



Лев
ВYGOTСКИЙ



МЫШЛЕНИЕ
И
РЕЧЬ

Лев Семенович Выготский (Выгодский) Мышление и речь (сборник)

Текст предоставлен издательством

http://www.litres.ru/pages/biblio_book/?art=4992713

*Мышление и речь : сборник / Лев Выготский: АСТ: Астрель; Москва; 2011
ISBN 978-5-17-074544-9, 978-5-271-36991-9, 978-5-17-072532-8, 978-5-271-36990-2*

Аннотация

В эту книгу вошли наиболее известные работы великого ученого – «Мышление и речь», «Воображение и творчество в детском возрасте» и «Сознание и психика» – произведения, которые и в наши дни считаются едва ли не основополагающими трудами в области современной психологической науки.

Содержание

Мышление и речь	4
Предисловие	4
Глава первая	7
Глава вторая	16
I	16
II	24
III	29
IV	32
V	37
VI	40
VII	43
VIII	49
IX	51
Глава третья	56
Глава четвертая	62
I	62
II	70
III	73
IV	77
Глава пятая	82
I	82
Конец ознакомительного фрагмента.	87

Лев Выготский

Мышление и речь (сборник)

Мышление и речь

Предисловие

1

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

Таким образом, наше исследование оказалось сложным и многообразным по 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

¹ Первое издание: Мышление и речь. М.; Л.: Соцэкгиз, 1934.

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 самые законченные и сильные 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 сравнению 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 отсекал 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 *explicit* многое из того, что в предыдущих наших работах содержа-

лось *implicite*, 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 скорее постулировалось, чем служило предметом исследования. Больше того, постулируя функциональное единство сознания, психология наряду с этим бесспорным допущением клала в основу своих исследований молчаливо всеми признаваемый, явно не сформулированный, совершенно ложный постулат, заключающийся в признании неизменности и постоянства межфункциональных связей сознания, и предполагалось, что восприятие всегда и одинаковым образом связано с вниманием, память всегда 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 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, полным слиянием мысли и слова и между их столь же метафизическим, столь же абсолютным, столь же полным разрывом и разъединением. Выражая одну из этих крайностей в чистом виде или соединяя в своих построениях обе эти крайности, занимая как бы промежуточный пункт между ними, но все время двигаясь по оси, расположенной

между этими полярными точками, различные учения о мышлении и речи вращались в одном и том же заколдованном кругу, выход из которого не найден до сих пор. Начиная с древности, отождествление мышления и речи через психологическое языкознание, объявившее, что мысль – это «речь минус звук», и вплоть до современных американских психологов и рефлексологов, рассматривающих мысль как «заторможенный рефлекс, не выявленный в своей двигательной части», проходит единую линию развития одной и той же идеи, отождествляющей мышление и речь. Естественно, что все учения, примыкающие к этой линии, по самой сущности своих воззрений на природу мышления и речи оказывались всегда перед невозможностью не только решить, но даже поставить вопрос об отношении мысли к слову. Если мысль и слово совпадают, если это одно и то же, никакое отношение между ними не может возникнуть и не может служить предметом исследования, как невозможно представить себе, что предметом исследования может явиться отношение вещи к самой себе. Кто сливает мысль и речь, тот закрывает сам себе дорогу к постановке вопроса об отношении между мыслью и словом и делает 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 одеяние, 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 разрушает 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 ощупывать, охватывать, отделять важное от неважного при движении мысли, наконец, внутренняя речь играет роль способствующего фактора при переходе от мысли к громкой речи.

Мы привели этот пример только для того, чтобы показать, как, разложив 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 разнородных, внутри ничем не связанных между собой формах деятельности. Это более благоприятное положение, в котором оказываются представители второго направления, заключается в том, что для них во всяком случае становится возможной постановка вопроса об отношении между мышлением и речью. В этом их преимущество. Но их слабость заключается в том, что сама поста-

новка 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 перед 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 следует 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 начальным пунктом для того, чтобы сделать хотя бы самый первый шаг по направлению к ее решению.

Первый способ психологического анализа можно 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. Скорее, мы вправе его рассматривать как метод познания, обратный по отношению к анализу и в известном смысле противоположный ему. Ведь химическая формула воды, относящаяся одинаково ко всем ее свойствам, в равной мере относится вообще ко всем ее видам, в одинаковой степени к Великому океану так же, как и к дождевой капле. Поэтому разложение воды на элементы не может быть путем, который 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, тоже не является анализом, способным выяснить нам все конкретное многообразие, всю специфику тех отношений между словом и мыслью, с которыми мы встречаемся в повседневных наблюдениях, 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. Неудивительно 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 бессмысленном звуке стали изучать только его физические и психические свойства, т. е. то, что является для этого звука не специфическим, а общим со всеми остальными звуками, существующими в природе, и, следовательно, такое изучение не могло объяснить нам, почему звук, обладающий такими-то и такими-то физическими и психическими свойствами, является звуком человеческой речи и что его делает таковым. Так же точно значение, оторванное от звуковой стороны слова, превратилось бы в чистое представление, в чистый акт мысли, который стал изучаться отдельно в качестве понятия, развивающегося и живущего независимо от своего материального носителя. Бесплодность классической семантики и фонетики в значительной степени обусловлена именно этим разрывом между звуком и значением, этим разложением слова на отдельные элементы.

Так же точно и в психологии развитие детской речи изучалось с точки зрения разложения ее на развитие звуковой, фонетической стороны речи и ее смысловой стороны. До деталей тщательно изученная история детской фонетики, с одной стороны, оказалась совершенно не в состоянии объединить, хотя бы в самом элементарном виде, проблему относящихся сюда явлений. С другой стороны, изучение значения детского слова привело исследователей к автономной и самостоятельной истории детской мысли, между которой не было никакой связи с фонетической историей детского языка.

Нам думается, что решительным и поворотным моментом во всем учении о мышлении и речи, далее, является переход от этого анализа к анализу другого рода. Этот последний мы могли бы обозначить как анализ, расчленяющий сложное единое целое на единицы. Под единицей мы подразумеваем такой продукт анализа, который, в отличие от элементов, обладает всеми основными свойствами, присущими целому, и 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 значении.

Эта внутренняя сторона слова до сих пор почти не подвергалась специальным исследованиям. Значение слова так же растворялось в море всех прочих представлений нашего сознания или всех прочих актов нашей мысли, как звук, оторванный от значения, растворялся в море всех остальных существующих в природе звуков. Поэтому так же точно, как в отношении звука человеческой речи, современная психология ничего не может сказать такого, что было бы специфическим для звука человеческой речи как такового, так же точно в области изучения словесного значения психология не может сказать ничего, кроме того, что характеризует в одинаковой мере словесное значение, как и все прочие представления и мысли нашего сознания. 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, показывает, что самое существенное, самое определяющее внутреннюю природу словесного значения лежит не там, где его обычно искали.

Слово всегда относится не к одному какому-нибудь отдельному предмету, но к целой группе или к целому классу предметов. В силу этого каждое слово представляет собой скрытое обобщение, всякое слово уже обобщает, и с психологической точки зрения значение слова прежде всего представляет собой обобщение. Но обобщение, как это легко видеть, есть чрезвычайный словесный акт мысли, отражающий действительность совершенно иначе, чем она отражается в непосредственных ощущениях и восприятиях. Когда говорят, что диалектический скачок является не только переходом от немыслящей материи к ощущению, но и переходом от ощущения к мысли, то этим хотят сказать, что мышление отражает действительность в сознании качественно иначе, чем непосредственное ощущение. По-видимому, есть все основания допустить, что это качественное отличие единицы в основном и 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 прояснит нам 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, 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 общение только самого примитивного типа и в самых ограниченных размерах. В сущности, это общение с помощью выразительных движений не заслуживает названия общения, а, скорее, должно быть названо *заражением*. Испуганный гусак, видящий опасность и криком поднимающий всю стаю, не 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 отражает 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 Сэпир 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 единственный опыт живет в единичном сознании и, строго говоря, несообщаем. Для того чтобы стать сообщаемым, он должен быть отнесен к известному классу, который, по молчаливому согласию, рассматривается обществом как единство».

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 Л. Н. 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 вопрос 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 звук этот, носящий определенную функцию знака, связан с известным значением, но сам по себе звук как таковой, незначащий звук, не является действительно единицей, связующей стороны речи. Таким образом, единицей речи оказывается в звуке новое понимание не отдельного звука, но фонемы, т. е. далее неразложимой фонологической единицы, которая сохраняет основные свойства всей звуковой стороны речи в функции означения. Как только звук перестает быть значащим звуком и отрывается от знаковой стороны речи, так сейчас же он лишается всех свойств, присущих человеческой речи. Поэтому плодотворным и в лингвистическом, и в психологическом отношении может явиться только такое изучение звуковой стороны речи, которое будет пользоваться методом расчленения ее на единицы, сохраняющие свойства, присущие речи, как свойства звуковой и смысловой сторон.

Мы не станем здесь излагать те конкретные достижения, которых добились лингвистика и психология, применяя этот метод. Скажем только, что эти достижения являются в наших глазах лучшим доказательством благотворности того метода, который по своей природе совершенно идентичен с методом, применяемым настоящим исследованием и противопоставленным нами анализу, разлагающему на элементы.

Плодотворность этого метода может быть испытана и показана еще на целом ряде вопросов, прямо или косвенно относящихся к проблеме мышления и речи, входящих в ее круг или пограничных с ней. Мы называем только в самом суммарном виде общий круг этих вопросов, так как он, как уже сказано, позволяет раскрыть перспективы, стоящие перед нашим исследованием в дальнейшем, и, следовательно, выяснить его значение в контексте всей проблемы. Речь идет о сложных отношениях речи и мышления, о сознании в целом и его отдельных сторонах.

Если для старой психологии вся проблема межфункциональных отношений и связей была совершенно недоступной для исследования областью, то сейчас она становится открытой для исследователя, который хочет применить метод единицы и заменить им метод элементов.

Первый вопрос, который возникает, когда мы говорим об отношении мышления и речи к остальным сторонам 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 лишь, 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 ввести 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 пытаемся изучить развитие реальных понятий ребенка.

Наконец, в заключительной части нашей работы мы пытаемся подвергнуть анализу на основе теоретических и экспериментальных исследований строение и функционирование процесса речевого мышления в целом.

Объединяющим моментом всех этих отдельных исследований является идея развития, которую мы пытались применить в первую очередь к анализу и изучению значения слова как единства речи и мышления.

Глава вторая

Проблема речи и мышления ребенка в учении Ж. Пиаже

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, 408)².

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 в огромной мере опирался 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 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, 60).

Эта новая постановка проблемы детского мышления как качественной проблемы привела Пиаже к тому, что можно было бы назвать в противоположность господствовавшей

² Первая цифра в скобках означает номер труда в указателе литературы, вторая цифра – номер страницы, на которую делается ссылка.

прежде тенденции позитивной характеристикой детского ума. В то время как в традиционной психологии детское мышление получало обычно негативную характеристику, составляющуюся из перечня тех изъянов, недостатков, минусов детского мышления, которые отличают его от взрослого мышления, Пиаже попытался раскрыть качественное своеобразие детского мышления с его положительной стороны. Прежде интересовались тем, чего у ребенка нет, чего ему недостает по сравнению со взрослым, и определяли особенности детского мышления тем, что ребенок не способен к абстрактному мышлению, к образованию понятий, к связи суждений, к умозаключению и пр., и пр.

В новых исследованиях в центр внимания было поставлено *то, что у ребенка есть*, чем обладает его мышление в качестве отличительных своих особенностей и свойств.

В сущности, то, что сделал Пиаже нового и великого, настолько обыденно и просто, как, впрочем, многие великие вещи, что может быть выражено и охарактеризовано с помощью старого и банального положения, которое приводит 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 – детища кризиса, охватившего самые основы нашей науки, знаменующего превращение психологии в науку в точном и истинном значении этого слова и проистекающего из того, что фактический материал науки и ее методологические основания находятся в резком противоречии.

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

Историческое состояние нашей науки таково, что, говоря словами Brentano, «существует много психологии, но не существует единой психологии». Мы могли бы сказать, что именно потому и возникает много психологии, что нет общей, единой психологии. Это значит, что отсутствие единой научной 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 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, составляю-

щие 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, 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.

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

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

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 породившими его гипотезами, но пока мы ограничились только лишь рассмотрением фактов» (1, 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 добывания и осмысливания. Без этого факты останутся немые и мертвые.

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

Но тем самым наш путь должен проходить в направлении к критике *теории и методологической* системы, лежащих в основе тех исследований, ключ к пониманию и оценке

которых мы ищем. Фактическое должно нас занимать лишь постольку, поскольку оно поддерживает теорию или конкретизирует методологию исследования.

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

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

Он 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 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 ее содержания, он пытается 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, несводимые к общей причине, или они представляют собой известную структуру, известное связное целое, в основе которого лежит некоторый центральный факт, обуславливающий единство всех этих особенностей? В этих исследованиях затрагивается целый ряд особенностей детского мышления, например эгоцентризм речи и мышления ребенка, интеллектуальный реализм, синкретизм, непонимание отношений, трудность осознания, неспособность к самонаблюдению в детском возрасте и т. д.

Вопрос и заключается в том, «составляют ли эти явления некоторое бессвязное целое, т. е. обязаны ли они своим существованием ряду случайных и отрывочных причин, не имеющих связи между собой, или они образуют связное целое и таким образом представляют свою особую логику» (1, 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, 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, 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 ненаправленной, 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 желаний 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, 95).

Первая форма мышления социальна. Она по мере 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 сообщаемой как таковая» (1, 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, 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, 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, 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, 401).

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

Однако и здесь Пиаже склонен рассматривать механизм синкретической мысли как посредствующий момент между логической мыслью и тем, что психоаналитики назвали 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» (1, 174). 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, 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, 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 отправляться от деятельности ребенка для того, чтобы объяснить его мысль. А эта деятельность, вне всякого сомнения, эгоцентрична и эгоистична. Социальный инстинкт развивается в ясных формах поздно. Первый критический период в этом отношении следует отнести к 7–8 годам» (1, 377). К этому же возрасту Пиаже относит и приурочивает первый период логического мышления, 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 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 только вверх, по линии следствий, вытекающих из этого факта, 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, 390). «Детский эгоцентризм, – говорит он в другом месте, – представляется нам значительным до возраста 7–8 лет, когда начинают устанавливаться навыки социализированной мысли.

Но до 7 ½ 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» (1, 153).

Последнее не оставляет сомнений в том, что сфера влияния эгоцентризма, по Пиаже, до 8 лет совпадает непосредственно со всей областью детского мышления и восприятия в целом. Своеобразие того перелома, который претерпевает 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 рассужде-

ния. 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, производство), 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, 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» (1, 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 наиболее рано возникающее мышление – это, говоря словами Пиаже, некое миражное воображение; что принцип удовольствия, управляющий аутистическим мышлением, предшествует принципу реальности, управляющему логикой разумного мышления. И что самое замечательное, что к этому выводу приходят как раз биологически ориентированные психологи, и в частности автор учения об аутистическом мышлении Э. Блейлер.

Совсем недавно он указал на то, что самый термин «аутистическое мышление» дал повод для очень многих недоразумений. В это понятие стали вкладывать содержание, сближающее аутистическое мышление с шизофреническим аутизмом, его стали отождествлять с эгоистическим мышлением и т. д. Поэтому Блейлер предложил сейчас называть аутистическое мышление ирреалистическим, противопоставляя его реалистическому, рациональному мышлению. Уже за этой вынужденной переменной наименования 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 Жанэ предполагают, что реальная функция является наиболее высокой, наиболее сложной. Однако ясную позицию занимает в этом отношении только Фрейд. Он прямо говорит, что в ходе развития механизмы удовольствия являются первичными. Он может представить себе такой случай, что грудной ребенок, реальные потребности которого полностью удовлетворяются матерью без его помощи, и развивающийся в яйце цыпленок, 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, 55–56).

