

А. А. ЛЕОНТЬЕВ
Л. С. ВЫГОТСКИЙ



А. А. ЛЕОНТЬЕВ

Л. С. ВЫГОТСКИЙ

Книга для учащихся
9—11 классов средней
школы

МОСКВА
«ПРОСВЕЩЕНИЕ»
1990

ББК 88
Л47

Рецензенты: доктор психологических наук *Ш. А. Амонашвили*, кандидат психологических наук *Т. М. Лифанова*

Леонтьев А. А.

Л47 Л. С. Выготский. Кн. для учащихся 9—11 кл. сред. шк.— М.: Просвещение, 1990.— 158 с.: ил.— (Люди науки).— ISBN 5-09-001760-3

Это первая книга серии «Люди науки», посвященная психологу. Л. С. Выготский — выдающийся советский психолог, основоположник одного из наиболее продуктивных направлений в психологии, получившего мировую известность. В книге освещены как жизненный путь ученого, так и его вклад в систему идей мировой психологии, отразившийся в его основных работах. Прямыми или косвенными учениками Л. С. Выготского являются такие советские психологи, как А. Н. Леонтьев, Л. И. Божович, Л. В. Занков, П. Я. Гальперин, Д. Б. Эльконин, В. В. Давыдов и др.

Книга будет полезной не только старшеклассникам, но и более широкому кругу читателей, интересующихся истоками и современными проблемами советской психологической науки.

Л 4306020000 — 502
103(03) — 90 274 — 90

ББК 88

ISBN 5-09-001760-3

© Леонтьев А. А., 1990

Так повелось, что автор биографической книги на всем ее протяжении превращается в невидимку. Все то, что он говорит о своем герое, исходит как бы от самой Истории или, во всяком случае, от Истории Науки. Сам же он лишь ее орудие, и если выражает свою позицию, то лишь внутри Науки, представляя то или другое из ее направлений.

Если бы автор книги, лежащей перед вами, и попытался поступить по этому распространенному рецепту, у него все равно ничего бы не вышло. Почему — читателю сейчас будет ясно. Так что я не буду играть в невидимку.

...Имя психолога Льва Семеновича Выготского я услышал чуть ли не раньше, чем научился говорить. Потому что родился и рос я в доме, где это имя вспоминалось постоянно и часто. Это было имя Учителя. Меня всегда поражало, с каким чувством говорили о Выготском его сотрудники и ученики — мой отец Алексей Николаевич Леонтьев, Александр Романович Лурия, Лидия Ильинична Божович, Александр Владимирович Запорожец, Даниил Борисович Эльконин. Всех их — выдающихся психологов нашего столетия — я знал очень близко. (Знал — потому, что все они, один за другим, ушли от нас в конце 70-х — начале 80-х годов.) Это чувство я назвал бы ощущением сопричастности гению, радостью от близости к нему и в то же время чем-то вроде удивления: ведь для них это был живой человек, который снимал такую же квартиру, получал такую же зарплату, который работал как все, впрочем, пожалуй, несколько больше, которому можно было позвонить или написать, с которым можно было спорить — и оказаться правым. Живой человек со своими страстями, своими сильными и слабыми сторонами, своими симпатиями и антипатиями, своими взлетами и ошибками. Только очень плохие историки полагают, что гению свойственно, как библейскому господу, всезнание и всемогущество. Его гениальность совсем не в этом, а в том, что он идет к той же цели, что и другие, но более коротким путем. Или просто первым видит эту цель. И он не может позволить себе написать ни одной строчки, в которой не билась бы мысль. Как бьется мысль в любой строке, написанной Львом Семеновичем Выготским.

Первые двадцать лет моей жизни имя Выготского произносилось в нашем доме с болью. Это имя не было насильственно вычеркнуто из истории науки, как случилось в биологии с Николаем Ивановичем Вавиловым, в педагогике с Альбертом Петровичем Пинкевичем и



Л. С. Выготский (фото середины 20-х годов)

Моисеем Михайловичем Пистраком, в философии с Константином Романовичем Мегрелидзе, в лингвистике с Евгением Дмитриевичем Поливановым. С ним произошло другое — он был, как говаривал В. Б. Шкловский, «условно забыт». Работы его не переиздавались, а многочисленные оставшиеся после него рукописи не публиковались. И все попытки его учеников сломать этот заговор молчания вокруг наследия Выготского наталкивались на глухую стену.

