно провести аналогию с изменением значения слова в процессе общественно-исторического развития. Впрочем, как всякая аналогия, и данная является условной.

Выготскому удалось проследить за изменением значения слова на разных возрастных этапах развития ребенка вплоть до процесса овладения словом как понятием.

Исследование установило целый ряд стадий в понимании ребенком значения слов, качественно отличных одна от другой.

Таковы стадии синкретического, затем комплексного мышления ребенка в их различных качественных ступенях, заканчивающихся образованием псевдопонятий, как соединительного звена между комплексным мышлением и мышлением в понятиях. Экспериментальный материал и теоретические выводы Выготского по вопросу об образовании понятий у ребенка, несмотря на неверность некоторых его исходных теоретических предпосылок, заслуживают пристального внимания и изучения.

Можно не соглашаться с характеристикой отдельных этапов и стадий развития мышления ребенка, установленной Выготским. Можно считать ее более или менее удовлетворительной схемой, требующей некоторых уточнений. Можно спорить по поводу видимой им терминологии. Но ясным и бесспорным остается одно. Выготскому принадлежит бесспорная заслуга наиболее последова-

тельного и систематического изучения истории образования понятий в детском возрасте, а это—стержневая проблема истории умственного развития ребенка вообще.

Выготский прекрасно понимал условное значение экспериментального образования понятий, которое «никогда не отображает в зеркальной форме реального генетического процесса развития, как он имеет место в действительности» (стр. 135). Но в этом он видел не недостаток, а огромное достоинство экспериментального анализа. Ссылаясь на известное определение, данное Энгельсом логическому методу исследования, в котором он видит «тот же исторический метод, только освобожденный от его исторической формы и от нарушающих стройность изложения исторических случайностей, Выготский применил это методологическое положение к исследованию основных форм мышления ребенка. «В их наиболее зрелой стадии, в их классической форме, в их чистом, доведенном до логического предела, виде».

Он подчеркивает, что в действительном ходе развития процесс образования понятий идет значительно сложнее, но логический анализ, произведенный в эксперименте, дает возможность восстановить их историческое различие. «Историческое рассмотрение становится ключом к логическому пониманию понятий. Точка зрения развития становится исходной точкой для объяснения всего процесса в целом и каждого его отдельного момента» (стр. 136).

В вопросе об образовании понятия у ребенка Выготский с наибольшей последовательностью осуществил методологический принцип изучения мышления, который сформулирован Энгельсом: «Наука о мышлении, как и всякая другая наука, есть историческая наука, наука об историческом развитии человеческого мышления»¹. Выготский впервые реализовал в экспериментальном исследовании образования понятий у ребенка с большой полнотой, остроумием и блеском основной методологический принцип марксизма в изучении мышления ребенка.

VI

Значительным вкладом в науку является постановка и разработка Выготским вопроса о диалектике развития и обучения ребенка, а также об экспериментальном изучении развития научных понятий в детском возрасте. Эта проблема, в которой, по мнению Выготского, содержится ключ ко всей истории умственного развития ребенка и которая имеет огромное практическое значение для педагогики, до последнего времени оставалась неразработанной.

Современная детская психология не дает удовлетворительного ответа по вопросу о том, какую роль играют научные понятия, усваиваемые ребенком в процессе обучения. Обладают ли они собственной логикой развития, перестраивают ли они естественный ход развития мышления ребенка или же просто ассимилируются им наподобие обычных житейских понятий.

¹ Маркс и Энгельс, Собр. соч., т. XIV, стр. 337.

Л. Н. Толстой выступал, как известно, против понимания процесса обучения как механической пересадки знаний из одной головы в другую. Толстой полагал, что ребенок способен к усвоению не любых слов, а только тех, которые он понимает. Толстой протестовал против всякого грубого вмешательства учителей в процесс естественного созревания ученика.

Как правильно замечает Выготский, истина и ложь одинаково смешаны в этом утверждении Толстого. Истина заключается в том, что ученику можно передать новые понятия в том объеме, к усвоению которого он уже созрел. Но неверно при этом полагаться только на внутреннее течение созревания ученика. Обучение, не грубое, а учитывающее особенности мышления ребенка на разных возрастных этапах его умственного развития, оказывает положительное влияние на естественное течение этого процесса.

Между процессами обучения и развития существует не антагонизм, а более сложное взаимоотношение, в котором обучению принадлежит решающая роль, определяющая «всю судьбу умственного развития ребенка».

Выготский выступает против трех наиболее распространенных попыток современной психологии разрешить вопрос о взаимодействии развития и обучения.

Одна из наиболее распространенных теорий по этому вопросу рассматривает обучение и развитие «как два независимых друг от друга процесса. Развитие ребенка представляется как процесс, подчиненный природным законам и протекающий по типу созревания, а обучение понимается как чисто внешнее использование возможностей, которые возникают в процессе развития». Сторонники этой точки зрения нередко приходят к выводу, что «развитие может идти своим нормальным порядком и достигнуть своего высшего уровня и без всякого обучения, что следовательно дети, не проходящие школьного обучения, развивают все высшие формы мышления, доступные человеку, и обнаруживают всю полноту интеллектуальных возможностей — в такой же мере, как и дети, обучавшиеся в школе» (стр. 198). Реакционность подобной точки зрения ясна без комментариев.

Вторая теория, диаметрально противоположная первой, отождествляет обучение с развитием. «Ребенок развивается в меру того, как он обучается. Развитие и есть обучение, обучение и есть развитие».

Третья, наиболее распространенная в Европе, теория представляет собой эклектическое соединение двух первых. Такова например точка зрения Коффка, который утверждает, что существует единый процесс развития с двумя сторонами — обучением и созреванием. Он допускает взаимозависимость между двумя сторонами единого процесса, но не объясняет, к а к это происходит.

Отвергая первые две теории обучения и развития, Выготский в третьей теории считает положительным структурный принцип, ставящий по-новому старый вопрос о формальной дисциплине.

Под последней в педагогике подразумевали мысль о том, что

существуют некоторые предметы, имеющие значение не в силу сообщаемых ими знаний, а главным образом благодаря их побочному результату на общее развитие умственных способностей ребенка. Эта мысль на практике приводила к реакционным формам обучения в старой школе.

Торндайк был наиболее сильным противником этой теории, на чисто ее отвергая, но он не сумел вылучить то ценное ядро, которое скрыто под ложной шелухой этого учения.

Вся проблема обучения и развития, по мнению Выготского, должна быть пересмотрена под углом зрения иного понимания взаимоотношений между психическими функциями, созревающими не равномерно к моменту обучения, и последующего влияния, оказываемого обучением на их развитие. Новыми моментами, выдвигаемыми Выготским, являются вопросы «о временном соотношении между обучением и развитием, о сущности и значении зоны ближайшего развития и наконец вопрос о значении обучения тем или иным предметам с точки зрения анализа учения о формальной дисциплине» (стр. 207).

Исследования, произведенные под этим углом зрения над письменной речью школьника, показали, что «письменная речь и есть совершенно иной, с точки зрения психологической природы образующих ее функций, процесс, чем устная. Она есть алгебра речи, наиболее трудная и сложная форма намеренной и сознательной речевой деятельности» (стр. 212). Этот результат объясняет, во-первых, «почему у школьника имеет место такое резкое расхождение между его устной и письменной речью: это расхождение определяется и измеряется расхождением в уровнях развития спонтанной, произвольной и неосознанной деятельности, с одной стороны, и абстрактной, произвольной и осознанной деятельностью, с другой»; во-вторых, «к моменту начала обучения письменной речи все основные психологические функции, лежащие в ее основе, не закончили еще и даже еще не начали настоящего процесса своего развития; обучение опирается на незрелые, только начинающие первый и основной цикл своего развития, психологические процессы».

Такие же результаты подтверждены другими исследованиями. «Обучение арифметике, грамматике, естествознанию и т. д. не начинается в тот момент, когда соответствующие функции оказываются уже зрелыми. Наоборот, незрелость функций к моменту начала обучения является общим и основным законом, к которому единодушно приводят исследования во всех областях школьного преподавания» (стр. 214).

Наиболее существенными моментами в процессе обучения письму, а в особенности грамматике, являются, во-первых, осознание и овладение процессом речи, которые прежде протекали неосознанно путем простого подражания речи взрослых. «Все школьное обучение, если взять его психологическую сторону, все время вращается вокруг оси основных новообразований школьного возраста: осознания и овладения»; во-вторых, «развитие психологической основы обучения основным предметам не предшествует началу

обучения, а совершается в неразрывной внутренней связи с ним, в ходе его поступательного движения».

Исследования вопроса о временном соотношении процессов обучения и развития их психологической основы показали, что «обучение всегда идет впереди развития. Ребенок раньше овладевает известными навыками по данному предмету, чем сознательно и произвольно научается применять их». Развитие совершается иными темпами, чем обучение. Оно «не подчиняется школьной программе и имеет свою внутреннюю логику» (стр. 215).

Общий итог исследований по вопросу о временных соотношениях с формулирован Выготским в следующем виде: «в момент усвоения какой-либо арифметической операции, какого-либо научного понятия развитие этой операции и этого понятия не заканчивается, а только *начинается*, кривая развития не совпадает с кривой прохождения школьной программы; при этом обучение оказывается в основном идущим впереди развития» (стр. 216).

Следующий чрезвычайно важный итог исследований, имеющий отношение к пересмотру вопроса о формальной дисциплине, устанавливает три факта: а) значительную *общность* психологической основы обучения *различным* предметам, которая уже сама по себе обеспечивает возможность *влияния* одного предмета на другой, — следовательно *формальную дисциплину* *любого предмета*; б) обратное влияние обучения на развитие высших психических функций, которое выходит далеко за пределы специального содержания и материала данного предмета и следовательно снова говорит о наличии *формальной дисциплины*, *разной для разных предметов*, но, как правило, *присущей всем им*... в) *взаимозависимость и взаимосвязь отдельных психических функций*, преимущественно затрачиваемых при прохождении того или иного предмета; так развитие произвольного внимания и логической памяти, отвлеченного мышления и научного воображения благодаря общей для всех психических функций высшего типа основе, совершается как единый сложный процесс; этой общей основой всех высших психических функций, развитие которых составляет основное новообразование школьного возраста, является сознание и овладение» (стр. 217).

Необычайно интересный, оригинальный и исключительно важный результат, имеющий, помимо прочего, огромное значение по *наболевшему* вопросу о комплектовании школьных групп, получен Выготским по вопросу об определении *уровня* развития ребенка. Традиционные методы исследования Бинэ с его модификациями, Россолимо и др. ставили своей задачей определение формального уровня развития способностей ребенка на основании самостоятельного решения им определенных тестов. Эти методы в лучшем случае дают приближенное представление о статическом уровне ребенка на сегодняшний день, но они не в состоянии вскрыть тенденций его развития, его динамики. Но состояние развития, справедливо указывает Выготский, «никогда не определяется только его созревшей частью». Психологу необходимо учесть «не только *созревшие*, но и *созревающие*

щие функции, не только актуальный уровень, но и зону ближайшего развития» (стр. 217).

Выготский указывает для этой цели прием, расходящийся с традиционными методами психологии. Он предлагает помимо тестов, решенных ребенком самостоятельно, притти к нему на помощь в решении задач, предназначенных для старших возрастов, путем показа, наводящего вопроса, начала решения и т. д. При этом оказывается, как показывает эксперимент, что дети решают задачи в различных пределах от одного до пяти лет более трудные соответственно их возрасту. Эта разница и является зоной их ближайшего развития. «Как показывает исследование, между этими детьми в школе окажется гораздо больше различий, обусловленных расхождением их зон ближайшего развития, чем сходства, порожденного одинаковым уровнем их актуального развития». Оказывается, «зона ближайшего развития имеет более непосредственное значение для динамики интеллектуального развития и успешности, чем актуальный уровень развития» (стр. 218).

Может возникнуть возражение о том, что подобный метод не показателен, что в сотрудничестве ребенок может многое сделать. Выготский, предвидя это возражение, утверждает: «Можно считать установленным в современной психологии подражания, что подражать ребенок может только тому, что лежит в зоне его собственных интеллектуальных возможностей. Возможности ребенка в решении задач с помощью руководителя не безграничны. Выготский идет еще дальше и считает, что «центральный для всей психологии обучения моментом и является возможность в сотрудничестве подниматься на высшую ступень интеллектуальных возможностей, возможность перехода от того, что ребенок умеет, к тому, что он не умеет, с помощью подражания».

Кроме того исследование «с несомненностью показывает, что то, что лежит в зоне ближайшего развития в одной стадии данного возраста, реализуется и переходит на уровень актуального развития во второй стадии». А отсюда следует вывод, кажущийся правдоподобным, что «только то обучение в детском возрасте хорошо, которое забегает вперед развития и ведет развитие за собой». Следовательно «педагогика должна ориентироваться не на вчерашний, а на завтрашний день детского развития» (стр. 221).

Исследования Выготского по вопросу об обучении и развитии как центральному вопросу при анализе происхождения и образования научных понятий означают коренную ломку традиционных психологических взглядов по данному вопросу.

До сих пор психология постоянно плелась в хвосте педагогической практики, задним числом давая ей научное обоснование. Работы Выготского означают крутой поворот в положении и роли психологии как науки, имеющей, помимо прочего, вспомогательное значение для педагогики. Психологический анализ истории умственного развития ребенка, произведенный Выготским, освещает по-новому существующую педагогическую практику и требует внесения в нее коррективов, результатом которых будет несом-

ненный подъем педагогики на более высокую ступень. Сама психология как наука при этом начинает играть, вместо прежней «хвостистой», ведущую роль, отчего ее вспомогательное значение для педагогики еще больше усиливается.

В связи с новым принципиальным решением проблемы развития и обучения вопрос разрешается также Выготским о развитии научных и житейских понятий.

Сравнительный анализ научных и житейских понятий школьника показал, «что те и другие понятия не обнаруживают одинакового уровня своего развития». Развитие тех и других идет даже как будто в обратном направлении. «Спонтанное понятие ребенка развивается снизу вверх, от более элементарных и низших свойств к высшим, а научные понятия развиваются сверху вниз, от более сложных и высших свойств к более элементарным и низшим».

Спонтанное понятие ребенка связано с его личным непосредственным опытом, столкновением с вещами. Научное понятие, наоборот, требует опосредствованного отношения к объекту. В то же время в развитии научные и житейские понятия, несмотря на противоположную направленность, «внутренне и глубочайшим образом связаны друг с другом» (стр. 231).

На примере изучения иностранного языка Выготский показывает, что «ребенок усваивает иностранный язык в совершенно ином плане, чем родной» (стр. 233).

Но именно в силу противоположной направленности обоих процессов изучение иностранного языка помогает ребенку лучше «обобщить явления родного языка, а это и значит осознать свои собственные речевые операции и овладеть ими» (стр. 235).

Пример с обучением иностранному языку и побочными результатами этого обучения дает основание Выготскому расширительно толковать результаты обучения ребенка другим предметам. Пререход к каждой высшей ступени научных понятий, например от арифметики к алгебре, является не только простым овладением новой суммой знаний, но и сопровождается нередко радикальной перестройкой сознания ребенка, наступающей в результате овладения новым методом мышления. Вообще весь процесс овладения более общими понятиями взамен единичных и конкретных не является только количественным усложнением процесса мышления. Так, в эксперименте Выготский показал, что немой ребенок, без труда усваивающий ряд слов: «стул, шкаф, диван, стол, этажерка», не в состоянии усвоить обобщающего понятия «мебель». Усвоить это слово для ребенка означает «не только прибавить это слово к пяти уже имеющимся, а нечто большее—овладеть отношением общности, приобрести высшее понятие, включающее в себя ряд более частных понятий» (стр. 239).

Нечто подобное происходит по мере продвижения ребенка в процессе обучения, по мере перехода его от элементарных понятий к более общим. Разница между школьником, владеющим арифметическим понятием, и подростком, изучившим алгебру, заключается в том, что у школьника это арифметическое понятие есть завершающая ступень. За ним ничего нет. Поэтому движение в плане этих понятий все-

цело связано условиями арифметической ситуации, школьник не может стать над ситуацией, подросток же может. Эту возможность обеспечивает ему вышестоящее алгебраическое понятие» (стр. 246).

Исследование, произведенное Выготским, в различных направлениях помогло установить не только «межступенчатое движение в развитии понятий, но и внутреступенчатое, основанное на переходах внутри данной ступени обобщения» (стр. 247). Помимо того оно установило ряд закономерностей в этом процессе, проливающих свет на сложную диалектику развития научных понятий у ребенка, реализующих в конечном счете его врожденную способность к теоретическому мышлению.

Исследования Выготского опровергают метафизические воззрения ассоциационной и структурной психологии диалектическим анализом развития научных понятий. Они открывают перед другими исследователями преимущество теории развития в изучении понятий.

VII

Подводя основные итоги своей работы в заключительной главе книги, Выготский считает новым и существенным в своих исследованиях то, что «значения слов развиваются. Открытие изменения значений слов и их развития есть главное наше открытие, которое позволяет впервые окончательно преодолеть лежавший в основе всех прежних учений о мышлении и речи постулат о константности и неизменности значения слова» (стр. 262).

Исследования Выготского направлены против идеалистических теорий мышления, богато представленных в многочисленных направлениях психологии, не только исторических, но и современных. Работа Выготского означает выход психологии из заколдованного круга проблемы мышления и речи. Не только постановка исследования, но и его тщательное экспериментальное проведение и обобщающие теоретические выводы свидетельствуют о выходе психологии из тупика, об открывающихся для нее широчайших перспективах, о повышающейся ее роли в разработке проблем, имеющих исключительно важное значение для диалектико-материалистической теории познания, а также ряда актуальных областей практики.

Огромным достоинством данной книги является последовательное проведение принципа развития в решении всех проблем, стоявших перед исследователем. Материалистическая в основном позиция советского психолога, его борьба за овладение диалектическим методом, попытка обоснования основных выводов своей работы в свете ленинской теории отражения обеспечивают его посмертному труду колоссальный перевес над позициями его противников из буржуазного лагеря.

Как уже мы отмечали в предисловии, автор книги проделал известную эволюцию в своих философских взглядах. Она нашла свое отражение и в данной книге. Нетрудно найти известные противоречия автора в различных ее главах, писавшихся в различное время на протяжении десяти лет. Встречаются и неизбежные повторения.

Но в более поздних по времени написания главах книги, какими являются первая и заключительная главы, отражены с наибольшей полнотой те взгляды автора, которые знаменуют его победу над отдельными методологическими ошибками и отступлениями от диалектического материализма и его приближение к марксизму-ленинизму.

Ценность каждого научного исследования определяется не только установлением новых научных фактов или теорий, но также перспективами, открывающимися за порогом исследования.

Заключительные строки книги открывают перед психологами новые, еще более грандиозные перспективы. Опираясь на классические формулировки основоположников марксизма, данные ими в «Немецкой идеологии», Выготский выдвигает в план актуальных исследований проблему с о з н а н и я.

Трудно мириться с мыслью, что в разработке этой захватывающей проблемы не будет принимать участия один из ее талантливых инициаторов.

Но его книга «Мышление и речь», полная глубоких и полноценных мыслей, остроумных методов и ясной перспективы, сыграет свою положительную роль для каждого исследователя этой проблемы.

В. Колбановский

ПРЕДИСЛОВИЕ АВТОРА

Настоящая работа представляет собой психологическое исследование одного из труднейших, запутаннейших и сложнейших вопросов экспериментальной психологии,—вопроса о мышлении и речи. Систематическая экспериментальная разработка этой проблемы, сколько нам известно, вообще не предпринималась еще никем из исследователей. Решение задачи, стоявшей перед нами, хотя бы с первичным приближением могло быть осуществлено не иначе как путем ряда частных экспериментальных исследований отдельных сторон интересующего нас вопроса, как например исследование экспериментально образуемых понятий, исследование письменной речи и ее отношения к мышлению, исследование внутренней речи и т. д.

Помимо экспериментальных исследований мы неизбежно должны были обратиться к теоретическому и критическому исследованию. С одной стороны, нам предстояло путем теоретического анализа и обобщения большого накопившегося в психологии фактического материала, путем сопоставления, сличения данных фило- и онтогенеза наметить отправные пункты для решения нашей проблемы и развить исходные предпосылки для самостоятельного добывания научных фактов в виде общего учения о генетических корнях мышления и речи. С другой стороны, нужно было подвергнуть критическому анализу самые идейно мощные из современных теорий мышления и речи для того, чтобы оттолкнуться от них, уяснить себе пути собственных поисков, составить предварительные рабочие гипотезы и противопоставить с самого начала теоретический путь нашего исследования тому пути, который привел к построению господствующих в современной науке, но несостоятельных и потому нуждающихся в пересмотре и преодолении теорий.

В ходе исследования пришлось еще дважды прибегать к теоретическому анализу. Исследование мышления и речи с неизбежностью затрагивает целый ряд смежных и пограничных областей научного знания. Сопоставление данных психологии речи и лингвистики, экспериментального изучения понятий и психологической теории обучения оказалось при этом неизбежным. Все эти попутно встречающиеся вопросы, нам казалось, всего удобнее разрешать в их чисто теоретической постановке, без анализа самостоятельно накопленного фактического материала. Следуя этому правилу, мы ввели в кон-

текст исследования развития научных понятий разработанную нами в другом месте и на другом материале рабочую гипотезу об обучении и развитии. И, наконец, теоретическое обобщение, сведение воедино всех экспериментальных данных оказалось последней точкой приложения теоретического анализа к нашему исследованию.

Таким образом наше исследование оказалось сложным и многообразным по своему составу и строению, но вместе с тем каждая частная задача, стоявшая перед отдельными отрезками нашей работы, была настолько подчинена общей цели, настолько связана с предшествующим и последующим отрезком, что вся работа в целом—мы смеем надеяться на это—представляет собой в сущности единое, хотя и расчлененное на части исследование, которое все целиком, во всех своих частях направлено на решение основной и центральной задачи—генетического анализа отношений между мыслью и словом.

Сообразно с этой основной задачей определилась программа нашего исследования и настоящей работы. Мы начали с постановки проблемы и поисков методов исследования.

Затем мы попытались в критическом исследовании подвергнуть анализу две самых законченных и сильных теории развития речи и мышления—теорию Пиаже и В. Штерна, с тем, чтобы с самого начала противопоставить нашу постановку проблемы и метод исследования традиционной постановке вопроса и традиционному методу и тем самым наметить, чего собственно следует нам искать в ходе нашей работы, к какому конечному пункту она должна нас привести. Далее, нашим двум экспериментальным исследованиям развития понятий и основных форм речевого мышления мы должны были предпослать теоретическое исследование, выясняющее генетические корни мышления и речи и тем самым намечающее отправные точки для нашей самостоятельной работы по изучению генезиса речевого мышления. Центральную часть всей книги образуют два экспериментальных исследования, из которых одно посвящено выяснению основного пути развития значений слов в детском возрасте, а другое—сравнительному изучению развития научных и спонтанных понятий ребенка. Наконец, в заключительной главе мы пытались свести воедино данные всего исследования и представить в связном и цельном виде весь процесс речевого мышления, как он рисуется в свете этих данных.

Как и в отношении всякого исследования, стремящегося внести нечто новое в разрешение изучаемой проблемы, и в отношении нашей работы естественно возникает вопрос, что она содержит в себе нового и, следовательно, спорного, что нуждается в тщательном анализе и дальнейшей проверке. Мы можем в немногих словах перечислить то новое, что вносит наша работа в общее учение о мышлении и речи. Если не останавливаться на несколько новой постановке проблемы, которую мы допустили, и в известном смысле новом методе исследования, примененном нами,—новое в нашем исследовании может быть сведено к следующим пунктам: 1) экспериментальное установление того факта, что значения слов развиваются в детском возрасте, и определение основных ступеней в их развитии; 2) раскрытие своеобразного пути развития научных понятий ребенка по сравне-

нию с его спонтанными понятиями и выяснение основных законов этого развития; 3) раскрытие психологической природы письменной речи как самостоятельной функции речи и ее отношения к мышлению; 4) экспериментальное раскрытие психологической природы внутренней речи и ее отношения к мышлению. В этом перечислении тех новых данных, которые содержатся в нашем исследовании, мы имели в виду прежде всего то, что может внести настоящее исследование в общее учение о мышлении и речи в смысле новых, экспериментально установленных психологических фактов, а затем уже те рабочие гипотезы и те теоретические обобщения, которые неизбежно должны были возникнуть в процессе истолкования, объяснения и осмысления этих фактов. Не право и не обязанность автора, разумеется, входить в оценку значения и истинности этих фактов и этих теорий. Это—дело критики и читателей настоящей книги.

Настоящая книга представляет собой результат почти десятилетней непрерывной работы автора и его сотрудников над исследованием мышления и речи. Когда эта работа начиналась, нам еще не были ясны не только ее конечные результаты, но и многие возникшие в середине исследования вопросы. Поэтому в ходе работы нам неоднократно приходилось пересматривать ранее выдвинутые положения, многое отбрасывать и отсекалть, как оказавшееся неверным, другое перестраивать и углублять, третье, наконец, разрабатывать и писать совершенно наново. Основная линия нашего исследования все время неуклонно развивалась в одном основном, взятом с самого начала направлении, и в настоящей книге мы попытались развернуть *explicite* многое из того, что в предыдущих наших работах содержалось *implicit*, но вместе с тем—и многое из того, что нам прежде казалось правильным, исключить из настоящей работы как прямое заблуждение.

Отдельные ее части были использованы нами ранее в других работах и опубликованы на правах рукописи в одном из курсов заочного обучения (гл. V). Другие главы были опубликованы в качестве докладов или предисловий к работам тех авторов, критике которых они посвящены (гл. II и IV). Остальные главы, как и вся книга в целом, публикуются впервые.

Мы отлично сознаем все неизбежное несовершенство того первого шага в новом направлении, который мы пытались сделать в настоящей работе, но мы видим его оправдание в том, что он, по нашему убеждению, продвигает нас вперед в исследовании мышления и речи по сравнению с тем состоянием этой проблемы, которое сложилось в психологии к моменту начала нашей работы, раскрывая проблему мышления и речи как узловую проблему всей психологии человека, непосредственно приводящую исследователя к новой психологической теории сознания. Впрочем мы затрагиваем эту проблему лишь в немногих заключительных словах нашей работы и обрываем исследование у самого ее порога.