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

Против этого положения Блейлер выдвигает, нам думается, несокрушимые с генетической точки зрения аргументы. «С этим, – говорит он, – я не могу согласиться. Я не вижу галлюцинаторного удовлетворения у младенца, я вижу удовлетворение лишь после действительного приема пищи, и я должен констатировать, что цыпленок в яйце пробивает себе дорогу не с помощью представлений, а с помощью физически и химически воспринимаемой пищи.

Наблюдая более взрослого ребенка, я также не вижу, чтобы он предпочитал воображаемое яблоко действительному. Имбецил и дикарь являются настоящими, реальными политиками, а последний (точно так же, как и мы, стоящие на вершине мыслительной способ-

ности) делает свои аутистические глупости лишь в тех случаях, когда его разум и его опыт оказываются недостаточными: в его представлениях о космосе, о явлениях природы, в его понимании болезней и других ударов судьбы, в защитных мероприятиях от них и других сложных для него соотношениях.

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

Однако это противоречие легко разрешимо: *аутистическая функция не является столь примитивной, как простые формы реальной функции, но в некотором смысле она более примитивна, 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, 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, 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.

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 постараемся показать ниже, не разрешает вопроса относительно генетических связей, существующих между аутистическим и реалистическим мышлением, со всей полнотой, но в двух моментах она нам кажется бесспорной.

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

Мы не станем проводить дальше той схемы филогенетического развития, в которой Блейлер пытается наметить и поставить друг с другом в связь главнейшие этапы в процессе возникновения этих двух форм мышления. Скажем только, что возникновение аутистической функции он относит лишь к четвертому этапу развития мышления, когда понятия ком-

бинируются 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 связанное 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 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 последним³.

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 вынуждает к фантазированию.

С развитием их разница между обоими видами мышления становится все более резкой; последние становятся в конце концов прямо противоположными друг другу, что может привести ко 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, 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, с другой стороны, как отмечает сам Блейлер, аутизм представляет благодарную почву для упражнения мыслительной способности. В фантазиях ребенка его комбинаторные способности повышаются настолько же, как его физическая ловкость в подвижных играх.

³ Мы считали бы неправильным и не соответствующим действительной сложности процессов развития этих двух видов мышления обозначение их как параллельно протекающих процессов.

«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, 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, 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, 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, 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, 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, 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, 26–27). Одна форма отличается от другой своей большей или меньшей близостью к действительности. «Аутизм нормального бодр-

ствующего человека связан с действительностью и оперирует почти исключительно нормально образованными и прочно установленными понятиями» (2, 27).

Мы бы сказали, забегая несколько вперед и предвосхищая дальнейшее изложение наших собственных исследований, что это положение особенно верно в приложении к ребенку. Его аутистическое мышление теснейшим, 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, по-видимому, 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 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, 72). Он не интересуется тем, слушают ли его, не ожидает ответа, он не испыты-

вает 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, 73). Во время занятий ребенок сопровождает свои действия отдельными высказываниями, и вот этот словесный аккомпанемент детской деятельности Пиаже и отличает под именем эгоцентрической речи от социализированной детской речи, функция которой совершенно иная. Здесь ребенок действительно обменивается мыслями с другими; он просит, приказывает, угрожает, сообщает, критикует, задает вопросы.

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, 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 моложе 7 лет мыслит и говорит эгоцентрично даже тогда, когда он в обществе. Если к этому прибавить еще одно обстоятельство, заключающееся в том, что, кроме выраженных в словах мыслей, у ребенка есть огромное количество невысказанных эгоцентрических мыслей, то станет ясно, что коэффициент эгоцентрического мышления значительно превышает коэффициент эгоцентрической речи.

«Сначала, – говорит Пиаже, рассказывая, как был установлен эгоцентрический характер детской мысли, – записывая язык нескольких детей, взятых наудачу, в течение приблизительно месяца, мы заметили, что еще между 5 и 7 годами от 44 до 47 % детских речей остаются эгоцентрическими, хотя эти дети могли работать, играть и говорить, как им было угодно. Между 3 и 5 годами мы получили от 54 до 60 % эгоцентрической речи.

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

дования? По-видимому, такой: до 6–7 лет дети думают и действуют более эгоцентрично, чем взрослые, и менее сообщают друг другу свои интеллектуальные искания, чем мы» (1, 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» (1, 93).

«Действительно, – говорит он, – среди детей до 7–8 лет нет общественной жизни как таковой» (1, 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 др., 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, 94–95).

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

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

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

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

Эгоцентрическая речь ребенка в описаниях Пиаже предстает перед нами как некоторый побочный продукт детской активности, как обнаружение эгоцентрического характера его мышления. Для ребенка в эту пору верховным законом является игра; изначальной формой его мышления, как говорит Пиаже, является некое миражное воображение, и оно находит свое выражение в эгоцентрической речи 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 аккомпанемент, то естественно признать в ней симптом слабости, незрелости детского мышления и естественно ожидать, что в процессе детского развития этот симптом будет исчезать.

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

Фактические исследования Пиаже действительно показывают, что коэффициент эгоцентрической речи падает по мере роста ребенка. К 7–8 годам 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 возрасте⁴. 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 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 оказывалось 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 более низкий коэффициент, чем у Пиаже. Таким образом, мы приобретаем право полагать, что затруднения или нарушения гладко текущей деятельности являются одним из главных факторов, вызывающих к жизни эгоцентрическую речь.

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

Это, во-первых, закон осознания, формулировка которого принадлежит 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.

⁴ Эти исследования были проведены нами в теснейшем сотрудничестве с А. Р. Лурия, А. Н. Леонтьевым, Р. Е. Левиной и другими. См.: Краткий отчет в трудах IX Международного конгресса по психологии в Нью-Хэвене (1929).

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 (5½ лет) рисует – в наших опытах – трамвай: обводя карандашом линию, которая должна изображать одно из колес, ребенок с силой нажимает на карандаш. Графит ломается. Ребенок пытается все же, с силой нажимая карандашом на бумагу, замкнуть круг, но на бумаге не остается ничего, кроме вогнутого следа от сломанного карандаша. Ребенок произносит тихо, как будто про себя: «Оно сломанное» – и начинает красками, отложив карандаш, рисовать поломанный, находящийся после катастрофы в ремонте вагон, продолжая говорить время от времени сам с собой по поводу изменившегося сюжета 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 аккомпанемент, не вмешивающийся в течение основной мелодии, за побочный продукт детской активности просто невозможно.

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

Мы могли наблюдать, как ребенок в эгоцентрических высказываниях, сопровождающих его практическую деятельность, отражает и фиксирует конечный результат или главные поворотные моменты своей практической операции; как эта речь по мере развития деятельности ребенка сдвигается все более и более к середине, а затем к началу самой операции, приобретая функции планирования и направления будущего действия. Мы наблюдали, как слово, выражающее итог действия, неразрывно сплеталось с этим действием, и именно в силу того, что оно запечатлевалось 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 фактически 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 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 опреде-

ление 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 рассматривать 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. Д. Уотсон сказал бы, что она является речью, служащей для индивидуального, а не социального приспособления.

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

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

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

Достаточно простейшего анализа для того, чтобы показать, что эти структурные изменения имеют тенденцию, совершенно сходную с той, которую можно признать как основную структурную тенденцию внутренней речи, именно тенденцию к сокращению. Наконец, устанавливаемый Пиаже факт быстрого отмирания эгоцентрической речи в школьном возрасте позволяет предположить, что в данном случае происходит не 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 эквивалентны 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 этой главы. Перед нами – 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 концепции с теоретической стороны, с точки зрения общего учения о развитии мышления мы пытались раскрыть в предшествующей части.

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

Дело в том, что мы решили 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 разнонаправленными 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 мышления из спора. Пиаже показал достаточно убедительно, как детское мышление возникает после того, как в детском коллективе возникает спор в истинном смысле этого слова, как только в споре, в дискуссии проявляются те функциональные моменты, которые дают начало развитию мышления.

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 точки зрения последовательности образующих ее моментов мы можем противопоставить, с одной стороны, традиционной теории образования внутренней речи, которая намечает такую последовательность моментов: внешняя речь – шепот – внутренняя речь, а с другой – схеме Пиаже, которая намечает следующую генетическую последовательность основных моментов в развитии речевого логического мышления: внеречевое аутистическое мышление – эгоцентрическая речь и эгоцентрическое мышление – социализированная речь и логическое мышление.

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

Таким образом, один и тот же пункт в развитии мышления ребенка, обозначаемый нами как эгоцентрическая речь ребенка, представляется с точки зрения этих схем лежащим на двух совершенно различных трактах детского развития. Для Пиаже это переходная ступень от аутизма к логике, от интимно-индивидуального к социальному, для нас это переходная форма от внешней речи к внутренней, от социальной речи к индивидуальной, в том числе и к аутистическому речевому мышлению⁵.

⁵ В связи с этим чрезвычайно интересный 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, 9). Мы могли бы присоединить к этому два замечательных факта, установлением которых мы обязаны специальным исследованиям. 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.

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 предыдущих частях главы. 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 прийти к признанию несостоятельности этого положения, так точно сейчас, описав полный круг, критически исследовав 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 основе ее лежит превратное представление относительно генетической полярности аутистического и реалистического мышления. В частности, мы старались развить ту мысль, что с точки зрения биологической эволюции 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 изживается ребенком к 7–8 годам. Напротив, эгоцентрическая речь пред-

стала 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 частей главы 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, что он забывает 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 трюизм, 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 не удовлетворенных 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, 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 перводвигатель 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, 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», – говорит Пиаже, характеризуя аутистическую мысль в отличие от реалистической (1, 95). Но разве всякое желание исключает всегда действительность или разве есть такая мысль (напомним: речь идет о детской мысли), которая абсолютно независимо от практических потребностей стремилась бы только к установлению истины ради самой истины. Только лишенные всякого реального содержания, пустые абстракции, только логические функции, только метафизические ипостаси мысли могут быть разграничены подобным образом, но ни в коем случае не живые, реальные пути детского мышления.

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

«Идеализм первобытный: общее (понятие, идея) есть отдельное существо. Это кажется диким, чудовищно (вернее, ребячески) нелепым. Но разве не в том же роде (совершенно в том же роде) современный идеализм, Кант, Гегель, идея бога? Столы, стулья и идеи стола и стула; мир и идея мира; 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 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 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, 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 познаваемая им с отвлеченной точки зрения, а действительность, с которой он сталкивается в процессе своей практики.

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

VII

Если мы обратимся к современной психологии в целом, и в частности к детской психологии, мы сумеем легко открыть в ней новую тенденцию, которая определяет развитие психологии в последнее время. Эту тенденцию очень 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 подходит вплотную к роковой грани – философии.

Клапаред в предисловии к книге Пиаже указывает, что Пиаже счастливо сочетает в себе природного биолога-натуралиста, сменившего охоту за моллюсками на охоту за психоло-

гическими фактами, человека, усвоившего все принципы естественнонаучного мышления, человека, обладающего способностью заставить свои материалы говорить, вернее, способностью слушать, что они говорят, и одного из ученых, наиболее осведомленного в философских вопросах. «Ему известен всякий самый темный уголок, всякая ловушка старой логики, логики учебников. Он целиком за новую логику, он в курсе самых тонких проблем теории познания, но превосходное знание этих различных областей не только не наталкивает его на рискованные рассуждения, а, наоборот, позволяет ему четко обозначить границу, отделяющую психологию от философии, и оставаться строго по сю сторону рокового рубежа. Труд его чисто научный» (1, 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, которое мы попытаемся сейчас раскрыть в его главнейших и основных чертах.

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

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

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

Эта проблема занимает такое видное место во всей теории Пиаже, что он посвятил особый, четвертый том своего исследования выяснению понятия о физической причинности у ребенка. Это новое социальное исследование 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, что с ребенком происходит то же, что с наукой (1, 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, анализируя мышление ребенка.

Что же противопоставляет Пиаже принципу причинности? Пиаже заменяет причинное рассмотрение исследуемых им явлений генетической точкой зрения. Принцип причинности является для него отмененным и снятым более высоким принципом развития. «Что значит объяснить психическое явление? – спрашивает он. – Без генетического метода, как это показал своим тонким анализом 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 *A* и *B*, что *A* есть функция *B*, как *B* есть функция *A*, оставляя за собой право расположить наши описания, отправляясь от первых наблюдаемых нами явлений, наиболее объясняющих в генетическом смысле» (1, 371).

Таким образом, отношения развития и функциональной зависимости заменяют для Пиаже отношения причинности. Он упускает здесь из виду тот получивший блестящую формулировку у Гёте 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 заменить причинное понимание развития функциональным пониманием и тем самым незаметно для себя лишает всякого содержания и само понятие развития. Все оказывается условным в этом развитии. Явление *A* может рассматриваться как функция явления *B*, но и наоборот: явление *B* может рассматриваться как функция *A*.

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 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, 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 его работы. «Идея, доминирующая в публикуемой работе, – говорит он, – как мне кажется, – это идея о том, что мышление ребенка не может быть выведено только из врожденных психобиологических факторов и из влияния физической среды, но должно быть понято также и преимущественно из тех отношений, которые устанавливаются между ребенком и окружающей его социальной средой. Я не хочу этим просто сказать, что ребенок отражает мнения и идеи окружающих, – это было бы банально. От социальной среды зависит самая структура мышления индивида. Когда индивид думает только для самого себя, думает эгоцентрически, что составляет как раз случай, типичный для ребенка, то его мысль находится во власти его фантазии, его желаний, его личности. Тогда он представляет ряд особенностей, совершенно отличных от тех особенностей, которые характеризуют рациональное мышление. Когда же индивид испытывает систематическое воздействие со стороны определенной социальной среды (как, например, ребенок, испытывающий влияние авторитета взрослых), тогда его мысль складывается по известным внешним правилам... По мере того как индивиды сообща сотрудничают друг с другом, развиваются и правила этого сотрудничества, сообщающие мышлению дисциплину, которая и образует разум в обоих его аспектах – теоретическом и практическом.

Эгоцентризм, принуждение, сотрудничество – таковы три направления, между которыми беспрестанно колеблется развивающееся мышление ребенка и с которыми в той или иной мере связано мышление взрослого, в зависимости от того, остается ли оно аутистическим или вырастает в тот или иной тип организации общества» (1, 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, 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 различные ткани: два способа мышления – две действительности. Эта раздвоенность должна оказаться тем более резкой и сильной, что каждая из двух поверхностей, в которых ткёт мысль ребенка, имеет свою собственную

логику и – по словам авторитетнейшего свидетеля – вопиет, когда ее соединяют с логикой другой плоскости. Очевидно, уделом детской мысли должна явиться не только раздвоенная, расколота действительность, но и составленная из несоединимых, абсолютно разнородных и принципиально враждебных кусков ткани, которые вопиют, когда их хотят объединить. Ведь аутистическая мысль, по Пиаже, создает сама себе воображаемую действительность, или действительность сновидения.