Через много лет найдутся сравнительно молодые люди, которые осмелятся обвинять учеников Выготского в том, что они-де злонамеренно мешали публикации работ Выготского и распространению его идей. Только глубокое историческое невежество может породить такую дику мысль. И в самые тяжелые для нашей науки годы ни один из психологов школы Выготского ни словом, ни делом не предал своего учителя. Это, увы, редкое явление в науке, да и не только в ней — даже среди апостолов Иисуса Христа один, как известно, был Иуда. Выготскому в этом отношении повезло больше.

Затем начиная с 1956 г. началось триумфальное шествие идей и работ Выготского сначала в советской, а затем в мировой науке. И — испытание славой. Естественно, как всегда в подобных случаях, личность и деятельность Выготского стали обрастать мифами. Когда были живы все или почти все его прямые ученики, они успешно боролись с распространением таких мифов. Но большая часть их ушла, и миссию восстановления исторической истины пришлось взять на себя нашему поколению.

Лично мне не раз устно и письменно доводилось заниматься этим. И для меня поэтому Лев Семенович Выготский не просто знакомое с детства имя, не просто учитель моего отца, который в свою очередь был моим учителем в психологии и вообще в Науке, не просто основатель научной школы, к которой я имею честь принадлежать. За правду о нем надо и стоит бороться. Его имя необходимо очистить от всей той квазинаучной, а то и откровенно околонушной шелухи, которая накопилась вокруг него.

И поэтому я пишу эту книгу не бесстрастным пером. Для меня это попытка воссоздания *подлинного* Выготского. И без волнения приступить к ней невозможно.

Конечно, я отдаю себе отчет, что герой биографической книги всегда как бы кроится автором по своему росту. У бездарного биографа и самый великий ученый покажется недалеким. Но где взять такого второго Выготского, который был бы соразмерен Льву Семеновичу?

Кстати, еще одна деталь. Я *ни разу* не слышал ни от кого из учеников Выготского, чтобы его называли по имени без отчества. Для них и при жизни, и после смерти он всегда был только Львом Семеновичем. Учителем, хотя разница в возрасте между ними была всего шесть-семь лет. Учителем в свои двадцать семь. Учителем в их семьдесят—семьдесят пять.

Предисловие

Мне уже приходилось писать о больших ученых. Одним из них был великий лингвист Иван Александрович Бодуэн де Куртенэ. Двумя другими — его ученики Евгений Дмитриевич Поливанов и Лев Петрович Якубинский, их, кстати, знал и ценил Выготский. А главное, случилось так, что мне не раз довелось обращаться к научной биографии отца, и уже здесь передо мной во весь рост вставала гигантская фигура Выготского. Но сейчас передо мной во много раз более трудная задача. В чем ее особенная трудность?

Начну с того, что эта книга рассчитана не на узкого специалиста, в данном случае психолога. Ее адресат прежде всего старшеклассник, которого, увы, в школе не учат психологии. Значит, говоря о Выготском, придется говорить и о психологии вообще. Ведь, не зная того, что было в нашей науке до него и чем она является сейчас — во многом именно благодаря Выготскому, — как можно раскрыть величие его вклада в мировую психологию?!

Но дело и в том, что мы очень мало знаем о жизни Выготского. Конечно, существует его личный архив, хранящийся в его семье. Есть материалы о Выготском и в государственных архивах. Но этих материалов немного. Немного осталось и людей, помнящих Выготского, могущих рассказать о встречах и совместной работе с ним.

Пользуюсь случаем принести глубокую благодарность всем, кто в той или иной форме способствовал появлению этой книги. Это Д. А. Леонтьев, И. Б. Ханина, Е. И. Божович, Б. Д. Эльконин, Б. М. Величковский, Е. А. Лурия, А. А. Пузырей, Т. М. Лифанова, Г. Л. Выготская, Г. В. Ахутина и многие другие.

Одним из таких людей была профессор Блюма Вульфовна Зейгарник. Я уже договорился о встрече с ней. И не успел. Не успел я и к Петру Яковлевичу Гальперину. Сегодня его тоже нет. С ними из советской психологии ушло поколение людей, своими руками ее создававших. Поколение Выготского.