ГЛАВА ПЕРВАЯ

ПРОБЛЕМА И МЕТОД ИССЛЕДОВАНИЯ

Проблема мышления и речи принадлежит к кругу тех психологических проблем, в которых на первый план выступает вопрос об отношении различных психологических функций, различных видов деятельности сознания. Центральным моментом всей этой проблемы является конечно вопрос об отношении мысли к слову. Все остальные вопросы, связанные с этой проблемой, являются как бы вторичными и логически подчиненными этому первому и основному вопросу, без разрешения которого невозможна даже правильная постановка каждого из дальнейших и более частных вопросов. Между тем именно проблема межфункциональных связей и отношений, как это ни странно, является для современной психологии почти совершенно неразработанной и новой проблемой. Проблема мышления и речи,— столь же древняя, как и сама наука психология,— именно в этом пункте, в вопросе об отношении мысли к слову является наименее разработанной и наиболее темной. Атомистический и функциональный анализ, который господствовал в научной психологии на всем протяжении последнего десятилетия, привел к тому, что отдельные психологические функции рассматривались в изолированном виде, метод психологического познания разрабатывался и совершенствовался применительно к изучению этих отдельных, изолированных, обособленных процессов, в то время как проблема связи функций между собой, проблема их организации в целостной структуре сознания оставалась все время вне поля внимания исследователей. Что сознание представляет собой единое целое и что отдельные функции связаны в своей деятельности друг с другом в неразрывное единство,—эта мысль не представляет собой чего-либо нового для современной психологии. Но единство сознания и связи между отдельными функциями в психологии обычно скорей постулировалось, чем служило предметом исследования. Больше того, постулируя это функциональное единство сознания, психология наряду с этим бесспорным допущением клала в основу всех своих исследований молчаливо всеми признаваемый, явно несформулированный, совершенно ложный постулат, заключающийся в признании неизменности и постоянства межфункциональных связей сознания, и предполагалось, что восприятие всегда одинаковым образом связано с вниманием,

память всегда и одинаковым образом связана с восприятием, мысль — с памятью и т. д. Из этого конечно вытекало, что межфункциональные связи представляют собой нечто такое, что может быть вынесено за скобки в качестве общего множителя и что может не приниматься в расчет при производстве исследовательских операций над оставшимися внутри скобок отдельными и изолированными функциями. Благодаря всему этому проблема отношений является, как сказано, наименее разработанной частью во всей проблематике современной психологии. Это не могло не отозваться самым тяжким образом и на проблеме мышления и речи. Если просмотреть историю изучения этой проблемы, можно легко убедиться в том, что от внимания исследователя все время ускользал этот центральный пункт всей проблемы вопроса об отношении мысли к слову, и центр тяжести всей проблемы все время смещался и сдвигался в какой-либо другой пункт, переключался на какой-либо другой вопрос. Если попытаться в кратких словах сформулировать результаты исторических работ над проблемой мышления и речи в научной психологии, можно сказать, что все решение этой проблемы, которое предлагалось различными исследователями, колебалось всегда и постоянно — от самых древних времен и до наших дней — между двумя крайними полюсами — между отождествлением и полным слиянием мысли и слова и между их столь же метафизическим, столь же абсолютным, столь же полным разрывом и разъединением. Выражая одну из этих крайностей в чистом виде или соединяя в своих построениях обе эти крайности, занимая как бы промежуточный пункт между ними, но все время двигаясь по оси, расположенной между этими полярными точками, различные учения о мышлении и речи все время вращались в одном и том же заколдованном кругу, выход из которого не найден до сих пор. Начиная с древности, отождествление мышления и речи через психологическое языкознание, объявившее, что мысль это «речь минус звук», и вплоть до современных американских психологов и рефлексологов, рассматривающих мысль как «заторможенный рефлекс, не выявленный в своей двигательной части», проходит единую линию развития одной и той же идеи, отождествляющей мышление и речь. Естественно, что все учения, примыкающие к этой линии, по самой сущности своих воззрений на природу мышления и речи оказывались всегда перед невозможностью не только решить, но даже поставить вопрос об отношении мысли к слову. Если мысль и слово совпадают, если это одно и то же, никакое отношение между ними не может возникнуть и не может служить предметом исследования, как невозможно представить себе, что предметом исследования может явиться отношение вещи к самой себе. Кто сливает мысль и речь, тот закрывает сам себе дорогу к постановке вопроса об отношении между мыслью и словом и делает наперед эту проблему неразрешимой. Проблема не разрешается, но просто обходится. С первого взгляда может показаться, что учение, ближе стоящее к противоположному полюсу и развивающее идею о независимости мышления и речи, находится в более благоприятном положении в смысле интересующих нас вопросов. Те, кто смотрят на речь как на внешнее выражение

мысли, как на ее одевание, те, кто, как представители Вюрцбургской школы, стремятся освободить мысль от всего чувственного, в том числе и от слова, и представить себе связь между мыслью и словом как чисто внешнюю связь, действительно не только ставят, но по-своему пытаются и решить проблему отношения мысли к слову. Только подобное решение, предлагающееся самыми различными психологическими направлениями, всегда оказывается не в состоянии не только решить, но и поставить эту проблему, и если не обходит ее, подобно исследованию первой группы, то разрубает узел вместо того, чтобы развязать его. Разлагая речевое мышление на образующие его элементы, чужеродные друг по отношению к другу — на мысль и слово, — эти исследователи пытаются затем, изучив чистые свойства мышления как такового, независимо от речи, и речь, как таковую, независимо от мышления, представить себе связь между тем и другим как чисто внешнюю механическую зависимость между двумя различными процессами. В качестве примера можно было бы указать на попытки одного из современных авторов изучить с помощью такого приема разложение речевого мышления на составные элементы, связь и взаимодействие обоих процессов. В результате этого исследования он приходит к выводу, что речедвигательные процессы играют большую роль, способствующую лучшему протеканию мышления. Они помогают процессам понимания тем, что при трудном сложном словесном материале внутренняя речь выполняет работу, содействующую лучшему запечатлению и объединению понимаемого. Далее, эти же самые процессы выигрывают в своем протекании, как известная форма активной деятельности, если к ним присоединяется внутренняя речь, которая помогает осязывать, охватывать, отделять важное от неважного при движении мысли, наконец внутренняя речь играет роль способствующего фактора при переходе от мысли к громкой речи. Мы привели этот пример только для того, чтобы показать, как, разложивши речевое мышление, как известное единое психологическое образование, на составные элементы, исследователю не остается ничего другого, как установить между этими элементарными процессами чисто внешнее взаимодействие, как если бы речь шла о двух различных, внутри ничем не связанных между собой формах деятельности. Это более благоприятное положение, в котором оказываются представители второго направления, заключается в том, что для них во всяком случае становится возможной постановка вопроса об отношении между мышлением и речью. В этом их преимущество, но их слабость заключается в том, что сама постановка этой проблемы является наперед неверной и исключает всякую возможность правильного решения вопроса, ибо применяемый ими метод разложения этого единого целого на отдельные элементы делает невозможным изучение внутренних отношений между мыслью и словом. Таким образом вопрос упирается в метод исследования, и нам думается, что, если с самого начала поставить пред собой проблему отношений мышления и речи, необходимо также наперед выяснить себе, какие методы должны быть применимы при исследовании этой проблемы, которые могли бы обеспечить ее успешное разрешение. Нам думается, что сле-

дует различать двоякого рода анализ, применяемый в психологии. Исследование всяких психологических образований необходимо предполагает анализ. Однако этот анализ может иметь две принципиально различные формы, из которых одна, думается нам, повинна во всех тех неудачах, которые терпели исследователи при попытках разрешить эту многовековую проблему, а другая является единственно верным и начальным пунктом для того, чтобы сделать хотя бы самый первый шаг по направлению к ее решению. Первый способ психологического анализа можно было бы назвать разложением сложных психологических целых на элементы. Его можно было бы сравнить с химическим анализом воды, разлагающим ее на водород и кислород. Существенным признаком такого анализа является то, что в результате его получают продукты, чужеродные по отношению к анализируемому целому,—элементы, которые не содержат в себе свойств, присущих целому как таковому, и обладают целым рядом новых свойств, которых это целое никогда не могло обнаружить. С исследователем, который, желая разрешить проблему мышления и речи, разлагает ее на речь и мышление, происходит совершенно то же, что произошло бы со всяким человеком, который в поисках научного объяснения каких-либо свойств воды, например, почему вода тушит огонь, или почему к воде применим закон Архимеда, прибег бы к разложению воды на кислород и водород, как к средству объяснения этих свойств. Он с удивлением узнал бы, что водород сам горит, а кислород поддерживает горение, и никогда не сумел бы из свойств этих элементов объяснить свойства, присущие целому. Так же точно психология, которая разлагает речевое мышление, в поисках объяснения его самых существенных свойств, присущих ему именно как целому, на отдельные элементы, тщетно потом будет искать эти элементы единства, присущие целому. В процессе анализа они испарились, улетучились, и ему не остается ничего другого, как искать внешнего механического взаимодействия между элементами, для того чтобы с его помощью реконструировать чисто умозрительным путем пропавшие в процессе анализа, но подлежащие объяснению свойства. В сущности говоря, такого рода анализ, который приводит нас к продуктам, утратившим свойства, присущие целому, и не является с точки зрения той проблемы, к решению которой он прилагается, анализом в собственном смысле этого слова. Скорей мы вправе его рассматривать как метод познания, обратный по отношению к анализу и в известном смысле противоположный ему. Ведь химическая формула воды, относящаяся одинаково ко всем ее свойствам, в равной мере относится вообще ко всем ее видам, в одинаковой степени к Великому океану так же, как и к дождевой капле. Поэтому разложение воды на элементы не может быть путем, который может привести нас к объяснению ее конкретных свойств. Это скорее есть путь возведения к общему, чем анализ, т. е. расчленение в собственном смысле этого слова. Так же точно анализ этого рода, прилагаемый к психологическим целостным образованиям, также не является анализом, способным выяснить нам все конкретное многообразие, всю специфику тех отношений между словом и мыслью, с которыми мы встречаемся

в повседневных наблюдениях, наблюдая за развитием речевого мышления в детском возрасте, за функционированием речевого мышления в его самых различных формах. Этот анализ также по существу дела в психологии превращается в свою противоположность и вместо того, чтобы привести нас к объяснению конкретных и специфических свойств изучаемого целого, возводит это целое к директиве более общей, к директиве такой, которая способна нам объяснить только нечто, относящееся ко всей речи и мышлению во всей их абстрактной всеобщности, вне возможности постигнуть конкретные закономерности, интересующие нас. Более того, непланомерно применяемый психологией анализ этого рода приводит к глубоким заблуждениям, игнорируя момент единства и целостности изучаемого процесса и заменяя внутренние отношения единства внешними механическими отношениями двух разнородных и чуждых друг другу процессов. Нигде результаты этого анализа не сказались с такой очевидностью, как именно в области учения о мышлении и речи. Само слово, представляющее собой живое единство звука и значения и содержащее в себе, как живая клеточка, в самом простом виде все основные свойства, присущие речевому мышлению в целом,—оказалось в результате такого анализа раздробленным на две части, между которыми затем исследователи пытались установить внешнюю механическую ассоциативную связь. Звук и значение в слове никак не связаны между собой. Оба эти элемента, объединенные в знак,—говорит один из важнейших представителей современной лингвистики,—живут совершенно обособленно. Не удивительно поэтому, что из такого воззрения могли произойти только самые печальные результаты для изучения фонетической и семантической сторон языка. Звук, оторванный от мысли, потерял бы все специфические свойства, которые только и сделали его звуком человеческой речи и выделили из всего остального царства звуков, существующих в природе. Поэтому в этом обесмысленном звуке стали изучать только его физические и психологические свойства, т. е. то, что является для этого звука не специфическим, а общим со всеми остальными звуками, существующими в природе, и следовательно, таким образом изучение не могло объяснить нам, почему звук, обладающий такими-то и такими-то физическими и психологическими свойствами, является звуком человеческой речи и что его делает таковым. Так же точно значение, оторванное от звуковой стороны слова, превратилось бы в чистое представление, в чистый акт мысли, который стал изучаться отдельно в качестве понятия, развивающегося и живущего независимо от своего материального носителя. Бесплодность классической семантики и фонетики в значительной степени обусловлены именно этим разрывом между звуком и значением, этим разложением слова на отдельные элементы. Так же точно и в психологии развитие детской речи изучалось с точки зрения разложения его на развитие звуковой, фонетической стороны речи и ее смысловой стороны. До деталей тщательно изученная история детской фонетики оказалась совершенно не в состоянии разрешить, хотя бы в самом элементарном виде, проблему объяснения относящихся сюда явлений. С другой стороны,

изучение значения детского слова привело исследователей к автономной и самостоятельной истории детской мысли, между которой не было никакой связи с фонетической историей детского языка. Нам думается, что решительным и поворотным моментом во всем учении о мышлении и речи далее является переход от этого анализа к анализу другого рода. Этот последний мы могли бы обозначить как анализ, расчленяющий сложное единое целое на единицу. Под единицей мы подразумеваем такой продукт анализа, который, в отличие от элементов, обладает всеми основными свойствами, присущими целому, и которые являются далее неразложимыми живыми частями этого единства. Не химическая формула воды, но изучение молекул и молекулярного движения является ключом к объяснению отдельных свойств воды. Так же точно живая клетка, сохраняющая все основные свойства жизни, присущие живому организму, является настоящей единицей биологического анализа. Психологии, желающей изучить сложные единства, необходимо понять это. Она должна заменить методы разложения на элементы методом анализа, расчленяющего на единицы. Она должна найти эти неразложимые, сохраняющие свойства, присущие данному целому, как единству, единицы, в которых в противоположном виде представлены эти свойства, и с помощью такого анализа пытаться разрешить встающие перед ними конкретные вопросы. Что же является такой единицей, которая далее неразложима и в которой содержатся свойства, присущие речевому мышлению, как целому? Нам думается, что такая единица может быть найдена во внутренней стороне слова — в его з н а ч е н и и. Эта внутренняя сторона слова до сих пор почти не подвергалась специальным исследованиям. Значение слова так же растворялось в море всех прочих представлений нашего сознания или всех прочих актов нашей мысли, как звук, оторванный от значения, растворялся в море всех остальных существующих в природе звуков. Поэтому так же точно, как в отношении звука человеческой речи современная психология ничего не может сказать такого, что было бы специфическим для звука человеческой речи как такового, так же точно в области изучения словесного значения психология не может сказать ничего, кроме того, что характеризует в одинаковой мере словесное значение, как и все прочие представления и мысли нашего сознания. Так обстояло дело в ассоциативной психологии, так же принципиально обстоит оно в современной структурной психологии. В слове мы всегда знали лишь одну его внешнюю, обращенную к нам сторону. Другая его внутренняя сторона — его значение, как другая сторона луны, оставалась всегда и остается до сих пор неизученной и неизвестной. Между тем в этой другой стороне и скрыта как раз возможность разрешения интересующих нас проблем об отношении мышления и речи, ибо именно в значении слова завязан узел того единства, которое мы называем речевым мышлением. Для того чтобы выяснить это, нужно остановиться в нескольких словах на теоретическом понимании психологической природы значения слова. Ни ассоциативная, ни структурная психология не дают, как мы увидим в ходе нашего исследования, сколько-нибудь

удовлетворительного ответа на вопрос о природе значения слова. Между тем экспериментальное исследование, излагаемое ниже, как и теоретический анализ, показывают, что самое существенное, самое определяющее внутреннюю природу словесного значения лежит не там, где его обычно искали. Слово всегда относится не к одному какому-нибудь отдельному предмету, но к целой группе или к целому классу предметов. В силу этого каждое слово представляет собой скрытое обобщение, всякое слово уже обобщает, и с психологической точки зрения значение слова прежде всего представляет собой обобщение. Но обобщение, как это легко видеть, есть чрезвычайный словесный акт мысли, отражающий действительность совершенно иначе, чем она отражается в непосредственных ощущениях и восприятиях. Когда говорят, что диалектический скачок является не только переходом от немыслящей материи к ощущению, но и переходом от ощущения к мысли, то этим хотят сказать, что мышление отражает действительность в сознании качественно иначе, чем непосредственное ощущение. Повидимому есть все основания допустить, что это качественное отличие единицы в основном и главным есть обобщенное отражение действительности. В силу этого мы можем заключить, что значение слова, которое мы только что пытались раскрыть с психологической стороны, его обобщение представляет собой акт мышления в собственном смысле слова. Но вместе с тем значение представляет собой неотъемлемую часть слова как такового, оно принадлежит царству речи в такой же мере, как и царству мысли. Слово без значения есть не слово, но звук пустой. Слово, лишенное значения, уже не относится более к царству речи. Поэтому значение в равной мере может рассматриваться и как явление, речевое по своей природе, и как явление, относящееся к области мышления. О значении слова нельзя сказать так, как мы это раньше свободно говорили по отношению к элементам слова, взятым порознь. Что оно представляет собой? Речь или мышление? Оно есть речь и мышление в одно и то же время, потому что оно есть единица речевого мышления. Если это так, то очевидно, что метод исследования интересующей нас проблемы не может быть иным, чем метод семантического анализа, метод анализа смысловой стороны речи, метод изучения словесного значения. На этом пути мы вправе ожидать прямого ответа на интересующие нас вопросы об отношении мышления и речи, ибо само это отношение содержится в избранной нами единице, и, изучая развитие, функционирование, строение, вообще движение этой единицы, мы можем познать многое из того, что может нам выяснить вопрос об отношении мышления и речи, вопрос о природе речевого мышления.

Методы, которые мы намерены применить к изучению отношений между мышлением и речью, обладают тем преимуществом, что они позволяют соединить все достоинства, присущие анализу, с возможностью синтетического изучения свойств, присущих какому-либо сложному единству как таковому. Мы можем легко убедиться в этом на примере еще одной стороны интересующей нас проблемы, которая также всегда оставалась в тени. Первоначальная функция

речи является коммуникативной функцией. Речь есть прежде всего средство социального общения, средство высказывания и понимания. Эта функция речи обычно также в анализе, разлагающем на элементы, отрывалась от интеллектуальной функции речи, и обе функции приписывались речи, как бы параллельно и независимо друг от друга. Речь как бы совмещала в себе и функции общения и функции мышления, но в каком отношении стоят эти обе функции друг к другу, что обусловило наличие обеих функций в речи, как происходит их развитие и как обе структурно объединены между собой, все это оставалось и остается до сих пор неисследованным. Между тем значение слова представляет в такой же мере единицу этих обеих функций речи, как и единицу мышления. Что непосредственное общение душ невозможно—это является конечно аксиомой для научной психологии. Известно и то, что общение, не опосредствованное речью или другой какой-либо системой знаков или средств общения, как оно наблюдается в животном мире, делает возможным только общение самого примитивного типа и в самых ограниченных размерах. В сущности это общение, с помощью выразительных движений, не заслуживает даже названия общения, а скорее должно быть названо заражением. Испуганный гусак, видящий опасность и криком поднимающий всю стаю, не только сообщает ей о том, что он видел, а скорее заражает ее своим испугом. Общение, основанное на разумном понимании и на намеренной передаче мысли и переживаний, непременно требует известной системы средств, прототипом которой была, есть и всегда останется человеческая речь, возникшая из потребности в общении в процессе труда. Но до самого последнего времени дело представлено сообразно с господствовавшим в психологии взглядом в чрезвычайно упрощенном виде. Полагали, что средством общения является знак, слово, звук. Между тем это заблуждение проистекало только из неправильно применяемого к решению всей проблемы речи анализа, разлагающего на элементы. Слово в общении главным образом только внешняя сторона речи, причем предполагалось, что звук сам по себе способен ассоциироваться с любым переживанием, с любым содержанием психической жизни и в силу этого передавать или сообщать это содержание или это переживание другому человеку. Между тем более тонкое изучение проблемы общения, процессов понимания и развития их в детском возрасте привело исследователей к совершенно другому выводу. Оказалось, что так же, как невозможно общение без знаков, оно невозможно и без значения. Для того чтобы передать какое-либо переживание или содержание сознания другому человеку, нет другого пути, кроме отнесения передаваемого содержания к известному классу, к известной группе явлений, а это, как мы уже знаем, непременно требует обобщения. Таким образом оказывается, что общение необходимо предполагает обобщение и развитие словесного значения, т. е. обобщение становится возможным при развитии общения. Таким образом высшие, присущие человеку формы психологического общения возможны только благодаря тому, что человек с помощью мышления обобщенно, отра-

жает действительность. В сфере инстинктивного сознания, в котором господствует восприятие и аффект, возможно только заражение, но не понимание и не общение в собственном смысле этого слова. Эдвард Сапир прекрасно выяснил это в своих работах по психологии речи. «Элементарный язык,—говорит он,—должен быть связан с целой группой, с определенным классом нашего опыта. Мир опыта должен быть чрезвычайно упрощен и обобщен, чтобы возможно было символизировать его. Только так становится возможной коммуникация, ибо единичный опыт живет в единичном сознании и, строго говоря, не сообщаем. Для того чтобы стать сообщаемым, он должен быть отнесен к известному классу, который, по молчаливому соглашению, рассматривается обществом как единство». Поэтому Сапир рассматривает значение слова не как символ единичного восприятия, а как символ понятия. Действительно, стоит обратиться к любому примеру, для того чтобы убедиться в этой связи общения и обобщения этих двух основных функций речи. Я хочу сообщить кому-либо, что мне холодно. Я могу дать ему понять это с помощью ряда выразительных движений, но действительное понимание и сообщение будет иметь место только тогда, когда я сумею обобщить и назвать то, что я переживаю, т. е. отнести переживаемое мною чувство холода к известному классу состояний, знакомых моему собеседнику. Вот почему целая вещь является несообщаемой для детей, которые не имеют еще известного обобщения. Дело тут не в недостатке соответствующих слов и звуков, а в недостатке соответствующих понятий и обобщений, без которых понимание невозможно. Как говорит Толстой, почти всегда непонятно не само слово, а то понятие, которое выражается словом. Слово почти всегда готово, когда готово понятие. Поэтому есть все основания рассматривать значение слова не только как единство мышления и речи, но и как единство обобщения и общения, коммуникации и мышления. Принципиальное значение такой постановки вопроса для всех генетических проблем мышления и речи совершенно неизмеримо. Оно заключается прежде всего в том, что только с этим допущением становится впервые возможным каузально-генетический анализ мышления и речи. Мы начинаем понимать действительную связь, существующую между развитием детского мышления и социальным развитием ребенка, только тогда, когда научаемся видеть единство общения и обобщения. Обе эти проблемы, отношение мысли к слову и отношение обобщения к общению, и должны явиться центральным вопросом, разрешению которого посвящены наши исследования. Мы однако хотели бы, для того чтобы расширить перспективы нашего исследования, указать еще на некоторые моменты в проблеме мышления и речи, которые не могли к сожалению явиться предметом непосредственного и прямого исследования в настоящей работе, но которые естественно раскрываются вслед за ней и тем самым придают ей ее истинное значение. На первом месте мы хотели бы поставить здесь вопрос, отставляемый нами почти на всем протяжении исследования в сторону, но который сам собой напрашивается, когда речь идет о проблематике всего учения о мышлении и речи,—именно во-

прос об отношении звуковой стороны слова к его значению. Нам думается, что тот сдвиг в этом вопросе, который мы наблюдаем в языкознании, непосредственно связан с интересующим нас вопросом об изменении методов анализа в психологии речи. Поэтому мы кратко остановимся на этом вопросе, так как он позволит нам, с одной стороны, выяснить лучше защищаемые нами методы анализа, а с другой стороны, раскрывает одну из важнейших перспектив для дальнейшего исследования. Традиционное языкознание рассматривало, как уже упомянуто, звуковую сторону речи в качестве совершенно самостоятельного элемента, не зависящего от смысловой стороны речи. Из объединения этих двух элементов затем складывалась речь. В зависимости от этого единицей звуковой стороны речи считался отдельный звук, но звук, оторванный от мысли, теряет вместе с этой операцией и все то, что делает его звуком человеческой речи и включает в ряды всех остальных звуков. Вот почему традиционная фонетика была ориентирована преимущественно на акустику и физиологию, но не на психологию языка, и поэтому психология языка была совершенно бессильна пред разрешением этой стороны вопроса. Что является самым существенным для звуков человеческой речи, что отличает эти звуки от всех остальных звуков в природе? Как правильно указывает современное фонологическое направление в лингвистике, которое нашло самый живой отклик в психологии, самым существенным признаком звуков человеческой речи является то, что этот звук, носящий определенную функцию звука, связан с известным значением, но сам по себе звук, как таковой, незначащий звук, является действительно единицей, связующей стороны речи. Таким образом единицей речи оказывается в звуке новое понимание не отдельного звука, но фонемы, т. е. далее неразложимой фонологической единицы, которая сохраняет основные свойства всей звуковой стороны речи в функции означения. Как только звук перестает быть значущим звуком и отрывается от звуковой стороны речи, так сейчас он лишается всех свойств, присущих человеческой речи. Поэтому плодотворным и в лингвистическом и в психологическом отношении может явиться только такое изучение звуковой стороны речи, которое будет пользоваться методом расчленения ее на единицы, сохраняющие свойства, присущие речи, как свойства звуковой и смысловой стороны. Мы не станем здесь излагать те конкретные достижения, которых добились лингвистика и психология, применяя этот метод. Скажем только, что эти достижения являются в наших глазах лучшим доказательством благотворности того метода, который по своей природе совершенно идентичен с методом, применяемым настоящим исследованием и противопоставленным нами анализу, разлагающему на элементы. Плодотворность этого метода может быть испытана и показана еще на целом ряде вопросов, прямо или косвенно относящихся к проблеме мышления и речи, входящей в ее круг или пограничных с ней. Мы называем только в самом суммарном виде общий круг этих вопросов, так как он, как уже сказано, позволяет раскрыть перспективы, стоящие пред нашим исследованием в дальнейшем, и следовательно выяснить его значение в контексте всей проблемы

в целом. Речь идет о сложных отношениях речи и мышления, о сознании в целом и его отдельных сторонах. Если для старой психологии вся проблема межфункциональных отношений и связей была совершенно недоступной для исследования областью, то сейчас она становится открытой для исследователя, который хочет применить метод единицы и заменить им метод элементов. Первый вопрос, который возникает, когда мы говорим об отношении мышления и речи к остальным сторонам жизни сознания, это вопрос о связи между интеллектом и аффектом. Как известно, отрыв интеллектуальной стороны нашего сознания от его аффективной волевой стороны представляет один из основных и коренных пороков всей традиционной психологии. Мышление при этом неизбежно превращается в автономное течение себя мыслящих мыслей, оно отрывается от всей полноты живой жизни, от живых побуждений, интересов, влечений мыслящего человека и при этом либо оказывается совершенно ненужным эпифеноменом, который ничего не может изменить в жизни и поведении человека, либо превращается в какую-то самобытную и автономную древнюю силу, которая, вмешиваясь в жизнь сознания и в жизнь личности, непонятным образом оказывает на нее влияние. Кто оторвал мышление с самого начала от аффекта, тот навсегда закрыл себе дорогу к объяснению причин самого мышления, потому что детерминистический анализ мышления необходимо предполагает вскрытие движущих мотивов мысли, потребностей и интересов, побуждений и тенденций, которые направляют движение мысли в ту или другую сторону. Так же точно, кто оторвал мышление от аффекта, тот наперед сделал невозможным изучение обратного влияния мышления на аффективную, волевую сторону психической жизни, ибо детерминистическое рассмотрение психической жизни исключает как приписывание мышлению магической силы определить поведение человека одной своей собственной системой, так и превращение мысли в ненужный придаток поведения, в его бессильную и бесполезную тень. Анализ, расчленяющий сложное целое на единицы, снова указывает путь для разрешения этого жизненно важного для всех рассматриваемых нами учений вопроса. Он показывает, что существует динамическая смысловая система, представляющая собой единство аффективных и интеллектуальных процессов. Он показывает, что во всякой идее содержится в переработанном виде аффективное отношение человека к действительности, представленной в этой идее. Он позволяет раскрыть прямое движение от потребности и побуждений человека к известному направлению его мышления и обратное движение от динамики мысли к динамике поведения и конкретной деятельности личности. Мы не станем останавливаться на других еще проблемах, так как они, с одной стороны, не могли войти в качестве непосредственного предмета исследования в нашу работу, а, с другой стороны, будут затронуты нами в заключительной главе настоящей работы при обсуждении открывающихся перед ней перспектив. Скажем только, что применяемый нами метод позволяет не только раскрыть внутреннее единство мышления и речи, но позволяет плодотворно исследовать и отношение речевого мышления

ко всей жизни сознания в целом и к его отдельным важнейшим функциям. Нам остается еще только в заключение этой первой главы наметить в самых кратких чертах программу нашего исследования. Наша работа представляет собой единое психологическое исследование чрезвычайно сложной проблемы, которая необходимо должна была составиться из ряда частных исследований экспериментально-критического и теоретического характера. Мы начинаем нашу работу с критического исследования той теории речи и мышления, которая знаменует собой вершину психологической мысли в этом вопросе и которая вместе с тем является полярно-противоположной избранному нами пути теоретического рассмотрения этой проблемы. Это первое исследование должно привести нас к постановке всех основных конкретных вопросов современной психологии мышления и речи и вывести их в контекст живого современного психологического знания. Исследовать такую проблему, как мышление и речь, для современной психологии означает в то же самое время вести идейную борьбу с противостоящими ей теоретическими воззрениями и взглядами. Вторая часть нашего исследования посвящена теоретическому анализу основных данных о развитии мышления и речи в филогенетическом и онтогенетическом плане. Мы должны наметить с самого начала отправную точку в развитии мышления и речи, так как неправильное представление о генетических корнях мышления и речи является наиболее частой причиной ошибочной теории в этом вопросе. Центр нашего исследования занимает экспериментальное изучение развития понятий в детском возрасте, которое распадается на две части: в первой мы рассматриваем развитие экспериментально образованных искусственных понятий, во второй мы пытаемся изучить развитие реальных понятий ребенка. Наконец в заключительной части нашей работы мы пытаемся подвергнуть анализу на основе теоретических и экспериментальных исследований строение и функционирование всего процесса речевого мышления в целом. Объединяющим моментом всех этих отдельных исследований является идея развития, которую мы пытались применить в первую очередь к анализу и изучению значения слова как единства речи и мышления.