С той же логической неизбежностью возникает вопрос: какой из двух станков, на которых ткёт мысль ребенка, важнее, какой из двух тканей его мысли принадлежит первенство? Клапаред ясно отвечает на первую часть нашего вопроса, как мы видели выше: работа, производимая 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, 401). Пиаже полагает, что остается недоказанным, будто ребенок страдает от этой двуполярности реального мира. И он допускает мысль, что у ребенка имеются 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 попросту то, что желательно». «Закон удовольствия», о котором говорит Фрейд, деформирует и обрабатывает мир по-своему. Вторая стадия отмечается появлением двух разнородных действительностей, одинаково реальных: мир игры и мир наблюдения» (1, 402). «Следует, таким образом, признать за детской игрой значение автономной реальности, понимая под этим, что настоящая реальность, которой она противопоставляется, гораздо менее настояща для ребенка, чем для нас» (1, 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 Элиасберг выразил эту идею наиболее ясно, говоря об автономной детской речи. Рассматривая 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 Гёте, 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 внешних 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 приспособлять 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, 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, 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, что 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 Клапаредом, что осознание следует за действием и возникает тогда, когда автоматическое приспособление наталкивается на трудности. Пиаже полагает, что если мы спросим себя: как возникает представление о причине, цели и т. д., то «эта проблема происхождения сводится к тому, чтобы узнать, каким образом мало-помалу индивид стал интересоваться причиной, целью, пространством. Мы вправе думать, что интерес к этим категориям возник только тогда, когда оказалось невозможным осуществить действие в отношении одной из них. *Потребность создает сознание*, а сознание причины блеснет в уме тогда, когда человек испытывает потребность в том, чтобы приспособиться в отношении причины» (1, 223). При автоматическом же, инстинктивном приспособлении ум не отдает себе отчета в категориях. Исполнение автоматического акта

не задает нашему уму никакой задачи. Нет затруднения – значит нет потребности, а следовательно, нет и сознания.

Излагая эту мысль Клапареда, Пиаже говорит, что в одном отношении он пошел еще дальше, по пути функциональной психологии, полагая, что факт сознания категории преобразовывает ее в самой природе. «Так, – говорит он, – мы приняли формулу: ребенок сам становится причиной гораздо раньше, чем он получает понятие о причине» (1, 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 пользовался ребенок или первобытный человек» (1, 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, 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, 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 следующему выводу: 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, 5). И вот Пиаже как бы задается зада-

чей 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 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, 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 проследивать этот параллелизм хотя бы схематически. Обратимся прямо к конечному выводу Пиаже. «Установив этот параллелизм, – говорит он, – мы должны себя спросить, каков механизм тех фактов, которые его определяют: содержание ли реальной мысли определяет логические формы или наоборот?»

В такой форме вопрос не имеет никакого смысла, но если вопрос о логических формах заменить вопросом о формах психических, то вопрос приобретает возможность положительного решения, однако остережемся, – заключает Пиаже, – предрешать это решение» (4, 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, 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 приспособиться к мысли взрослого и все свое обучение логической мысли» (1, 376). Пиаже дает отрицательный ответ на этот вопрос: дети, утверждает он, опираясь на специальные исследования, не понимают вербальную мысль и самый язык друг друга.

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

Вот почему в исследовании Пиаже, которое пытается заменить законы причинности законами развития, исчезает 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, 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 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 не способен еще мыслить связно и логично. Когда ребенка спрашивают, почему Солнце не падает, то он, разумеется, дает синкретический ответ. Эти ответы служат важным симптомом для распознавания тех тенденций, которые руководят детской мыслью, когда она движется в сфере, оторванной от опыта. Но если спросить ребенка относительно вещей, доступных его опыту, доступных его практической проверке, а круг этих вещей находится в зависимости от воспитания, то, естественно, 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 их спрашивали, почему Луна не падает на Землю.

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

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

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

Те закономерности, которые Пиаже установил, те факты, которые он нашел, имеют не всеобщее, но ограниченное значение. Они действительны *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 протяжении всего раннего детства, до 7 лет,

ребенок говорит больше эгоцентрически, чем социально, и что только по ту сторону этой возрастной границы начинает преобладать социальная функция речи. Эта ошибка основана на том, что Пиаже недостаточно принимает во внимание значение социальной ситуации. Говорит ли ребенок более эгоцентрически или социально – зависит не только от его возраста, но и от 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 М. Монтессори, просто индивидуально играют рядом друг с другом, коэффициент эгоцентрической речи оказывается выше, чем в немецких садах, где существует более тесное социальное общение в группах играющих детей.

Еще своеобразнее поведение ребенка в домашней среде, где уже самый процесс обучения речи насквозь социален (заметим, кстати, что здесь Штерн также устанавливает первичность социальной функции речи, проявляющуюся уже в момент самого усвоения языка). 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, 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 роль 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» (1, 56).

Вот почему Пиаже отмечает как положительный факт сотрудничество с советскими психологами, которые изучают детей в социальной среде, весьма отличной от той, которую изучает он сам. «Ничто, – говорит он, – не может быть полезнее для науки, чем это сближение русских психологов с работами, сделанными в других странах» (1, 56).

Мы тоже полагаем, что исследование развития мышления у ребенка в совершенно иной социальной среде, в частности 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, Гёте 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,

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 Гёте, преходяще-детское. Камень, который презрели строители, должен стать во главу угла.

Глава третья

Проблема развития речи в учении В. Штерна

То, что осталось наиболее неизменным в системе Штерна и даже укрепилось 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, 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 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, 127).

Казалось бы, что 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 корень и движущую силу речевого развития, первичную тенденцию, почти влечение, во всяком случае нечто *изначальное*, что можно по генетической функции поставить в один ряд с экспрессивной и коммуникативной тенденциями, стоящими действительно *в начале* развития речи, и что, наконец, сам Штерн называет die «intentionale» Triebfeder des Sprachdranges (6, 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 мольбе-

ровского 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, 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;0⁶) 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*» (6, 190). Штерн приписывает, таким образом, ребенку на втором году жизни «пробуждение сознания символов и потребности в них» (там же). Как совершенно последовательно развивает ту же идею Штерн в другой своей книге, это открытие символической функции слов является уже мыслительной деятельностью ребенка в собственном смысле слова. «Понимание отношения между знаком и значением, которое проявляется здесь у ребенка, есть нечто принципиально иное, чем простое пользование звуковыми образами, представлениями предметов и их ассоциациями. А требование, чтобы *каждому* предмету какого бы то ни было рода принадлежало свое имя, можно считать действительным – быть может, первым – *общим понятием ребенка*» (21, 90).

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» (6, 150), наконец, «сознание общего правила, наличие общей мысли», т. е. общего понятия, как Штерн прежде называл эту «общую мысль». Есть ли фактические и теоретические основания для подобного допущения? Нам думается, что все двадцатилетнее развитие этой проблемы приводит нас с неизбежностью к отрицательному ответу на этот вопрос.

Все, что мы знаем об умственном облике ребенка полутора-двух лет, чрезвычайно плохо вяжется с допущением у него в высшей степени сложной интеллектуальной операции – «сознания значения языка». Более того, многие экспериментальные исследования и наблюдения прямо указывают на то, что схватывание отношения между знаком и значением, функциональное употребление знака появляются у ребенка значительно позже и оказываются совершенно недоступными ребенку этого возраста. Развитие употребления знака и переход к знаковым операциям (сигнификативным функциям) никогда – как показали систематические экспериментальные исследования – не являются простым результатом однократного открытия или изобретения ребенка, никогда не совершаются сразу, в один прием; ребенок не открывает 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, 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 закономерностями⁷.

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

⁷ В связи с этим и всем последующим см. следующую главу – «Генетические корни мышления и речи».

Весь этот сложнейший путь, приводящий к действительному вызреванию сигнификативной функции, по сути дела, игнорируется Штерном, и самое представление о процессе развития речи *бесконечно упрощается*. Но такова судьба всякой интеллектуалистической теории, которая на место учета реального генетического пути во всей его сложности подставляет логизированное объяснение. На вопрос о том, как развивается осмысленность детской речи, подобная теория отвечает: ребенок *открывает*, что речь имеет смысл. Такое объяснение вполне достойно, а по своей природе и *должно* стать рядом с подобными же знаменитыми интеллектуалистическими теориями изобретения языка, рационалистической теорией общественного договора и т. д. Самая большая беда заключается в том, что такое объяснение, как мы уже говорили выше, в сущности, *ничего не объясняет*.

Но и *чисто фактически* эта теория оказывается мало состоятельной. Наблюдения Валлона, Коффки, Пиаже, Делакруа и многих других 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 высокоразвитое 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 сигналистика речи» (по выражению И. П. Павлова) выделяется для ребенка из всей остальной массы сигнальных стимулов, приобретая совершенно особую функцию в поведении – функцию знака; 2) об этом 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, изначально, 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, 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 Келера, интеллектуализм оказывается несостоятельным именно в учении об интеллекте, и Келер 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, 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 «переводе» первых слов ребенка на язык взрослых. Вопрос этот вообще является пробным камнем для всякой теории детской речи; поэтому-то эта проблема явля-

ется 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, 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, 183). Это последнее чрезвычайно важно отметить. Итак, *указание на объект* (Hindeuten auf das Objekt), как неопровержимо показывают 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, опосредующая роль жестов, в частности указательного жеста, при установлении значения первых слов (6, 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, 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 *мама*, – говорит он, – в переводе на развитую речь означает не слово “*мать*”, но предложение: “*мама, иди сюда*”, “*мама, дай*”, “*мама, посади меня на стул*”, “*мама, помоги мне*” и т. д.» (6, 180). Если снова обратиться к фактам, легко заметить, что в сущности само по себе не *слово мама* должно быть переведено на язык взрослых, например «*мама, посади меня на стул*», а *все поведение ребенка в данный момент* (он тянется к стулу, пытается схватиться за него ручками и т. п.). В подобной ситуации «аффективно-волютивная» направленность на предмет (если говорить языком Меймана) еще абсолютно неотделима от «интенциональной направленности» речи на известный смысл: то и другое еще слито в нерасчлененном единстве, и единственно правильный перевод детского *мама* и вообще первых детских слов – это *указательный жест*, эквивалентом, условным заместителем которого они вначале являются.

Мы умышленно остановились на этом центральном для всей методологической и теоретической системы Штерна пункте и лишь для иллюстрации привели некоторые моменты из конкретных объяснений Штерном отдельных этапов речевого развития ребенка. Здесь мы не можем затронуть сколько-нибудь полно и подробно все богатейшее содержание 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 разви-

тии 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 (ономатопэтика 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, 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 Гёте, «в словах науки скрыта суть». Звучное слово «конвергенция», выражающее на этот раз совершенно бесспорный методологический принцип (именно требование изучать развитие как процесс), обусловленный взаимодействием организма и среды, на деле освобождает автора от анализа социальных, средовых факторов в развитии речи. Правда, Штерн заявляет решительно, что социальная среда является главным фактором речевого развития ребенка (6, 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 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, 121). Под личностью же Штерн понимает «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, 16).

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

Глава четвертая

Генетические корни мышления и речи

I

Основной факт, с которым мы сталкиваемся при генетическом рассмотрении мышления и речи, состоит в том, что отношение между этими процессами является не постоянной, неизменной на всем протяжении развития величиной, а величиной переменной. Отношение между мышлением и речью 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. Дальше мы попытаемся установить, что в процессах разложения, инволюции и патологического изменения отношение между мышлением и речью не является постоянным для всех случаев нарушения, задержки, обратного развития, патологического изменения интеллекта или речи, но принимает всякий раз специфическую форму, характерную именно для данного типа патологического процесса, для данной картины нарушений и задержек.

Возвращаясь к развитию, следует сказать прежде всего, что мышление и речь имеют генетически совершенно различные корни. Этот факт можно считать прочно установленным целым рядом исследований в области психологии животных. Развитие той и другой функции не только имеет различные корни, но и идет на протяжении всего животного царства по различным линиям.

Решающее значение для установления этого первостепенной важности факта имеют новейшие исследования интеллекта и речи человекоподобных обезьян, в особенности исследования Келера (10) и Р. Иеркса (11).

В опытах Келера мы имеем совершенно ясное доказательство того, что зачатки интеллекта, т. е. мышления в собственном смысле слова, появляются у животных независимо от развития речи и вовсе не в связи с ее успехами. «Изобретения» обезьян, выражающиеся в изготовлении и употреблении орудий и в применении «обходных путей» при разрешении задач, составляют, совершенно несомненно, первичную фазу в развитии мышления, но фазу доречевую.

Основным выводом из всех своих исследований сам Келер считает установление того факта, что шимпанзе обнаруживает зачатки интеллектуального поведения того же типа и рода, что и человек (10, 191). Отсутствие речи и ограниченность «следовых стимулов», так называемых представлений, являются основными причинами того, что между антропоидом и самым наипрIMITивнейшим человеком существует величайшее различие. Келер говорит: «Отсутствие этого бесконечно ценного технического вспомогательного средства (языка) и принципиальная ограниченность важнейшего интеллектуального материала, так называемых «представлений», являются поэтому причинами того, что для шимпанзе невозможны даже малейшие начатки культурного развития» (10, 192).

Наличие человекоподобного интеллекта при отсутствии сколько-нибудь человекоподобной в этом отношении речи и независимость интеллектуальных операций от его «речи» – так можно было бы сжато сформулировать основной вывод, который может быть сделан в отношении интересующей нас проблемы из исследований Келера.

Как известно, исследования Келера вызвали много критических возражений; литература этого вопроса уже сейчас чрезвычайно разрослась как по количеству критических работ, так и по разнообразию тех теоретических воззрений и принципиальных точек зрения, которые представлены в них. Между психологами различных направлений и школ нет единодушия по вопросу о том, какое теоретическое объяснение следует дать сообщенным Келером фактам.

Сам Келер ограничивает свою задачу. Он не развивает никакой теории интеллектуального поведения (10, 134), ограничиваясь анализом фактических наблюдений и касаясь теоретических объяснений лишь постольку, поскольку это вызывается необходимостью показать специфическое своеобразие интеллектуальных реакций по сравнению с реакциями, возникающими путем случайных проб и ошибок, отбора удачных случаев и механического объединения отдельных движений.

Отвергая теорию случайности при объяснении происхождения интеллектуальных реакций шимпанзе, Келер ограничивается этой *чисто отрицательной* теоретической позицией. Столь же решительно, но опять чисто негативным образом Келер отмежевывается от идеалистических биологических концепций Гартмана с его учением о бессознательном, Бергсона с его концепцией «жизненного порыва» (*elan vital*), неовиталистов и психовиталистов с их признанием «целестремительных сил» в живой материи. Все эти теории, открыто или скрыто прибегающие для объяснения к сверхчувственным агентам или к прямому чуду, лежат для него по ту сторону научного знания (10, 152–153). «Я должен подчеркнуть со всей настойчивостью, – говорит он, – что вовсе не существует альтернативы: случайность или сверхчувственные агенты (*Agenten jenseits der Erfahrung*)» (10, 153).

Таким образом, ни в среде психологов различных направлений, ни даже у самого автора мы не находим сколько-нибудь законченной и научно убедительной теории интеллекта. Напротив, и последовательные сторонники биологической психологии (Торндайк, Вагнер, Боровский), и психологи-субъективисты (Бюлер, Линдворский, Иенш), каждый со своей точки зрения оспаривают основное положение Келера о несводимости интеллекта шимпанзе к хорошо изученному методу проб и ошибок, с одной стороны, и о родственности интеллекта шимпанзе и человека, о человекоподобности мышления антропоидов – с другой.