Самая главная трудность, однако, не в этом. Выготский жил, работал и умер в трудное, светлое и в то же время трагическое время. Именно к этому времени — концу 20-х — началу 30-х годов — мы все чаще обращаем свой внутренний взгляд сегодня и не без основания ищем именно там корни многих процессов и событий, происходивших в более поздние годы. Это касается не только истории страны, но и истории науки. Понять, что происходило тогда в линг-

вистике, психологии, правовой науке, литературоведении, истории,— значит во многом понять их теперешние трудности и проблемы.

Поэтому о Выготском невозможно писать отстраненно, в чисто историческом плане. Книга о нем — это обязательно книга о сегодняшнем дне психологии. Иначе она просто не нужна. А писать о сегодняшнем дне — дело, для которого требуется не только компетентность...

Особенно сложно говорить сейчас о вкладе Выготского в педагогику. Этот вклад огромен и не до конца оценен. И если мы хотим раз и навсегда сломать панцирь формализма и авторитарности, мешающей творческому развитию педагогики, то нельзя не обратиться и к педагогическому наследию Льва Семеновича Выготского.

Итак, приступим к рассказу о Выготском, а значит, о его и нашем времени, его и нашей науке.

Хотелось бы, чтобы этот рассказ получился увлекательным. Ведь нет более интересного занятия, чем следовать за мыслями великого человека, говорил Пушкин.

...Книгу эту читать будет не легко и не просто. Ведь весь интерес, вся увлекательность биографии Льва Семеновича — не в каких-то внешних событиях (хотя и их было немало), а в борьбе и динамике научной мысли.

Борьбе с кем?

Поэт хорошо сказал:

Вся жизнь твоя прошла в бореньях
С самим собой, с самим собой...

Еще одно предисловие. Что такое психология?

Не одно столетие ученые спорят, что такое человек. Но психология как точная наука о человеческой душе возникла совсем недавно — в конце XIX в.

Конечно, и в античные времена, и позже людей интересовало, как устроены мышление, память, воображение, восприятие. Но до самого Нового времени, а точнее, до XVII в., наука развивалась как бы двумя параллельными потоками. Мир, окружающий нас мир предметов и событий, все больше становился объектом естественного знания. Естественные науки стали изучать и человека, но как биологический организм: его анатомию, физиологию.

А самое главное в человеке — его психика, его способность правильно познавать окружающий мир и, опираясь на результаты этого познания, уверенно и эффективно действовать в мире — все это оказалось предметом лишь для философских рассуждений, самонаблюдения, т. е. осознания того, что делается «во мне», в моей душе, психике. Более того, большинство ученых стояли на том, что мир внешний, предметный, и мир нашей души — это разные миры, в них действуют совершенно различные законы, а значит, и нельзя подходить к психике с «меркой» естественных наук.

Обратите внимание на саму логику (это нам еще пригодится в дальнейшем). Есть мир внечеловеческий и мир, так сказать, «внутричеловеческий». Внутри меня, тебя, его. Внутри каждого из нас. Я могу поставить себе цель узнать что-то о внешнем мире. Типичное рассуждение идеалиста: надо сесть и подумать, и я силой рассудка или внутреннего духовного озарения, конечно же, постигну потаенную суть вещей. Только знаменитый английский философ и психолог XVII в. Джон Локк приучил ученых к тому, что в основе нашего знания о мире лежит все-таки не озарение и не сила голого рассудка, а наш чувственный опыт, наше восприятие мира.

Продолжим ту же логику еще дальше. Как устроен человеческий поступок? Как человек действует в мире? Очень просто: сначала я мыслю о мире, потом воплощаю эту мысль в действие. Значит, это действие просто орудие моей мысли, нечто внешнее, периферийное по отношению к моей душе, моей психике.

XVII в. принес не только идею Локка о чувственном опыте как основе познания. Он породил и декартовскую теорию рефлекса. Рене Декарт, французский философ, физик и математик, современник и коллега Исаака Ньютона, вошел в историю психологии зна-

менитой концепцией «человека-машины», идеей поведения как рефлекса на внешнее воздействие. Это был уже огромный шаг в сторону материализма: человека свергли с божественного пьедестала, лишили ореола исключительности, в чем-то уравнили с животными.