ПРОБЛЕМА РЕЧИ И МЫШЛЕНИЯ РЕБЕНКА В УЧЕНИИ Ж. ПИАЖЕ

Критическое исследование

I

Исследования Пиаже составили целую эпоху в развитии учения о речи и мышлении ребенка, о его логике и мировоззрении. Они отмечены историческим значением.

Пиаже впервые с помощью разработанного и введенного им в науку клинического метода исследования детской речи и мышления с необычайной смелостью, глубиной и широтой охвата подверг систематическому исследованию особенности детской логики в совершенно новом разрезе. Сам Пиаже, заканчивая второй том своих работ, точно и ясно путем простого сравнения отмечает значение сделанного им поворота в изучении старых проблем.

«Мы полагаем,—говорит он,—что настанет день, когда мысль ребенка по отношению к мысли нормального цивилизованного взрослого будет помещена в ту же плоскость, в какой находится «примитивное мышление», охарактеризованное Леви-Брюлем, или аутистическая и символическая мысль, описанная Фрейдом и его учениками, или «болезненное сознание», если только это понятие, введенное Блонделем, не сольется в один прекрасный день с предыдущим понятием» (1, с. 408) ¹.

Действительно появление его первых работ по историческому значению этого факта для дальнейшего развития психологической мысли должно быть по справедливости сопоставлено и сравнено с датами выхода в свет «*Les fonctions mentales dans les sociétés inférieures*» Леви-Брюля, «*Толкования сновидений*» Фрейда или «*La conscience morbide*» Блонделя.

Больше того, между этими явлениями в различнейших областях научной психологии есть не только внешнее сходство, определяемое уровнем их исторического значения, но глубокое, кровное, внутреннее родство—связь по самой сути заключенных и воплощенных в них философских и психологических тенденций. Недаром сам Пиаже

¹ Первая цифра в скобках означает номер труда в указателе литературы, вторая цифра—номер страницы, на которую делается ссылка.

в огромной мере опирается в своих исследованиях и построениях на эти три работы и на их авторов.

Мы можем не останавливаться сейчас подробно на выяснении того, в чем именно заключается поворот, сделанный Пиаже в его исследованиях,—поворот, открывший новые пути и новые перспективы в изучении речи и мышления ребенка. Это превосходно сделано в предисловии Э. Клапареда к французскому изданию этой книги. «В то время,—говорит он,—как из проблемы детского мышления сделали проблему количественного порядка, Пиаже поставил ее как проблему качественную. В то время как в прогрессе детского ума раньше видели результат известного числа сложений и вычитаний (обогащение новыми данными опыта и исключение некоторых ошибок, объяснение чего наука и считала своей задачей), нам теперь показывают, что этот прогресс зависит прежде всего от того, что ум ребенка понемногу меняет самый свой характер» (1, с. 60).

Эта новая постановка проблемы детского мышления как качественной проблемы привела Пиаже к тому, что можно было бы назвать в противоположность господствовавшей прежде тенденции—позитивной характеристикой детского ума. В то время как в традиционной психологии детское мышление получало обычно негативную характеристику, составлявшуюся из перечня тех изъянов, недостатков, минусов детского мышления, которые отличают его от взрослого мышления, Пиаже попытался раскрыть качественное своеобразие детского мышления с его положительной стороны. Прежде интересовались тем, чего у ребенка нет, чего ему недостает по сравнению со взрослым, и определяли особенности детского мышления тем, что ребенок неспособен к абстрактному мышлению, к образованию понятий, к связи суждений, к умозаключению и пр. и пр. В новых исследованиях в центр внимания было поставлено то, что у ребенка есть, чем обладает его мышление в качестве отличительных своих особенностей и свойств.

В сущности то, что сделал Пиаже нового и великого, настолько обыденно и просто,—как впрочем многие великие вещи,—что может быть выражено и охарактеризовано с помощью старого и банального положения, которое приводит и сам Пиаже в своей книге со слов Руссо и которое гласит, что ребенок—вовсе не маленький взрослый человек и ум его—вовсе не маленький ум взрослого. За этой простой истиной, которую в приложении к детскому мышлению раскрыл и обосновал фактами Пиаже, скрывается тоже простая в сущности идея—идея развития. Эта простая идея освещает великим светом все многочисленные и содержательные страницы исследований Пиаже.

Но глубочайший кризис, переживаемый современной психологической мыслью, не мог не сказаться и на новом направлении в исследовании проблем детской логики. Он наложил печать двойственности на эти исследования, как на все выдающиеся и действительно прокладывающие новые пути психологические произведения эпохи кризиса. В этом смысле книги Пиаже тоже могут быть с полным основанием сравнены с работами Фрейда, Блонделя и Леви-Брюля, о которых мы говорили выше. Как те, так и эти—детище кризиса, охва-

тившего самые основы нашей науки, знаменующего превращение психологии в науку в точном и истинном значении этого слова и проистекающего из того, что фактический материал науки и ее методологические основания находятся в резком противоречии.

Кризис в психологии есть прежде всего кризис методологических основ этой науки. Корнями своими он уходит в ее историю. Сущность его заключается в борьбе материалистических и идеалистических тенденций, которые столкнулись в этой области знания с такой остротой и силой, с какой они сейчас не сталкиваются, кажется, ни в какой другой науке.

Историческое состояние нашей науки таково, что, говоря языком Брентано, «существует много психологий, но не существует единой психологии». Мы могли бы сказать, что именно потому и возникает много психологий, что нет общей, единой психологии. Это значит, что отсутствие единой научной системы, которая охватывала бы и объединяла все современное психологическое знание, приводит к тому, что каждое новое фактическое открытие в любой области психологии, выходящее за пределы простого накопления деталей, **вынуждено** создавать свою собственную теорию, свою систему для объяснения и понимания вновь найденных **фактов и зависимостей**, — вынуждено создавать свою психологию — одну из многих психологий.

Так создали свою психологию Фрейд, Леви-Брюль, Блондель. Противоречие между фактической основой их учений и теоретическими конструкциями, возведенными на этой основе; идеалистический характер этих систем, принимающий глубоко своеобразное выражение у каждого из этих авторов; метафизический привкус в целом ряде их теоретических построений, все это — неизбежное и роковое обнаружение той двойственности, о которой мы говорили выше, как о печати кризиса. Эта двойственность проистекает из того, что наука, делая шаг вперед в области накопления фактического материала, делает два шага назад в его теоретическом истолковании и освещении. Современная психология почти на каждом шагу являет печальнейшее зрелище того, как новейшие и важнейшие открытия, составляющие гордость и последнее слово науки, положительно вязнут в донаучных представлениях, в которые обволакивают их *ad hoc* созданные полуметафизические теории и системы.

Пиаже стремится избежать этой роковой двойственности очень простым способом: он хочет замкнуться в узком кругу фактов. Кроме фактов, он ничего не хочет знать. Он сознательно избегает обобщений, тем более — выхода за собственные пределы психологических проблем в смежные области — логики, теории познания, истории философии. Самой надежной кажется ему почва чистой эмпирики. «Эти исследования, — говорит Пиаже о своих работах, — являются прежде всего собранием фактов и материалов. Не определенная система изложения, а единый метод сообщает единство различным главам нашей работы» (1, с. 64).

Это — самое ценное в интересующих нас сейчас работах. Добывание новых фактов, научная культура психологического факта, его

тщательный анализ, классификация материалов, умение слушать, что они говорят, по выражению Клапареда,—все это составляет несомненно сильнейшую сторону в исследованиях Пиаже. Море новых фактов, крупных и мелких, первой и второй величины, открывающих новое и дополняющих известное раньше, хлынуло в детскую психологию со страниц Пиаже.

Добытанием новых фактов, их золотой россыпи, Пиаже обязан в первую очередь новому методу, который он ввел,—клиническому методу, сила и своеобразие которого выдвигают его на одно из первых мест в методике психологического исследования и делают незаменимым средством при изучении сложных, целостных образований детского мышления в их изменении и развитии. Этот метод придает действительное единство всем разнообразнейшим фактическим исследованиям Пиаже, сведенным в связные, стройные, жизненно-полноценные клинические картины детского мышления.

Новые факты и новый метод их добытия и анализа рождают множество новых проблем, из которых значительная часть вообще впервые поставлена перед научной психологией, а другая часть поставлена если не вновь, то в новом виде. Стоит назвать для примера проблему грамматики и логики в детской речи, проблему развития детской интроспекции и ее функционального значения в развитии логических операций, проблему понимания вербальной мысли между детьми и мн. др.

Но Пиаже не удалось избежать, как и всем остальным исследователям, той роковой двойственности, на которую обрекает современный кризис психологической науки даже лучших ее представителей. Он надеялся укрыться от кризиса за надежной высокой стеной фактов. Но факты ему изменили и предали его. Они привели к проблемам. Проблемы—к теории, пусть неразвитой и неразвернутой, но тем не менее подлинной теории, которой так стремился избегнуть Пиаже. Да, в его книгах есть теория. Это—неизбежно, это—судьба.

«Мы просто старались,—рассказывает Пиаже,—следить шаг за шагом за фактами в том их виде, в каком их нам преподнес эксперимент. Мы конечно знаем, что эксперимент всегда определяется порождавшими его гипотезами, но пока мы ограничили себя только лишь рассмотрением фактов» (1, с. 64). Но кто рассматривает факты, неизбежно рассматривает их в свете той или иной теории.

Факты неразрывно переплетены с философией, особенно те факты развития детского мышления, которые открывает, сообщает и анализирует Пиаже. И кто хочет найти ключ к этому богатому собранию новых фактов, должен раньше всего вскрыть философию факта, его добытия и осмысливания. Без этого факты останутся немые и мертвые.

Мы поэтому не станем в настоящем очерке, посвященном критическому рассмотрению исследований Пиаже, останавливаться на отдельных проблемах. Надо попытаться свести к единству, обобщить все эти разнообразные проблемы детского мышления, нащупать их общий корень, выделить в них основное, главное, определяющее.

Но тем самым наш путь должен лежать в направлении к критике теории и методологической системы, лежащих в основе тех исследований, ключ к пониманию и оценке которых мы ищем. Фактическое должно нас занимать лишь постольку, поскольку оно поддерживает теорию или конкретизирует методологию исследования.

Таков должен быть путь нашего критического исследования проблемы речи и мышления ребенка в работах Пиаже.

Для читателя, который хотел бы охватить единым взглядом все сложное построение, лежащее в основе многочисленных и содержательных исследований Пиаже, непригоден тот путь, которым ведет его автор, излагая ход и результаты своих исследований. Пиаже сознательно и намеренно избегает системы в своем изложении. Он не боится упреков в недостаточной связности своего материала, который для него является чистым изучением фактов.

Он предостерегает от преждевременной попытки охватить единой системой все изложенное многообразие конкретных фактических особенностей детского мышления. Он принципиально, по собственным словам, воздерживается от слишком систематического изложения и тем более от всяких обобщений, выходящих за пределы психологии ребенка. Он убежден, что для педагогов и для всех тех, чья деятельность требует точного знания ребенка, анализ фактов важнее теории.

Лишь в самом конце целого ряда своих исследований Пиаже обещает попытаться дать синтез, который без этого был бы постоянно стесняем изложением фактов и постоянно стремился бы в свою очередь к искажению этих последних. Таким образом попытка строго отделить теорию от анализа фактов, синтез всего материала в целом—от изложения отдельных исследований и стремление следить шаг за шагом за фактами, как их преподносит эксперимент, отличают этот путь, избранный Пиаже.

Как уже сказано, мы не можем последовать по этому пути за автором, если мы хотим охватить единым взглядом все его построение в целом и понять определяющие его принципы—краеугольные камни всего здания. Мы должны попытаться найти центральное звено во всей этой цепи фактов, от которого протягиваются соединительные связи ко всем остальным звеньям и которое поддерживает все это построение, взятое в целом.

В этом отношении нам помогает сам автор. В заключении своей книги, в кратком резюме всего ее содержания он пытается сам сделать такой общий обзор всех исследований в целом, привести их к известной системе, наметить связь между отдельными найденными в исследовании фактическими результатами и свести это сложное многообразие фактов к единству.

Первый вопрос, который возникает здесь, это вопрос относительно объективной связи всех тех особенностей детского мышления, которые устанавливаются исследованиями Пиаже.

Представляют ли собой все эти особенности отдельные, независимые друг от друга явления, не сводимые к общей причине, или они

представляют собой известную структуру, известное связанное целое, в основе которого лежит некоторый центральный факт, обуславливающий единство всех этих особенностей. В этих исследованиях затрагивается целый ряд особенностей детского мышления, как например эгоцентризм речи и мышления ребенка, интеллектуальный реализм, синкретизм, непонимание отношений, трудность осознания, неспособность к самонаблюдению в детском возрасте и т. д.

Вопрос и заключается в том, «составляют ли эти явления некоторое бессвязное целое, т. е. обязаны ли они своим существованием ряду случайных и отрывочных причин, не имеющих связи между собой, или они образуют связанное целое и таким образом представляют свою особую логику» (1, с. 370). Положительный ответ на этот вопрос, который дает автор, естественно заставляет его перейти из области анализа фактов в область теории и обнаруживает, в какой мере сам анализ фактов (хотя в изложении автора он предшествует формулировке теории) на самом деле определяется этой теорией.

В чем же заключается это центральное звено, позволяющее свести к единству все отдельные особенности детского мышления? Оно заключается, с точки зрения основной теории Пиаже, в эгоцентризме детского мышления. Это—основной нерв всей его системы, это—краеугольный камень всего его построения.

«Мы старались,—говорит он,—свести к эгоцентризму большую часть характерных черт детской логики» (1, с. 371). Все эти черты образуют комплекс, определяющий логику ребенка, а в основе этого комплекса лежит эгоцентрический характер детского мышления и детской деятельности. Все остальные особенности детского мышления вытекают из этой основной особенности, и вместе с ее утверждением или отрицанием укрепляются или падают и все остальные нити, с помощью которых теоретическое обобщение пытается осмыслить и осознать, связать в единое целое все отдельные черты детской логики.

Так например автор прямо говорит относительно одной из центральных особенностей детского мышления, относительно синкретизма, что он является прямым результатом детского эгоцентризма (1, с. 389).

Таким образом и нам предстоит раньше всего посмотреть, в чем заключается этот эгоцентрический характер детского мышления и в какой связи он стоит со всеми остальными особенностями, составляющими в совокупности качественное своеобразие детской мысли по сравнению с мыслью взрослого человека. Пиаже определяет эгоцентрическую мысль как переходную, промежуточную форму мышления, располагающуюся с генетической, функциональной и структурной точки зрения между аутистической мыслью и направленным разумным мышлением. Это таким образом переходная ступень, связующее генетическое звено, промежуточное образование в истории развития мышления.

Это различие разумной или направленной мысли и мысли не направленной, которую Блейлер предложил назвать аутистической

мыслью, Пиаже заимствует из теории психоанализа. «Мысль направленная,—говорит он,—сознательна, т. е. она преследует цели, которые ясно представляются уму того, кто думает. Она разумна, т. е. приспособлена к действительности и стремится воздействовать на нее. Она заключает истину или заблуждение, она выражается речью.

Аутистическая мысль подсознательна, т. е. цели, которые она преследует, или задачи, которые она себе ставит, не представляются сознанию. Она не приспособляется к внешней действительности, а создает сама себе воображаемую действительность или действительность сновидения. Она стремится не к установлению истины, а к удовлетворению желания, и остается чисто индивидуальной. Как таковая она не может быть выражена непосредственно речью, она выявляется прежде всего в образах, а для того чтобы быть сообщенной, должна прибегать к косвенным приемам, вызывая посредством символов и мифов чувства, которые ее направляют» (1, с. 95).

Первая форма мышления—социальна. Она, по мере своего развития, все больше и больше подчиняется законам опыта и чистой логики. Мысль же аутистическая, как показывает самое ее название, индивидуальна и «подчиняется сумме специальных законов, точно определять которые здесь нет нужды».

Между этими двумя крайними формами мысли «есть много разновидностей в отношении степени их сообщаемости. Эти промежуточные разновидности должны подчиняться специальной логике, которая в свою очередь является промежуточной между логикой аутизма и логикой разума. Мы предлагаем назвать мыслью эгоцентрической главнейшую из этих промежуточных форм, т. е. мысль, которая, так же как и мысль наших детей, старается приспособиться к действительности, не будучи сообщаемая как таковая» (1, с. 96).

Еще яснее это положение относительно промежуточного характера эгоцентрической детской мысли Пиаже формулирует в другом месте, говоря: «Всякая эгоцентрическая мысль по своей структуре занимает промежуточное место между аутистической мыслью (которая не направлена, т. е. витает по прихоти, как мечта) и направленным пониманием» (1, с. 229).

Не только структура, но и функция этой формы мышления заставляет поместить ее в генетическом ряду между аутистическим и реальным мышлением. Как уже сказано выше, функция этого мышления заключается не столько в приспособлении к действительности, сколько в удовлетворении собственных потребностей. Это мышление не столько направлено на действительность, сколько на удовлетворение желания. Это роднит эгоцентрическую мысль с аутистической, но вместе с тем есть существенные черты, которые их разделяют.

Сюда относятся новые функциональные моменты, которые сближают эгоцентрическую мысль с реальной мыслью взрослого человека, направленной на действительность, и выдвигают ее далеко вперед по сравнению с логикой, сновидения, мечты или грезы.

«Мы назвали мысль ребенка эгоцентрической,—говорит Пиаже,—желая этим сказать, что эта мысль остается еще аутистической по своей структуре, но что ее интересы уже не направлены исключительно на удовлетворение органических потребностей или потребностей игры, как при чистом аутизме, но направлены также и на умственное приспособление, подобно мысли взрослого» (1, с. 374).

Таким образом и со стороны функциональной намечаются моменты как сближающие, так и разделяющие эгоцентрическую мысль от других двух крайних форм мышления. Рассмотрение этих моментов снова приводит к тому выводу, который составляет основную гипотезу Пиаже, что «мысль ребенка более эгоцентрична, чем наша, и что она представляет собой средину между аутизмом в строгом смысле слова и социализированной мыслью» (1, с. 376).

Может быть следует с самого начала заметить, что в этой двойственной характеристике эгоцентрической мысли Пиаже подчеркивает все время моменты, скорее сближающие эгоцентрическую мысль с аутизмом, чем разделяющие их. В одном из заключительных параграфов своей книги он со всей решительностью напоминает ту истину, что «для эгоцентрической мысли игра в общем является верховным законом» (1, с. 401).

Особенно заметно проявляется это подчеркивание сближающих, а не разделяющих моментов в характеристике одного из основных проявлений эгоцентрической мысли—синкретизма. Как уже сказано, Пиаже рассматривает синкретизм, как и другие впрочем черты детской логики, как прямой результат детского эгоцентризма. Вот что говорит он об этой едва ли не центральной особенности детской логики: «При чтении результатов наших работ можно пожалуй подумать, что эгоцентрическая мысль, производящая явления синкретизма, ближе к аутистической мысли и к сновидению, чем к логической мысли. Факты, которые мы только что описали, действительно представляют различные аспекты, которые их роднят со сновидением или с мечтами» (1, с. 173).

Однако и здесь Пиаже склонен рассматривать механизм синкретической мысли как посредствующий момент между логической мыслью и тем, что психоаналитики называли смелым словом «символизм» сновидений. Фрейд, как известно, показал, что в сновидении действуют две основные функции, управляющие возникновением образов сновидения: сгущение, которое заставляет сливаться несколько различных образов в один, и перемещение, которое переносит с одного предмета на другой принадлежащие первому признаки.

Пиаже, следуя за Ларсоном, полагает, что «между этими функциями сгущения и перемещения и функциями обобщения (которое является видом сгущения) должны иметься промежуточные звенья. Синкретизм как раз и является самым существенным из этих звеньев». Мы видим таким образом, что не только эгоцентризм как основа детской логики, но и его главнейшие проявления, как синкретизм, рассматриваются в теории Пиаже как промежуточные переходные формы «между логикой сновидения и логикой мышления».

«Синкретизм,—говорит он в другом месте,—по самому своему механизму является промежуточным звеном между аутистической мыслью и логической, как впрочем и все другие проявления эгоцентрической мысли». Ради этого последнего сравнения мы и остановились на примере синкретизма. Как видим, то, что Пиаже утверждает в отношении синкретизма, он распространяет и на все прочие особенности, на все другие проявления детской эгоцентрической мысли.

Для выяснения центральной для всей теории Пиаже идеи об эгоцентрическом характере детского мышления остается обрисовать третий и основной момент, именно генетические отношения, в которых стоит эгоцентрическая мысль к логике сновидения, к чистому аутизму,—с одной стороны, и к логике разумного мышления—с другой. Мы видели уже, что в структурном и функциональном отношениях эгоцентрическая мысль рассматривается Пиаже как промежуточное соединительное звено между этими двумя крайними ступенями в развитии мышления. Так же точно решает Пиаже вопрос и относительно генетических связей и отношений, объединяющих эти три группы в развитии мышления.

Исходной основной идеей всей его концепции развития мышления в целом и источником генетического определения детского эгоцентризма является положение, заимствуемое им из теории психоанализа, именно положение о том, что первичной, обусловленной самой психологической природой ребенка формой мышления является аутистическая форма; реалистическое же мышление является поздним продуктом, как бы навязываемым ребенку извне с помощью длительного и систематического принуждения, которое оказывает на него окружающая его социальная среда.

«Умственная деятельность,—из этого исходит Пиаже,—не является всецело деятельностью логической. Можно быть умным и в то же время не очень логичным». Различные функции ума вовсе не связаны друг с другом необходимо таким образом, чтобы одна не могла встречаться без, другой или раньше другой. «Логическая деятельность—это доказывание, это искание истины, нахождение же решения зависит от воображения, но самая нужда, самая потребность в логической деятельности возникает довольно поздно» (1, с. 372).

«Это запаздывание,—говорит Пиаже,—объясняется двумя причинами: во-первых, мысль идет на службу непосредственному удовлетворению потребностей гораздо раньше, чем принуждает себя искать истину. Наиболее произвольно возникающее мышление—это игра или по крайней мере некое миражное воображение, которое позволяет принимать едва родившееся желание за осуществимое. Это наблюдали все авторы, изучавшие детские игры, детские показания и детскую мысль.

То же самое с убедительностью повторил и Фрейд, установив, что принцип наслаждения предшествует принципу реальности. А ведь мысль ребенка до 7—8-летнего возраста проникнута тенденциями игры, иначе говоря—до этого возраста чрезвычайно трудно различить выдумку от мысли, принимаемой за правду» (1, с. 372).