Тем примечательнее то обстоятельство, что как психологи, не усматривающие в действиях шимпанзе ничего сверх того, что заключено уже в механизме инстинкта и «проб и ошибок», «ничего, кроме знакомого нам процесса образования навыков» (12, 179), так и психологи, боящиеся низвести корни интеллекта до степени хотя бы и высшего поведения обезьяны, одинаково признают, во-первых, фактическую сторону наблюдений Келера и, во-вторых, то, что для нас особенно важно, – независимость действий шимпанзе от речи.

Так, Бюлер со всей справедливостью говорит: «Действия шимпанзе *совершенно независимы* от речи, и в позднейшей жизни человека техническое, инструментальное мышление (*Werkzeugdenken*) гораздо менее связано с речью и понятиями, чем другие формы мышления» (13, 100). Дальше мы должны будем еще возвратиться к этому указанию Бюлера. Мы увидим, что действительно все, чем мы располагаем по этому вопросу из области экспериментальных исследований и клинических наблюдений, говорит за то, что в мышлении взрослого человека *отношение* интеллекта и речи не является постоянным и одинаковым для всех функций, для всех форм интеллектуальной и речевой деятельности.

В. М. Боровский, оспаривая мнение Гобхауза, приписывающего животным «практическое суждение», мнение Иеркса, находящего у высших обезьян процессы «идеации», также задается вопросом: «Имеется ли у животных что-нибудь подобное речевым навыкам человека?.. Мне кажется, – отвечает он на этот вопрос, – всего правильнее будет сказать, что при современном уровне наших знаний нет достаточного повода приписывать речевые навыки ни обезьянам, ни каким-либо другим животным, кроме человека» (12, 189).

Но дело решалось бы чрезвычайно просто, если бы у обезьян мы действительно не находили никаких зачатков речи, ничего, что находилось бы с ней в генетическом родстве. На самом же деле мы находим у шимпанзе, как показывают новые исследования, относительно высоко развитую «речь», в некоторых отношениях (раньше всего в фонетическом) и до некоторой степени человекоподобную. И самым замечательным является то, что речь шимпанзе и его интеллект функционируют независимо друг от друга. Келер пишет о «речи» шимпанзе, которых он наблюдал в течение многих лет на антропоидной станции на о. Тенерифе: «Их фонетические проявления без всякого исключения выражают только их стремления и субъективные состояния; следовательно, это – эмоциональные выражения, но никогда не знак чего-то “объективного”» (14, 27).

Однако в фонетике шимпанзе мы находим такое большое количество звуковых элементов, сходных с человеческой фонетикой, что можно с уверенностью предположить, что отсутствие «человекоподобного» языка у шимпанзе объясняется не периферическими причинами. Совершенно основательно Делакура, считающий абсолютно правильным вывод Келера о языке шимпанзе, указывает на то, что жесты и мимика обезьян – уж, конечно, не по причинам периферическим – не обнаруживают ни малейшего следа того, чтобы они выражали (вернее означали) нечто объективное, т. е. *выполняли функцию знака* (15, 77).

Шимпанзе – в высшей степени общественное животное, его поведение можно по-настоящему понять только тогда, когда он находится вместе с другими животными. Келер описал чрезвычайно разнообразные формы «речевого общения» между шимпанзе. На первом месте должны быть поставлены эмоционально-выразительные движения, очень яркие и богатые у шимпанзе (мимика и жесты, звуковые реакции). Далее идут выразительные движения социальных эмоций (жесты при приветствии и т. п.). Но и «жесты их, – говорит Келер, – как и их экспрессивные звуки, никогда не обозначают и не описывают чего-либо объективного».

Животные прекрасно понимают мимику и жесты друг друга. При помощи жестов они «выражают» не только свои эмоциональные состояния, говорит Келер, но и желания и побуждения, направленные на других обезьян или на другие предметы. Самый распространенный способ в таких случаях состоит в том, что шимпанзе *начинает* то движение или действие, которое он хочет произвести или к которому хочет побудить другое животное (подталкивание другого животного и начальные движения ходьбы, когда шимпанзе «зовет» его идти с собой; хватательные движения, когда обезьяна хочет у другого получить бананы, и т. д.). Все это жесты, непосредственно связанные с самим действием.

В общем, эти наблюдения вполне подтверждают мысль Вундта, что *указательные жесты*, составляющие самую примитивную ступень в развитии человеческого языка, не встречаются еще у животных, у обезьян же этот жест находится на переходной ступени между хватательным и указательным движением («Die Sprache», I, 1900, с. 219). Во всяком случае мы склонны видеть в этом переходном жесте весьма важный в генетическом отношении шаг от чисто эмоциональной речи к объективной.

Келер в другом месте указывает, как при помощи подобных жестов устанавливается в опыте примитивное *объяснение*, заменяющее словесную инструкцию («Die Methoden der psychol. Forschung an Affen», с. 119). Этот жест стоит ближе к человеческой речи, чем прямое выполнение обезьянами словесных приказаний испанских сторожей, которое, в сущности, ничем не отличается от того же выполнения у собаки (come – ешь, entra – войди и т. п.).

Шимпанзе, которых наблюдал Келер, играя, «рисовали» цветной глиной, пользуясь сперва губами и языком, как кистью, а после и настоящей кистью (10, 70), но никогда эти животные, которые всегда, как правило, переносили в игру приемы поведения (употребление орудий), выработанные ими в серьезных ситуациях (в экспериментах), и обратно, игровые приемы – в жизнь, – никогда они не обнаружили ни малейшего следа создания знака

при рисовании. «Насколько мы знаем, – говорит Бюлер, – совершенно невероятно, чтобы шимпанзе когда-либо видели графический знак в пятне» (13, 320).

Это же обстоятельство, как говорит этот автор в другом месте, имеет общее значение для правильной оценки «человекоподобности» поведения шимпанзе. «Есть факты, предостерегающие от переоценки действий шимпанзе. Известно, что еще никогда ни один путешественник не принял горилл или шимпанзе за людей, что у них никто не находил традиционных орудий или методов, различных у разных народов и указывающих на передачу от поколения к поколению раз сделанных открытий. Никаких царапин на песчанике или глине, которые можно было бы принять за изображающий *что-то* рисунок или даже в игре нацарапанный орнамент. Никакого изображающего *языка*, т. е. звуков, равноценных названиям. Все это вместе должно иметь свои внутренние основания» (13, 42–43).

Иеркс, кажется, единственный из новых исследователей человекоподобных обезьян, который видит причину отсутствия человекоподобного языка у шимпанзе не во «*внутренних основаниях*». Его исследования интеллекта оранга привели его, в общем, к результатам, очень сходным с данными Келера (16 и 10, 194). В толковании этих результатов он, однако, пошел гораздо дальше Келера. Он принимает, что у оранга можно констатировать «высшую идеацию», правда, не превосходящую мышление трехлетнего ребенка (16, 132).

Но критический анализ теории Иеркса легко вскрывает основной порок его мысли: нет никаких объективных доказательств того, что орангутанг решает стоящие перед ним задачи при помощи процессов «*высшей идеации*», т. е. представлений или следовых стимулов. В конечном счете аналогия, основанная на внешнем сходстве поведения оранга и человека, имеет для Иеркса решающее значение при определении «идеации» в поведении.

Но это, очевидно, недостаточно убедительная научная операция. Мы не хотим сказать, что она не может быть вообще применена при исследовании поведения животного высшего типа; Келер прекрасно показал, как можно в *границах научной объективности* пользоваться ею, и мы будем иметь случай в дальнейшем вернуться к этому. Но основывать на подобной аналогии весь вывод нет никаких научных данных.

Напротив, Келер с точностью экспериментального анализа показал, что именно влияние наличной оптически-актуальной ситуации является определяющим для поведения шимпанзе. Достаточно было (особенно в начале опытов) отнести палку, которую шимпанзе применяли в качестве орудия для доставания плода, лежащего за решеткой, чуть дальше – так, чтобы палка (орудие) и плод (цель) лежали не в одном оптическом поле, и решение задачи сильно затруднялось, а часто становилось вовсе невозможным.

Достаточно было двум палкам (которые шимпанзе вдвигал одну в отверстие другой для того, чтобы с помощью этого удлиненного орудия достать отдаленную цель) занять крестообразное положение в руках шимпанзе, наподобие X, и знакомая уже и много раз примененная операция удлинения орудия становилась невозможной для животного.

Можно было бы привести еще десятки экспериментальных данных, говорящих в пользу того же самого, но достаточно вспомнить: 1) что наличие оптически-актуальной и достаточно примитивной ситуации Келер считает общим, основным и неизменным методическим условием всяких исследований интеллекта шимпанзе, условием, без которого интеллект шимпанзе вообще невозможно заставить функционировать, и 2) что именно *принципиальная ограниченность* «представлений» («идеации») является, по выводам Келера, основной и общей чертой, характеризующей интеллектуальное поведение шимпанзе, – достаточно вспомнить эти два положения для того, чтобы считать вывод Иеркса более чем сомнительным.

Добавим: оба эти положения являются не общими соображениями или убеждениями, неизвестно как сложившимися, а единственным логическим выводом из всех экспериментов, проделанных Келером.

В связи с допущением «идеационного поведения» у человекоподобных обезьян стоят и новейшие исследования Иеркса над интеллектом и языком шимпанзе. В отношении интеллекта новые результаты скорее подтверждают то, что установлено прежними исследованиями самого автора и других психологов, чем расширяют, углубляют или, более точно, отграничивают эти данные. Но в отношении исследования речи эти эксперименты и наблюдения дают и новый фактический материал, и новую, чрезвычайно смелую попытку объяснить отсутствие «человекоподобной речи» у шимпанзе.

«Голосовые реакции, – говорит Иеркс, – весьма часты и разнообразны у молодых шимпанзе, но речь в человеческом смысле слова отсутствует» (11, 53). Их голосовой аппарат развит и функционирует не хуже человеческого, но у них отсутствует тенденция имитировать звуки. Их подражание ограничено почти исключительно областью зрительных стимулов; они подражают действиям, но не звукам. Они не способны сделать то, что с таким успехом делает попугай.

«Если бы имитационная тенденция попугая соединилась с интеллектом того качества, который свойствен шимпанзе, последний, несомненно, обладал бы речью, ибо он обладает голосовым механизмом, который можно сравнить с человеческим, а также тем типом и той степенью интеллекта, с помощью которого он был бы вполне способен действительно использовать звуки для целей речи» (11, 53).

Иеркс экспериментально использовал четыре метода для того, чтобы обучить шимпанзе человеческому употреблению звуков, или, как он говорит сам, речи. Все эти эксперименты привели к отрицательному результату. Конечно, сами по себе отрицательные результаты никогда не могут иметь решающего значения для *принципиальной проблемы*: возможно или невозможно привить речь шимпанзе.

Келер показал, что отрицательные результаты в смысле наличия интеллекта у шимпанзе, к которым приходили прежние экспериментаторы, обусловлены прежде всего неправильной постановкой опытов, незнанием «зоны трудности», в границах которой только и может проявиться интеллект шимпанзе, незнанием основного свойства этого интеллекта – его связи с оптически-актуальной ситуацией и т. д. Причина отрицательных результатов может лежать гораздо чаще в самом исследователе, чем в исследуемом явлении. Из того, что животное не решило данных задач при данных условиях, вовсе не следует, что оно вообще не способно решать никаких задач ни при каких условиях. «Исследования умственной одаренности, – остроумно замечает Келер по этому поводу, – испытывают с необходимостью, кроме испытуемого, еще и самого экспериментатора» (10, 191).

Однако, не придавая никакого принципиального значения отрицательным результатам опытов Иеркса *самим по себе*, мы имеем все основания поставить их в связь со всем тем, что нам известно из других источников о языке обезьян, а в связи с этим эти опыты еще с одной стороны показывают, что «человекоподобной» речи и даже начатков ее у шимпанзе нет и – можно предположить – не может быть (следует, конечно, отличать отсутствие речи от невозможности искусственно привить ее в экспериментально созданных для этого условиях).

Каковы же причины этого? Недоразвитие голосового аппарата, бедность фонетики, как показывают эксперименты и наблюдения сотрудницы Иеркса Лернед, исключаются. Иеркс видит причину в отсутствии или слабости слуховой имитации. Иеркс, конечно, прав в том, что отсутствие слухового подражания могло явиться ближайшей причиной неудачи его опытов, но едва ли прав в том, что видит в этом основную причину отсутствия речи. Все, что мы знаем об интеллекте шимпанзе, говорит не в пользу такого предположения, которое Иеркс высказывает со всей категоричностью как объективно установленное положение.

Где основания (объективные) для утверждения, что интеллект шимпанзе есть интеллект того типа и той степени, которые необходимы для создания человекоподобной речи? У Иеркса был превосходный экспериментальный способ проверить и доказать свое положе-

ние, способ, которым он почему-то не воспользовался и к которому мы прибегли бы с величайшей готовностью для экспериментального решения вопроса, если бы к тому представилась внешняя возможность.

Способ этот заключается в том, чтобы исключить влияния слухового подражания в эксперименте с обучением шимпанзе речи. Речь вовсе не встречается исключительно в звуковой форме. Глухонемые создали и пользуются зрительной речью, так же обучают глухонемых детей понимать нашу речь, считывая с губ (т. е. по движениям). В языке примитивных народов, как показывает Л. Леви-Брюль (17), речь жестов существует наряду со звуковой речью и играет существенную роль. Наконец, принципиально речь вовсе не необходимо связана с материалом (ср. письменную речь). Быть может, замечает и сам Иеркс, можно шимпанзе научить употреблять пальцы, как это делают глухонемые, т. е. научить их «языку знаков».

Если верно, что интеллект шимпанзе способен овладеть человеческой речью и что вся беда только в том, что он не обладает звуковой подражательностью попугая, он, несомненно, должен был овладеть в эксперименте условным жестом, который по своей психологической функции совершенно соответствовал бы условному звуку. Вместо звуков ва-ва или па-па, которые применял Иеркс, речевая реакция шимпанзе состояла бы в известных движениях руки, которые, скажем, в ручной азбуке глухонемых означают те же звуки, или в любых других движениях. Суть дела ведь заключается вовсе не в звуках, а в *функциональном употреблении знака*, соответствующего человеческой речи.

Такие эксперименты не были проделаны, и мы не можем с уверенностью предсказать, к чему бы они привели. Но все, что мы знаем о поведении шимпанзе, в том числе и из опытов Иеркса, не дает ни малейшего основания ожидать, что шимпанзе действительно овладеет речью в функциональном смысле. Мы полагаем так просто потому, что мы не знаем ни одного намека на употребление знака у шимпанзе. Единственное, что мы знаем об интеллекте шимпанзе с объективной достоверностью, это не наличие «идеации», а тот факт, что при известных условиях шимпанзе способен к употреблению и изготовлению простейших орудий и применению «обходных путей».

Мы не хотим вовсе сказать этим, что наличие «идеации» является необходимым условием для возникновения речи. Это вопрос дальнейший. Но для Иеркса несомненно существует связь между допущением «идеации» как основной формы интеллектуальной деятельности антропоидов и утверждением о доступности человеческой речи для них. Связь эта столь очевидна и столь важна, что стоит рухнуть теории «идеации», т. е. стоит принять другую теорию интеллектуального поведения шимпанзе, как вместе с ней рухнет и тезис о доступности шимпанзе человекоподобной речи.

В самом деле, если именно «идеация» лежит в основе интеллектуальной деятельности шимпанзе, то почему нельзя допустить, что он так же человекоподобно «решит задачу», представляемую речью, знаком вообще, как он решает задачу с применением орудия (правда, и тогда это остается не больше чем предположением, а отнюдь не установленным фактом).