А как же с душой? Мы недаром называем Декарта одним из основоположников философского дуализма — от латинского «дуо», т. е. «два». Он недрогнувшей рукой разделил человека на две половинки. Одна у него общая с животными. Это простейшие реакции, простейшие акты поведения, эмоции. А другая совсем особая. В человеческой «машине» есть некая «мозговая железа», в которой и имеет свое местопребывание душа. Но она как бы существует совсем в другом измерении, вне реального пространства. Дух, т. е. деятельность души, и тело, организм, совершенно отделены друг от друга и нет никакого общения между ними, говорит Декарт. В истории науки это называется психофизическим параллелизмом. Познать душу можно только самонаблюдением.

Декартовский дуализм оказался стойким, идея отдельной, независимой от тела души закрепилось надолго. И даже когда в конце XIX в. психология стала экспериментальной наукой (случилось это почти одновременно в Германии, где работал знаменитый психолог Вильгельм Вундт, и в России усилиями Ивана Михайловича Сеченова, о котором речь ниже), в большинстве ее направлений восторжествовал все тот же дуализм. Психология раздвоилась: одна часть ее стала экспериментальной, другая осталась умозрительной. Физиологи и экспериментальные психологи «заставили» душу работать в лаборатории, но при этом раздробили ее на мелкие кусочки. Чтобы спасти целостность человеческой психики, пришлось допустить, что то, что мы изучаем в эксперименте, — это не подлинная психика, а лишь ее оболочка. А за ней стоит — и, собственно, как раз и делает человека человеком — «духовное содержание», т. е. душа, недоступная эксперименту.

А может быть, души совсем нет? А есть только то, что доступно естественнонаучному анализу, наблюдению, эксперименту? Соблазнительная идея! И, главное, очень похожа на материалистическую. Правда, материализм этот какой-то странный: вместо того чтобы материалистически объяснить духовную, психическую жизнь человека, мы закрываем на нее глаза и делаем вид, что этой духовной стороны просто не существует. Например, «мышление есть поведение, двигательная активность, совершенно такая же, как игра в теннис, гольф или другая форма мускульного усилия».

И мышление есть поведение, и сознание, и ощущение, и воля — все это только поведение, а чего мы не видим и не можем «пощупать», т. е. что не поведение, того нет совсем! Эта удобная концепция так и называется — «поведенческая» психология или бихевиоризм (от английского слова «поведение»). У него были свои лидеры, ученые мирового класса — Дж. Уотсон, Э. Торндайк. Вы уже догадались, что такая концепция могла родиться только в прагматической Америке.

А в Европе бихевиоризм не привился. Зато там получили широкое распространение идеи так называемой гештальтпсихологии (от немецкого слова «гештальт», т. е. «образ» или «форма»). Суть идей гештальтпсихологов следующая. Мы воспринимаем предметы внешнего мира, и в нашем мозгу создаются образы этих предметов. Потом мы начинаем эти образы комбинировать, строить из них более сложные структуры, делать на их основе умозаключения. Все это похоже на истину, но беда в том, что гештальтпсихологи никуда не ушли от дуализма, от психофизического параллелизма; для них предмет — это только «внешний повод» для психических процессов. Так выразился вождь движения Вольфганг Кёлер. И вообще, по его мнению, «человек не имеет прямого доступа к физическому миру». Дальше — хуже: «Я назвал бы восприятием письменный стол, за которым я пишу, а также аромат табака, который я вдыхаю из своей трубки, или шум уличного движения под моим окном». Это говорит другой лидер гештальтпсихологии — К. Коффка.

Одним словом, за пределами нашего мозга некий реальный мир, реальный, но к нашему сознанию, нашей психике отношения не имеющий. До предмета нам дела нет: мы имеем дело с его образом, с его восприятием, а насколько прямо и правильно этот образ отражает реальный предмет, неизвестно. Мы крутимся в рамках «нашей субъективной вселенной», как выразился однажды французский психолог Анри Пьерон. У этой вселенной свои собственные законы, законы души.

При всем внешнем несходстве бихевиоризма и гештальтпсихологии в них много общего.