Таким образом аутистическое мышление представляется, с генетической точки зрения, ранней, первичной формой мышления, логика возникает относительно поздно, и эгоцентрическая мысль занимает, с генетической точки зрения, среднее место, образует переходную ступень в развитии мышления от аутизма к логике.

Для того чтобы выяснить во всей полноте эту концепцию эгоцентризма детской мысли, нигде, к сожалению не сформулированную автором в связном систематическом виде, но являющуюся определяющим фактором всего его построения, мы должны остановиться еще на одном последнем моменте, именно на вопросе о происхождении этого эгоцентрического характера детского мышления и на его, если можно так выразиться, объеме или охвате, т. е. на границах, на пределах этого явления в различных сферах детского мышления.

Корни эгоцентризма Пиаже видит в двух обстоятельствах. Во-первых, вслед за психоанализом, в асоциальности ребенка и, во-вторых, в своеобразном характере его практической деятельности.

Пиаже много раз говорит, что его основное положение относительно срединного характера эгоцентрической мысли является гипотетическим. Но эта гипотеза так явно близка к здравому смыслу, представляется столь очевидной, что факт детского эгоцентризма представляется ему едва ли оспоримым. Весь вопрос, которому посвящена теоретическая часть этой книги, заключается в том, чтобы определить, эгоцентризм ли влечет за собой те трудности выражения и те логические явления, которые рассматриваются в этой книге, или дело происходит наоборот.

«Однако ясно, что с точки зрения генетической необходимо от-
правляться от деятельности ребенка для того, чтобы объяснить его мысль. А эта деятельность вне всякого сомнения эгоцентрична и эгоистична. Социальный инстинкт развивается в ясных формах поздно. Первый критический период в этом отношении следует отнести к 7—8 годам» (1, с. 377). К этому же возрасту Пиаже относит и приурочивает первый период логического размышления, а также первые усилия, которые делает ребенок, чтобы избежать последствий эгоцентризма.

В сущности говоря, эта попытка вывести эгоцентризм из позднего развития социального инстинкта и из биологического эгоизма детской природы содержится уже в самом определении эгоцентрической мысли, которая рассматривается как индивидуальная мысль, в противоположность социализированной мысли, которая для Пиаже совпадает с мыслью разумной или реалистической.

Что касается второго вопроса относительно объема или охвата сферы влияния этого эгоцентризма, надо сказать, что Пиаже склонен придавать универсальное значение, абсолютизировать это явление, считая его не только основным, первичным, коренным для всего детского мышления и поведения, но и всеобщим. Так мы видели, что все решительно проявления детской логики во всем их богатстве и многообразии Пиаже рассматривает как прямые или отдаленные проявления детского эгоцентризма.

Но этого мало,—влияние эгоцентризма распространяется не только вверх по линии следствий, вытекающих из этого факта, но и вниз—по линии причин, которые обусловили его возникновение. Пиаже, как уже сказано, эгоцентрический характер мышления ставит в связь с эгоистическим характером деятельности ребенка, а эту последнюю—с асоциальным характером всего развития ребенка до 8-летнего возраста.

В отношении отдельных, наиболее центральных проявлений детского эгоцентризма, например в отношении синкретизма детской мысли, Пиаже прямо и недвусмысленно говорит, что перед нами особенности, отличающие не ту или иную сферу детского мышления, но определяющие собой все мышление ребенка в целом. «Синкретизм,—говорит он,—пронизывает таким образом всю мысль ребенка» (1, с. 390). «Детский эгоцентризм,—говорит он в другом месте,—представляется нам значительным до возраста 7—8 лет, когда начинают устанавливаться навыки социализированной мысли.

Но до 7¹/₂ лет следствия эгоцентризма и в частности синкретизм пронизывают всю мысль ребенка как чисто словесную (словесное понимание), так и направленную на непосредственное наблюдение (понимание восприятий). После 7—8 лет эти черты эгоцентризма не исчезают мгновенно, но остаются кристаллизованными в наиболее отвлеченной части мысли, которую наиболее трудно оперировать, а именно в плане чисто словесной мысли».

Последнее не оставляет сомнений в том, что сфера влияния эгоцентризма, по Пиаже, до 8 лет совпадает непосредственно со всей областью детского мышления и восприятия в целом. Своеобразие того перелома, который прodelывает развитие детского мышления после 8 лет, заключается как раз в том, что этот эгоцентрический характер мысли сохраняется лишь в известной части детского мышления, лишь в сфере отвлеченного рассуждения. Между 8 и 12 годами влияние эгоцентризма ограничено одной сферой мысли, одним ее участком. До 8 лет оно безгранично и занимает всю территорию детской мысли в целом.

Таковы в общих чертах основные моменты, характеризующие концепцию эгоцентрической мысли в теории Пиаже, концепцию, как уже сказано, имеющую центральное, определяющее значение для всех его исследований, являющуюся ключом к пониманию анализа всех фактических материалов, заключающихся в книге.

Естественным выводом из этой концепции является положение Пиаже, гласящее, что эгоцентрический характер мысли настолько необходимо внутренне связан с самой психологической природой ребенка, что он проявляется всегда закономерно, неизбежно, устойчиво, независимо от детского опыта. «Даже опыт,—говорит Пиаже,—не в силах вывести из заблуждения настроенные таким образом детские умы; виноваты вещи, дети же—никогда.

Дикарь, призывающий дождь магическим обрядом, объясняет свой неуспех влиянием злого духа. Согласно меткому выражению, он непроницаем для опыта. Опыт разуверяет его лишь в отдельных весьма специальных технических случаях (земледелие, охота, про-

изводство), но этот мимолетный частичный контакт с действительностью несколько не влияет на общее направление его мысли. И не то же ли бывает у детей и еще с большим основанием, ибо все их материальные нужды предупреждены заботой родителей, так что пожалуй только в ручных играх ребенок знакомится с сопротивляемостью вещей» (1, с. 372—373).

Эта непроницаемость ребенка для опыта связывается для Пиаже с его основной идеей, заключающейся в том, что «детскую мысль нельзя изолировать от факторов воспитания и от всех тех влияний, которым взрослый подвергает ребенка, но эти влияния не отпечатываются на ребенке, как на фотографической пленке, они ассимилируются, т. е. деформируются живым существом, которое им подвергается, и внедряются в его собственную субстанцию. Вот эту-то психологическую субстанцию ребенка, иначе говоря, эту структуру и функционирование, свойственное детской мысли, мы и старались описать и в известной мере объяснить» (4, с. 408).

В этих словах раскрывается основная методологическая установка всего исследования Пиаже, пытающегося изучить психологическую субстанцию ребенка, которая ассимилирует влияния социальной среды и деформирует их согласно своим собственным законам. Этот эгоцентризм детской мысли и рассматривает Пиаже, коротко говоря, как результат деформации социальных форм мышления, внедряющихся в психологическую субстанцию ребенка, — деформации, совершающейся по законам, по которым живет и развивается эта субстанция.

Мы подошли вплотную, затронув эту последнюю и как бы вскользь брошенную автором формулировку, к вскрытию философии всего исследования Пиаже, к проблеме социальных и биологических закономерностей в психологическом развитии ребенка, к вопросу о природе детского развития в целом.

Об этой методологически наиболее сложной стороне дела, остающейся в высшей степени мало раскрытой в изложении автора, мы будем говорить особо и дальше. Нас прежде должны интересовать рассмотрение и критика изложенной концепции детского эгоцентризма по существу, с точки зрения теоретической и фактической состоятельности этой концепции.

II

Но аутистическое мышление, рассматриваемое с точки зрения филогенетического и онтогенетического развития, не является вовсе первичной ступенью в умственном развитии ребенка и человечества. Оно не является вовсе примитивной функцией, исходной точкой всего процесса развития, начальной и основной формой, из которой берут начало все остальные.

Даже рассматриваемое с точки зрения биологической эволюции и с точки зрения биологического анализа поведения младенца аутистическое мышление не оправдывает основного положения, выдвинутого Фрейдом и принятого Пиаже, — положения, гласящего, что аутизм является первичной и основной ступенью, над которой надстраиваются все дальнейшие ступени в развитии мышления, что наи-

более рано возникающее мышление, это, говоря словами Пиаже, некое миражное воображение; что принцип удовольствия, управляющий аутистическим мышлением, предшествует принципу реальности, управляющему логикой разумного мышления. И что самое замечательное,—это то обстоятельство, что к этому выводу приходят как раз биологически ориентированные психологи и в частности автор учения об аутистическом мышлении Е. Блейлер.

Совсем недавно он указал на то, что самый термин «аутистическое мышление» дал повод для очень многих недоразумений. В это понятие стали вкладывать содержание, сближающее аутистическое мышление с схизофреническим аутизмом, его стали отождествлять с эгоистическим и т. д. Поэтому Блейлер предложил сейчас называть аутистическое мышление ирреалистическим, противопоставляя его реалистическому, рациональному мышлению. Уже за этой вынужденной переименовкой скрывается в высшей степени важное изменение содержания самого понятия, которое обозначается этим именем.

Это изменение прекрасно выразил сам Блейлер в своем исследовании, посвященном аутистическому мышлению (2). В этом исследовании он со всей прямотой ставит вопрос о генетическом соотношении аутистического и разумного мышления. Он указывает на то, что обычно принято аутистическое мышление помещать на генетически более ранней ступени, чем мышление рациональное. «Так как реалистическое мышление, функция реальности, удовлетворение сложных потребностей действительности нарушается под влиянием болезни гораздо легче, нежели аутистическое мышление, которое выдвигается вследствие болезненного процесса на первый план, то французские психологи во главе с Жане предполагают, что реальная функция является наиболее высокой, наиболее сложной. Однако ясную позицию занимает в этом отношении только Фрейд. Он прямо говорит, что в ходе развития механизмы удовольствия являются первичными. Он может представить себе такой случай, что грудной ребенок, реальные потребности которого полностью удовлетворяются матерью без его помощи, и развивающийся в яйце цыпленок, отделенный скорлупой от внешнего мира, живут еще аутистической жизнью. Ребенок «галлюцинирует» по всей вероятности об удовлетворении его внутренних потребностей и обнаруживает свое неудовольствие при нарастающем раздражении и отсутствии удовлетворения моторной реакцией в форме крика и барахтанья, а затем переживает галлюцинаторное удовлетворение» (2, с. 55—56).

Как видим, Блейлер формулирует здесь то же самое основное положение из психоаналитической теории детского развития, на которое опирается и Пиаже, определяя эгоцентрическое детское мышление как переходную ступень между этим первичным, изначальным аутизмом (который Пиаже в другом исследовании, посвященном психологии младенческого возраста, называет совершенно последовательно эгоцентризмом), доведенным до логического предела, т. е. солипсизмом и рациональным мышлением.

Против этого положения Блейлер выдвигает, нам думается, несокрушимые, с генетической точки зрения, аргументы. «С этим,—

говорит он,—я не могу согласиться. Я не вижу галлюцинаторного удовлетворения у младенца, я вижу удовлетворение лишь после действительного приема пищи, и я должен констатировать, что цыпленок в яйце пробивает себе дорогу не с помощью представлений, а с помощью физически и химически воспринимаемой пищи.

Наблюдая более взрослого ребенка, я также не вижу, чтобы он предпочитал воображаемое яблоко действительному. Имбецилл и дикарь являются настоящими реальными политиками, а последний (точно так же, как и мы, стоящие на вершине мыслительной способности) делает свои аутистические глупости лишь в тех случаях, когда его разум и его опыт оказываются недостаточными: в его представлениях о космосе, о явлениях природы, в его понимании болезней и других ударов судьбы, в защитных мероприятиях от них и других сложных для него соотношениях.

У имбецилла аутистическое мышление упрощено так же, как и реалистическое. Я нигде не могу найти жизнеспособное существо или даже представить себе такое существо, которое не реагировало бы в первую очередь на действительность, которое не действовало бы совершенно независимо от того, на какой бы низкой ступени развития оно ни стояло; и я не могу себе представить также, чтобы ниже определенной ступени организации могли существовать аутистические функции. Для этого необходимы сложные способности к воспоминанию. Таким образом психология животных (за исключением немногих наблюдений над высокостоящими животными) знает только реальную функцию.

Однако это противоречие легко разрешимо: аутистическая функция не является столь примитивной, как простые формы реальной функции, но в некотором смысле она более примитивна, чем высшие формы последней в том виде, в каком они развиты у человека. Низшие животные обладают лишь реальной функцией. Нет такого существа, которое мыслило бы исключительно аутистически; начиная с определенной ступени развития, к реалистической функции присоединяется аутистическая и с этих пор развивается вместе с ней» (2, с. 57—58).

Действительно стоит только от общих положений о примате принципа удовольствия, логики мечты и сновидения над реалистической функцией мышления обратиться к рассмотрению реального хода развития мышления в процессе биологической эволюции—для того чтобы убедиться в том, что первичной формой интеллектуальной деятельности является действенное, практическое мышление, направленное на действительность и представляющее одну из основных форм приспособления к новым условиям, к изменяющимся ситуациям внешней среды.

Допустить, что функция мечты, логика сновидения являются первичными с точки зрения биологической эволюции, что мышление возникло в биологическом ряду и развивалось при переходе от низших животных форм к высшим и от высших к человеку, как функция самоудовлетворения, как процесс, подчиненный принципу удовольствия, является нонсенсом именно с биологической точки зрения.

Допустить изначальность принципа удовольствия в развитии мышления—значит с самого начала сделать биологически необъяснимым процесс возникновения той новой психологической функции, которую мы называем интеллектом, или мышлением.

Но и в онтогенетическом ряду допустить галлюцинаторное удовлетворение потребностей в качестве первичной формы детского мышления—значит игнорировать тот неоспоримый факт, что, говоря словами Блейлера, удовлетворение наступает лишь после действительного приема пищи; игнорировать то, что и более взрослый ребенок не предпочитает воображаемое яблоко действительному.

Правда, основная генетическая формула Блейлера, как мы стараемся показать ниже, не разрешает вопроса относительно генетических связей, существующих между аутистическим и реалистическим мышлением, со всей полнотой, но в двух моментах она нам кажется бесспорной.

Во-первых, в указании на относительно позднее возникновение аутистической функции и, во-вторых, в указании на биологическую несостоятельность представления о первичности и изначальности аутизма.

Мы не станем проводить дальше той схемы филогенетического развития, в которой Блейлер пытается наметить и поставить друг с другом в связь главные этапы в процессе возникновения этих двух форм мышления. Скажем только, что возникновение аутистической функции он относит лишь к четвертому этапу развития мышления, когда понятия комбинируются вне стимулирующего действия внешнего мира «соответственно накопленному опыту в логические функции и выводы, распространяющиеся с уже пережитого на еще неизвестное, с прошедшего на будущее, когда становится возможной не только оценка различных случайностей, не только свобода действия, но и связное мышление, состоящее исключительно из картин воспоминания, без связи со случайными раздражениями органов чувств и с потребностями».

«Лишь здесь,—говорит он,—может присоединиться аутистическая функция. Лишь здесь могут существовать представления, которые связаны с интенсивным чувством удовольствия, которые создают желания, удовлетворяются их фантастическим осуществлением и преобразовывают внешний мир в представлении человека благодаря тому, что он не мыслит себе (отщепляет) неприятное, лежащее во внешнем мире, присоединяя к своему представлению о последнем приятное, изобретенное им самим. Следовательно ирреальная функция не может быть примитивнее, чем начатки реального мышления, она должна развиваться параллельно с последним¹.

¹ Мы считали бы неправильным и не соответствующим действительной сложности процессов развития этих двух видов мышления обозначение их как параллельно протекающих процессов.

Чем более сложным и более дифференцированным становится образование понятий и логическое мышление, тем более точным становится, с одной стороны, их приспособление к реальности и тем большей становится возможность освобождения от влияния аффективности. Зато, с другой стороны, в такой же мере повышается возможность влияния эмоционально окрашенных энграмм из прошлого и эмоциональных представлений, относящихся к будущему.

Многочисленные мыслительные комбинации делают возможным бесконечное разнообразие фантазий, в то время как существование бесчисленных эмоциональных воспоминаний из прошедшего и столь же аффективных представлений о будущем прямо-таки вынуждают к фантазированию.

С развитием их разница между обоими видами мышления становится все более резкой; последние становятся в конце концов прямо противоположными друг другу, что может привести к все более и более тяжелым конфликтам; и если обе крайности не сохраняют в индивидууме приблизительного равновесия, то возникает, с одной стороны, тип мечтателя, который занят исключительно фантастическими комбинациями, который не считается с действительностью и не проявляет активности, и, с другой стороны—тип трезвого реального человека, который в силу ясного, реального мышления живет только данным моментом, не заглядывая вперед.

Однако, несмотря на этот параллелизм в филогенетическом развитии, реалистическое мышление оказывается по многим основаниям более развитым, и при общем нарушении психики реальная функция поражается обычно гораздо сильнее» (2, с. 60—62). Блейлер задается вопросом, каким образом столь юная в филогенетическом отношении функция, как аутистическая, могла получить такое большое распространение и силу, что аутистическое мышление уже у многих детей в возрасте после двух лет управляет большей частью их психической функцией (грезы наяву, игры).

Ответ на этот вопрос Блейлера мы находим между прочим в том, что развитие речи создает в высшей степени благоприятные условия для аутистического мышления и что, с другой стороны, как отмечает сам Блейлер, аутизм представляет благодарную почву для упражнению мыслительной способности. В фантазиях ребенка его комбинаторные способности повышаются настолько же, как его физическая ловкость в подвижных играх.

«Когда ребенок играет в солдаты или в маму, то он упражняет необходимые комплексы представлений и эмоций, аналогично тому, как котенок подготавливает себя к охоте за животными» (2, с. 76).

Но если так выясняется вопрос в отношении генетической природы аутистической функции, то и в отношении ее функциональных и структурных моментов новое понимание ее природы выдвигает необходимость пересмотра. Центральным с этой точки зрения нам представляется вопрос относительно бессознательности аутистического мышления. «Аутистическая мысль подсознательна»—из этого определения исходят одинаково и Фрейд и Пиаже. Эгоцентрическая мысль, утверждает Пиаже, также не вполне еще сознательна, и в этом

отношении она занимает среднее, промежуточное место между сознательным рассуждением взрослого человека и бессознательной деятельностью сновидения.

«Поскольку ребенок мыслит для себя,—говорит Пиаже,—он не имеет никакой нужды осознавать механизм собственного рассуждения» (1, с. 379). Пиаже, правда, избегает выражения «бессознательное рассуждение», считая его весьма скользким, и поэтому предпочитает говорить о том, что в мышлении ребенка господствует логика действия, но нет еще логики мысли. Это возникает оттого, что эгоцентрическая мысль бессознательна. «Большинство явлений детской логики,—говорит Пиаже,—может быть сведено к этим общим причинам. Корни этой логики и причины ее лежат в эгоцентризме мысли ребенка до 7—8 лет и в бессознательности, которую порождает этот эгоцентризм» (1, с. 381). Пиаже подробно останавливается на недостаточной способности ребенка к интроспекции, на трудности осознания и устанавливает, что обычный взгляд, согласно которому эгоцентричные по своей манере мыслить люди осознают себя лучше, чем другие, что эгоцентризм ведет к правильному самонаблюдению, является неправильным. «Понятие аутизма в психоанализе,—говорит он,—проливает яркий свет на то, как несообщаемость мысли влечет за собой известную несознаваемость» (1, с. 377).

Поэтому эгоцентризм ребенка сопровождается известной бессознательностью, которая в свою очередь могла бы выяснить некоторые черты детской логики. Экспериментальное исследование Пиаже, посвященное выяснению того, насколько ребенок способен к интроспекции, приводит его к подтверждению этого положения.

Строго говоря, представление о бессознательном характере аутистической и эгоцентрической мысли лежит в самой основе концепции Пиаже, ибо, по его основному определению, эгоцентрическая мысль—это мысль, не сознающая своих целей и задач, мысль, удовлетворяющая неосознанные стремления. Но и это положение о бессознательности аутистического мышления оказывается поколебленным в новом исследовании. «У Фрейда,—говорит Блейлер,—аутистическое мышление стоит в таком близком отношении к бессознательному, что для неопытного человека оба эти понятия легко сливаются друг с другом» (2, с. 43).

Между тем Блейлер приходит к выводу, что оба эти понятия нужно строго разделить. «Аутистическое мышление может в принципе быть столь же сознательным, как и бессознательным», говорит он, приводя конкретный пример того, как аутистическое мышление принимает обе эти различные формы (2, с. 43).

Наконец последнее представление относительно того, что аутистическое мышление и эгоцентрическая форма его не направлены на действительность, также оказывается поколебленным в новых исследованиях. «Соответственно той почве, на которой вырастает аутистическое мышление, мы находим две разновидности его, касающиеся степени ухода из реальности, которые хотя и не резко отличаются друг от друга, но в своей типической форме все же обнаруживают довольно большие отличия» (2, с. 26—27). Одна форма отличается

от другой своей большей или меньшей близостью к действительности. «Аутизм нормального бодрствующего человека связан с действительностью и оперирует почти исключительно с нормально образованными и прочно установленными понятиями» (2, с. 27).

Мы бы сказали, забегаая несколько вперед и предвосхищая дальнейшее изложение наших собственных исследований, что это положение особенно верно в приложении к ребенку. Его аутистическое мышление теснейшим, неразрывнейшим образом связано с действительностью и оперирует почти исключительно тем, что окружает ребенка и с чем он сталкивается. Другая форма аутистического мышления, находящая свое проявление в сновидении, может создавать абсолютную бессмыслицу в силу своей оторванности от действительности. Но сновидение и болезнь — на то сновидение и болезнь, чтобы исказить действительность.

Мы видим таким образом, что аутистическое мышление в генетическом, структурном и функциональном отношениях не является той первичной ступенью, той основой, из которой вырастают все дальнейшие формы мышления, а следовательно и взгляд, рассматривающий эгоцентризм детского мышления как промежуточную, переходную ступень между этой первичной, основной и высшими формами мышления, повидимому нуждается в пересмотре.

III

Итак, концепция детского эгоцентризма занимает в теории Пиаже как бы место центрального фокуса, в котором перекрещиваются и собираются в одной точке нити, идущие от всех пунктов. С помощью этих нитей Пиаже сводит к единству все многообразие отдельных черт, характеризующих логику ребенка, и превращает их из бессвязного, неупорядоченного, хаотического множества в строго связанный структурный комплекс явлений, обусловленных единой причиной. Поэтому стоит только пошатнуться этой основной концепции, на которой держится вся остальная теория, как тем самым ставится под знак вопроса и все теоретическое построение в целом, в основе которого лежит понятие детского эгоцентризма.

Но, для того чтобы испробовать крепость и надежность этой основной концепции, необходимо спросить себя, на каком фактическом фундаменте она покоится, какие факты заставили исследователя принять ее в виде гипотезы, которую сам автор склонен считать почти неоспоримой. Выше мы пытались рассмотреть критически эту концепцию в свете теоретических соображений, основанных на данных эволюционной психологии и исторической психологии человека. Но окончательное суждение об этой концепции мы могли бы вынести не раньше, нежели сумели бы испытать и проверить ее фактическое основание. Фактическое же основание проверяется с помощью фактического исследования.

Здесь теоретическая критика должна уступить место критике экспериментальной, война доводов и возражений, мотивов и контрмотивов должна смениться борьбой сомкнутого строя нового ряда фактов против тех фактов, которые положены в основу оспариваемой теории.

Раньше всего попытаемся выяснить мысль самого Пиаже, определить по возможности точно, в чем сам автор видит фактическое основание своей концепции.

Таким основанием теории Пиаже является первое его исследование, посвященное выяснению функций речи у детей. В этом исследовании Пиаже приходит к выводу, что все разговоры детей можно подразделить на две большие группы, которые можно назвать эгоцентрической и социализированной речью. Под именем эгоцентрической речи Пиаже разумеет речь, отличающуюся прежде всего своей функцией.

«Эта речь эгоцентрична,—говорит Пиаже,—прежде всего потому, что ребенок говорит лишь о себе, и главным образом потому, что он не пытается стать на точку зрения собеседника» (1, с. 72). Он не интересуется тем, слушают ли его, не ожидает ответа, он не испытывает желания воздействовать на собеседника или действительно сообщить ему что-нибудь. Это—монолог, напоминающий монолог в драме, сущность которого может быть выражена в одной формуле: «Ребенок говорит сам с собой так, как если бы он громко думал. Он ни к кому не обращается» (1, с. 73). Во время своих занятий ребенок сопровождает свои действия отдельными высказываниями, и вот этот словесный аккомпанимент детской деятельности Пиаже и отличает под именем эгоцентрической речи от социализированной детской речи, функция которой совершенно иная. Здесь ребенок действительно обменивается мыслями с другими; он просит, приказывает, угрожает, сообщает, критикует, задает вопросы.

Пиаже принадлежит бесспорная и огромная заслуга тщательного клинического выделения и описания эгоцентрической детской речи, ее измерения и прослеживания ее судьбы. И вот в факте эгоцентрической речи Пиаже видит первое, основное и прямое доказательство эгоцентризма детской мысли. Его измерения показали, что в раннем возрасте коэффициент эгоцентрической речи чрезвычайно велик. Можно сказать, опираясь на эти измерения, что большая половина высказываний ребенка до 6—7 лет эгоцентрична.

«Если считать,—говорит Пиаже, заключая изложение своего первого исследования,—что установленные нами три первые категории речи ребенка (повторение, монолог и коллективный монолог) эгоцентричны, то и мышление ребенка в 6½ лет, когда оно выражено словами, также еще эгоцентрично в размерах от 44 до 47%» (1, с. 99). Но эту цифру надо значительно увеличить, если говорить о ребенке более раннего возраста, и даже по отношению к 6—7-летнему ребенку. Увеличение этой цифры вызывается тем, что, как показали дальнейшие исследования, не только в эгоцентрической, но и в социализированной речи ребенка проявляется его эгоцентрическое мышление.

Пиаже прямо говорит, что для упрощения можно сказать, что взрослый думает социализированно, когда он—один, а ребенок может думать эгоцентрично даже тогда, когда он находится в обществе. Если к этому прибавить еще одно обстоятельство, заключающееся в том, что, кроме выраженных в словах мыслей, у ребенка есть огромное количество невысказанных эгоцентрических мыслей

то станет ясно, что коэффициент эгоцентрического мышления значительно превышает коэффициент эгоцентрической речи.