Нам нет надобности критически проверять сейчас, насколько верна психологическая аналогия между задачей применения орудия и задачей осмысленного употребления речи. Мы будем иметь случай сделать это при рассмотрении онтогенетического развития речи. Сейчас совершенно достаточно напомнить то, что уже сказано нами об «идеации», для того чтобы вскрыть всю шаткость, всю безосновательность, всю фактическую беспочвенность теории речи шимпанзе, которую развивает Иеркс.

Вспомним действительно, что именно отсутствие «идеации», т. е. оперирования следами неактуальных, отсутствующих стимулов, является характерным для интеллекта шимпанзе. Наличие оптически-актуальной, легко обозримой, до конца наглядной ситуации является необходимым условием для того, чтобы обезьяна прибегла к верному употреблению орудия. Есть ли эти условия (мы намеренно говорим пока лишь *об одном*, и притом *чисто*

психологическом условии, потому что имеем все время в виду экспериментальную ситуацию (Иеркса) при той ситуации, в которой шимпанзе должен открыть функциональное употребление знака, употребление речи?

Не надо никакого специального анализа для того, чтобы дать на этот вопрос отрицательный ответ. Даже больше: употребление речи не может ни при какой ситуации стать функцией от оптической структуры зрительного поля. Оно требует интеллектуальной операции другого рода – *не того типа и не той степени*, которые установлены у шимпанзе. Ничто из того, что нам известно из поведения шимпанзе, не свидетельствует о наличии у него подобной операции; напротив, как показано выше, именно отсутствие этой операции принимается большинством исследователей за самую существенную черту отличия интеллекта шимпанзе от человеческого.

Два положения могут считаться несомненными во всяком случае. Первое: разумное употребление речи есть интеллектуальная функция, ни при каких условиях не определяемая непосредственно оптической структурой. Второе: во всех задачах, которые затрагивали не оптически-актуальные структуры, а структуры другого рода (механические, например), шимпанзе переходили от интеллектуального типа поведения к чистому методу проб и ошибок. Так, такая простая с точки зрения человека операция, как задача поставить один ящик на другой и соблюсти при этом равновесие или снять кольцо с гвоздя, оказывается почти недоступной для «наивной статики» и механики шимпанзе (10, 106 и 177). Это же относится и ко всем вообще неоптическим структурам.

Из этих двух положений с логической неизбежностью вытекает вывод, что предположение о возможности для шимпанзе овладеть употреблением человеческой речи является с психологической стороны *в высшей степени маловероятным*.

Любопытно, что Келер для обозначения интеллектуальных операций шимпанзе вводит термин *Einsicht* (буквально: усматривание, в обычном значении: разум). Г. Кафка справедливо указывает, что под этим термином Келер понимает прежде всего *чисто оптическое усматривание* в буквальном смысле слова (18, 130), а затем уже и усматривание отношений вообще, в противоположность слепому образу действия.

Правда, Келер никогда не дает ни определения этого термина, ни теории этого «усматривания». Верно и то, что благодаря отсутствию теории описываемого поведения термин этот приобретает в фактических описаниях двусмысленное значение: то им обозначается типическое своеобразие самой операции, производимой шимпанзе, структура его действий, то внутренний, подготовляющий эти действия и предшествующий им психофизиологический процесс, по отношению к которому действия шимпанзе являются просто выполнением внутреннего плана операции.

Бюлер особенно настаивает на внутреннем характере этого процесса (13, 33). Также и В. Боровский полагает, что если обезьяна «видимых проб не производит (рук не протягивает), то она «примеривается» какими-нибудь мускулами» (12, 184).

Мы оставляем сейчас в стороне этот в высшей степени важный сам по себе вопрос. Нас не может сейчас занимать рассмотрение его во всем его объеме, да едва ли есть сейчас уже достаточные фактические данные для его решения; во всяком случае то, что высказывается по этому поводу, опирается скорее на общетеоретические рассуждения и на аналогии с выше– и нижестоящими формами поведения (методом проб и ошибок у животных и мышлением человека), чем на фактические экспериментальные данные.

Надо прямо признать, что эксперименты Келера (тем более других, менее объективно последовательных психологов) не позволяют ответить на этот вопрос сколько-нибудь определенным образом. Каков механизм интеллектуальной реакции – на это опыты Келера не дают никакого определенного, хотя бы и гипотетического ответа. Несомненно, однако, что, как бы ни представлять себе действие этого механизма и где бы ни локализовать «интеллект»

– в самих действиях шимпанзе или в подготовительном внутреннем (психофизиологическом мозговом или мускульно-иннервационном) процессе, все равно положение об актуальной, а не следовой определяемости этой реакции остается в силе, ибо вне оптически-актуальной ситуации интеллект шимпанзе не функционирует. Сейчас нас интересует именно это и только это.

«Лучшее орудие, – говорит по этому поводу Келер, – легко теряет все свое значение для данной ситуации, если оно не может быть воспринято глазом симультанно или quasi-симультанно с областью цели» (10, 39). Под quasi-симультанным восприятием Келер имеет в виду те случаи, когда отдельные элементы, ситуации не воспринимаются глазом непосредственно и одновременно с целью, но либо воспринимаются в непосредственной временной близости с целью, либо уже неоднократно прежде пускались в ход в такой же ситуации, т. е. по своей психологической функции являются как бы симультанными.

Итак, этот несколько затянувшийся анализ приводит нас, в отличие от Иеркса, вновь и вновь к совершенно противоположному выводу относительно возможности человекоподобной речи у шимпанзе: даже в том случае, если бы шимпанзе при своем интеллекте обладал слуховой имитативной тенденцией и способностью попугая, в высшей степени маловероятно предположение, что он овладел бы речью.

И все же – и это самое важное во всей проблеме – у шимпанзе есть своя богатая и в некоторых других отношениях весьма человекоподобная речь, но эта относительно высоко-развитая речь не имеет еще непосредственно много общего с его тоже относительно высоко-развитым интеллектом.

Лернед составила словарь языка шимпанзе из 32 элементов «речи», или «слов», которые не только близко напоминают элементы человеческой речи в фонетическом отношении, но которые имеют известное значение в том смысле, что они характерны для определенных ситуаций, как, например, ситуаций или объектов, которые вызывают желание или удовольствие, неудовольствие или злобу, стремление опасности или страх и т. д. (11, 54). Эти «слова» собраны и записаны во время ожидания пищи, во время еды, в присутствии человека, во время пребывания шимпанзе вдвоем.

Легко заметить, что это – словарь эмоциональных значений. Это эмоционально-звуковые реакции, более или менее дифференцированные и более или менее вступившие в условно-рефлекторную связь с рядом стимулов, группирующихся вокруг еды, и т. п. Мы видим в сущности в этом словаре то же самое, что высказано Келером относительно речи шимпанзе вообще: это – эмоциональная речь.

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

Второй: эмоциональные состояния, и особенно аффективные, представляют у шимпанзе сферу поведения, богатую речевыми проявлениями и крайне неблагоприятную для функционирования интеллектуальных реакций. Келер много раз отмечает, как эмоциональная и особенно аффективная реакция совершенно разрушают интеллектуальную операцию шимпанзе.

И третий: эмоциональной стороной не исчерпывается функция речи у шимпанзе, и это также не представляет исключительного свойства речи человекоподобных обезьян, также роднит их речь с языком многих других животных видов и также составляет несомненный генетический корень соответствующей функции человеческой речи. Речь не только выра-

зительно-эмоциональная реакция, но и средство психологического контакта с себе подобными⁸. Как обезьяны, наблюдавшиеся Келером, так и шимпанзе Иеркса и Лернед с совершенной несомненностью обнаруживают эту функцию речи. Однако и эта функция связи или контакта несколько не связана с интеллектуальной реакцией, т. е. с мышлением животного. Это – все та же эмоциональная реакция, составляющая явную и несомненную часть всего эмоционального симптомокомплекса в целом, но часть, выполняющая и с биологической точки зрения, и с точки зрения психологической иную функцию, чем прочие аффективные реакции. Менее всего эта реакция может напомнить намеренное, осмысленное сообщение чего-нибудь или такое же воздействие. По существу, это инстинктивная реакция или, во всяком случае, нечто чрезвычайно близкое к ней.

Едва ли можно сомневаться в том, что эта функция речи принадлежит к числу биологически древнейших форм поведения и находится в генетическом родстве с оптическими и слуховыми сигналами, подаваемыми вожаками в животных сообществах. В последнее время К. Фриш в исследовании *языка пчел* описал чрезвычайно интересные и теоретически в высшей степени важные формы поведения, выполняющие функцию связи или контакта (19); при всем своеобразии этих форм и при несомненном инстинктивном их происхождении в них нельзя не признать родственное по природе поведение с речевой связью шимпанзе (ср.: 10, 44). Едва ли после этого можно усомниться в совершенной независимости этой речевой связи от интеллекта.

Мы можем подвести некоторые итоги. Нас интересовало отношение между мышлением и речью в филогенетическом развитии той и другой функции. Для выяснения этого мы прибегли к анализу экспериментальных исследований и наблюдений над языком и интеллектом человекоподобных обезьян. Мы можем кратко формулировать основные выводы, к которым мы пришли и которые нужны нам для дальнейшего анализа проблемы.

1. Мышление и речь имеют различные генетические корни.
2. Развитие мышления и речи идет по различным линиям и независимо друг от друга.
3. Отношение между мышлением и речью не является сколько-нибудь постоянной величиной на всем протяжении филогенетического развития.
4. Антропоиды обнаруживают человекоподобный интеллект в одних отношениях (зачатки употребления орудий) и человекоподобную речь – *совершенно в других* (фонетика речи, эмоциональная и зачатки социальной функции речи).
5. Антропоиды не обнаруживают характерного для человека отношения – тесной связи между мышлением и речью. Одно и другое не является сколько-нибудь непосредственно связанным у шимпанзе.
6. В филогенезе мышления и речи мы можем с несомненностью констатировать доречевую фазу в развитии интеллекта и доинтеллектуальную фазу в развитии речи.

II

В онтогенезе отношение обеих линий развития – мышления и речи – гораздо более смутно и спутанно. Однако и здесь, совершенно оставляя в стороне всякий вопрос о параллельности онто- и филогенеза или об ином, более сложном отношении между ними, мы можем установить и различные генетические корни, и различные линии в развитии мышления и речи.

Только в самое последнее время мы получили объективные экспериментальные доказательства того, что мышление ребенка в своем развитии проходит доречевую стадию. На

⁸ Хэмпелман признает только экспрессивную функцию языка животных, хотя не отрицает и того, что предупреждающие голосовые сигналы и т. п. выполняют объективно функцию сообщения (Hempelmann P. Tierpsychologie vom Standpunkte des Biologen. 1926. S. 530).

ребенка, не владеющего еще речью, были перенесены с соответствующими модификациями опыта Келера над шимпанзе. Келер сам неоднократно привлекал к эксперименту для сравнения ребенка. Бюлер систематически исследовал в этом отношении ребенка.

«Это были действия, – рассказывает он о своих опытах, – совершенно похожие на действия шимпанзе, и поэтому эту фазу детской жизни можно довольно удачно назвать *шимпанзеподобным* возрастом; у данного ребенка последний обнимал 10, 11 и 12-й месяцы... В шимпанзеподобном возрасте ребенок делает свои первые изобретения, конечно, крайне примитивные, но в духовном смысле чрезвычайно важные» (13, 97).

Что теоретически имеет наибольшее значение в этих опытах, – как в опытах над шимпанзе, – это независимость зачатков интеллектуальных реакций от речи. Отмечая это, Бюлер пишет: «Говорили, что в начале становления человека (*Menschwerdung*) стоит речь; может быть, но до него есть еще *инструментальное мышление* (*Werkzeugdenken*), т. е. понимание механических соединений и придумывание механических средств для механических конечных целей, или, можно сказать еще короче, еще до речи действие становится *субъективно осмысленным*, т. е. все равно что сознательно целесообразным» (13, 100).

Доинтеллектуальные корни речи в развитии ребенка были установлены очень давно. Крик, лепет и даже первые слова ребенка являются совершенно явными стадиями в развитии речи, но стадиями доинтеллектуальными. Они не имеют ничего общего с развитием мышления.

Общепринятый взгляд рассматривал детскую речь на этой ступени ее развития как эмоциональную форму поведения по преимуществу. Новейшие исследования (Ш. Бюлер и др. – первых форм социального поведения ребенка и инвентаря его реакций в первый год – и ее сотрудниц Гетцер и Тудер-Гарт – ранних реакций ребенка на человеческий голос) показали, что в первый год жизни ребенка, т. е. именно на доинтеллектуальной ступени развития его речи, мы находим богатое развитие социальной функции речи.

Относительно сложный и богатый социальный контакт ребенка приводит к чрезвычайно раннему развитию «средств связи». С несомненностью удалось установить однозначные специфические реакции на человеческий голос у ребенка уже на третьей неделе жизни (предсоциальные реакции) и первую социальную реакцию на человеческий голос на втором месяце (20, 124). Равным образом смех, лепет, показывание, жесты в первые же месяцы жизни ребенка выступают в роли средств социального контакта.

Мы находим, таким образом, у ребенка первого года жизни уже ясно выраженными те две функции речи, которые знакомы нам по филогенезу.

Но самое важное, что мы знаем о развитии мышления и речи у ребенка, заключается в том, что в известный момент, приходящийся на ранний возраст (около двух лет), линии развития мышления речи, которые шли до сих пор отдельно, перекрещиваются, совпадают в своем развитии и дают начало совершенно новой форме поведения, столь характерной для человека.

В. Штерн лучше и раньше других описал это важнейшее в психологическом развитии ребенка событие. Он показал, как у ребенка «пробуждается темное сознание значения языка и воля к его завоеванию». Ребенок в эту пору, – как говорит Штерн, – делает величайшее *открытие в своей жизни*. Он открывает, что «каждая вещь имеет свое имя» (21, 89).

Этот переломный момент, начиная с которого *речь становится интеллектуальной, а мышление – речевым*, характеризуется двумя совершенно несомненными и объективными признаками, по которым мы можем с достоверностью судить о том, произошел ли этот перелом в развитии речи или нет еще, а также – в случаях ненормального и задержанного развития речи – насколько этот момент сдвинулся во времени по сравнению с развитием нормального ребенка. Оба эти момента тесно связаны между собой.

Первый заключается в том, что ребенок, у которого произошел этот перелом, начинает *активно расширять свой словарь*, свой запас слов, спрашивая о каждой новой вещи, как это называется. Второй момент заключается в чрезвычайно быстром, скачкообразном увеличении запаса слов, возникающем на основе активного расширения словаря ребенка.

Как известно, животное может усвоить отдельные слова человеческой речи и применять их в соответствующих ситуациях. Ребенок до наступления этого периода также усваивает отдельные слова, которые являются для него условными стимулами или заместителями отдельных предметов, людей, действий, состояний, желаний. Однако в этой стадии ребенок знает столько слов, сколько ему дано окружающими его людьми.

Сейчас положение становится принципиально совершенно иным. Ребенок, видя новый предмет, спрашивает, как это называется. Ребенок сам нуждается в слове и активно стремится овладеть знаком, принадлежащим предмету, знаком, который служит для называния и сообщения. Если первая стадия в развитии детской речи, как справедливо показал Мейман, является по своему психологическому значению аффективно-волевой, то начиная с этого момента речь вступает в интеллектуальную фазу своего развития. Ребенок как бы открывает символическую функцию речи.