Кроме них, в психологии начала XX в. было множество и других школ и направлений. Я сознательно обхожу их сейчас, поскольку для того, чтобы понять логику развития психологии, достаточно этих двух. В дальнейшем нам, конечно, придется говорить и о других психологах и психологических направлениях.

Во-первых, человек и здесь, и там — существо пассивное, приспособляющееся к миру. Он воздействует на человека (в бихевиоризме говорят о «стимулах» или раздражителях), а тот реагирует на эти воздействия, стремясь восстановить нарушенное равновесие. Или «ведет себя», или комбинирует в своей душе неизвестно откуда взявшиеся образы.

Во-вторых, каждый человек приспособляется к окружающей среде, к миру, в котором он живет, сам по себе, на свой страх и риск. И к миру предметов, и к миру людей. Карл Маркс любил в подобных случаях (он имел в виду, правда, не психологов, а буржуазных экономистов) сравнивать человека с Робинзоном.

...Мы подошли к началу 20-х годов нашего века. А теперь вернемся несколько назад — к началу второй половины века прошлого. И познакомимся с ученым, который первым прорвал порочный круг дуализма, громко заявив, что психология — наука объективная, что «душу» нельзя противопоставлять материальному миру, что можно дать психике научное объяснение, только если выйти за пре-

дела сознания, души отдельного человека. Этот ученый не только попытался объяснить при помощи понятия рефлекса самые сложные психические процессы и явления — уже за это ему следовало бы поставить памятник во дворе факультета психологии Московского университета. Ему принадлежит основополагающая мысль: нельзя отделить сознание, душу от «начала» — внешнего импульса, раздражителя и в то же время от «конца» — поступка, действия. Нельзя, говорил он, «вырвать из целого сердцевину, обособить ее и противопоставить остальному, как «психическое» — материальному».

Мысль ясна: нужно построить такую систему психологии, где воздействие внешней среды, деятельность сознания (и психики в целом) и поступок, т. е. предметная деятельность человека в мире, были бы не механически сложены друг с другом, а органично связаны в единой системе. Как это сделать? Очевидно, накрепко связать два первых этапа с предметной деятельностью. Рассматривать внешний импульс не как назойливую муху, которую организм должен смахнуть и снова погрузиться в дремоту, не как толчок, в результате которого мячик покатится неизвестно куда, подчиняясь собственной судьбе и своим законам, а как часть и условие поступка. И не поступок вывести из сознания, наоборот, сознание — из поступка!

...Этот ученый, Иван Михайлович Сеченов, не знал, видимо, Маркса и Энгельса, по философским воззрениям он был близок скорее к Чернышевскому, чей материализм был непоследовательным и ограниченным. Впрочем, все без исключения психологи того времени, даже самые прогрессивные, марксизма не знали. И это задержало возникновение подлинно материалистической, марксистской психологии на несколько десятилетий.

Вклад Маркса и Энгельса в разработку такой психологии был огромен, и их линию продолжил в своих философских работах В. И. Ленин. Многим мы в этом плане обязаны и виднейшему теоретику марксизма Георгию Валентиновичу Плеханову. Классики марксизма показали неразрывную связь сознания, практической деятельности и общения, социально-историческую природу человеческого сознания. Показали зависимость деятельности и сознания от системы общественных отношений. Вскрыли социальную сущность деятельности. Наконец, ясно определили важнейшее отличие человека от животного: если животное, даже самое умное, всегда приспособляется к миру, к среде, то человек, напротив, приспособливает природу к себе, изменяет ее. Такое изменение, писал Энгельс, и является «существеннейшей и ближайшей основой человеческого мышления»; «разум человека развивался соответственно тому, как человек научался изменять природу»¹ (сноски см. в примечаниях).

Еще раз подчеркнем: человек не Робинзон, он не одинок в этом мире, другие люди для него не «среда». Как выразился в начале 30-х годов замечательный советский философ Константин Романович Мегрелидзе, «каждая индивидуальная голова есть орган общественной мысли».

...Вот так выглядела психология к тому моменту, когда в нее пришел молодой Лев Семенович Выготский. Нам нужен был этот краткий исторический экскурс, чтобы понять, с чем он столкнулся, от чего отказался, куда направился...