«Сначала,—говорит Пиаже, рассказывая, как был установлен эгоцентрический характер детской мысли,—записывая язык нескольких детей, взятых наудачу, в течение приблизительно месяца, мы заметили, что еще между пятью и семью годами от 44 до 47% детских речей остаются эгоцентрическими, хотя эти дети могли работать, играть и говорить, как им было угодно. Между тремя и пятью годами мы получили от 54 до 60% эгоцентрической речи.

...Функция этого эгоцентрического языка состоит в том, чтобы скандировать свою мысль или свою индивидуальную деятельность. В этих речах остается немного от того крика, сопровождающего действие, о котором вспоминает Жане в своих этюдах о языке. Этот характер, свойственный значительной части детского языка, свидетельствует таким образом об известном эгоцентризме самой мысли, тем более, что кроме слов, которыми ребенок ритмизирует свою собственную деятельность, он несомненно хранит про себя огромное количество невысказанных мыслей. А эти мысли потому и не высказываются, что ребенок не имеет для этого средств; средства эти развиваются лишь под влиянием необходимости общаться с другими и становиться на их точку зрения» (1, с. 374—375).

Мы видим таким образом, что коэффициент эгоцентрической мысли, по Пиаже, значительно превышает коэффициент эгоцентрической речи. Но все же эгоцентрическая речь ребенка является основным фактическим, документальным доказательством, лежащим в основе всей концепции детского эгоцентризма.

Подводя итог своему первому исследованию, в котором была выделена эгоцентрическая речь, Пиаже задается вопросом: «какой вывод можно сделать на основании этого исследования? Повидимому такой: до 6—7 лет дети думают и действуют более эгоцентрично, чем взрослые, и менее сообщают друг другу свои интеллектуальные искания, чем мы» (1, с. 91).

Причины этого, по мнению Пиаже, двойственны. «Они зависят, с одной стороны, от отсутствия прочно установившейся социальной жизни среди детей моложе 7—8 лет, с другой стороны—от того, что настоящий общественный язык ребенка, т. е. язык, употребляемый в основной деятельности ребенка—игре, есть язык жестов, движений и мимики столько же, сколько и слов».

«Действительно,—говорит он,—среди детей до 7—8 лет нет общественной жизни, как таковой» (1, с. 93). По наблюдениям Пиаже, сделанным над общественной жизнью в доме малюток в Женеве, только в 7—8 лет проявляется потребность у детей работать сообща.

«Итак мы думаем,—говорит он,—что именно в этом возрасте эгоцентрические высказывания теряют свою силу». «С другой стороны, если разговор ребенка так мало социализирован к 6½ годам, и если эгоцентрические формы играют в нем такую значительную роль сравнительно с информацией, диалогом и пр., то это потому, что в действительности речь ребенка включает в себе две совершенно отдельные разновидности: одну, состоящую из жестов, движений, мимики

и т. д., которая сопровождает и даже совершенно заменяет слово, другую—состоящую исключительно из слов» (1, с. 94—95).

На основании этого исследования, на основании установленного факта преобладания эгоцентрической формы речи в раннем возрасте Пиаже и строит свою основную рабочую гипотезу, которую мы изложили выше и которая заключается в том, что эгоцентрическая мысль ребенка рассматривается как переходная форма между аутистической и реалистической формой мышления.

Для понимания внутренней структуры всей системы Пиаже и логической зависимости и взаимосвязи между отдельными составляющими ее элементами—чрезвычайно важно то обстоятельство, что Пиаже формулирует свою основную рабочую гипотезу, лежащую в основе всей его теории, сразу же на основании исследования эгоцентрической речи ребенка. Это продиктовано не техническими соображениями композиции материала или последовательности изложения, а внутренней логикой всей системы, в основе которой лежит непосредственная связь между фактом наличия эгоцентрической речи в детском возрасте и гипотезой Пиаже о природе детского эгоцентризма.

Нам предстоит поэтому, если мы хотим действительно глубоко всмотреться в самую основу этой теории, остановиться на ее фактических предпосылках, на учении об эгоцентрической речи ребенка. Нас в данном случае интересует эта глава в исследованиях Пиаже не сама по себе. В задачи нашего очерка не может входить разбор всех отдельных исследований, составляющих богатейшее содержание книги Пиаже, или даже главнейших из них, хотя бы даже в самых сжатых чертах.

Задачи этого очерка существенно иные. Они состоят в том, чтобы охватить единым взглядом всю систему в целом, вскрыть и критически осмыслить не везде ясно видные нити, теоретически связывающие эти отдельные исследования в единое целое, короче говоря—вскрыть философию этого исследования.

С этой только точки зрения, с точки зрения фактического обоснования этой философии, с точки зрения центрального значения данного пункта для связей, идущих во все стороны, мы и должны подвергнуть данную частную проблему специальному рассмотрению. Как уже сказано, это критическое рассмотрение не может быть иным, как фактическим, т. е. в конечном счете оно должно опираться также на клинические и экспериментальные исследования.

IV

Основное содержание учения Пиаже об эгоцентрической речи, если оставить в стороне чисто фактическую часть вопроса, достаточно ясно изложенную в его книге, и сосредоточить внимание на теоретическом освещении, заключается в следующем. Речь ребенка раннего возраста в большей своей части эгоцентрична. Она не служит целям сообщения, не выполняет коммуникативных функций, она только скандирует, ритмизирует, сопровождает деятельность и переживания ребенка, как аккомпанимент сопровождает основную мелодию.

При этом она ничего существенно не изменяет ни в деятельности ребенка, ни в его переживаниях, как аккомпанимент, по существу дела, не вмешивается в ход и строй основной мелодии, которую он сопровождает. Между тем и другим есть скорее некоторая согласованность, чем внутренняя связь.

Эгоцентрическая речь ребенка в описаниях Пиаже предстает перед нами как некоторый побочный продукт детской активности, как обнаружение эгоцентрического характера его мышления. Для ребенка в эту пору верховным законом является игра; изначальной формой его мышления, как говорит Пиаже, является некое миражное воображение, и оно находит свое выражение в эгоцентрической речи ребенка.

Итак первое положение, которое кажется нам чрезвычайно существенным, с точки зрения всего дальнейшего хода нашего рассуждения, заключается в том, что эгоцентрическая речь не выполняет никакой объективно полезной, нужной функции в поведении ребенка. Это—речь для себя, для собственного удовлетворения, которой могло бы и не быть, в результате чего ничто существенно не изменилось бы в детской деятельности. Можно сказать, что эта подчиненная всецело эгоцентрическим мотивам детская речь, почти непонятная окружающим, является как бы вербальным сновидением ребенка или во всяком случае продуктом его психики, стоящим ближе к логике мечты и сновидения, чем к логике реалистического мышления.

С этим вопросом о функции детской эгоцентрической речи непосредственно связано второе положение этого учения, именно—положение о судьбе детской эгоцентрической речи. Если эгоцентрическая речь является выражением детской сновидной мысли, если она ни для чего не нужна, не выполняет никакой функции в поведении ребенка, является побочным продуктом детской активности, сопровождает его деятельность и переживания, как аккомпанимент, то естественно признать в ней симптом слабости, незрелости детского мышления и естественно ожидать, что в процессе детского развития этот симптом будет исчезать.

Функционально бесполезный, непосредственно не связанный со структурой деятельности ребенка, этот аккомпанимент постепенно будет звучать все глуше и глуше, пока наконец не исчезнет вовсе из обихода детской речи.

Фактические исследования Пиаже действительно показывают, что коэффициент эгоцентрической речи падает по мере роста ребенка. К 7—8 годам он приближается к нулю, и это знаменует собой тот факт, что эгоцентрическая речь не свойственна ребенку, перешедшему за порог школьного возраста. Правда, Пиаже полагает, что, отбросив эгоцентрическую речь, ребенок не расстается со своим эгоцентризмом как с определяющим фактором мышления, но этот фактор как бы смещается, переносится в другую плоскость, начинает господствовать в сфере отвлеченного словесного мышления, обнаруживая себя уже в новых симптомах, непосредственно не похожих на эгоцентрические высказывания ребенка.

Итак в полном согласии с утверждением о том, что эгоцентрическая речь ребенка не выполняет никакой функции в его поведении, Пиаже утверждает дальше, что эгоцентрическая речь просто отмирает, свертывается, исчезает на пороге школьного возраста. Этот вопрос о функции и судьбе эгоцентрической речи непосредственно связан со всем учением в целом и составляет как бы живой нерв всей теории эгоцентрической речи, развиваемой Пиаже.

Нами был подвергнут экспериментальному и клиническому исследованию вопрос о судьбе и функции эгоцентрической речи в детском возрасте ¹. Эти исследования привели нас к установлению некоторых чрезвычайно существенных моментов, характеризующих интересующий нас процесс, и привели нас к иному пониманию психологической природы эгоцентрической речи ребенка, нежели то, которое развивает Пиаже.

Основное содержание, ход и результаты этого исследования мы не станем сейчас излагать, все это изложено в другом месте и сейчас не вызывает интереса само по себе. Нас сейчас может интересовать только то, что мы можем почерпнуть из него для фактического подтверждения или опровержения основных выдвинутых Пиаже положений, на которых, напомним это, держится все учение о детском эгоцентризме.

Наши исследования привели нас к выводу, что эгоцентрическая речь ребенка очень рано начинает выполнять в его деятельности чрезвычайно своеобразную роль. Мы постарались проследить в своих опытах, в общем сходных с опытами Пиаже, чем вызывается эгоцентрическая речь ребенка, какие причины порождают ее.

Для этого мы организовали поведение ребенка таким же образом, как и Пиаже, с той только разницей, что мы ввели целый ряд затрудняющих поведение ребенка моментов. Например там, где дело шло о свободном рисовании детей, мы затрудняли обстановку тем, что в нужную минуту у ребенка не оказалось под рукой необходимого ему цветного карандаша, бумаги, краски и т. д. Короче говоря, мы вызывали экспериментально нарушения и затруднения в свободном течении детской деятельности.

Наши исследования показали, что коэффициент эгоцентрической детской речи, подсчитанный только для этих случаев затруднений, быстро возрастает почти вдвое по сравнению с нормальным коэффициентом Пиаже и с коэффициентом, вычисленным для тех же детей в ситуации без затруднений. Наши дети показали таким образом нарастание эгоцентрической речи во всех тех случаях, где они встречались с затруднениями. Ребенок, натолкнувшись на затруднение, пытался осмыслить положение: «Где карандаш, теперь мне нужен синий карандаш; ничего, я вместо этого нарисую красным и смочу водой, это потемнеет и будет, как синее». Все это — рассуждения с самим собой.

При подсчете тех же самых случаев, но без экспериментально вызванных нарушений деятельности, мы получили даже несколько

¹ Эти исследования были проведены нами в теснейшем сотрудничестве с А. Р. Лурия, А. Н. Леонтьевым, Р. Е. Левиной и др. См. краткий отчет в трудах IX Международного конгресса по психологии в Нью-Хэвене (1929).

более низкий коэффициент, чем у Пиаже. Таким образом мы приобретаем право полагать, что затруднения или нарушения гладко текущей деятельности являются одним из главных факторов, вызывающих к жизни эгоцентрическую речь.

Читатель книги Пиаже легко увидит, что сам по себе найденный нами факт может быть легко теоретически сопоставлен с двумя мыслями, с двумя теоретическими положениями, неоднократно развиваемыми Пиаже на протяжении его изложения.

4) Это, во-первых, закон осознания, формулировка которого принадлежит Клапареду и который гласит, что затруднения и нарушения в автоматически текущей деятельности приводят к осознанию этой деятельности. Затем положение о том, что появление речи всегда свидетельствует об этом процессе осознания. Нечто подобное могли мы наблюдать у наших детей: у них эгоцентрическая речь, т. е. попытка в словах осмыслить ситуацию, наметить выход, спланировать ближайшее действие, возникла в ответ на трудности в том же положении, только несколько более сложного порядка.

Ребенок старшего возраста вел себя несколько иначе: он всматривался, обдумывал (о чем мы судим по значительным паузам), затем находил выход. На вопрос, о чем он думал, он всегда давал ответы, которые в значительной степени можно сблизить с мышлением вслух дошкольника. Мы таким образом предполагаем, что та же операция, которая у дошкольника совершается в открытой речи, совершается у школьника уже в речи внутренней, беззвучной.

Но об этом мы скажем несколько дальше. Возвращаясь к вопросу об эгоцентрической речи, мы должны сказать, что, видимо, эгоцентрическая речь, помимо чисто экспрессивной функции и функции разряда, помимо того, что она просто сопровождает детскую активность, очень легко становится средством мышления в собственном смысле, т. е. начинает выполнять функцию образования плана разрешения задачи, возникающей в поведении. Для иллюстрации ограничимся одним примером. Ребенок (5; 2) рисует—в наших опытах—трамвай: обводя карандашом линию, которая должна изображать одно из колес, ребенок с силой нажимает на карандаш. Графит ломается. Ребенок пытается все же, с силой нажимая карандашом на бумагу, замкнуть круг колеса, но на бумаге не остается ничего кроме вогнутого следа от сломанного карандаша. Ребенок произносит тихо, как будто про себя: «Оно сломанное», и начинает красками, отложив карандаш, рисовать сломанный, находящийся после катастрофы в ремонте, вагон, продолжая говорить время от времени сам с собой по поводу изменившегося сюжета его рисунка. Это случайно возникшее эгоцентрическое высказывание ребенка настолько ясно связано со всем ходом его деятельности, настолько очевидно образует поворотный пункт всего его рисования, настолько недвусмысленно говорит об осознании ситуации и затруднения, о поисках выхода и создания плана и нового намерения, которые определили весь путь дальнейшего поведения, короче, настолько неотличимо по всей своей функции от типического процесса мышления, что принять его за простой аккомпанимент, не вмешивающийся в течение основной мело-

дии, за побочный продукт детской активности, просто невозможно.

Мы не хотим вовсе сказать, что эгоцентрическая речь ребенка проявляется всегда только в этой функции. Мы не хотим утверждать далее, что эта интеллектуальная функция эгоцентрической речи возникает у ребенка сразу. В наших опытах мы могли проследить достаточно подробно чрезвычайно сложные структурные изменения и сдвиги во взаимном сплетении эгоцентрической речи ребенка и его деятельности.

Мы могли наблюдать, как ребенок в своих эгоцентрических высказываниях, сопровождающих его практическую деятельность, отражает и фиксирует конечный результат или главные поворотные моменты своей практической операции; как эта речь, по мере развития деятельности ребенка, сдвигается все более и более к середине, а затем к началу самой операции, приобретая функции планирования и направления будущего действия. Мы наблюдали, как слово, выражающее итог действия, неразрывно сплеталось с этим действием и именно в силу того, что оно запечатлевало и отражало в себе главнейшие структурные моменты практической интеллектуальной операции, само начинало освещать и направлять действие ребенка, подчиняя его намерению и плану, поднимая его на ступень целесообразной деятельности.

Здесь происходило нечто, близко напоминающее давно сделанные фактические наблюдения в отношении сдвига слова и рисунка в первоначальной изобразительной деятельности ребенка. Как известно, ребенок, берущий впервые в руки карандаш, сначала рисует, а затем называет то, что у него получилось. Постепенно, по мере развития его деятельности, название темы рисунка сдвигается к середине процесса, а затем оно идет наперед, определяя цель будущего действия и намерение того, кто его выполняет.

Нечто подобное происходит и с эгоцентрической речью ребенка вообще, и мы склонны в этом сдвиге названия в процессе детского рисования видеть частный случай более общего закона, о котором мы говорили. Но в наши задачи сейчас не входит ни более близкое определение удельного веса данной функции в ряду других функций, выполняемых эгоцентрической речью, ни более близкое рассмотрение всей динамики структурных и функциональных сдвигов в развитии эгоцентрической речи ребенка,—об этом в другом месте.

Нас же интересует существенно иное: функция и судьба эгоцентрической речи. В зависимости от пересмотра вопроса о функции эгоцентрической речи стоит и вопрос об истолковании того факта, что эгоцентрическая речь исчезает на пороге школьного возраста. Здесь прямое экспериментальное исследование самой сути вопроса чрезвычайно затруднено. В эксперименте мы находим только косвенные данные, которые дают повод для построения намеченной нами гипотезы, заключающейся в том, что в эгоцентрической речи мы склонны видеть переходную стадию в развитии речи от внешней к внутренней.

Сам Пиаже, разумеется, не дает для этого никакого основания и нигде не указывает на то, что эгоцентрическую речь следует рас-

смагивать в качестве переходного этапа. Напротив, Пиаже считает, что судьба эгоцентрической речи—отмирание, вопрос же о развитии внутренней речи ребенка остается во всем его исследовании вообще наиболее темным из всех вопросов детской речи, и возникает представление, что внутренняя речь,—если понимать под этим внутреннюю в психологическом смысле слова речь, т. е. речь, исполняющую внутренние функции, аналогичные эгоцентрической внешней речи,—предшествует внешней или социализированной речи.

Как ни чудовищно это положение с точки зрения генетической, мы думаем, что именно к такому выводу должен был бы прийти Пиаже, если бы он последовательно и до конца развил свой тезис о том, что социализированная речь возникает позже эгоцентрической и утверждается только после ее отмирания.

Однако, несмотря на теоретические взгляды самого Пиаже, целый ряд объективных данных в его исследовании, отчасти и собственные наши исследования говорят в пользу того предположения, которое мы сделали выше и которое конечно является только гипотезой, но с точки зрения всего того, что мы знаем сейчас о развитии детской речи, гипотезой, наиболее состоятельной в научном отношении.

В самом деле, стоит только сравнить количественно эгоцентрическую речь ребенка с эгоцентрической речью взрослого, для того чтобы заметить, что взрослый гораздо богаче своей эгоцентрической речью, ибо все, что мы обдумываем молча, является с точки зрения функциональной психологии такой эгоцентрической, а не социальной речью. Уотсон сказал бы, что она является речью, служащей для индивидуального приспособления.

1) Таким образом первое, что роднит внутреннюю речь взрослого человека с эгоцентрической речью дошкольника, это общность функций: и та и другая есть речь для себя, отделившаяся от речи социальной, выполняющей задачи сообщения и связи с окружающими. Стоит только прибегнуть в психологическом эксперименте к способу, предложенному Уотсоном, и заставить решать человека какую-нибудь мыслительную задачу вслух, т. е. вызвать обнаружение его внутренней речи, и мы сейчас же увидим глубокое сходство, существующее между этим мышлением вслух взрослого человека и эгоцентрической речью ребенка.

2) Второе, что роднит внутреннюю речь взрослого человека с эгоцентрической речью ребенка,—это их структурные особенности. В самом деле Пиаже уже удалось показать, что эгоцентрическая речь обладает следующим свойством: она непонятна окружающим, если ее записать просто в протокол, т. е. оторвать от того конкретного действия, от той ситуации, в которой она родилась.

Она понятна только для себя, она сокращена, она обнаруживает тенденцию к пропускам или коротким замыканиям, она опускает то, что находится перед глазами, и таким образом она претерпевает сложные структурные изменения.

Достаточно простейшего анализа для того, чтобы показать, что эти структурные изменения имеют тенденцию, совершенно сходную с той, которую можно признать как основную структурную тенден-

цию внутренней речи, именно тенденцию к сокращению. Наконец устанавливаемый Пиаже факт быстрого отмирания эгоцентрической речи в школьном возрасте позволяет предположить, что в данном случае происходит не просто отмирание эгоцентрической речи, а ее превращение во внутреннюю речь или уход ее внутрь.

К этим теоретическим соображениям мы хотели бы прибавить еще соображение, продиктованное экспериментальным исследованием, которое показывает, как в одной и той же ситуации у дошкольника и у школьника возникает то эгоцентрическая речь, то молчаливое обдумывание, т. е. процессы внутренней речи. Это исследование показало нам, что критическое сравнение в переходном по отношению к эгоцентрической речи возрасте одинаковых экспериментальных ситуаций приводит к установлению того несомненного факта, что процессы молчаливого обдумывания могут быть с функциональной стороны эквивалентными процессам эгоцентрической речи.

Если бы наше предположение сколько-нибудь оправдалось в ходе дальнейших исследований, мы могли бы сделать вывод, что процессы внутренней речи образуются и складываются у ребенка примерно в первом школьном возрасте, и это дает основание быстрому падению коэффициента эгоцентрической речи в школьном возрасте.

В пользу этого говорят наблюдения Леметра и других авторов над внутренней речью в школьном возрасте. Эти наблюдения показали, что тип внутренней речи у школьника является еще в высшей степени лабильным, неустановившимся, что говорит в пользу того, что перед нами генетически молодые, недостаточно оформившиеся и неопределившиеся процессы. Таким образом, если бы мы хотели суммировать основные результаты, к которым приводит нас фактическое исследование, мы могли бы сказать, что как функция, так и судьба эгоцентрической речи в свете новых фактических данных отнюдь не подтверждают приведенного выше положения Пиаже, рассматривающего эгоцентрическую речь ребенка как прямое выражение эгоцентризма его мысли.

Приведенные нами выше соображения не говорят в пользу того, что до 6—7 лет дети думают и действуют более эгоцентрично, чем взрослые. Во всяком случае эгоцентрическая речь в рассмотренном нами разрезе не может явиться подтверждением этого.

Интеллектуальная функция эгоцентрической речи, стоящая по видимому в непосредственной связи с развитием внутренней речи и ее функциональных особенностей, ни в какой мере не является прямым отражением эгоцентризма детской мысли, но показывает, что эгоцентрическая речь очень рано при соответствующих условиях становится средством реалистического мышления ребенка.

Поэтому основной вывод, который делает Пиаже из своего исследования и который позволяет ему перейти от наличия эгоцентрической речи в детском возрасте к гипотезе об эгоцентрическом характере детского мышления, снова не подтверждается фактами. Пиаже полагает, что если речь ребенка в 6½ лет на 44—47% эгоцентрична, то и мышление ребенка в 6½ лет также еще эгоцентрично в размерах от 44 до 47%. Но наши опыты показали, что между эгоцентрической

речью и эгоцентрическим характером мышления может не существовать никакой связи.

В этом главный интерес наших исследований в том разрезе, который определяется задачами этого очерка. Это—несомненный, установленный экспериментально факт, который остается в силе независимо от того, насколько состоятельной или несостоятельной окажется связываемая нами с этим фактом гипотеза. Повторяем, это—факт, что эгоцентрическая речь ребенка может не только не являться выражением эгоцентрического мышления, но и выполнять функцию прямо противоположную эгоцентрическому мышлению, функцию реалистического мышления, сближаясь не с логикой мечты и сновидения, а с логикой разумного, целесообразного действия и мышления.

Таким образом прямая связь между фактом эгоцентрической речи и вытекающим из этого факта признанием эгоцентрического характера детского мышления не выдерживает экспериментальной критики.

Это—главное и основное, это—центральное, а вместе с этой связью падает и главное фактическое основание, на котором построена концепция детского эгоцентризма, несостоятельность которой с теоретической стороны, с точки зрения общего учения о развитии мышления мы пытались раскрыть в предшествующей главе.

Правда, Пиаже указывает и в ходе своего исследования и в заключающем его резюме, что эгоцентрический характер детской мысли был установлен не одним рассмотренным нами, но тремя специальными исследованиями. Однако, как мы указывали уже выше, первое исследование, посвященное эгоцентрической речи, является основным и наиболее прямым из всех фактических доказательств, приводимых Пиаже; именно оно позволяет Пиаже непосредственно перейти от результатов исследования к формулировке основной гипотезы; два остальных служат как бы проверкой первого исследования.

Они служат скорее для распространения силы доказательства, заключенного в первом, чем существенно новыми фактическими основаниями, поддерживающими основную концепцию. Так второе исследование показало, что даже в социализированной части детского языка замечаются эгоцентрические формы речи, и, наконец, третье исследование, по признанию самого Пиаже, послужило приемом проверки первых двух и позволило точнее выяснить причины детского эгоцентризма.

Само собой разумеется, что в ходе дальнейшего исследования тех проблем, которые пытается объяснить теория Пиаже, и эти два основания должны подвергнуться тщательной экспериментальной разработке. Но задачи настоящего очерка заставляют нас оставить в стороне оба эти фактические исследования, как не вносящие по существу ничего принципиально нового в основной ход доказательства и рассуждения, приводящий Пиаже к теории детского эгоцентризма.

V

Нас должны интересовать сейчас в соответствии с целями нашей статьи гораздо больше те общие принципиальные выводы положи-

тельного характера, которые могут быть сделаны на основании экспериментальной критики первого из трех китов, на которых покоится детский эгоцентризм у Пиаже, а эти выводы немаловажны для правильной оценки теории Пиаже в целом. Они снова возвращают нас к теоретическому рассмотрению вопроса и подводят вплотную к некоторым итогам, намеченным, но не сформулированным в предшествующих главах.

Дело в том, что мы решились привести некоторые скудные результаты собственных исследований и сформулировать построенную на них гипотезу не столько из-за того, что с их помощью нам удалось перерезать связь между фактическим основанием и теоретическим выводом в теории детского эгоцентризма Пиаже, но и потому, что они позволяют наметить, с точки зрения развития детского мышления, гораздо более широкую перспективу, определяющую направление и сплетение основных линий в развитии детского мышления и речи.

Эта лейт-линия в развитии детского мышления, с точки зрения теории Пиаже, проходит в общем по основному тракту: от аутизма к социализированной речи, от миражного воображения к логике отношений. Пользуясь выражением самого Пиаже, уже приведенным выше, можно сказать, что он стремится проследить, как ассимилируются, т. е. деформируются психологической субстанцией ребенка, социальные влияния, оказываемые на него речью и мышлением окружающих его взрослых людей. История детской мысли для Пиаже—это история постепенной социализации глубоко интимных, внутренних, личных, аутистических моментов, определяющих детскую психику. Социальное лежит в конце развития, даже социальная речь не предшествует эгоцентрической, но следует за ней в истории развития.

С точки зрения развитой нами гипотезы основные линии развития детского мышления располагаются в ином направлении, и только что изложенная нами точка зрения представляет важнейшие генетические отношения в этом процессе развития в извращенном виде. Нам думается, что, помимо приведенных выше сравнительно ограниченных фактических данных, в пользу этого говорит все огромное множество фактов, известных нам о развитии детской речи, все без исключения, что мы знаем об этом недостаточно еще изученном процессе.

Мы будем для ясности и связности мысли отправляться от развитой выше гипотезы.