«Только что описанный процесс, – говорит Штерн, – можно уже вне всяких сомнений определить как мыслительную деятельность ребенка в собственном смысле слова; понимание отношения между знаком и значением, которое проявляется здесь у ребенка, есть нечто принципиально иное, чем простое пользование представлениями и их ассоциациями, а требование, чтобы каждому предмету какого бы то ни было рода принадлежало свое название, можно считать действительным, быть может, первым общим понятием ребенка» (21, 90).

На этом следует остановиться, ибо здесь в генетическом пункте пересечения мышления и речи впервые завязывается тот узел, который называется проблемой мышления и речи. Что же представляет собой этот момент, это «величайшее открытие в жизни ребенка», и верно ли толкование Штерна?

Бюлер сравнивает это открытие с изобретениями шимпанзе. «Можно толковать и поворачивать это обстоятельство как угодно, – говорит он, – но всегда в решающем пункте обнаружится психологическая параллель с изобретениями шимпанзе» (22, 55). Ту же мысль развивает и К. Коффка.

«Функция называния (Namengebung), – говорит он, – есть открытие, изобретение ребенка, обнаруживающее полную параллель с изобретениями шимпанзе. Мы видели, что эти последние являются структурным действием, следовательно, мы можем видеть и в названии структурное действие. Мы сказали бы, что слово входит в структуру вещи так, как палка – в ситуацию желания овладеть плодом» (23, 243).

Так это или не так, насколько и до какой степени верна аналогия между открытием сигнификативной функции слова у ребенка и открытием «функционального значения» орудия в палке у шимпанзе, в чем обе эти операции различаются – обо всем этом мы будем говорить особо при выяснении функционального и структурного отношения между мышлением и речью. Здесь нам важно отметить только один принципиально важный момент: лишь на известной, относительно высокой стадии развития мышления и речи становится возможным «величайшее открытие в жизни ребенка». Для того чтобы «открыть» речь, надо мыслить.

Мы можем кратко формулировать наши выводы:

1. В онтогенетическом развитии мышления и речи мы также находим различные корни того и другого процесса.
2. В развитии речи ребенка мы с несомненностью можем констатировать «доинтеллектуальную стадию», так же как и в развитии мышления – «доречевую стадию».
3. До известного момента то и другое развитие идет по различным линиям, независимо одно от другого.

4. В известном пункте обе линии пересекаются, после чего мышление *становится* речевым, а речь *становится* интеллектуальной.

III

Как ни решать сложный и все еще спорный теоретический вопрос об отношении мышления и речи, нельзя не признать решающего и исключительного значения процессов внутренней речи для развития мышления. Значение внутренней речи для всего нашего мышления так велико, что многие психологи даже отождествляют внутреннюю речь и мышление. С их точки зрения, мышление есть не что иное, как заторможенная, задержанная, беззвучная речь. Однако в психологии не выяснено ни то, каким образом происходит превращение внешней речи во внутреннюю, ни то, в каком примерно возрасте совершается это важнейшее изменение, как оно протекает, чем вызывается и какова вообще его генетическая характеристика.

Уотсон, отождествляющий мышление с внутренней речью, со всей справедливостью констатирует, что мы не знаем, «на какой точке организации своей речи дети совершают переход от открытой речи к шепоту и потом к скрытой речи», так как этот вопрос «исследовался лишь случайно» (24, 293). Но нам представляется (в свете наших экспериментов и наблюдений, а также из того, что мы знаем о развитии речи ребенка вообще) самая постановка вопроса, применяемая Уотсоном, в корне неправильной.

Нет никаких веских оснований допускать, что развитие внутренней речи совершается чисто механическим путем, путем постепенного уменьшения звучности речи, что переход от внешней (открытой) к внутренней (скрытой) речи совершается через шепот, т. е. полутихую речь. Едва ли дело происходит так, что ребенок начинает постепенно говорить все тише и тише и в результате этого процесса приходит в конце концов к беззвучной речи. Другими словами, мы склонны отрицать, что в *генезе* детской речи имеется следующая последовательность этапов: громкая речь – шепот – внутренняя речь.

Не спасает дело и другое, фактически столь же мало обоснованное предположение Уотсона. «Может быть, – говорит он далее, – с самого начала все три вида подвигаются совместно» (24, 293). Нет никаких решительно объективных данных, которые говорили бы в пользу этого «может быть». Наоборот, признаваемое всеми, в том числе и Уотсоном, глубокое функциональное и структурное различие открытой и внутренней речи говорит против этого.

«Они действительно мыслят вслух», – говорит Уотсон о детях раннего возраста и видит с полным основанием причину в том, что «их среда не требует быстрого превращения речи, проявляющейся вовне, в скрытую» (24, 293). «Даже если бы мы могли развернуть все скрытые процессы и записать их на чувствительной пластинке, – развивается дальше та же мысль, – или на цилиндре фонографа, все же в них имелось бы так много сокращений, коротких замыканий и экономии, что они были бы неузнаваемы, если только не проследить их образования от исходного пункта, где они совершенны и социальны по характеру, до их конечной стадии, где они будут служить для индивидуальных, но не для социальных приспособлений» (24, 294).

Где же основания предполагать, что два процесса, столь различные *функционально* (социальные и индивидуальные приспособления) и *структурно* (изменение речевого процесса до неузнаваемости вследствие сокращений, коротких замыканий и экономии), как процессы внешней и внутренней речи, окажутся *генетически* параллельными, продвигающимися совместно, т. е. одновременными или связанными между собой последовательно через третий, переходный процесс (шепот), который чисто механически, формально, по внешнему количественному признаку, т. е. чисто фенотипически, занимает это среднее место между

двумя другими процессами, но не является в функциональном и структурном отношении, т. е. генотипически, ни в какой степени переходным.

Это последнее утверждение мы имели возможность проверить экспериментально, изучая речь шепотом у детей раннего возраста. Наше исследование показало, что: 1) в структурном отношении речь шепотом не обнаруживает сколько-нибудь значительных изменений и уклонений от громкой речи, а главное – изменений, характерных по тенденции для внутренней речи; 2) в функциональном отношении речь шепотом также глубоко отличается от внутренней речи и не обнаруживает даже в тенденции сходных черт; 3) в генетическом отношении, наконец, речь шепотом может быть вызвана очень рано, но сама не развивается спонтанно сколько-нибудь заметным образом до самого школьного возраста. Единственное, что подтверждает тезис Уотсона, это тот факт, что уже в трехлетнем возрасте под давлением социальных требований ребенок переходит, правда с трудом и на короткое время, к речи с пониженным голосом и к шепоту.

Мы остановились на мнении Уотсона не только потому, что оно является чрезвычайно распространенным и типическим для той теории мышления и речи, представителем которой является этот автор, также и не потому, что оно позволяет со всею наглядностью противопоставить фенотипическому генотипическое рассмотрение вопроса, но главным образом по мотивам положительного порядка. В той постановке вопроса, которую принимает Уотсон, мы склонны видеть правильное методическое указание, каким путем следует идти для того, чтобы прийти к разрешению всей проблемы.

Этот методический путь заключается в необходимости найти среднее звено, соединяющее процессы внешней и внутренней речи, звено, которое являлось бы переходным между одними и другими процессами. Мы стремились показать выше, что мнение Уотсона, будто этим средним соединяющим звеном является шепот, не встречает объективных подтверждений. Напротив, все, что мы знаем о шепоте ребенка, говорит не в пользу того предположения, будто шепот является переходным процессом между внешней и внутренней речью. Однако попытка найти это среднее, недостающее в большинстве психологических исследований звено является совершенно правильным указанием Уотсона.

Мы склонны видеть этот переходный процесс от внешней к внутренней речи в так называемой эгоцентрической детской речи, описанной швейцарским психологом Пиаже (см.: гл. 2. С. 69 и след.).

В пользу этого говорят и наблюдения Леметра и других авторов над внутренней речью в школьном возрасте. Эти наблюдения показали, что тип внутренней речи школьника является еще в высшей степени лабильным, неустановившимся, это говорит, конечно, в пользу того, что перед нами еще генетически молодые, недостаточно оформившиеся и определившиеся процессы.

Мы должны сказать, что, видимо, эгоцентрическая речь помимо чисто экспрессивной функции и функции разряда, помимо того, что она просто сопровождает детскую активность, очень легко *становится мышлением в собственном смысле этого слова*, т. е. принимает на себя функцию планирующей операции, решения новой задачи, возникающей в поведении.

Если бы это предположение оправдалось в процессе дальнейшего исследования, мы могли бы сделать вывод чрезвычайной теоретической важности. Мы увидели бы, что речь становится психологически внутренней раньше, чем она становится физиологически внутренней. Эгоцентрическая речь – это речь внутренняя по своей функции, это речь для себя, находящаяся на пути к уходу внутрь, речь уже наполовину непонятная для окружающих, речь уже глубоко внутренне проросшая в поведение ребенка и вместе с тем физиологически это еще речь внешняя, которая не обнаруживает ни малейшей тенденции превращаться в шепот или в какую-нибудь другую полубеззвучную речь.

Мы получили бы тогда ответ и на другой теоретический вопрос: почему речь становится внутренней. Ответ этот гласил бы, что речь становится внутренней в силу того, что изменяется ее функция. Последовательность в развитии речи тогда наметилась бы не такая, какую указывает Уотсон. Вместо трех этапов – громкая речь, шепот, беззвучная речь – мы получили бы другие три типа этапа: внешняя речь, эгоцентрическая речь, внутренняя речь. Вместе с тем мы приобрели бы в высшей степени важный в методическом отношении прием исследования внутренней речи, ее структурных и функциональных особенностей в живом виде, в становлении, и вместе с тем прием объективный, поскольку все эти особенности были бы уже налицо во внешней речи, над которой можно экспериментировать и которая допускает измерение.

Наши исследования показывают, что речь в этом отношении не представляет какого-нибудь исключения из общего правила, которому подчинено развитие всяких психологических операций, опирающихся на использование знаков, – все равно, будет ли то мнемотехническое запоминание, процессы счета или какая-либо другая интеллектуальная операция употребления знака.

Исследуя экспериментально подобного рода операции самого различного характера, мы имели возможность констатировать, что это развитие проходит, вообще говоря, через четыре основные стадии. Первой стадией является так называемая примитивная, натуральная стадия, когда та или иная операция встречается в том виде, как она сложилась на примитивных ступенях поведения. Этой стадии развития соответствовала бы доинтеллектуальная речь и доречевое мышление, о которых говорено выше.

Затем следует стадия, которую мы условно называем стадией «наивной психологии» по аналогии с тем, что исследователи в области практического интеллекта называют «наивной физикой». «Наивной физикой» обозначают они наивный опыт животного или ребенка в области физических свойств собственного тела и окружающих его предметов, объектов и орудий, наивный опыт, который определяет в основном употребление орудий у ребенка и первые операции его практического ума.

Нечто подобное наблюдаем мы и в сфере развития поведения ребенка. Здесь также складывается основной наивный психологический опыт относительно свойств важнейших психологических операций, с которыми приходится иметь дело ребенку. Однако как и в сфере развития практических действий, так и здесь этот наивный опыт ребенка оказывается обычно недостаточным, несовершенным, наивным в собственном смысле этого слова и потому приводящим к неадекватному использованию психологических свойств, стимулов и реакций.

В области развития речи эта стадия чрезвычайно ясно намечена во всем речевом развитии ребенка и выражается в том, что овладение грамматическими структурами и формами идет у ребенка впереди овладения логическими структурами и операциями, соответствующими данным формам. Ребенок овладевает придаточным предложением, такими формами речи, как «потому что», «так как», «если бы», «когда», «напротив» или «но», задолго до того, как он овладевает причинными, временными, условными отношениями, противопоставлениями и т. д. Ребенок овладевает синтаксисом речи раньше, чем он овладевает синтаксисом мысли. Исследования Пиаже показали с несомненностью, что грамматическое развитие ребенка идет впереди его логического развития и что ребенок только сравнительно поздно приходит к овладению логическими операциями, соответствующими тем грамматическим структурам, которые им усвоены уже давно.

Вслед за этим, с постепенным нарастанием наивного психологического опыта, следует стадия внешнего знака, внешней операции, при помощи которых ребенок решает какую-нибудь внутреннюю психологическую задачу. Это – хорошо нам знакомая стадия счета на

пальцах в арифметическом развитии ребенка, стадия внешних мнемотехнических знаков в процессе запоминания. В развитии речи ей соответствует эгоцентрическая речь ребенка.

За этой третьей наступает четвертая стадия, которую мы образно называем стадией «вращения», потому что она характеризуется прежде всего тем, что внешняя операция уходит внутрь, становится внутренней операцией и в связи с этим претерпевает глубокие изменения. Это – счет в уме или немая арифметика в развитии ребенка, это так называемая «логическая память», пользующаяся внутренними соотношениями в виде внутренних знаков.

В области речи этому соответствует внутренняя, или беззвучная, речь. Что является в этом отношении наиболее замечательным, это тот факт, что между внешними и внутренними операциями в данном случае существует постоянное взаимодействие, операции постоянно переходят из одной формы в другую. И это мы видим с наибольшей отчетливостью в области внутренней речи, которая, как установил К. Делакура, тем ближе подходит к внешней речи, чем теснее с нею связана в поведении, и может принять совершенно тождественную с нею форму тогда, когда является подготовкой к внешней речи (например, обдумыванием предстоящей речи, лекции и т. д.). В этом смысле в поведении действительно нет резких метафизических границ между внешним и внутренним, одно легко переходит в другое, одно развивается под воздействием другого.

Если мы теперь от генезиса внутренней речи перейдем к вопросу о том, как функционирует внутренняя речь у взрослого человека, мы столкнемся раньше всего с тем же вопросом, который мы ставили в отношении животных и в отношении ребенка: с необходимостью ли связаны мышление и речь в поведении взрослого человека, можно ли отождествлять оба эти процесса? Все, что мы знаем по этому поводу, заставляет нас дать отрицательный ответ.

Отношение мышления и речи в этом случае можно было бы схематически обозначить двумя пересекающимися окружностями, которые показали бы, что известная часть процессов речи и мышления совпадает. Это так называемая сфера «речевого мышления». Но это речевое мышление не исчерпывает ни всех форм мысли, ни всех форм речи. Есть большая область мышления, которая не будет иметь непосредственного отношения к речевому мышлению. Сюда следует отнести раньше всего, как уже указывал Бюлер, инструментальное и техническое мышление и вообще всю область так называемого практического интеллекта, который только в последнее время становится предметом усиленных исследований.

Далее, как известно, психологи вюрцбургской школы в своих исследованиях установили, что мышление может совершаться без всякого констатируемого самонаблюдением участия речевых образов и движений. Новейшие экспериментальные работы также показали, что активность и форма внутренней речи не стоят в какой-либо непосредственной объективной связи с движениями языка или гортани, совершаемыми испытуемым.

Равным образом нет никаких психологических оснований к тому, чтобы относить все виды речевой активности человека к мышлению. Когда я, например, воспроизвожу в процессе внутренней речи какое-нибудь стихотворение, заученное мною наизусть, или повторяю какую-нибудь заданную экспериментальную фразу, во всех этих случаях нет никаких данных для того, чтобы относить эти операции к области мышления. Эту ошибку и делает Уотсон, который, отождествляя мышление и речь, должен уже с необходимостью все процессы речи признать интеллектуальными. В результате ему приходится отнести к мышлению и процессы простого восстановления в памяти словесного текста.

Равным образом речь, имеющая эмоционально-экспрессивную функцию, речь «лирически окрашенная», обладая всеми признаками речи, тем не менее едва ли может быть отнесена к интеллектуальной деятельности в собственном смысле этого слова.