И еще нам нужно владеть профессиональным «языком» психологии, ее основной терминологией. Нельзя же каждый термин, употребленный Выготским, пояснять в тексте! Мне кажется, я нашел удачный выход: поместил в конец книги краткий толковый словарь научных (не только психологических) терминов, используя для этого «Психологический словарь», написанный Львом Семеновичем вместе с Б. Е. Варшавой.

А теперь о нем самом — о Выготском.

Глава первая. Моцарт в психологии (Выготский становится Выготским)

Из-под... странно лежащих волос глядели
в мир небесной ясности и прозрачности
глаза одного из самых блестящих пси-
хологов нашего времени.

С. Эйзенштейн

Наш рассказ начинается в Петрограде 6 января 1924 г., когда проходил II Всероссийский съезд по психоневрологии... Вот отрывок из рассказа А. Р. Лурия, переданный К. Е. Левитиным:

«На трибуну вышел молодой человек — Выготскому в то время не было еще 27 лет. Он говорил более получаса — ясно, четко и логически безукоризненно — о том значении, которое имеет научный подход к сознанию человека, к процессу его развития, об объективных методах исследования этих процессов. В руке Выготский держал маленькую бумажку, на которую изредка бросал взгляд, но когда после выступления Лурия подошел к нему, то увидел, что на ней ничего не написано...

Доклад, сделанный Выготским, настолько потряс Лурия, что он, несмотря на молодость лет бывший тогда ученым секретарем Института психологии, сразу бросился убеждать Корнилова, тогдашнего директора института, немедленно, сейчас же, этого никому не известного человека, приехавшего в Ленинград из Гомеля, переманить в Москву. Лев Семенович предложение принял, и его поселили прямо в институтском подвале...»¹

Этот институт существует и по сей день. Ныне это НИИ общей и педагогической психологии Академии педагогических наук СССР (см. фото на обложке). Отец много лет был сотрудником Института психологии, несколько лет проработал в нем и я. И на правах знающего человека могу сказать: упоминание о «подвале» не должно вызывать в воображении читателя никаких драматических ассоциаций, это просто огромный подземный этаж института, где были совсем неплохие (по тем временам) жилищные условия. Там, кроме Выготского и его семьи, долго жила, например, семья известного в 20-х годах психолога Б. Н. Северного.

Как же получилось все-таки, что никто не знал тогда Л. С. Выготского?

Собственно, к этому времени у Льва Семеновича уже были опубликованные работы. Это были рецензии в литературных журналах, все они вышли из печати в 1916 или 1917 г. Тогда Выготский еще

подписывался «Выгодский» или просто инициалами — Л. С., букву «д» в своей фамилии он изменил на «т» где-то в начале 20-х годов.

Семейное предание Выгодских говорит, что причина этого в стремлении его связать свою фамилию с названием городка Выгово, откуда, по преданию, вышла семья Выгодских. Может быть, разгадка проще — именно в эти годы стал публиковаться двоюродный брат Льва — Давид Исаакович Выгодский; а так как оба они занимались поэтикой, естественно стремление «размежеваться», чтобы их не путали.

Л. С. Выготский опубликовал две рецензии на роман Андрея Белого «Петербург», рецензию на сборник Вячеслава Иванова, книгу Мережковского и даже сугубо литературоведческий разбор примечаний Н. Л. Бродского к поэме Тургенева «Поп». Никакого намека на психологию! (Может быть, этих статей и рецензий было больше. Достоверно авторство только четырех. Впрочем, сам Выготский упоминает еще несколько своих статей — о новом театре, о Шекспире, о Ю. Айхенвальде.)

Как он попал в Гомель и что там делал — столичный литературный критик?

Да просто вернулся в город своего детства и ранней юности. Вернулся из Москвы, где провел пять лет (1913—1917), учась в Московском университете. Но не на историко-филологическом факультете, как можно было бы предположить (и как иногда пишут), а на юридическом. Секрет несложен. Историко-филологический факультет выпускал главным образом учителей. В основном это были учителя государственных гимназий и реальных училищ, находившиеся, таким образом, на официальной государственной службе. Однако евреи в царской России на государственную службу фактически не принимались. Что же касается юридического факультета, то его выпускник мог выбрать карьеру адвоката. А это не было связано с государственной службой. Кроме того, университетский диплом давал право поселиться вне так называемой «полосы оседлости» — своего рода колоссального гетто, группы белорусских и «малороссийских» (украинских) губерний, где было разрешено постоянно проживать евреям. Сначала, впрочем, Лев Семенович — в соответствии с желанием родителей — поступил на медицинский факультет (сейчас это Первый медицинский институт), тоже дававший привилегии, но уже через месяц перевелся на юридический.