Если наша гипотеза не обманывает нас, то ход развития, который приводит к тому пункту, где исследователь отмечает богатый расцвет эгоцентрической речи ребенка, должен быть представлен в совершенно ином виде, чем это обрисовано нами выше при изложении взгляда Пиаже. Больше того, в известном смысле путь, приводящий к возникновению эгоцентрической речи, является прямо противоположным тому, который обрисован в исследованиях Пиаже. Если мы сумеем предположительно определить направление движения развития на небольшом отрезке—от момента возникновения и до момента исчезновения эгоцентрической речи,—то мы сумеем тем самым сделать наши

предположения доступными проверке с точки зрения того, что нам известно о направлении процесса развития в целом.

Иными словами, мы сумеем проверить закономерности, найденные нами для данного отрезка, вставив их в контекст тех закономерностей, которым подчинен весь путь развития в целом. Таков будет метод нашей проверки.

Попытаемся теперь в кратких словах описать этот путь развития на интересующем нас отрезке. Схематически рассуждая, можно сказать, что наша гипотеза обязывает нас представить весь ход развития в следующем виде. Первоначальной функцией речи является функция сообщения, социальной связи, воздействия на окружающих как со стороны взрослых, так и со стороны ребенка. Таким образом первоначальная речь ребенка—чисто социальная; социализированной ее было бы назвать неправильно, поскольку с этим словом связывается представление о чем-то изначально несоциальном и становящемся таковым лишь в процессе своего изменения и развития.

Лишь далее, в процессе роста, социальная речь ребенка, которая является многофункциональной, развивается по принципу дифференциации отдельных функций и в известном возрасте довольно резко дифференцируется на эгоцентрическую и коммуникативную речь. Мы предпочитаем так назвать ту форму речи, которую Пиаже называет социализированной как по тем соображениям, которые нами уже высказаны выше, так и потому, что, как увидим ниже, обе эти формы речи являются, с точки зрения нашей гипотезы, одинаково социальными, но разно направленными функциями речи. Таким образом эгоцентрическая речь согласно этой гипотезе возникает на основе социальной путем перенесения ребенком социальных форм поведения, форм коллективного сотрудничества в сферу личных психологических функций.

Эта тенденция ребенка применять по отношению к себе те же формы поведения, которые прежде являлись социальными формами поведения, прекрасно известна Пиаже и хорошо им использована в настоящей книге при объяснении возникновения детского размышления из спора. Пиаже показал достаточно убедительно, как детское размышление возникает после того, как в детском коллективе возникает спор в истинном смысле этого слова, как только в споре, в дискуссии появляются те функциональные моменты, которые дают начало развитию размышления.

Нечто подобное происходит, по нашему мнению, и тогда, когда ребенок начинает разговаривать сам с собой—совершенно так же, как он прежде разговаривал с другими; когда он начинает, разговаривая сам с собой, думать вслух там, где ситуация вынуждает его к тому.

На основе эгоцентрической речи ребенка, отщепившейся от социальной речи, возникает затем внутренняя речь ребенка, являющаяся основой его мышления как аутистического, так и логического. Следовательно в эгоцентризме детской речи, описанном Пиаже, мы склонны видеть важнейший в генетическом отношении момент перехода от внешней речи к внутренней. Если мы внимательно проанализируем

фактический материал, приводимый Пиаже, мы увидим, что, сам того не сознавая, Пиаже наглядно показал, каким образом речь внешняя переходит в речь внутреннюю.

Он показал, что эгоцентрическая речь является внутренней речью по своей психологической функции и внешней речью по своей физиологической природе. Речь таким образом становится психологически внутренней раньше, чем она становится действительно внутренней. Это позволяет нам выяснить, как происходит процесс образования внутренней речи. Он совершается путем разделения функций речи, путем обособления эгоцентрической речи, путем ее постепенного сокращения и, наконец, путем ее превращения во внутреннюю речь.

Эгоцентрическая речь и есть переходная форма от речи внешней к речи внутренней; вот почему она представляет такой огромный теоретический интерес.

Вся схема в целом принимает следовательно такой вид: социальная речь—эгоцентрическая речь—внутренняя речь. Эту схему, с точки зрения последовательности образующих ее моментов, мы можем противопоставить, с одной стороны, традиционной теории образования внутренней речи, которая намечает такую последовательность моментов: внешняя речь—шопот—внутренняя речь, а с другой стороны,—схема Пиаже, которая намечает следующую генетическую последовательность основных моментов в развитии речевого логического мышления: внеречевое аутистическое мышление—эгоцентрическая речь и эгоцентрическое мышление—социализированная речь и логическое мышление.

Первую из этих схем мы привели только для того, чтобы показать, что, в сущности говоря, она методологически оказывается в высшей степени родственной схеме Пиаже при всей чуждости фактического содержания этих обеих формул. Подобно тому как автор этой формулы Уотсон предполагает, что переход от внешней речи к внутренней должен совершаться путем промежуточной ступени, через шопот, так Пиаже намечает переход от аутистической формы мысли к логической путем промежуточной ступени—через эгоцентрическую речь и эгоцентрическое мышление.

Таким образом один и тот же пункт в развитии мышления ребенка, обозначаемый нами как эгоцентрическая речь ребенка, представляется, с точки зрения этих схем, лежащим на двух совершенно различных трактах детского развития. Для Пиаже это—переходная ступень от аутизма к логике, от интимно-индивидуального к социальному, для нас это—переходная форма от внешней речи к внутренней, от социальной речи к индивидуальной, в том числе и к аутистическому речевому мышлению¹.

¹ В связи с этим чрезвычайный интерес приобретает указание Блейлера, сделанное им в полемике с Юнгом, что «аутистическое мышление может тоже быть направленным; можно также, не переводя понятий на слова, мыслить направленно и реалистично (логично) подобно тому, как можно мыслить аутистически в словах. Следует подчеркнуть,—говорит он далее,—что именно слова и их ассоциации часто играют очень важную роль в аутистическом мышлении» (2, с. 9).

Мы видим таким образом, до какой степени различной рисуется картина развития в зависимости от различного понимания того пункта, исходя из которого мы пытаемся восстановить всю картину в целом.

Мы можем сформулировать таким образом основной вопрос, перед которым мы очутились в ходе нашего рассуждения, следующим образом. Как идет процесс развития детского мышления: от аутизма, от миражного воображения, от логики сновидения к социализированной речи и логическому мышлению, переваливая в своем критическом пункте через эгоцентрическую речь, или процесс развития идет обратным путем от социальной речи ребенка через перевал его эгоцентрической речи к его внутренней речи и мышлению (в том числе и аутистическому).

Достаточно выразить вопрос в этой форме, чтобы увидеть, что мы по существу дела вернулись к тому самому вопросу, который мы теоретически пытались атаковать в предшествующих главах. В самом деле, там мы занимались рассмотрением вопроса о теоретической состоятельности с точки зрения учения о развитии в целом основного положения, заимствованного Пиаже из психоанализа и гласящего, что первичной ступенью в истории развития мысли является аутистическое мышление.

Подобно тому как там мы вынуждены были притти к признанию несостоятельности этого положения, так точно сейчас, описав полный круг, критически исследовав самое основание этой идеи, мы приходим снова к тому же самому выводу о том, что перспектива и основное направление развития детского мышления представлены в интересующей нас концепции в неправильном виде.

Действительное движение процесса развития детского мышления совершается не от индивидуального к социализированному, а от социального к индивидуальному,—таков основной итог как теоретического, так и экспериментального исследования интересующей нас проблемы.

VI

Мы можем подвести итоги нашему несколько затянувшемуся рассмотрению концепции детского эгоцентризма в теории Пиаже.

Мы старались показать, что, рассматривая эту концепцию с точки зрения филогенетического и онтогенетического развития, мы неизбежно приходим к выводу относительно того, что в самой ее основе лежит превратное представление относительно генетической полярности аутистического и реалистического мышления. В частности мы старались развить ту мысль, что с точки зрения биологической эволю-

Мы могли бы присоединить к этому два замечательных факта, установлением которых мы обязаны специальным исследованием. Первый состоит в том, что быстрый прогресс аутистического мышления у ребенка после двух лет, который отмечает и Блейлер, стоит в несомненной связи с завоеванием речи и даже больше—в прямой зависимости от этого последнего. Второй относится к эпохе полового созревания, и содержание его составляет столь же прямая зависимость мощного подъема и расцвета воображения подростка от складывающейся в этом возрасте функции образования понятий.

ции является несостоятельным допущение, будто аутистическая форма мышления является первичной, изначальной в истории психологического развития.

Далее мы пытались рассмотреть фактические основы, на которых покоится эта концепция, т. е. учение об эгоцентрической речи, в которой автор видит прямое проявление и обнаружение детского эгоцентризма. Мы снова должны были прийти к выводу, на основании анализа развития детской речи, что представление об эгоцентрической речи как о прямом обнаружении эгоцентризма детского мышления не встречает фактически подтверждения ни с функциональной, ни со структурной стороны.

Мы видели далее, что связь между эгоцентризмом мышления и речью для себя отнюдь не оказывается постоянной и необходимой величиной, определяющей характер детской речи.

Наконец мы стремились показать, что эгоцентрическая речь ребенка не является побочным продуктом его активности, как бы внешним проявлением его внутреннего эгоцентризма, который изживает-ся ребенком к 7—8 годам. Напротив: эгоцентрическая речь предстала перед нами в свете приведенных выше данных как переходная ступень в развитии речи от внешней к внутренней.

Таким образом и фактическое основание интересующей нас концепции оказывается поколебленным, а вместе с ним падает и вся концепция в целом.

Нам остается сейчас в заключительных словах последних глав обобщить несколько те результаты, к которым мы пришли.

Первое и основное положение, которое мы могли бы выдвинуть в качестве руководящей идеи всей нашей критики, мы могли бы сформулировать следующим образом: мы думаем, что сама постановка вопроса относительно двух различных форм мышления в психоанализе и в теории Пиаже является неверной. Нельзя противопоставлять удовлетворение потребностей приспособлению к действительности; нельзя спрашивать: что движет мышлением ребенка—стремление ли удовлетворить свои внутренние потребности или стремление приспособиться к объективной действительности, ибо само понятие потребности, если раскрыть его содержание, с точки зрения теории развития, само понятие это включает в себя представление о том, что потребность удовлетворяется путем известного приспособления к действительности.

Блейлер в приведенном выше отрывке достаточно убедительно показал, что младенец достигает удовлетворения своей потребности не потому, что он галлюцинирует о наслаждении,—удовлетворение его потребности наступает лишь после действительного приема пищи. Точно так же если ребенок более старшего возраста предпочитает действительное яблоко воображаемому, то он делает это не потому, чтобы он забывал о своих потребностях во имя приспособления к действительности, а именно потому, что его мышлением и его деятельностью движут его потребности.

Дело в том, что приспособления к объективной действительности ради самого приспособления, независимо от потребностей организма

или личности, не существует. Все приспособление к действительности направляется потребностями. Это достаточно банально, это—триумф, который каким-то непонятным образом упускается из виду в рассматриваемой нами теории.

Потребность в пище, в тепле, в движении,—все эти основные потребности не являются движущими, направляющими силами, определяющими весь процесс приспособления к действительности, почему противоположение одной формы мышления, которая выполняет функции удовлетворения внутренних потребностей, другой форме, которая выполняет функции приспособления к действительности,—само по себе лишено всякого смысла. Потребность и приспособление необходимо рассматривать в их единстве. Тот же отрыв от действительности, который наблюдается в развитом аутистическом мышлении, стремящемся в воображении получить удовлетворение неудовлетворенных в жизни стремлений, является продуктом позднего развития. Аутистическое мышление обязано своим происхождением развитию реалистического мышления и основного его следствия—мышления в понятиях. Но Пиаже заимствует у Фрейда не только его положение, что принцип удовольствия предшествует принципу реальности (1, с. 372), но вместе с ним и всю метафизику принципа удовольствия, который превращается из служебного и биологически подчиненного момента в какое-то самостоятельное витальное начало, в *primum movens*—в перводвигателя всего психологического развития.

«Одной из заслуг психоанализа,—говорит Пиаже,—является то, что он показал, что аутизм не знает приспособления к действительности, ибо для «я» удовольствие является единственной пружиной. Единственная функция аутистической мысли—это стремление дать нуждам и интересам немедленное (бесконтрольное) удовлетворение, деформация действительности для того, чтобы пригнать ее к «я» (1, с. 401). С логической неизбежностью, оторвав удовольствие и потребности от приспособления к действительности и введя их в сан метафизического начала, Пиаже вынужден другой вид мышления—реалистическое мышление—представить как совершенно оторванное от реальных потребностей, интересов и желаний, как чистое мышление. Но такого мышления нет в природе, как нет потребностей без приспособления, почему нельзя их разрывать и противопоставлять друг другу,—так точно нет у ребенка мышления ради чистой истины, оторванного от всего земного: от потребностей, желаний, интересов.

«Она стремится не к установлению истины, а к удовлетворению желания» (1, с. 95), говорит Пиаже, характеризуя аутистическую мысль в отличие от реалистической. Но разве всякое желание исключает всегда действительность или разве есть такая мысль (напомним: речь идет о детской мысли), которая абсолютно независимо от практических потребностей стремилась бы только к установлению истины ради самой истины. Только лишённые всякого реального содержания пустые абстракции, только логические функции, только метафизические ипостаси мысли могут быть разграничены подобным образом, но ни в коем случае не живые, реальные пути детского мышления.

В замечании по поводу Аристотелевской критики Пифагорова учения о числах и учения Платона об идеях, отдельных от чувственных вещей, В. Ленин говорит следующее:

«Идеализм первобытный: общее (понятие, идея) есть отдельное существо. Это кажется диким, чудовищно (вернее ребячески) нелепым. Но разве не в том же роде (совершенно в том же роде) современный идеализм, Кант, Гегель, идея бога? Столы, стулья, идеи стола и стула; мир и идея мира; вещь и «нумен», непознаваемая вещь в себе; связь земли и солнца, природы вообще—и закон, логос, бог. Раздвоение познания человека и возможность идеализма (религии) даны уже в первой элементарной абстракции. Подход ума человека к отдельной вещи, снятие слепок (понятие) с нее не есть простой, непосредственный, зеркальный мертвый акт, а сложный, раздвоенный, зигзагообразный, включающий в себя возможность отлета фантазии от жизни. Мало того: возможность превращения (притом незаметного, несознаваемого человеком превращения) абстрактного понятия, идеи в фантазию. Ибо и в самом простом обобщении, в элементарнейшей общей идее есть известный кусочек фантазии».

Нельзя яснее и глубже выразить ту мысль, что воображение и мышление в развитии своем являются противоположностями, единство которых заключено уже в самом первичном обобщении, в самом первом понятии, которое образует человек.

Это указание на единство противоположностей и их раздвоение, на зигзагообразное развитие мышления и фантазии, состоящее в том, что всякое обобщение есть, с одной стороны, отлет от жизни, а с другой стороны, есть более глубокое и верное отражение этой самой жизни в том, что есть известный кусочек фантазии во всяком общем понятии,—это указание открывает перед исследованием действительный путь изучения реалистического и аутистического мышления.

Если идти по этому пути, едва ли может остаться сомнение в том, что аутизм должен быть помещен не в начале развития детского мышления, что он представляет позднее образование, что он поляризуется как одна из противоположностей, включенных в развитие мысли.

Но в наших опытах мы можем отметить еще один чрезвычайно важный момент, новый с точки зрения этой теории, которую мы все время изучаем. Мы видели, что эгоцентрическая речь ребенка представляет собой не оторванную от действительности, от практической деятельности ребенка, от его реального приспособления, висящую в воздухе речь. Мы видели, что эта речь входит необходимым составным моментом в разумную деятельность ребенка, сама интеллектуализируется, занимая ум у этих первичных целесообразных действий, и начинает служить средством образования намерения и плана в более сложной деятельности ребенка.

Деятельность, практика—вот те новые моменты, которые позволяют раскрыть функции эгоцентрической речи с новой стороны, во всей их полноте и наметить совершенно новую сторону в развитии детского мышления, которая, как другая сторона луны, остается обычно вне поля зрения наблюдателей.

Пиаже утверждает, что вещи не обрабатывают ум ребенка. Но мы видели, что в реальной ситуации, там, где эгоцентрическая речь ребенка связана с его практической деятельностью, там, где она связана с мышлением ребенка, вещи действительно обрабатывают ум ребенка. Вещи—значит действительность, но действительность, не пассивно отражаемая в восприятиях ребенка, не познываемая им с отвлеченной точки зрения, а действительность, с которой он сталкивается в процессе своей практики.

Этот новый момент, эта проблема действительности и практики и их роли в развитии детского мышления существенно изменяют всю картину в целом, но мы должны будем вернуться к ним ниже, при рассмотрении и методологической критике основных линий теории Пиаже.

VII

Если мы обратимся ко всей современной психологии в целом и в частности к детской психологии, мы сумеем легко открыть в ней новую тенденцию, которая определяет развитие психологии в последнее время. Эту тенденцию очень хорошо выразил в итоге непосредственного впечатления от современного психологического эксперимента один из испытуемых немецкого психолога Аха. Он, по окончании опыта, к удовлетворению экспериментатора, который рассказывает об этом в предисловии к своему исследованию, сказал: «Но ведь это же экспериментальная философия».

Это сближение психологических исследований с философскими проблемами, попытка в процессе психологического исследования непосредственно развить вопросы, имеющие первостепенное значение для ряда философских проблем и—обратно—сами зависящие в своей постановке и в своем разрешении от философского понимания, проникают все современное исследование.

Мы не станем приводить примеры, иллюстрирующие это положение. Укажем только на то, что рассматриваемое нами сейчас исследование Пиаже все время протекает на этой грани философского и психологического исследования. Пиаже сам говорит, что логика ребенка—область настолько бесконечно сложная, что здесь на каждом шагу наталкиваешься на подводные камни, на проблемы логики и даже часто—теории познания. Сохранить в этом лабиринте определенное направление и избежать проблем, чуждых психологии,—вещь не всегда легкая.

Наибольшей опасностью представляется Пиаже преждевременное обобщение результатов опыта и риск очутиться во власти предвзятых идей, во власти предубеждений логической системы. Поэтому, как мы уже говорили, автор принципиально воздерживается от слишком систематического изложения и тем более от всяких обобщений, выходящих за пределы психологии ребенка. Его намерение—ограничиться исключительно анализом фактов и не вдаваться в философию этих фактов. Однако он должен признать, что логика, история философии и теория познания суть области, которые больше, чем это может казаться, связаны с развитием логики ребенка. А потому,

хочет он того или не хочет, он волей-неволей затрагивает целый ряд проблем из этих смежных областей, хотя с удивительной последовательностью обрывает ход своей мысли всякий раз, когда она под-
ходит вплотную к роковой грани—философии.

Клапаред в предисловии к книге Пиаже указывает на то, что Пиаже счастливо сочетает в себе природного биолога-натуралиста, сменившего охоту за моллюсками на охоту за психологическими фактами, человека, усвоившего все принципы естественно-научного мышления, человека, обладающего способностью заставить свои материалы говорить, вернее, способностью слушать, что они говорят, и одного из ученых, наиболее осведомленных в философских вопросах. «Ему известен всякий самый темный уголок, всякая ловушка старой логики, логики учебников. Он целиком за новую логику, он в курсе самых тонких проблем теории познания, но превосходное знание этих различных областей не только не наталкивает его на рискованные рассуждения, а наоборот, позволяет ему четко обозначить границу, отделяющую психологию от философии, и оставаться строго по сю сторону рокового рубежа. Труд его—чисто научный» (1, с. 62).

В этом последнем утверждении мы не можем согласиться с Клапаредом, ибо, как мы постараемся показать ниже, Пиаже не удалось, да и по существу дела не могло удасться избежать философских построений, ибо само отсутствие философии есть совершенно определенная философия. Попытка остаться всецело в пределах чистого эмпиризма характерна для всего исследования Пиаже. Боязнь связать себя с какой-нибудь предвзятой философской системой сама по себе является симптомом определенного философского мировоззрения, которые мы попытаемся сейчас раскрыть в его главнейших и основных чертах.

Мы рассматривали выше концепцию детского эгоцентризма, который покоится у Пиаже на основе учения об эгоцентрической детской речи и к которому Пиаже сводит все черты, характеризующие логику ребенка. Это рассмотрение привело нас к выводу о видимой несостоятельности, теоретической и фактической, этой основной концепции, к выводу относительно того, что ход детского развития представлен в извращенном виде в этой теории.

Было бы невозможно, с точки зрения задачи настоящего очерка, говорить о всех следствиях детского эгоцентризма. Это значило бы рассматривать шаг за шагом все те главы, из которых составлено исследование Пиаже, и в конечном счете превратить критический очерк в другую работу, повторяющую темы Пиаже, но в ином разрезе. Мы думаем, что задача наша существенно иная. Она заключается в том, чтобы облегчить читателю критическое усвоение всего того богатейшего фактического материала и тех первичных обобщений, которые содержатся в книге Пиаже. А для этого нам необходимо рассмотреть методологическую сторону всех исследований Пиаже и критически ее взвесить.

Мы могли бы начать с основного и центрального момента, который является определяющим для логики научного мышления Пиаже.

Мы имеем в виду проблему причинности. Пиаже заканчивает книгу сжатой и выразительной главой, посвященной проблеме предпричинности у ребенка. Конечным выводом из анализа логики ребенка является для Пиаже вывод о том, что ребенку чуждо еще понятие причинности и что та стадия, на которой находится мышление ребенка, обращающегося к этой проблеме, могла бы быть правильнее всего названа стадией предпричинности.

Эта проблема занимает такое видное место во всей теории Пиаже, что он посвятил особый, четвертый том своего исследования выяснению понятия о физической причинности у ребенка. Это новое специальное исследование снова привело его к выводу относительно отсутствия причинности, в собственном смысле слова, в представлениях ребенка о мире, в объяснениях движения, в понимании машин и автоматов, короче—во всем мышлении ребенка о внешней действительности.

Но, как это ни странно, и сам Пиаже в своих исследованиях сознательно и намеренно хочет задержать и остановить свою мысль на стадии предпричинности в этом смысле. Он сам говорит как-то, что с ребенком происходит то же, что с наукой (1, с. 368). Правда, сам Пиаже склонен вероятно рассматривать свой отказ от причинности как стадию сверхпричинности, т. е. как выражение наиболее утонченного научного мышления, для которого понятие причинности является уже пройденной ступенью. Но на самом деле всякий, кто отказывается от идеи причинности, волей-неволей скатывается назад—к стадии предпричинности, которую так хорошо описал сам Пиаже в мышлении ребенка.

Что же противопоставляет Пиаже принципу причинности? Пиаже заменяет причинное рассмотрение исследуемых им явлений генетической точкой зрения. Принцип причинности является для него отмененным и снятым более высоким принципом развития. «Что значит объяснить психическое явление?—спрашивает он.—Без генетического метода, как это показал своим тонким анализом Болдуин в психологии, не только нельзя быть уверенным, что не принимаешь следствия за причины, но даже невозможно поставить самый вопрос об объяснении. Надо, стало быть, заменить отношение между причиной и следствием отношением генетического развития, каковое отношение присоединяет к понятию о предшествующем и последующем понятие функциональной зависимости в математическом смысле.

Мы можем, стало быть, сказать по поводу двух явлений А и В, что А есть функция В, как В есть функция А, оставляя за собой право расположить наши описания, отправляясь от первых наблюдаемых нами явлений, наиболее объясняющих в генетическом смысле». (1, с. 371).

Таким образом отношения развития и функциональной зависимости заменяют для Пиаже отношения причинности. Он упускает здесь из виду тот получивший блестящую формулировку у Гете принцип, что восхождение от действия к причине есть простое историческое познание. Он забывает известное положение Бэкона, что истинное знание есть знание, восходящее к причинам; он пытается заме-

нить причинное понимание развития функциональным пониманием и тем самым незаметно для себя лишает всякого содержания и само понятие развития. Все оказывается условным в этом развитии. Явление А может рассматриваться как функция явления В, но и, наоборот: явление В может рассматриваться как функция А.

В результате такого рассмотрения для автора снимается вопрос о причинах, о факторах развития. За ним сохраняется только право выбирать первые наблюдаемые явления, которые являются наиболее объясняющими в генетическом смысле.

В зависимости от этого основания проблема факторов развития детского мышления остается в исследовании Пиаже разрешенной таким же точно образом, как и проблема причинности. «Но что же это такое, эти «объясняющие явления»?», — спрашивает Пиаже. — В этом отношении психология мысли всегда наталкивается на два основных фактора, связь между которыми она обязана объяснить, — фактор биологический и фактор социальный. Если попробовать описать эволюцию мысли с биологической точки зрения или, как теперь становится модным, только с социологической точки зрения, то рискуешь оставить в тени половину действительности. Значит не надо терять из вида оба полюса, ничем не надо пренебрегать.

Но, чтобы начать, необходимо остановить свой выбор на одном из языков в ущерб другому. Мы выбрали язык социологический, но мы настаиваем на том, что в этом нет исключительности, — мы оставляем за собой право вернуться к биологическому объяснению детского мышления и свести к нему то описание, которое мы попытаемся здесь дать.

Расположить наше описание с точки зрения социальной психологии, отправляясь от самого характерного в этом смысле явления — эгоцентризма детской мысли, — вот все, что мы попытались сделать для начала. Мы старались свести к эгоцентризму большую часть характерных черт детской логики» (1, с. 371).

Получается парадоксальный вывод, заключающийся в том, что то описание, которое дано на социологическом языке, здесь может быть с таким же успехом сведено к биологическому описанию в другой книге. Расположить описание, с точки зрения социальной психологии, — это простой вопрос выбора автора, который волен выбирать любой из нравящихся ему языков в ущерб другому. Это центральное и решающее для всей методологии Пиаже утверждение, которое проливает свет на само понятие социального фактора в развитии детского мышления, как он рассматривается Пиаже.

Как известно, вся книга Пиаже проникнута той мыслью, что в истории мышления ребенка выдвигается на первый план влияние социальных факторов на структуру и функционирование мысли.