Мы, таким образом, приходим к выводу, что и у взрослого человека слияние мышления и речи есть частичное явление, имеющее силу и значение только в приложении к области

речевого мышления, в то время как другие области неречевого мышления и неинтеллектуальной речи остаются только под отдаленным, не непосредственным влиянием этого слияния и прямо не стоят с ним ни в какой причинной связи.

IV

Мы можем суммировать результаты, к которым приводит нас наше рассмотрение. Мы пытались прежде всего проследить генетические корни мышления и речи по данным сравнительной психологии. При современном состоянии знания в этой области, как мы видели, проследить сколько-нибудь полно генетический путь дочеловеческого мышления и речи представляется невозможным. Спорным до сих пор остается основной вопрос: можно ли констатировать с несомненностью наличие интеллекта того же типа и рода, что и человеческий, у высших обезьян. Келер решает этот вопрос в положительном, другие авторы – в отрицательном смысле. Но независимо от того, как решится этот спор в свете новых и пока недостающих данных, одно ясно уже сейчас: *путь* к человеческому интеллекту и путь к человеческой речи не совпадают в животном мире, генетические корни мышления и речи различны.

Ведь даже те, кто склонен отрицать наличие интеллекта у шимпанзе Келера, не отрицают, да и не могут отрицать того, что это *путь к интеллекту*, корни его, т. е. высший тип выработки навыков⁹. Даже Торндайк, задолго до Келера занимавшийся тем же вопросом и решивший его в отрицательном смысле, находит, что по типу поведения обезьяне принадлежит высшее место в мире животных (25). Другие авторы, как Боровский, склонны не только у животных, но и у человека отрицать этот высший этаж поведения, надстраивающийся над навыками и заслуживающий особого имени – интеллект. Для них, следовательно, самый вопрос о человекоподобности интеллекта обезьян должен быть поставлен иначе.

Для нас ясно, что высший тип поведения шимпанзе, чем бы его ни считать, в том отношении является корнем человеческого, что он характеризуется употреблением орудий. Для марксизма не является сколько-нибудь неожиданным открытие Келера. Маркс говорит об этом: «Употребление и создание средств труда, хотя и свойственны в зародышевой форме некоторым видам животных, составляют специфически характерную черту человеческого процесса труда...» (26, 153). В этом же смысле говорит и Плеханов: «Как бы там ни было, но зоология передает истории homo, уже обладающего способностями изобретать и употреблять наиболее примитивнейшие орудия» (27, 138).

Таким образом, та высшая глава зоологической психологии, которая создается на наших глазах, *теоретически* не является абсолютно новой для марксизма. Любопытно отметить, что Плеханов говорит совершенно ясно *не об инстинктивной деятельности* вроде построек бобров, но о способности изобретать и употреблять орудия, т. е. об операции интеллектуальной¹⁰.

Не является для марксизма и сколько-нибудь новым то положение, что в животном мире заложены корни человеческого интеллекта. Так, Энгельс, разъясняя смысл гегелевского различения между рассудком и разумом, пишет: «Нам общи с животными все виды рассудочной деятельности: *индукция, дедукция*, следовательно, также *абстракция* (родовое

⁹ Торндайк в опытах с низшими обезьянами (мартышками) наблюдал процесс внезапного приобретения новых, подходящих для достижения цели движений и быстрое, нередко моментальное оставление непригодных: быстрота этого процесса, говорит он, может «выдержать сравнение с соответствующими явлениями у человека». Этот тип решения отличается от решений кошек, собак и кур, которые обнаруживают процесс постепенного устранения не ведущих к цели движений.

¹⁰ Разумеется, у шимпанзе мы встречаем не инстинктивное употребление орудий, а зачатки их разумного применения. «Ясно как день, – говорит далее Плеханов, – что применение орудий, как бы они ни были несовершенны, предполагает огромное развитие умственных способностей» (27, 138).

понятие четвероногих и двуногих), *анализ* неизвестных предметов (уже разбивание ореха есть начало анализа), *синтез* (в случае проделок животных) и – в качестве соединения обоих – *эксперимент* (в случае новых препятствий и при независимых положениях). По типу все эти методы, т. е. все известные обычной логике средства научного исследования, вполне одинаковы у человека и у высших животных. Только по степени развития (соответствующего метода) они различны»¹¹ (28, 59).

Столь же решительно высказывается Энгельс относительно корней речи у животных: «В пределах своего круга представлений, – говорит он, – попугай может научиться также понимать то, что говорит», и дальше Энгельс приводит совершенно *объективный* критерий этого «понимания»: «Научите попугая бранным словам так, чтобы он усвоил себе их значение (одно из главных развлечений возвращающихся из жарких стран матросов), попробуйте его затем дразнить, и вы скоро откроете, что он так же верно применяет свои бранные слова, как берлинская торговка. Точно так же – при выклянчивании лакомств»¹² (28, 93).

Мы совсем не намерены приписывать Энгельсу и менее всего сами собираемся защищать ту мысль, что у животных мы находим человеческие или даже человекоподобные речь и мышление. Мы ниже постараемся выяснить *законные границы* этих утверждений Энгельса и их истинный смысл. Сейчас для нас важно установить только одно: во всяком случае нет оснований отрицать наличие генетических корней мышления и речи в животном царстве, и эти корни, как показывают все данные, различны для мышления и речи. Нет оснований отрицать наличие в животном мире генетических путей к интеллекту и речи человека, и эти пути оказываются опять-таки различными для обеих интересующих нас форм поведения.

Большая способность к изучению речи, например у попугая, не стоит ни в какой прямой связи с более высоким развитием у него зачатков мышления, и обратно: высшее развитие этих зачатков в животном мире не стоит ни в какой видимой связи с успехами речи. То и другое идет своими особыми путями, то и другое имеет различные линии развития¹³.

Совершенно безотносительно к тому, как смотреть на вопрос об отношении онто– и филогенеза, мы могли констатировать на основании новых экспериментальных исследований, что и в развитии ребенка генетические корни и пути интеллекта и речи различны. До известного пункта мы можем проследить доинтеллектуальное вызревание речи и независимое от него доречевое вызревание интеллекта ребенка. В известном пункте, как утверждает Штерн, глубокий наблюдатель развития детской речи, происходит пересечение той и другой линий развития, их встреча. Речь становится интеллектуальной, мышление *становится* речевым. Мы видели, что Штерн видит в этом *величайшее открытие ребенка*.

Некоторые исследователи, как Делакура, склонны отрицать это. Эти авторы склонны отрицать всеобщую значимость за первым возрастом детских вопросов (как это называется?) в отличие от второго возраста вопросов (4 года спустя вопросы: почему?), и во всяком случае отрицать за ним там, где это явление имеет место, значение, приписываемое ему Штерном, значение симптома, указывающего на то, что ребенок открыл, что «каждая вещь

¹¹ В другом месте Энгельс говорит: «Ясно само собой, что мы не думаем отрицать у животных способность к планомерным, преднамеренным действиям» (т. е. к действиям того типа, которые находит у шимпанзе Келер). Зародыши таких действий «существуют везде, где есть протоплазма, где живой белок существует и реагирует», но эта способность «достигает у млекопитающих высокой степени развития» (28, 101).

¹² В другом месте Энгельс говорит по этому же поводу: «То небольшое, что эти последние (т. е. животные), даже наиболее развитые из них, имеют сообщить друг другу, может быть сообщено и без помощи членораздельной речи». Домашние животные, по Энгельсу, могут иметь потребность в речи. «К сожалению, однако, их голосовые органы настолько уже специализированы в определенном направлении, что этому горю их уже никак помочь нельзя. Там, однако, где условия органа для этого более благоприятны, эта неспособность, в известных границах, может исчезнуть». Например, у попугая (28, 93).

¹³ Бастиан Шмидт отмечает, что развитие речи не является прямым показателем развития психики и поведения в животном мире. Так, слон и лошадь в этом отношении стоят позади свиньи и курицы (Die Sprache und andere Ausdrucksvormen der Tiere». 1923. S. 46).

имеет свое имя» (15, 286). Валлон полагает, что для ребенка имя является некоторое время скорее атрибутом, чем субститутом предмета. «Когда ребенок 1½ лет спрашивает об имени всякого предмета, он обнаруживает вновь открытую им связь, но ничто не указывает, что он в одном не видит простой атрибут другого. Только систематическая генерализация вопросов может свидетельствовать о том, что дело идет не о случайной и пассивной связи, но тенденции, предшествующей функции подыскания символического знака для всех реальных вещей» (15, 287).

К. Коффка, как мы видели, занимает среднее положение между одним и другим мнением. С одной стороны, он подчеркивает вслед за Бюлером аналогию между изобретением, открытием номинативной функции языка у ребенка и изобретениями орудий у шимпанзе. С другой стороны, он ограничивает эту аналогию тем, что слово входит в структуру вещи, однако не обязательно в функциональном значении знака. Слово входит в структуру вещи, как ее прочие члены и наряду с ними. Оно становится для ребенка на некоторое время *своим* вещи наряду с ее другими свойствами.

Но это «свойство» вещи – ее имя – отделимо от нее (*verschiebbar*); можно видеть вещи, не слыша их имени, так же как, например, глаза являются прочным, но отделимым признаком матери, который не виден, когда мать отворачивает лицо. «И у нас, наивных людей, дело обстоит совершенно так же: голубое платье остается голубым, даже когда в темноте мы не видим его цвета». Но имя – свойство всех предметов, и ребенок дополняет все структуры по этому правилу (23, 244).

Бюлер также указывает на то, что всякий новый предмет представляет для ребенка ситуацию-задачу, которую он решает по общей структурной схеме – названием слова. Там, где ему недостает слова для обозначения нового предмета, он требует его у взрослых (22, 54).

Мы думаем, что это мнение является наиболее близким к истине и что оно прекрасно устраняет затруднения, возникающие при споре Штерн – Делакруа. Данные этнической психологии и особенно психологии детской речи (см. особенно Пиаже, 29) говорят за то, что слово долгое время является для ребенка *скорее свойством, чем символом вещи*: ребенок, как мы видели, раньше овладевает *внешней* структурой, чем *внутренней*. Он овладевает внешней структурой: слово – вещь, которая уже после становится структурой символической.

Однако мы стоим опять, как в случае с опытами Келера, перед вопросом, фактическое решение которого еще не достигнуто наукой. Перед нами ряд гипотез. Мы можем выбрать только наиболее вероятную. Такой наиболее вероятной и является «среднее мнение».

Что говорит в его пользу? Во-первых, мы легко отказываемся от того, чтобы приписывать ребенку в 1½ года открытие символической функции речи, сознательную и в высшей степени сложную интеллектуальную операцию, что, вообще говоря, плохо вяжется с общим умственным уровнем ребенка в 1½ года. Во-вторых, наши выводы вполне совпадают с другими экспериментальными данными, которые все показывают, что функциональное употребление знака, даже более простого, чем слово, появляется значительно позже и совершенно недоступно для ребенка этого возраста. В-третьих, мы согласуем наши выводы при этом с общими данными из психологии детской речи, говорящими, что еще долго ребенок не приходит к осознанию символического значения речи и пользуется словом как одним из свойств вещи. В-четвертых, наблюдения над ненормальными детьми, на которые ссылается Штерн (особенно Ел. Келлер), показывают, как говорит К. Бюлер, проследивший сам, как происходит этот момент у глухонемых детей при обучении их речи, что такого «открытия», секунду которого можно было бы с точностью отметить, не происходит, а происходит, напротив, ряд «молекулярных» изменений, приводящих к этому (22).

Наконец, *в-пятых*, это вполне совпадает с тем общим путем овладения знаком, который мы наметили на основании экспериментальных исследований в предыдущей части. Мы никогда не могли наблюдать у ребенка даже школьного возраста прямого открытия, сразу

приводящего к функциональному употреблению знака. Всегда этому предшествует стадия «наивной психологии», стадия овладения чисто *внешней структурой знака*, которая только впоследствии, в процессе оперирования знаком, приводит ребенка к правильному функциональному употреблению знака. Ребенок, рассматривающий слово как свойство вещи в ряду ее других свойств, находится именно в этой стадии своего речевого развития.

Все это говорит в пользу положения Штерна, который был, несомненно, введен в заблуждение внешним, т. е. фенотипическим, сходством и толкованием вопросов ребенка. Падает ли, однако, вместе с тем и основной вывод, который можно было сделать на основании нарисованной нами схемы онтогенетического развития мышления и речи, именно: что и в онтогенезе мышление и речь до известного пункта идут по различным генетическим путям и только после известного пункта их линии пересекаются?

Ни в каком случае. Этот вывод остается верным независимо от того, падает или нет положение Штерна и какое другое будет выдвинуто на его место. Все согласны в том, что первоначальные формы интеллектуальных реакций ребенка, установленные экспериментально после опытов Келера им самим и другими, так же независимы от речи, как и действия шимпанзе (15, 283). Далее, все согласны и в том, что начальные стадии в развитии речи ребенка являются стадиями доинтеллектуальными.

Если это очевидно и несомненно в отношении лепета ребенка, то в последнее время это можно считать установленным и в отношении первых слов ребенка. Положение Меймана о том, что первые слова ребенка носят всецело аффективно-волевой характер, что это знаки «желания или чувства», чуждые еще объективного значения и исчерпывающиеся чисто субъективной реакцией, как и язык животных (8), правда, оспаривается в последнее время рядом авторов. Штерн склонен думать, что элементы объективного не разделены еще в этих первых словах (6). Делакура видит прямую связь первых слов с объективной ситуацией (15), но оба автора все же согласны в том, что слово не имеет никакого постоянного и прочного объективного значения, оно похоже по объективному характеру на брань ученого попугая, поскольку сами желания и чувства, сами эмоциональные реакции вступают в связь с объективной ситуацией, постольку и слова связываются с ней, но это нисколько не отвергает в корне общего положения Меймана (15, 280).

Мы можем резюмировать, что дало нам это рассмотрение онтогенеза речи и мышления. Генетические корни и пути развития мышления и речи и здесь оказываются *до известного пункта* различными. Новым является *пересечение обеих путей* развития, не оспариваемое никем. Происходит ли оно в одном пункте или в ряде пунктов, совершается ли сразу, катастрофически или нарастает медленно и постепенно и только после прорывается, является ли оно результатом открытия или простого структурного действия и длительного функционального изменения, приурочено ли оно к двухлетнему возрасту или к школьному – *независимо от этих все еще спорных вопросов*, основной факт остается несомненным, именно *факт пересечения обеих линий развития*.

Остается еще суммировать то, что нам дало рассмотрение внутренней речи. Оно опять наталкивается на ряд гипотез. Происходит ли развитие внутренней речи через шепот или через эгоцентрическую речь, совершается ли оно одновременно с развитием внешней речи или возникает на сравнительно высокой ступени ее, может ли внутренняя речь и связанное с ней мышление рассматриваться как определенная стадия в развитии всякой культурной формы поведения – независимо от того, как решаются в процессе фактического исследования эти в высшей степени важные сами по себе вопросы, основной вывод остается тем же. Этот вывод гласит, что внутренняя речь развивается путем накопления длительных функциональных и структурных изменений, что она ответвляется от внешней речи ребенка вместе с дифференцированием социальной и эгоцентрической функций речи, что, наконец, речевые структуры, усваиваемые ребенком, становятся основными структурами его мышления.

Вместе с этим обнаруживается основной, несомненный и решающий факт – зависимость развития мышления от речи, от *средств мышления* и от социально-культурного опыта ребенка. Развитие внутренней речи определяется в основном извне, развитие логики ребенка, как показали исследования Пиаже, есть прямая функция его социализированной речи. Мышление ребенка – так можно было бы формулировать это положение – развивается в зависимости от овладения социальными средствами мышления, т. е. в зависимости от речи.