Тем не менее Выготский сумел получить и филологическое образование, хотя оно и было, так сказать, неофициальным. Дело в том, что в те годы в Москве существовал так называемый университет Шанявского, основанный в 1906 г. на средства либерального генерала А. Л. Шанявского и названный его именем. Это был народный университет, в нем было отделение, дававшее среднее образование, и другое, «академическое», включавшее два факультета — естествознания и историко-философский и дававшее высшее образование. В университете Шанявского сосредоточились либерально-демократические по своим взглядам ученые и преподаватели, многие



Бывший Университет А. Л. Шанявского (Москва, Миусская площадь, 6)

из них были в 1911 г. уволены из Московского университета после того, как выступили в защиту студентов, исключенных из университета по политическим мотивам. (В числе других были тогда уволены К. А. Тимирязев, В. И. Вернадский, Н. Е. Жуковский.) И в целом этот народный университет пользовался большой популярностью как одно из наиболее прогрессивных учебных заведений, куда, кстати, принимались студенты без каких-либо политических или национальных ограничений.

Выготский учился (1914—1917) на историко-философском факультете. Курсы психологии и педагогики на нем вел Павел Петрович Блонский. Мы еще вернемся к этому человеку.

Родился Лев Семенович 5 ноября (по старому стилю) 1896 г. Не в Гомеле, а в другом белорусском городке — Орше; но уже через год Выгодские переехали в Гомель и надолго обосновались там. Его отец, Семен Львович Выгодский, закончил Коммерческий институт в Харькове и был банковским служащим и страховым агентом. В последние годы жизни (он умер в начале 30-х годов) Семен Львович служил управляющим Арбатским отделением Промышленного банка в Москве.

Большинство биографических данных о Л. С. Выготском и его близких взято нами либо непосредственно из семейного архива, хранимого Г. Л. Выготской, либо из диссертации Тамары Михайловны Лифановой «Проблемы дефектологии в научном творчестве Л. С. Выготского» (М., 1985). Т. М. Лифанова совершила настоящий подвиг, обследовав все возможные архивы и собрав уникальнейший материал. Без ее самоотверженного труда и эта книга многое потеряла бы.

Мать, Цецилия Моисеевна, пережившая Льва Семеновича, готовилась стать учительницей, но почти всю жизнь посвятила воспитанию своих восьми детей (Лев был вторым ребенком). Семья считалась (и действительно была) своеобразным культурным центром города. Например, есть сведения, что Выгодский-отец основал в городе публичную библиотеку. В доме любили и знали литературу, совсем не случайно из семьи Выгодских вышло так много известных филологов. Кроме Льва Семеновича (которого можно назвать филологом с полным основанием), это его сестры Зинаида, известный лингвист и методист, и Клавдия; двоюродный брат Давид Исаакович, один из видных представителей «русского формализма», близкий к ОПОЯЗу. Юный Лев Семенович (даже говоря о нем как о подростке и юноше, что-то мешает назвать его Лево́й!) увлекался литературой и философией. Любимыми его поэтами были Пушкин, Тютчев, Блок и Генрих Гейне. (Если взять «Психологию искусства» и «Мышление и речь», мы найдем в них стихотворные цитаты из Гете, Тютчева, Мандельштама, Блока, И. А. Крылова, Гумилева... И особенно часто — из Пушкина.)

Он много читал английского философа и психолога Уильяма Джемса, книги Зигмунда Фрейда, «Мысль и язык» великого лингвиста Александра Афанасьевича Потебни. Его любимым философом стал и оставался до конца жизни Бенедикт Спиноза, о котором написала курсовую работу его сестра Зинаида Выгодская, учившаяся на Высших женских курсах в Москве в те же годы, что и Лев Семенович в университете.