В предисловии к русскому изданию Пиаже прямо пишет, что это составляет основную идею всей его работы. «Идея, доминирующая в публикуемой работе, — говорит он, как мне кажется, — это идея о том, что мышление ребенка не может быть выведено только из враждебных психо-биологических факторов и из влияния физической среды, но должно быть понято также и преимущественно из тех отно-

шений, которые устанавливаются между ребенком и окружающей его социальной средой. Я не хочу этим просто сказать, что ребенок отражает мнения и идеи окружающих,—это было бы банально. От социальной среды зависит самая структура мышления индивида. Когда индивид думает только для самого себя, думает эгоцентрически, что составляет как раз случай, типичный для ребенка, то его мысль находится во власти его фантазии, его желаний, его личности. Тогда он представляет ряд особенностей, совершенно отличных от тех особенностей, которые характеризуют рациональное мышление. Когда же индивид испытывает систематическое воздействие со стороны определенной социальной среды (как например ребенок, испытывающий влияние авторитета взрослых), тогда его мысль складывается по известным внешним правилам... По мере того как индивиды общаются, сотрудничают друг с другом, развиваются и правила этого сотрудничества, сообщающие мышлению дисциплину, которая и образует раз-
зум в обоих его аспектах—теоретическом и практическом.

Эгоцентризм, принуждение, сотрудничество—таковы три направления, между которыми беспрестанно колеблется развивающееся мышление ребенка и с которыми в той или иной мере связано мышление взрослого, в зависимости от того, остается ли оно аутистическим или оно вырастает в тот или иной тип организации общества» (1, с. 55—56).

Такова доминирующая идея Пиаже. Казалось бы здесь, в этой схеме, как и во всей книге, содержится чрезвычайно четкое и ясное признание социального фактора как определяющей силы в развитии детского мышления. Между тем мы видели из только что приведенной цитаты, что признание вытекает из того, что автор избрал в целях описания язык социологический, но с таким же успехом те же самые факты можно было бы подвергнуть и биологическому объяснению. Поэтому рассмотрение того, как относятся социальный и биологический факторы развития детского мышления в теории Пиаже, и составляет нашу ближайшую задачу.

Существенным для этой проблемы в теории Пиаже является разрыв между биологическим и социальным. Биологическое мыслится как изначальное, первичное, заключенное в самом ребенке, образующее его психологическую субстанцию. Социальное действует посредством принуждения как внешняя, чуждая по отношению к ребенку сила, которая вытесняет свойственные ребенку и соответствующие его внутренней природе способы мышления и заменяет их чуждыми ребенку схемами мысли, которые навязываются ребенку извне.

Неудивительно поэтому, что даже в своей новой схеме Пиаже соединяет два крайних пункта—эгоцентризм и сотрудничество—посредством третьего члена—принуждения. Вот истинное слово, которое выражает представление Пиаже о том механизме, с помощью которого социальная среда направляет развитие детского мышления.

В сущности это представление является общим для Пиаже и для психоанализа, в котором тоже внешняя среда рассматривается как нечто внешнее по отношению к личности, оказывающее давление на эту личность и заставляющее ее ограничивать свои влечения,

изменять их, направлять их по обходным путям. Принуждение и давление—вот те два слова, которые не сходят со страниц этой книги, когда нужно выразить влияние социальной среды на развитие ребенка.

Мы уже видели, что Пиаже уподобляет процесс этих влияний ассимиляции и изучает, как эти влияния ассимилируются, т. е. деформируются живым существом и внедряются в его собственную субстанцию. Но эта собственная психологическая субстанция ребенка, эта структура и функционирование, свойственные детской мысли, составляющие ее качественное своеобразие по сравнению с мышлением взрослого человека, определяется аутизмом, т. е. биологическими свойствами детской природы. Ребенок не рассматривается как часть социального целого, как субъект общественных отношений, с самых первых дней своей жизни участвующий в общественной жизни того целого, к которому он принадлежит. Социальное рассматривается как нечто, стоящее вне ребенка, как чуждая и далекая от него сила, оказывающая на него давление и вытесняющая свойственные ему приемы мышления.

Очень хорошо выражает эту заветную для Пиаже идею в своем предисловии Клапаред. Он говорит, что исследования Пиаже представляют ум ребенка в совершенно новом виде. «Он показывает, что ум ребенка, так сказать, ткёт одновременно на двух различных станках, расположенных как бы один над другим. Работа, производимая в нижней плоскости в первые годы жизни, гораздо важнее. Это—дело самого ребенка, который беспорядочно привлекает к себе и кристаллизует вокруг своих потребностей все, что способно его удовлетворить. Это—плоскость субъективности, желаний, игры, капризов, *Lustprinzip*, как сказал бы Фрейд.

Верхняя плоскость, наоборот, воздвигается понемногу социальной средой, давление которой все более и более чувствуется ребенком. Это—плоскость объективности, речи, логических концепций, одним словом—реальность. Этот верхний план сначала очень хрупок. Как только его перегружают, он сгибается, трескается, обрушивается; элементы, из которых он состоит, падают на нижнюю поверхность, смешиваясь с элементами, принадлежащими к этой последней; некоторые кусочки остаются на полпути между небом и землей. Понятно, что наблюдатель, который не видел этих двух поверхностей и который думал, что игра велась на одной плоскости, получил впечатление крайней запутанности, ибо каждая из этих поверхностей имеет свою собственную логику и каждая вопиет, когда ее соединяют с логикой другой плоскости» (1, с. 59—60).

Как видим, своеобразие мышления ребенка заключается, по теории Пиаже, в том, что его ум ткёт на двух станках и что первый станок, который ткёт в плоскости субъективности, желаний и капризов, является наиболее важным, так как он является делом самого ребенка. Если бы даже сами Пиаже и Клапаред не упоминали Фрейда и его принцип удовольствия, ни у кого не могло бы остаться сомнений в том, что перед нами чисто биологическая концепция, пытающаяся вывести своеобразие детского мышления из биологических особенностей его природы.

Что это действительно так, что биологическое и социальное в развитии ребенка представлены у Пиаже как две внешние и механически действующие друг на друга силы, можно видеть из тех выводов, к которым приводит его исследование.

Центральным выводом, который ложится в основу дальнейших двух томов исследований Пиаже, является вывод относительно того, что ребенок живет в двойной действительности. Один мир для него составляется на основе его собственного, свойственного его природе мышления, другой—на основе навязанного ему окружающими его людьми логического мышления.

С логической необходимостью отсюда следует, что для ребенка, по представлению Пиаже, в результате такой раздвоенности его мысли, должна возникать и раздвоенная действительность. Два различных станка—две различных ткани: два способа мышления—две действительности. Эта раздвоенность должна оказаться тем более резкой и сильной, что каждая из двух поверхностей, в которых тклет мысль ребенка, имеет свою собственную логику и—по словам авторитетнейшего свидетеля—в о п и е т, когда ее соединяют с логикой другой плоскости. Очевидно уделом детской мысли должна явиться не только раздвоенная, расколотая действительность, но и составленная из несоединимых, абсолютно разнородных и принципиально враждебных кусков ткани, которые вопиют, когда их хотят «объединить». Ведь аутистическая мысль—по Пиаже—создает сама себе воображаемую действительность или действительность сновидения.

С той же логической неизбежностью возникает вопрос: который из двух станков, на которых тклет мысль ребенка, важнее, которой из двух тканей его мысли принадлежит первенство. Клапаред ясно отвечает на первую часть нашего вопроса, как мы видели выше: работа, производимая в нижней плоскости, в первые годы жизни, гораздо важнее. Сам Пиаже, как увидим ниже, столь же категорически ответит на второй вопрос утверждением, что настоящая реальность гораздо менее настояща для ребенка, чем для нас.

После этого, следуя той же логике этого неотразимо последовательного рассуждения, остается признать, что мысль ребенка бьется, говоря словами поэта-мистика, на пороге как бы двойного бытия, что его душа—жилище двух миров.

Поэтому в связи с вопросом о детском эгоцентризме Пиаже ставит другой вопрос: «Не существует ли для ребенка особой действительности, являющейся пробным камнем для всех других, или в зависимости от состояния эгоцентризма или социализации ребенок будет находиться в присутствии двух миров, одинаково реальных, из которых ни одному не удастся вытеснить другой? Очевидно, что эта вторая гипотеза более вероятна» (1, с. 401). Пиаже полагает, что остается недоказанным, будто ребенок страдает от этой двуполярности реального мира. И он допускает мысль, что у ребенка имеется две или несколько реальностей и что эти реальности действительны поочередно, вместо того чтобы находиться в иерархическом отношении, как у нас.

В частности, в первой стадии, которая длится до 2—3 лет,—«реальное—это просто, то, что желательно». «Закон удовольствия», о котором говорит Фрейд, деформирует и обрабатывает мир по-своему. Вторая стадия отмечается появлением двух разнородных действительностей, одинаково реальных: мир игры и мир наблюдения». «Следует таким образом признать за детской игрой значение автономной реальности, понимая под этим, что настоящая реальность, которой она противопоставляется, гораздо менее настоящая для ребенка, чем для нас» (1, с. 402—403).

Эта мысль не является исключительной собственностью Пиаже. Все теории детской психологии, исходящие из тех же принципиальных позиций, что и теория Пиаже, проникнуты этой идеей. Ребенок живет в двух мирах. Все социальное является чуждым для ребенка, навязанным ему извне. В последнее время Эльясберг выразил эту идею наиболее ясно, говоря об автономной детской речи. Рассматривая то представление о мире, которое ребенок усваивает через речь, он приходит к выводу, что все это не соответствует детской природе, что оно противоположно той целостности, которую мы видим в игре и рисунках ребенка. Вместе с речью взрослого, говорит он, ребенок усваивает и категориальные формы, разделение субъективного и объективного, я и ты, здесь и там, теперь и после—*das alles ist völlig unkindgemäss*. И, повторяя известный стих Гете, автор говорит, что две души живут в ребенке: первоначальная—полная связей детская душа и вторая, возникающая под влиянием взрослых, переживающая мир в категориях. Две души: два мира, две реальности. Этот вывод является неизбежным логическим следствием из основного положения относительно социального и биологического, действующих как два внешние по отношению друг к другу и чуждые начала.

VIII

В результате получается чрезвычайно своеобразное понимание самого процесса социализации, который в теории Пиаже занимает центральное место. Мы уже выше пытались доказать, что это представление не выдерживает критики с точки зрения теории развития. И в самом деле, что представляет собой процесс социализации детской мысли, как его рисует Пиаже? Мы уже видели, что это есть нечто внешнее, чуждое для ребенка. Теперь укажем еще на один существенный момент: Пиаже видит в социализации единственный источник развития логического мышления. Но в чем реально заключается самый процесс социализации? Это, как известно, процесс преодоления детского эгоцентризма. Он заключается в том, что ребенок начинает думать не для себя, но начинает приспосабливать свое мышление к мышлению других. Предоставленный самому себе, ребенок никогда не пришел бы к необходимости логического мышления. Он действует исключительно с помощью фантазии, ибо, по мнению Пиаже, «не вещи приводят ум к необходимости логической проверки: сами вещи обрабатываются умом» (1, с. 373).

Сказать так, значит признать, что вещи, т. е. внешняя объективная действительность, не играют решающей роли в развитии детского

мышления. Только столкновение нашей мысли с чужой мыслью вызывает в нас сомнение и потребность в доказательстве. «Без наличия других сознаний неудача опыта привела бы нас к еще большему развитию фантазии и к бреду. В нашем мозгу постоянно возникает множество ложных идей, странностей, утопий, мистических объяснений, подозрений, преувеличенных представлений о силах нашего «я». Но все это рассеивается при соприкосновении с подобными нам. Нужда в проверке имеет своим источником социальную нужду—усвоить мысль других людей, сообщить им наши собственные мысли, убедить их. Доказательства рождаются в споре. Впрочем—это общее место в современной психологии» (1, с. 373).

Нельзя яснее высказать ту мысль, что потребность в логическом мышлении и само познание истины возникают из общения сознания ребенка с другими сознаниями. Как это близко по своей философской природе к социологическому учению Дюркгейма и других социологов, выводящих из общественной жизни человека и пространство, и время, и всю объективную действительность в целом! Как это близко к положению Богданова, гласящему, что «объективность физического ряда—это есть общезначимость. Объективность физического тела, с которой мы встречаемся в своем опыте, устанавливается в конечном счете на основе взаимной проверки и согласования высказываний различных людей. Вообще физический мир—это социально согласованный, социально гармонизированный, социально организованный опыт».

Что Пиаже сближается здесь с Махом—в этом едва ли можно сомневаться, если вспомнить его концепцию причинности, о которой мы говорили выше. Говоря о развитии причинности у ребенка, Пиаже устанавливает следующий чрезвычайно интересный факт: он показывает, опираясь на закон осознания, установленный Клаппаредом, что осознание следует за действием и возникает тогда, когда автоматическое приспособление наталкивается на трудности. Пиаже полагает, что если мы спросим себя: как возникает представление о причине, цели и т. д., то «эта проблема происхождения сводится к тому, чтобы узнать, каким образом мало-по-малу индивид стал интересоваться причиной, целью, пространством. Мы вправе думать, что интерес к этим категориям возник только тогда, когда оказалось невозможным осуществить действие в отношении одной из них. Потребность создает сознание, а сознание причины блеснет в уме тогда, когда человек испытывает потребность в том, чтобы приспособиться в отношении причины» (1, с. 223). При автоматическом, инстинктивном приспособлении ум не отдает себе отчета в категориях. Исполнение автоматического акта не задает нашему уму никакой задачи. Нет затруднения—значит нет потребности, а следовательно нет и сознания.

Излагая эту мысль Клаппареда, Пиаже говорит, что в одном отношении он пошел еще дальше по пути функциональной психологии, полагая, что факт сознания категории преобразовывает ее в самой природе. «Так,—говорит он,—мы приняли формулу: ребенок сам становится причиной гораздо раньше, чем он получает понятие о причине» (1, с. 224).

Казалось бы, нельзя яснее выразить ту мысль, что объективная причинность в деятельности ребенка существует независимо от его сознания и до всякого понятия о ней, но Пиаже, сам понимая, что факт говорит в данном случае за материалистическое, а не за идеалистическое понимание причинности, делает оговорку при этом, заключающуюся в следующем: «одно лишь удобство выражения (которое, если мы не будем остерегаться, увлечет нас целиком к реалистической теории познания, т. е. за пределы психологии) может позволить нам говорить о причинности как об отношении, совершенно независимом от сознания. В действительной жизни существует столько видов причинности, сколько видов или ступеней сознания. Когда ребенок есть причина или действует, как если бы он знал, что одно явление есть причина другого, то несмотря на то, что он не отдает себе отчета в причинности, это все же первый вид причинного отношения и, если угодно, функциональный эквивалент причинности. Затем, когда тот же ребенок начинает относиться к вопросу сознательно, это осознание, уже благодаря тому, что оно зависит от потребностей и интересов момента, может принимать различный характер: анимистической причинности, артифициалистической (связанной с представлением, что все сделано искусственно руками человека), целевой, механической (посредством контакта), динамической (силы) и т. д. Последовательность этих типов причинностей никогда не может быть рассматриваема как законченная, и виды отношений, которые сейчас употребляются взрослыми и учеными, вероятно лишь временные, как и все те, которыми пользовались ребенок или первобытный человек» (1, с. 224).

То, что Пиаже утверждает относительно причинности, т. е. отрицание ее объективности, он распространяет на все остальные категории, становясь на идеалистическую точку зрения психологизма и утверждая, что «генетику важно отметить появление и применение этих категорий во всех стадиях, проходимых детским пониманием, и привести эти факты к функциональным законам мысли» (1, с. 224).

Опровергая схоластический реализм и кантовский априоризм в учении о логических категориях, Пиаже сам становится на точку зрения прагматического эмпиризма, которую «можно без преувеличения охарактеризовать как заботу о психологии, потому что эта теория поставила своей задачей определить категории их генезисом в истории мышления и их постепенно развивающимся применением в истории наук» (1, с. 224).

Мы видим не только то, что Пиаже становится этим самым на позицию субъективного идеализма, но что он вступает в резкое противоречие с добытыми им же самим фактами, которые, как он говорит сам, если довериться им, могут привести к реалистической теории познания.

Неудивительно поэтому, что, делая дальнейшие выводы из своих исследований, Пиаже приходит в третьем томе (3), посвященном выяснению того, какие представления существуют у ребенка о мире, к выводам о том, что реализм мышления, анимизм и артифициализм являются тремя доминирующими чертами детского мировоззрения.

И этот вывод является основным для исследователя, который в качестве отправного положения берет утверждение Маха, пытавшегося показать, что разграничение внутреннего, или психического, мира и мира внешнего, или физического, не является врожденным. «Но эта точка зрения была еще чисто теоретической. Гипотеза Маха не опирается на генетическую психологию в истинном смысле этого слова, а «генетическая логика» Болдуина—скорее субъективное, чем экспериментальное произведение» (3, с. 5). И вот Пиаже как бы задается задачей доказать это исходное положение Маха с точки зрения развития детской логики. При этом он снова впадает в противоречие, заключающееся в том, что изначальный характер детской мысли обрисован им же самим как реалистический. Иными словами, наивный реализм, который приписывается ребенку, указывает очевидно на то, что с самого начала самой природой сознания обусловлено то, что оно отражает объективную действительность.

Развивая эту идею дальше, Пиаже в заключение всех своих четырех томов ставит вопрос об отношении логики к реальности. «Опыт,—говорит он,—формирует разум, и разум формирует опыт. Между реальным и разумным есть взаимная зависимость. Эта проблема об отношении логики к реальности раньше всего принадлежит к теории познания, но с генетической точки зрения она существует и внутри психологии или во всяком случае существует проблема, близкая к ней, которую можно формулировать в следующем виде: эволюция логики определяет реальные категории причинности и т. д. или наоборот» (4, с. 337).

Пиаже ограничивается указанием на то, что между развитием реальных категорий и формальной логики существует сходство и даже известный параллелизм. По его мнению, существует не только логический эгоцентризм, но и онтологический эгоцентризм,—логические и онтологические категории ребенка эволюционируют параллельно.

Мы не станем проследживать этот параллелизм хотя бы схематически. Обратимся прямо к конечному выводу Пиаже. «Установивши этот параллелизм,—говорит он,—мы должны себя спросить, каков механизм тех фактов, которые его определяют: содержание ли реальной мысли определяет логические формы или наоборот.

В такой форме вопрос не имеет никакого смысла, но если вопрос о логических формах заменить вопросом о формах психологических, то вопрос приобретает возможность положительного решения, однако остережемся,—заключает Пиаже,—предрешать это решение» (4, с. 342).

Таким образом Пиаже сознательно остается на грани идеализма и материализма, желая сохранить позицию агностика, на деле же отрицая объективное значение логических категорий и разделяя точку зрения Маха.

IX

Если бы мы хотели в заключение обобщить то центральное и основное, что определяет всю концепцию Пиаже, мы должны были бы

сказать, что—это те два момента, отсутствие которых дало уже себя почувствовать при рассмотрении узкого вопроса относительно эгоцентрической речи. Отсутствие действительности и отношение ребенка к этой действительности, т. е. отсутствие практической деятельности ребенка,—вот что является в данном случае основным. Самая социализация детского мышления рассматривается Пиаже вне практики, в отрыве от действительности, как чистое общение душ, которое приводит к развитию мысли. Познание истины и логические формы, с помощью которых становится возможным это познание, возникают не в процессе практического овладения действительностью, но в процессе приспособления одних мыслей к другим мыслям. Истина есть социально организованный опыт, как бы повторяет Пиаже богдановское положение, ибо вещи, действительность не толкают ум ребенка по пути развития. Они сами обрабатываются умом. Предоставленный самому себе ребенок пришел бы к развитию бреда. Действительность его никогда не научила бы логике.

Вот эта попытка вывести логическое мышление ребенка и его развитие из чистого общения сознаний, в полном отрыве от действительности, без всякого учета общественной практики ребенка, направленной на овладение действительностью, и составляет центральный пункт всего построения Пиаже.

В замечаниях к «Логике» Гегеля В. Ленин говорит по поводу аналогичного, широко распространенного в идеалистической философии и психологии взгляда следующее:

«Когда Гегель старается—иногда даже: тщится и пыжится—подвести целесообразную деятельность человека под категории логики, говоря, что эта деятельность есть «заключение», что субъект (человек) играет роль такого-то «члена» в логической «фигуре» заключения и т. п., то это не только игра. Тут есть очень глубокое содержание, чисто материалистическое. Надо перевернуть: практическая деятельность человека миллиарды раз должна была приводить сознание человека к повторению разных логических фигур, дабы эти фигуры могли получить значение аксиом... Практика человека, миллиарды раз повторяясь, закрепляется в сознании человека фигурами логики. Фигуры эти имеют прочность предрассудка, аксиоматический характер именно (и только) в силу этого миллиардного повторения» (5, с. 183 и 207).

Неудивительно поэтому, что Пиаже устанавливает факт, заключающийся в том, что отвлеченная вербальная мысль непонятна ребенку. Разговор без действия—непонятен. Дети не понимают друг друга. К этому приходит Пиаже. «Конечно,—говорит он,—когда дети играют, когда они вместе перебирают руками какой-нибудь материал, они понимают друг друга, ибо хотя их язык и эллиптичен, он сопровождается жестами, мимикой, представляющей начало действия и служащей наглядным примером для собеседника. Но можно спросить себя: понимают ли дети вербальную мысль и самый язык друг друга? Иначе говоря: понимают ли друг друга дети, когда говорят, не действуя? Это—капитальная проблема, ибо как раз в этой словесной плоскости ребенок осуществляет свое главное усилие при-

способиться к мысли взрослого и все свое обучение логической мысли» (1, с. 376). Пиаже дает отрицательный ответ на этот вопрос: дети, утверждает он, опираясь на специальные исследования, не понимают вербальную мысль и самый язык друг друга.

Вот это представление, что все обучение логической мысли возникает из чистого понимания вербальной мысли, независимой от действия, и лежит в основе открытого Пиаже факта детского непонимания. Казалось бы, сам Пиаже красноречиво показал в своей книге, что логика действия предшествует логике мышления. Однако мышление все же рассматривается им как совершенно оторванная от действительности деятельность. Но так как основной функцией мышления является познание и отражение действительности, то, естественно, рассматриваемое вне действительности это мышление становится движением фантомов, парадом мертвенных бредовых фигур, хоромом теней, но не реальным, содержательным мышлением ребенка.

Вот почему в исследовании Пиаже, которое пытается заменить законы причинности законами развития, исчезает самое понятие о развитии. Пиаже не ставит особенности детского мышления в такую связь с логическим мышлением (к которому ребенок приходит позднее), из которой было бы видно, как возникает и развивается логическая мысль из детской мысли. Напротив: Пиаже показывает, как логическая мысль вытесняет особенности детского мышления, как она извне внедряется в психологическую субстанцию ребенка и деформируется ею. Неудивительно поэтому, что на вопрос о том, образуют ли все особенности детского мышления бессвязное целое или свою особую логику, Пиаже отвечает: «Очевидно, что истина посередине: ребенок обнаруживает свою оригинальную умственную организацию, но развитие ее подчинено случайным обстоятельствам» (1, с. 370). Нельзя проще и прямее выразить ту мысль, что оригинальность умственной организации заложена в самом существе ребенка, а не возникает в процессе развития. Развитие же есть не самодвижение, а логика случайных обстоятельств. Там, где нет самодвижения, там нет места и для развития—в глубоком и истинном смысле этого слова: там одно вытесняет другое, но не возникает из этого другого.

Мы могли бы это пояснить простым примером. Пиаже, останавливаясь на особенностях детского мышления, стремится показать слабость детского мышления, его несостоятельность, иррациональность, его алогичность по сравнению с мышлением взрослого человека.

Возникает тот самый вопрос, который в свое время задавали Леви-Брюлю по поводу его теории примитивного мышления. Ведь если ребенок мыслит исключительно синкретически, если синкретизм пронизывает собой все детское мышление, то становится непонятным, как возможно реальное приспособление ребенка.

Очевидно во все фактические положения Пиаже нужно внести две существенных поправки. Первая из них состоит в том, что нужно ограничить самую сферу влияния тех особенностей, о которых говорит Пиаже. Нам думается, и собственный наш опыт подтвердил это, что синкретически мыслит ребенок там, где он неспособен еще мыслить связно и логично. Когда ребенка спрашивают, почему солнце не па-

дает, то он разумеется дает синкретический ответ. Эти ответы служат важным симптомом для распознавания тех тенденций, которые руководят детской мыслью, когда она движется в сфере, оторванной от опыта. Но если спросить ребенка относительно вещей, доступных его опыту, доступных его практической проверке, а круг этих вещей находится в зависимости от воспитания, то естественно, что трудно было бы ожидать от ребенка синкретического ответа. На вопрос например, почему он упал, споткнувшись о камень, даже самый маленький ребенок едва ли стал бы отвечать так, как отвечали дети у Пиаже, когда им задавался вопрос, почему луна не падает на землю.

Таким образом круг детского синкретизма определяется строго детским опытом, а в зависимости от этого в самом синкретизме нужно найти прообраз, прототип, зародыш будущих причинных связей, о которых мимоходом говорит и сам Пиаже.

Действительно не следует недооценивать мышления при помощи синкретических схем, ведущих ребенка, несмотря на все перипетии, к постепенному приспособлению. Рано или поздно они подвергнутся строгому отбору и взаимному сокращению, что их заострит, сделает из них прекрасный инструмент исследования в тех областях, где гипотезы полезны.

Наряду с этим ограничением сферы влияния синкретизма мы должны внести и еще одну существенную поправку. Для Пиаже все же основной догмой остается положение, что ребенок непроницаем для опыта. Но здесь же следует чрезвычайно интересное пояснение. Опыт разубеждает примитивного человека, говорит Пиаже, лишь в отдельных, весьма специальных, технических случаях, и в качестве таких редких случаев называет земледелие, охоту, производство, о которых говорит: «Но этот мимолетный, частичный контакт с действительностью несколько не влияет на общее направление его мысли. И не то же ли бывает у детей?» (1, с. 373).

Но ведь производство, охота, земледелие составляют не мимолетный контакт с действительностью, но самую основу существования примитивного человека. И в применении к ребенку Пиаже сам со всей ясностью вскрывает корень и источник всех тех особенностей, которые он устанавливает в своем исследовании. «Ребенок,—говорит он на одной из страниц,—никогда на самом деле не входит в настоящий контакт с вещами, ибо он не трудится. Он играет с вещами, или верит, не исследуя их» (1, с. 373). Здесь действительно мы находим центральный пункт теории Пиаже, рассмотрением которого мы можем заключить весь очерк.