Вместе с этим мы подходим к формулировке основного положения всей нашей работы, положения, имеющего в высшей степени важное методологическое значение для всей постановки проблемы. Этот вывод вытекает из *сопоставления* развития внутренней речи и речевого мышления с развитием речи и интеллекта, как оно шло в животном мире и в самом раннем детстве по особым, отдельным линиям. Сопоставление это показывает, что одно развитие является не просто прямым продолжением другого, но что *изменился и самый тип развития* – с биологического на общественно-исторический.

Нам думается, предыдущие части с достаточной ясностью показали, что речевое мышление представляет собой не природную, натуральную форму поведения, а форму общественно-историческую и потому отличающуюся в основном целым рядом *специфических свойств и закономерностей*, которые не могут быть открыты в натуральных формах мышления и речи. Но главное заключается в том, что с признанием исторического характера речевого мышления мы должны распространить на эту форму поведения все те методологические положения, которые исторический материализм устанавливает по отношению ко всем историческим явлениям в человеческом обществе. Наконец, мы должны ожидать заранее, что в основных чертах самый тип исторического развития поведения окажется в прямой зависимости от общих законов исторического развития человеческого общества.

Но этим самым проблема мышления и речи перерастает методологические границы естествознания и превращается в центральную проблему исторической психологии человека, т. е. социальной психологии; меняется вместе с тем и методологическая постановка проблемы. Не касаясь этой проблемы во всей ее полноте, нам казалось нужным остановиться *на узловых пунктах* этой проблемы, пунктах, наиболее трудных в методологическом отношении, но наиболее центральных и важных при анализе поведения человека, строящемся на основании диалектического и исторического материализма.

Сама же эта *вторая проблема* мышления и речи, как затронутые нами попутно многие частные моменты функционального и структурного анализа отношения обоих процессов, должна составить предмет особого исследования.

Глава пятая

Экспериментальное исследование развития понятий

I

Главнейшим затруднением в области исследования понятий являлась до последнего времени неразработанность экспериментальной методики, с помощью которой можно было бы проникнуть в глубь процесса образования понятий и исследовать его психологическую природу.

Все традиционные методы исследования понятий распадаются на две основные группы. Типичным представителем первой группы этих методов является так называемый метод определения и все его косвенные вариации. Основным для этого метода является исследование уже готовых, уже образовавшихся понятий у ребенка с помощью словесного определения их содержания. Именно этот метод вошел в большинство тестовых исследований.

Несмотря на его широкую распространенность, он страдает двумя существенными недостатками, которые не позволяют опираться на него в деле действительно глубокого исследования этого процесса.

1. Он имеет дело с результатом уже законченного процесса образования понятий, с готовым продуктом, не улавливая самую динамику процесса, его развитие, течение, его начало и конец. Это скорее исследование продукта, чем процесса, приводящего к образованию данного продукта. В зависимости от этого при определении готовых понятий мы очень часто имеем дело не столько с мышлением ребенка, сколько с репродукцией готовых знаний, готовых воспринятых определений. Изучая определения, даваемые ребенком тому или иному понятию, мы часто изучаем в гораздо большей мере знание, опыт ребенка, степень его речевого развития, чем мышление в собственном смысле слова.

2. Метод определения оперирует почти исключительно словом, забывая, что понятие, особенно для ребенка, связано с тем чувственным материалом, из восприятия и переработки которого оно рождается; чувственный материал и слово 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. Поэтому с помощью этого метода никогда почти не удастся установить отношения, существующего между значением, придаваемым ребенком слову при чисто вербальном определении, и действительным реальным значением, соответствующим слову в процессе его живого соотношения с обозначаемой им объективной действительностью.

Самое существенное для понятия – отношение его к действительности – остается при этом неизученным; к значению слова мы стараемся подойти через другое слово, и то, что мы вскрываем с помощью этой операции, скорее должно быть отнесено к отношениям, существующим между отдельными усвоенными словесными гнездами, чем к действительному отображению детских понятий.

Вторая группа методов – это методы исследования абстракции, которые пытаются преодолеть недостатки чисто словесного метода определения и которые пытаются изучить психологические функции и процессы, лежащие в основе процесса образования понятий, в основе переработки того наглядного опыта, из которого рождается понятие. Все они ставят ребенка перед задачей выделить какую-либо общую черту в ряде конкретных впечатлений, отвлечь или абстрагировать эту черту или этот признак от ряда других, слитых с ним в процессе восприятия, обобщить этот общий для целого ряда впечатлений признак.

Недостатком этой второй группы методов является то, что они подставляют на место сложного синтетического процесса элементарный процесс, составляющий его часть, и игнорируют роль слова, роль знака в процессе образования понятий, чем бесконечно упрощают самый процесс абстракции, беря его вне того специфического, характерного именно для образования понятий отношения со словом, которое является центральным отличительным признаком всего процесса в целом. Таким образом, традиционные методы исследований понятий одинаково характеризуются отрывом слова от объективного материала; они оперируют либо словами без объективного материала, либо объективным материалом без слов.

Огромным шагом вперед в деле изучения понятий было создание такой экспериментальной методики, которая попыталась адекватно отобразить процесс образования понятий, включающий в себя оба эти момента: материал, на основе которого вырабатывается понятие, и слово, с помощью которого оно возникает.

Мы не станем сейчас останавливаться на сложной истории развития этого нового метода исследования понятий; скажем только, что вместе с его введением перед исследователями открылся совершенно новый план; они стали изучать не готовые понятия, а самый процесс их образования. В частности, метод в том виде, как его использовал Ах, с полной справедливостью называется синтетически-генетическим методом, так как он изучает процесс построения понятия, синтезирования ряда признаков, образующих понятие, процесс развития понятия.

Основным принципом этого метода является введение в эксперимент искусственных, вначале бессмысленных для испытуемого слов, которые не связаны с прежним опытом ребенка, и искусственных понятий, которые составлены специально в экспериментальных целях путем соединения ряда признаков, которые в таком сочетании не встречаются в мире наших обычных понятий, обозначаемых с помощью речи. Например, в опытах Аха слово «гацун», вначале бессмысленное для испытуемого, в процессе опыта осмысливается, приобретает значение, становится носителем понятия, обозначая нечто большое и тяжелое; или слово «фаль» начинает означать маленькое и легкое.

В процессе опыта перед исследователем разворачивается весь процесс осмысливания бессмысленного слова, приобретения словом значения и выработки понятия. Благодаря такому введению искусственных слов и искусственных понятий этот метод освобождается от одного наиболее существенного недостатка ряда методов; именно – он для решения задачи, стоящей перед испытуемым в эксперименте, не предполагает никакого прежнего опыта, никаких прежних знаний, уравнивает в этом отношении ребенка раннего возраста и взрослого.

Ах применял свой метод одинаково и к пятилетнему ребенку, и к взрослому человеку, уравнивая того и другого в отношении их знаний. Таким образом, его метод потенцирован в возрастном отношении, он допускает исследование процесса образования понятий в его чистом виде.

Одним из главнейших недостатков метода определения является то обстоятельство, что там понятие вырывается из его естественной связи, берется в застывшем, статическом виде, вне связи с теми реальными процессами мышления, в которых оно встречается, рождается и живет. Экспериментатор берет изолированное слово, ребенок должен его определить, но это определение вырванного, изолированного слова, взятого в застывшем виде, ни в малой степени не говорит нам о том, каково это понятие в действии, как ребенок им оперирует в живом процессе решения задачи, как он им пользуется, когда в этом возникает живая потребность.

Это игнорирование функционального момента есть, в сущности, как говорит об этом Ах, непринятие в расчет того, что понятие не живет изолированной жизнью и что оно не представляет собой застывшего, неподвижного образования, а, напротив того, всегда встре-

чается в живом, более или менее сложном процессе мышления, всегда выполняет ту или иную функцию сообщения, осмысливания, понимания, решения какой-нибудь задачи.

Этого недостатка лишен новый метод, в котором в центр исследования выдвигаются именно функциональные условия возникновения понятия. Он берет понятие в связи с той или иной задачей или потребностью, возникающей в мышлении, в связи с пониманием или сообщением, в связи с выполнением того или иного задания, той или иной инструкции, осуществление которой невозможно без образования понятия. Все это взятое вместе делает новый метод исследования чрезвычайно важным и ценным орудием в деле понимания развития понятий. И хотя сам Ах не посвятил особого исследования образованию понятий в переходном возрасте, тем не менее, опираясь на результаты своего исследования, он не мог не отметить того двойственного – охватывающего и содержание, и форму мышления – перелома, который происходит в интеллектуальном развитии подростка и знаменуется переходом к мышлению в понятиях.

Римат посвятил специальное, очень обстоятельно развитое исследование процессу образования понятий у подростков, который он изучал с помощью несколько переработанного метода Аха. Основным выводом этого исследования заключается в том, что образование понятий возникает лишь с наступлением переходного возраста и оказывается недоступным ребенку до наступления этого периода.

«Мы можем твердо установить, – говорит этот автор, – что лишь по окончании 12-го года жизни обнаруживается резкое повышение способности самостоятельного образования общих объективных представлений. Мне кажется, чрезвычайно важно обратить внимание на этот факт. Мышление в понятиях, отрешенное от наглядных моментов, предъявляет к ребенку требования, которые превосходят его психические возможности до 12-го года жизни» (30, 112).

Мы не станем останавливаться ни на способе проведения этого исследования, ни на других теоретических выводах и результатах, к которым оно приводит автора. Мы ограничимся лишь подчеркиванием того основного результата, что вопреки утверждению некоторых психологов, отрицающих возникновение какой-либо новой интеллектуальной функции в переходном возрасте и утверждающих, что каждый ребенок 3 лет обладает всеми интеллектуальными операциями, из которых складывается мышление подростка, – вопреки этому утверждению специальные исследования показывают, что лишь после 12 лет, т. е. с началом переходного возраста, по завершении первого школьного возраста, у ребенка начинают развиваться процессы, приводящие к образованию понятий и абстрактному мышлению.

Одним из основных выводов, к которым приводят нас исследования Аха и Римата, является опровержение ассоциативной точки зрения на процесс образования понятий. Исследование Аха показало, что, как бы многочисленны и прочны ни были ассоциативные связи между теми или иными словесными знаками, теми или иными предметами, одного этого факта совершенно недостаточно для образования понятий. Таким образом, старое представление о том, что понятие возникает чисто ассоциативным путем благодаря наибольшему подкреплению одних ассоциативных связей, соответствующих признакам, общим целому ряду предметов, и ослаблению других связей, соответствующих признакам, в которых эти предметы различаются, не встретило своего экспериментального подтверждения.

Опыты Аха показали, что процесс образования понятий носит всегда продуктивный, а не репродуктивный характер, что понятие возникает и образуется в процессе сложной операции, направленной на решение какой-либо задачи, и что одного наличия внешних условий и механического установления связи между словом и предметами недостаточно для его возникновения. Наряду с установлением этого неассоциативного и продуктивного характера процесса образования понятий эти опыты привели и к другому, не менее важному выводу, именно – к установлению основного фактора, определяющего все течение этого процесса

в целом. По мнению Аха, таким фактором является так называемая детерминирующая тенденция.

Этим именем Ах обозначает тенденцию, регулирующую течение наших представлений и действий и исходящую из представления о цели, к достижению которой направлено все это течение, из задачи, на разрешение которой направлена вся данная деятельность. До Аха психологи различали две основные тенденции, которым подчинено течение наших представлений: репродуктивную, или ассоциативную, тенденцию и персеверативную тенденцию.

Первая из них означает тенденцию вызвать в течении представлений те из них, которые в прежнем опыте были ассоциативно связаны с данным; вторая указывает на тенденцию каждого представления возвращаться и снова проникать в течение представлений.

Ах в своих более ранних исследованиях показал, что обе эти тенденции недостаточны для объяснения целенаправленных, сознательно регулируемых актов мышления, направленных на решение какой-либо задачи, и что эти последние регулируются не столько актами репродукции представлений по ассоциативной связи и тенденцией каждого представления вновь проникать в сознание, а особой детерминирующей тенденцией, исходящей из представления о цели. В исследовании понятий Ах снова показывает, что центральным моментом, без которого никогда не возникает новое понятие, является регулирующее действие детерминирующей тенденции, исходящей из поставленной перед испытуемым задачи.

Таким образом, по схеме Аха образование понятий строится не по типу ассоциативной цепи, где одно звено вызывает и влечет за собой другое, ассоциативно с ним связанное, а по типу целенаправленного процесса, состоящего из ряда операций, играющих роль средств по отношению к разрешению основной задачи. Само по себе заучивание слов и связывание их с предметами не приводит к образованию понятия; нужно, чтобы перед испытуемым возникла задача, которая не может быть решена иначе, как с помощью образования понятий, для того чтобы возник и этот процесс.

Мы уже говорили, что Ахом был сделан огромный шаг вперед по сравнению с прежними исследованиями в смысле включения процессов образования понятий в структуру разрешения определенной задачи и исследования функционального значения и роли этого момента. Однако этого мало, ибо цель, сама по себе поставленная задача является, конечно, совершенно необходимым моментом для того, чтобы функционально связанный с ее разрешением процесс мог возникнуть; но ведь цель есть и у дошкольников, есть и у ребенка раннего возраста, между тем ни ребенок раннего возраста, ни дошкольник, ни вообще, как мы уже говорили, ребенок раньше 12 лет, вполне способный осознать стоявшую перед ним задачу, не способен еще, однако, выработать новое понятие.

Ведь сам Ах в исследованиях показал, что дети дошкольного возраста при решении задачи отличаются от взрослых и от подростков не тем, что они хуже, или менее полно, или менее верно представляют себе цель, но тем, что они совершенно по-иному разворачивают весь процесс решения задачи. Д. Узнадзе в сложном экспериментальном исследовании образования понятий у дошкольников, на котором мы остановимся ниже, показал, что дошкольник именно в функциональном отношении сталкивается с задачами совершенно так же, как и взрослый, когда он оперирует понятием, но только решает эти задачи дошкольник совершенно по-иному. Ребенок так же, как и взрослый, пользуется словом как средством; для него, следовательно, слово так же связано с функцией сообщения, осмысливания, понимания, как и для взрослого.

Таким образом, не задача, не цель и не исходящая из нее детерминирующая тенденция, но другие, не привлеченные этими исследователями факторы, очевидно, обуславливают существенное генетическое различие между мышлением в понятиях взрослого человека и иными формами мышления, отличающими ребенка раннего возраста.

В частности, Узнадзе обратил внимание на один из функциональных моментов, выдвинутых исследованием Аха на первый план, – на момент сообщения, взаимного понимания людей с помощью речи. «Слово служит средством взаимного понимания людей. При образовании понятий, – говорит Узнадзе, – именно это обстоятельство играет решающую роль; при необходимости установить взаимопонимание определенный звуковой комплекс приобретает определенное значение: он становится, таким образом, словом или понятием. Без этого функционального момента взаимного понимания никакой звуковой комплекс не мог бы стать носителем какого-либо значения и не могло бы возникнуть никакое понятие».

Конец ознакомительного фрагмента.

Текст предоставлен ООО «ЛитРес».

Прочитайте эту книгу целиком, [купив полную легальную версию](#) на ЛитРес.

Безопасно оплатить книгу можно банковской картой Visa, MasterCard, Maestro, со счета мобильного телефона, с платежного терминала, в салоне МТС или Связной, через PayPal, WebMoney, Яндекс.Деньги, QIWI Кошелек, бонусными картами или другим удобным Вам способом.