Те закономерности, которые Пиаже установил, те факты, которые он нашел, имеют не всеобщее, но ограниченное значение. Они действительны *hic et nunc*, здесь и теперь, в данной и определенной социальной среде. Так развивается не мышление ребенка вообще, но мышление того ребенка, которого изучал Пиаже. Что закономерности, найденные Пиаже, суть не вечные законы природы, но исторические и социальные законы,—это настолько очевидно, что отмечается и такими критиками Пиаже, как Штерн. Штерн говорит: «Пиаже заходит слишком далеко, когда он утверждает, что на про-

тяжении всего раннего детства, до 7 лет, ребенок говорит больше эгоцентрически, чем социально, и что только по ту сторону этой возрастной границы начинает преобладать социальная функция речи. Эта ошибка основана на том, что Пиаже недостаточно принимает во внимание значение социальной ситуации. Говорит ли ребенок более эгоцентрически или социально,—зависит не только от его возраста, но и от окружающих его условий, в которых он находится. Условия семейной жизни, условия воспитания являются здесь определяющими. Его наблюдения относятся к детям, которые играют в детском саду, один подле другого. Эти законы и коэффициенты действительны только для специальной детской среды, которую наблюдал Пиаже, и не могут быть обобщены. Там, где дети заняты исключительно игровой деятельностью, там естественно, что монологическое сопровождение игры приобретает очень широкое распространение. Мухова в Гамбурге нашла, что своеобразная структура детского сада имеет здесь решающее значение. В Женеве, где дети, как и в садах Монтессори, просто индивидуально играют рядом друг с другом, коэффициент оказывается выше, чем в немецких садах, где существует более тесное социальное общение в группах играющих детей.

Еще своеобразнее поведение ребенка в домашней среде. Здесь уже самый процесс обучения речи насквозь социален (заметим кстати, что здесь Штерн также устанавливает первичность социальной функции речи, проявляющуюся уже в момент самого усвоения языка). Здесь у ребенка возникает столько практических и духовных потребностей, он должен о стольком просить, запрашивать и выслушивать, что стремление к пониманию и к тому, чтобы быть понятым, т. е. к социализированной речи, начинает играть огромную роль уже в очень ранние годы (6, с. 148—149).

В подтверждение этого Штерн отсылает к фактической части своей книги, в которой собран огромный материал, характеризующий речевое развитие ребенка в ранние годы.

Нас интересует в данном случае не только фактическая поправка, которую устанавливает Штерн,—дело не в количестве эгоцентрической речи, дело идет о природе тех закономерностей, которые устанавливает Пиаже. Эти закономерности, как уже сказано, действительны для той социальной среды, которую изучал Пиаже. В Германии, при относительно незначительном различии, уже эти закономерности принимают другой вид. Как серьезно должны были бы они расходиться, если бы мы обратились к изучению тех явлений и процессов в совершенно другой социальной среде, которая окружает ребенка в нашей стране. Пиаже в предисловии к русскому изданию прямо говорит: «когда работают так, как вынужден был работать я, внутри одной лишь социальной среды такой, какова социальная среда детей в Женеве, то точно установить роли индивидуального и социального в мышлении ребенка невозможно. Для того чтобы этого достигнуть, совершенно необходимо изучать детей в самой различной и возможно более разнообразной социальной среде».

Вот почему Пиаже отмечает как положительный факт сотрудничество с советскими психологами, которые изучают детей в со-

циальной среде, весьма отличной от той, которую изучает он сам. «Ничто,—говорит он,—не может быть полезнее для науки, чем это сближение русских психологов с работами, сделанными в других странах».

Мы тоже полагаем, что исследование развития мышления у ребенка в совершенно иной социальной среде, в частности у ребенка, который, в отличие от детей Пиаже, трудится, приводит к установлению чрезвычайно важных закономерностей, которые позволят устанавливать не только законы, имеющие значение здесь и теперь, но и позволят обобщать. Но для этого детской психологии необходимо коренным образом изменить свое основное методологическое направление.

Как известно, Гете в заключении «Фауста» устами хора воспел вечно-женственное, которое тянет нас ввысь. В последнее время детская психология устами Фолькельта воспела «примитивные целостности, выделяющие нормальную психическую жизнь ребенка среди других человеческих типов и составляющие самую сущность и ценность вечно-детского» (7, с. 138). Фолькельт выразил здесь не только свою индивидуальную мысль, но основное устремление всей современной детской психологии, проникнутой желанием раскрыть вечно-детское. Но задача психологии как раз заключается в том, чтобы раскрыть не вечно-детское, но исторически-детское, или, пользуясь поэтическим словом Гете, преходяще-детское. Камень, который презрели строители, должен стать во главу угла.

ПРОБЛЕМА РАЗВИТИЯ РЕЧИ В УЧЕНИИ В. ШТЕРНА

То, что осталось наиболее неизменным в системе Штерна и даже укрепились и упрочилось, получив дальнейшее развитие,—это чисто интеллектуалистическое воззрение на детскую речь и ее развитие. И нигде ограниченность, внутренняя противоречивость и научная несостоятельность философского и психологического персонализма Штерна, его идеалистическая сущность не выступают с такой самоочевидностью, как именно в этом пункте.

Штерн сам называет свою руководящую точку зрения персоналистически-генетической. Мы далее напомним читателю основную идею персонализма. Выясним сначала, как осуществляется генетическая точка зрения в этой теории, которая—скажем наперед—как всякая интеллектуалистическая теория по самому своему существу антигенетична.

Штерн различает три корня (Wurzeln) речи: экспрессивную тенденцию, социальную тенденцию к сообщению и «интенциональную». Оба первых корня не составляют отличительного признака человеческой речи, они присущи и зачаткам речи у животных. Но третий момент полностью отсутствует в речи животных и является специфическим признаком человеческой речи. Интенцию Штерн определяет, как направленность на известный смысл. «Человек,—говорит он,—на известной стадии своего духовного развития приобретает способность, произнося звуки, «иметь нечто в виду» («etwas zu meinen»), обозначать «нечто объективное» (6, с. 126)—будь то какая-нибудь называемая вещь, содержание, факт, проблема и т. п. Эти интенциональные акты являются в сущности актами мышления (Denkleistungen), и появление интенции поэтому означает интеллектуализацию и объективирование речи. Поэтому-то новые представители психологии мышления, как К. Бюлер и особенно Реймут, опирающийся на Гуссерля, подчеркивают значение логического фактора в детской речи. Правда, Штерн полагает, что они заходят слишком далеко в логизировании детской речи, но сама по себе эта идея находит в нем своего сторонника. Он в полном согласии с этой идеей точно указывает тот пункт в речевом развитии, где «прорывается этот интенциональный момент и сообщает речи ее специфически человеческий характер» (6, с. 127).

Казалось бы, что же можно возразить против того, что человеческая речь в ее развитом виде осмысленна и обладает объективным значением, что поэтому она непременно предполагает известную ступень в развитии мышления как свою необходимую предпосылку, что, наконец, необходимо иметь в виду связь, существующую между речью и логическим мышлением. Но Штерн подставляет на место генетического объяснения интеллектуалистическое, когда в этих признаках развитой человеческой речи, нуждающихся в генетическом объяснении (как они возникли в процессе развития), он видит корни и движущую силу речевого развития, первичную тенденцию, почти влечение, во всяком случае нечто изначальное, что можно по генетической функции поставить в один ряд с экспрессивной и коммуникативной тенденциями, стоящими действительно в начале развития речи, и что, наконец, сам Штерн называет die «intentionale» Triebfeder des Sprachdranges (6, с. 126).

В том и заключается основная ошибка всякой интеллектуалистической теории и этой в частности, что она при объяснении пытается исходить из того, что в сущности и подлежит объяснению. В этом ее антигенетичность (признаки, отличающие высшие формы развития речи, относятся к ее началу); в этом ее внутренняя несостоятельность, пустота и бессодержательность, ибо она в сущности ничего не объясняет и описывает порочный логический круг, когда на вопрос, из каких корней и какими путями возникает осмысленность человеческой речи, отвечает: из интенциональной тенденции, т. е. из тенденции к осмысленности. Такое объяснение всегда будет напоминать классическое объяснение мольеровского врача, который усыпительное действие опия объясняет его усыпительной способностью. Штерн прямо и говорит: «На определенной стадии своего духовного созревания человек приобретает способность (Fähigkeit), произнося звуки, иметь нечто в виду, обозначать нечто объективное» (6, с. 126). Чем же это не объяснение мольеровского врача, — разве что переход от латинской терминологии к немецкой делает еще более заметным чисто словесный характер подобных объяснений, голую подстановку одних слов вместо других, когда в объяснении другими словами выражено то же самое, что нуждалось в объяснении.

К чему приводит подобное логизирование детской речи, легко видеть из генетического описания этого же момента, описания, которое сделалось классическим и вошло во все курсы детской психологии. Ребенок в эту пору (примерно между 1; 6 и 2; 0)¹ делает одно из величайших открытий всей своей жизни — он открывает, что «каждому предмету соответствует постоянно символизирующий его, служащий для обозначения и сообщения звуковой комплекс, т. е. всякая вещь имеет свое имя» (с. 190). Штерн приписывает таким образом ребенку на втором году жизни «пробуждение сознания символов и потребности в них» (6, с. 190). Как совершенно

¹ Система обозначения возраста, введенная Штерном, является сейчас общепринятой: 1; 6 — означает 1 год и 6 мес.

последовательно развивает ту же идею Штерн в другой своей книге, это открытие символической функции слов является уже мыслительной деятельностью ребенка в собственном смысле слова. «Понимание отношения между знаком и значением, которое проявляется здесь у ребенка, есть нечто принципиально иное, чем простое пользование звуковыми образами, представлениями предметов и их ассоциациями. А требование, чтобы к а ж д о м у предмету какого бы то ни было рода принадлежало свое имя, можно считать действительным—быть может первым—о б щ и м п о н я т и е м ребенка (21, с. 93).

Итак, если мы примем это вслед за Штерном, нам придется вместе с ним допустить у ребенка в полтора-два года понимание отношения между знаком и значением, осознание символической функции речи, «сознание значения языка и волю завоевать его» (с. 150), наконец «сознание общего правила, наличие общей мысли», т. е. общего понятия, как Штерн прежде называл эту «общую мысль». Есть ли фактические и теоретические основания для подобного допущения? Нам думается, что все двадцатилетнее развитие этой проблемы приводит нас с неизбежностью к отрицательному ответу на этот вопрос.

Все, что мы знаем об умственном облике ребенка 1½—2 лет, чрезвычайно плохо вяжется с допущением у него в высшей степени сложной интеллектуальной операции—«сознания значения языка». Более того, многие экспериментальные исследования и наблюдения прямо указывают на то, что схватывание отношения между знаком и значением, функциональное употребление знака появляется у ребенка значительно позже и оказывается совершенно недоступным ребенку этого возраста. Развитие употребления знака и переход к знаковым операциям (сигнификативным функциям) никогда—как показали систематические экспериментальные исследования—не являются простым результатом однократного открытия или изобретения ребенка, никогда не совершаются сразу, в один прием; ребенок не открывает значение речи сразу на всю жизнь, как полагает Штерн, выискивая доказательства в пользу того, что ребенок только «один раз на одном роде слов открывает принципиальную сущность символа» (6, с. 194), напротив, оно является сложнейшим генетическим процессом, имеющим свою «естественную историю знаков», т. е. естественные корни и переходные формы в более примитивных пластах поведения (например так называемое иллюзорное значение предметов в игре, еще раньше—указательный жест и т. д.), и свою «культурную историю знаков», распадающуюся на ряд собственных фаз и этапов, обладающую своими количественными и качественными и функциональными изменениями, ростом и метаморфозой, своей динамикой, своими закономерностями¹.

Весь этот сложнейший путь, приводящий к действительному выреванию сигнификативной функции, по сути дела игнорируется Штерном, и самое представление о процессе развития речи б е с к о н е ч н о у п р о щ а е т с я. Но такова судьба всякой интеллектуа-

¹ В связи с этим и всем последующим см. следующую главу «Генетические корни мышления и речи».

листической теории, которая на место учета реального генетического пути во всей его сложности подставляет логизированное объяснение. На вопрос о том, как развивается осмысленность детской речи, подобная теория отвечает: ребенок открывает, что речь имеет смысл. Подобное объяснение вполне достойно—а по своей природе и должно—стать рядом с подобными же знаменитыми интеллектуалистическими теориями изобретения языка, рационалистической теорией общественного договора и т. д. Самая большая беда заключается в том, что такое объяснение, как мы уже говорили выше, в сущности ничего не объясняет.

Но и чисто фактически эта теория оказывается мало состоятельной. Наблюдения Валлона, Коффка, Пиаже, Делакруа и мн. др. над нормальным ребенком и специальные наблюдения К. Бюлера над глухонемыми детьми (на которые ссылается Штерн) показали, что: 1) связь между словом и вещью, «открываемая» ребенком, не является той символической функциональной связью, которая отличает высоко развитое речевое мышление и которую путем логического анализа Штерн выделил и отнес на генетически самую раннюю ступень, что слово долгое время является для ребенка скорее атрибутом (Валлон), свойством (Коффка) вещи наряду с ее другими свойствами, чем символом или знаком, что ребенок в эту пору овладевает скорее чисто внешней структурой вещь-слово, чем внутренним отношением знак-значение, и 2) что такого «открытия», секунду которого можно было бы с точностью отметить, не происходит, а происходит, напротив, ряд «молекулярных» изменений, длительных и сложных, приводящих к этому переломному в развитии речи моменту.

Следует оговориться, что фактическая сторона наблюдения Штерна в общем даже в этом пункте нашла бесспорное подтверждение в течение 20 лет, протекших со времени первого опубликования его. Переломный и решающий для всего речевого, культурного и умственного развития ребенка момент несомненно открыт Штерном верно, но объяснен интеллектуалистически, т. е. ложно. Штерн указал два объективных симптома, которые позволяют судить о наличии этого переломного момента и значение которых в развитии речи трудно преувеличить: 1) возникающие тотчас же по наступлении этого момента так называемые вопросы о названиях и 2) резкое скачкообразное увеличение словаря ребенка.

Активное расширение словаря, проявляющееся в том, что ребенок сам ищет слов, спрашивает о недостающих ему названиях предметов, действительно не имеет себе аналогии в развитии «речи» у животных и указывает на совершенно новую, принципиально отличную от прежней фазу в развитии ребенка: от сигнальной функции речи ребенок переходит к сигнификативной, от пользования звуковыми сигналами—к созданию и активному употреблению звуков. Правда, некоторые исследователи (Валлон, Делакруа и др.) склонны отрицать всеобщее значение этого симптома, пытаясь по-иному истолковать его, с одной стороны, а с другой—стереть резкую грань этого периода вопросов о названиях от второго «возраста вопросов».

Но два положения остаются непоколебленными: 1) в эту именно пору «грандиозная сигнализация речи» (по выражению И. П. Павлова) выделяется для ребенка из всей остальной массы сигнальных стимулов, приобретая совершенно особую функцию в поведении — функцию знака; 2) об этом непрерываемо свидетельствуют совершенно объективные симптомы. В установлении того и другого — огромная заслуга Штерна.

Но тем разительнее зияет дыра в объяснении этих фактов. Стоит только сравнить это объяснение, сводящееся к признанию «интенциональной тенденции» изначальным корнем речи, некоей способностью, с тем, что нам известно о двух других корнях речи, для того чтобы окончательно убедиться в интеллектуалистической природе этого объяснения. В самом деле, когда мы говорим об экспрессивной тенденции, речь идет о совершенно ясной, генетически очень древней системе «выразительных движений», корнями уходящей в инстинкты и безусловные рефлексы, системе, длительно изменявшейся, перестраивавшейся и усложнявшейся в процессе развития; тот же генетический характер носит и второй корень речи — коммуникативная функция, развитие которой прослежено от самых низших общественных животных до человекоподобных обезьян и человека.

Корни, пути и обуславливающие факторы развития той или другой функции ясны и известны; за этими названиями стоит реальный процесс развития. Не то с интенциональной тенденцией. Она появляется из ничего, не имеет истории, ничем не обусловлена, она, по Штерну, изначальна, первична, возникает «раз навсегда», сама собой. Ребенок в силу этой тенденции открывает путем чисто логической операции значение языка.

Конечно Штерн нигде так не говорит прямо. Напротив, он сам упрекает, как мы уже говорили, Реймута в излишнем логизировании; тот же упрек делает он Аменту, полагая, что его работа была завершением интеллектуалистической эпохи в исследовании детской речи (6, с. 5). Но сам Штерн в борьбе с антиинтеллектуалистическими теориями речи (Вундт, Мейман, Идельбергер и др.), сводящими начатки детской речи к аффективно-волевым процессам и отрицающими всякое участие интеллектуального фактора в возникновении детской речи, фактически становится на ту же, чисто логическую, антигенетическую точку зрения, на которой стоят Амент, Реймут и др.; он полагает, что он является более умеренным выразителем этой точки зрения, но на деле идет гораздо дальше Амента по этому же пути: если у Амента его интеллектуализм носил чисто эмпирический, позитивный характер, то у Штерна он явно перерастает в метафизическую и идеалистическую концепцию; Амент просто наивно преувеличивал по аналогии со взрослым способность ребенка логически мыслить; Штерн не повторяет этой ошибки, но делает горшую — возводит к изначальности интеллектуальный момент, принимает мышление за первичное, за корень, за первопричину осмысленной речи.

Может показаться парадоксом, что наиболее несостоятельным и бессильным интеллектуализм оказывается как раз в учении...

о мышлении. Казалось бы, здесь-то и есть его законная сфера приложения, но, по правильному замечанию Кёлера, интеллектуализм оказывается несостоятельным именно в учении об интеллекте, и Кёлер доказал это всеми своими исследованиями совершенно убедительно. Прекрасное доказательство этого же мы находим в книге Штерна. Самая слабая и внутренне-противоречивая ее сторона—это проблема мышления и речи в их взаимоотношениях. Казалось бы, что при подобном сведении центральной проблемы речи—ее осмысленности—к интенциональной тенденции и к интеллектуальной операции эта сторона вопроса—связь и взаимодействие речи и мышления—должна получить самое полное освещение. На деле же именно подобный подход к вопросу, предполагающий наперед уже сформировавшийся интеллект, не позволяет выяснить сложнейшего диалектического взаимодействия интеллекта и речи.

Больше того, такие проблемы, как проблема внутренней речи, ее возникновения и связи с мышлением и др., почти вовсе отсутствуют в этой книге, долженствующей стать, по мысли автора, на высоту современной науки о ребенке. Автор излагает результаты исследований эгоцентрической речи, проведенных Пиаже (6, с. 146—149), но трактует эти результаты исключительно с точки зрения детского разговора, не касаясь ни функций, ни структуры, ни генетического значения этой формы речи, которая—по высказанному нами предположению—может рассматриваться как переходная генетическая форма, составляющая переход от внешней к внутренней речи.

Вообще автор нигде не прослеживает сложных функциональных и структурных изменений мышления в связи с развитием речи. Нигде это обстоятельство не видно с такой отчетливостью, как на «перевод» первых слов ребенка на язык взрослых. Вопрос этот вообще является пробным камнем для всякой теории детской речи; поэтому-то эта проблема является сейчас фокусом, в котором скрестились все основные направления в современном учении о развитии детской речи, и можно без преувеличения сказать, что перевод первых слов ребенка совершенно перестраивает все учение о детской речи.

Штерн так толкует первые слова ребенка. Он не видит возможности истолковать их ни чисто интеллектуалистически, ни чисто аффективно-волютивно. Как известно, Мейман (в этом видит Штерн—и вполне основательно—его огромную заслугу), в противовес интеллектуалистическому толкованию первых слов ребенка как обозначений предметов, утверждает, что «вначале активная речь ребенка не называет и не обозначает никакого предмета и никакого процесса из окружающего, значение этих слов исключительно эмоционального и волевого характера» (8, с. 182). С совершенной бесспорностью Штерн в противоположность Мейману показывает, анализируя первые детские слова, что в них часто «перевешивает указание на объект» по сравнению с «умеренным эмоциональным тоном» (6, с. 183). Это последнее чрезвычайно важно отметить. Итак указание на объект (*Hindeuten auf das Objekt*), как неопровержимо показы-

вают факты и как признает сам Штерн, появляется в самых ранних «предстадиях» (primitiveren Entwicklungsstadien) детской речи до всякого появления интенции, открытия и т. п. Казалось бы, одно это обстоятельство достаточно убедительно говорит против допущения изначальности интенциональной тенденции.

За то же говорит, казалось бы, и целый ряд других фактов, излагаемых самим же Штерном: например опосредствующая роль жестов, в частности указательного жеста при установлении значения первых слов (6, с. 166); опыты Штерна, показавшие прямую связь между перевесом объективного значения первых слов над аффективным, с одной стороны, и указательной функцией первых слов («указание на нечто объективное») — с другой (6, с. 166 и сл.); аналогичные наблюдения других авторов и самого Штерна и т. д. и т. д.

Но Штерн отклоняет этот генетический, следовательно единственно возможный с научной точки зрения путь объяснения того, как возникает в процессе развития интенция, осмысленность речи, как «направленность на известный смысл» возникает из направленности указательного знака (жеста, первого слова) на какой-нибудь предмет, в конечном счете следовательно из аффективной направленности на объект. Он, как уже сказано, предпочитает упрощенный короткий путь интеллектуалистического объяснения (осмысленность возникает из тенденции к осмысленности) длинному сложному диалектическому пути генетического объяснения.

Вот как переводит Штерн первые слова детской речи. «Детское м а м а, — говорит он, — в переводе на развитую речь означает не слово «мать», но предложение: «мама, иди сюда», «мама, дай», «мама, посади меня на стул», «мама, помоги мне» и т. д. (6, с. 180). Если снова обратиться к фактам, легко заметить, что в сущности само по себе н е с л о в о м а м а должно быть переведено на язык взрослых, например «мама, посади меня на стул», — а все поведение ребенка в д а н н ы й м о м е н т (он тянется к стулу, пытается схватиться за него ручками и т. п.). В подобной ситуации «аффективно-волютивная» направленность на предмет (если говорить языком Меймана) еще абсолютно неотделима от «интенциональной направленности» речи на известный смысл: то и другое еще слито в нерасчлененном единстве, и единственно правильный перевод детского м а м а и вообще первых детских слов — это у к а з а т е л ь н ы й ж е с т, эквивалентом, условным заместителем которого они вначале являются.

Мы умышленно остановились на этом центральном для всей методологической и теоретической системы Штерна пункте и лишь для иллюстрации привели некоторые моменты из конкретных объяснений Штерном отдельных этапов речевого развития ребенка. Здесь мы не можем затронуть сколько-нибудь полно и подробно всего богатейшего содержания его книги или хотя бы ее главнейших вопросов. Скажем только, что тот же интеллектуалистический характер, тот же антигенетический уклон всех объяснений обнаруживает и трактовка остальных важнейших проблем, как проблемы развития понятия, основных стадий в развитии речи и мышления и т. д. Указав на эту черту, мы тем самым указали на основной нерв всей

психологической теории Штерна, больше того—всей его психологической системы.

В заключение мы хотели бы показать, что эта черта не случайна, что она неизбежно вытекает из философских предпосылок персонализма, т. е. всей методологической системы Штерна, и всецело обусловлена ими.

Штерн пытается в учении о детской речи—как и вообще в теории детского развития—подняться над крайностями эмпиризма и нативизма. Он противопоставляет свою точку зрения о развитии речи, с одной стороны, Вундту, для которого детская речь есть продукт «окружающей ребенка среды, по отношению к которой сам ребенок по существу участвует лишь пассивно», а с другой—Аменту, для которого вся первичная детская речь (ономатопеэтика и так называемая *Ammensprache*) есть изобретение бесчисленного количества детей за тысячи лет. Штерн пытается учесть и роль подражания, и спонтанную деятельность ребенка в развитии речи. «Мы должны здесь применить,—говорит он,—понятие конвергенции: лишь в постоянном взаимодействии внутренних задатков, в которых заложено влечение к речи, и внешних условий в виде речи окружающих ребенка людей, которая дает этим задаткам точку приложения и материал для их реализации, совершается завоевание речи ребенком» (6, с. 129).

Конвергенция не является для Штерна только способом объяснения развития речи—это общий принцип для каузального объяснения человеческого поведения. Здесь этот общий принцип применен к частному случаю усвоения речи ребенком. Вот еще один пример того, что, говоря словами Гете, «в словах науки скрыта суть». Звучное слово «конвергенция», выражающее на этот раз совершенно бесспорный методологический принцип (именно требование изучать развитие как процесс), обусловленный взаимодействием организма и среды, на деле *о с в о б о ж д а е т* автора от анализа социальных, средовых факторов в развитии речи. Правда, Штерн заявляет решительно, что социальная среда является главным фактором речевого развития ребенка (6, с. 291), но на деле он ограничивает роль этого фактора чисто количественным влиянием на запаздывание или ускорение процессов развития, которые в своем течении подчиняются внутренней, своей имманентной закономерности. Это приводит автора к колоссальной переоценке внутренних факторов, как это мы старались показать на примере объяснения осмысленности речи. Эта переоценка вытекает из основной идеи Штерна.

Основная идея Штерна—идея персонализма: личность—как психофизически нейтральное единство. «Мы рассматриваем детскую речь,—говорит он,—прежде всего как процесс, коренящийся в целостности личности» (6, с. 121). Под личностью же Штерн разумеет «такое реально существующее, которое, несмотря на множество частей, образует реальное, своеобразное и самоценное единство и, как таковое, несмотря на множество частичных функций, обнаруживает единую целестремительную самодеятельность» (9, с. 16).

Совершенно понятно, что подобная по существу метафизически-идеалистическая концепция («монадология») личности не может не привести автора к персоналистической теории речи, т. е. теории, выводящей речь, ее истоки и ее функции, из «целостности целестремительно развивающейся личности». Отсюда—интеллектуализм и антигенетичность. Нигде этот метафизический подход к личности—монаде—не сказывается так отчетливо, как при подходе к проблемам развития; нигде этот крайний персонализм, не знающий социальной природы личности, не приводит к таким абсурдам, как в учении о речи—этом социальном механизме поведения. Метафизическая концепция личности, выводящая все процессы развития из ее самоценной целестремительности, ставит на голову реальное генетическое отношение личности и речи: вместо истории развития самой личности, в которой не последнюю роль играет речь, создается метафизика личности, которая порождает из себя, из своей целестремительности—речь.