Юный Выготский учился в основном дома. Лишь два последних класса Выготский проучился в частной гомельской гимназии Ратнера. По всем предметам он проявлял незаурядные способности. В гимназии он изучал немецкий, французский, латинский языки, дома, кроме того, английский, древнегреческий и древнееврейский. В его аттестате стоит пятерка и по философии, вернее, «философской пропедевтике» (введению в философию).

Итак, Лев Семенович в Москве. Он занимается литературоведением, историей, политэкономией, немецкой классической философией. И весь круг его интересов не мог не привести его к знакомству с философией марксизма. Есть сведения, хотя и непроверенные, что это знакомство произошло как раз в студенческие годы, главным образом, по нелегальным изданиям. Во всяком случае, когда в 1924 г. начинается стремительный взлет Выготского как психолога, даже первые его работы (не говоря уже о замечательной книге «Исторический смысл психологического кризиса», которой будет посвящена особая глава) поражают глубинным проникновением в самую суть марксистской методологии. Особенно на фоне псевдомарксистских, чаще всего вульгарно-материалистических построений ряда других психологов того же и более старшего поколения.

...Откроем одну из наиболее любопытных работ Льва Семеновича студенческого периода, представленную им в качестве диплома и сохранившуюся до наших дней. Это двенадцать тетрадей, озаглавленных «Трагедия о Гамлете, принце Датском, У. Шекспира». Перед нами второй вариант (февраль 1916), первый был написан в Гомеле летом 1915 г. Откроем и попробуем увидеть в этой книге Выготского — будущего великого психолога.

Откроем и обнаружим прежде всего то, о чем никто из писавших о Выготском не сказал ни слова, потому что все рассматривали его как ученого — безразлично, философа ли, психолога, филолога, но ученого. А он был еще и незаурядным писателем. Судите сами.

«Есть в ежедневном замыкающемся кругу времени, в бесконечной цепи светлых и темных часов — один, самый смутный и неопределенный, неуловимая грань ночи и дня. Перед самым рассветом есть час, когда пришло утро, но еще ночь. Нет ничего таинственнее и непонятнее, загадочнее и темнее этого странного перехода ночи в день. Пришло утро — но еще ночь: утро как бы погружено в разлитую кругом ночь, как бы плавает в ночи. В этот час, который длится, может быть, ничтожнейшую долю секунды, всё — все предметы и лица — имеет как бы два различных существования или одно раздвоенное бытие, ночное и дневное, в утре и в ночи. В этот час время становится зыбким и как бы представляет собой трясину, грозящую провалом. Ненадежный покров времени как бы расползается по нитям, разлезается. Невыразимость скорбной и необычной таинственности этого часа пугает. Все, как и утро, погружено в ночь, которая выступает и обозначается за каждой полосой полусвета. В этот час, когда все зыбко, неясно и неустойчиво, нет теней в обычном смысле этого слова: темных отражений освещенных предметов, отбрасываемых на землю. Но все представляется как бы тенью, все имеет свою ночную сторону. Это — самый скорбный и мистический час; час провала времени, раздирания его ненадежного покрова; час обнажения ночной бездны, над которой вознесся дневной мир; час — ночи и дня.

Такой час переживает душа во время чтения или созерцания

трагедии о Гамлете, принце Датском. В такой час бывает погружена душа зрителя или читателя, ибо сама трагедия означена этим часом, сходна с ним: у них одна душа. Самая непонятная и загадочная трагедия, необъяснимая и таинственная в самой сущности своей, которая навеки останется неуловимой. Она может в минуты, когда душа настроена на высокий лирический лад, отпечатлеться неизгладимым образом, оставить по себе неуловимый, но вечно действующий след, раз и навеки ранить сердце с неизведанной дотоле болью очарования. Но этот образ нельзя уложить в слова, это — мука глубинная и интимнейшая рана души, и ее боль — боль неизреченная, неизглаголанная, несказанная».

...Я еще раз перечитал книгу Выготского о Гамлете — и снова то же впечатление. Какой язык! Какой глубины художественный анализ! Какое проникновение в механизм литературного творчества! Но... ни одного слова, которое намекало бы на будущие психологические работы Выготского.

Может быть, правы те биографы Выготского, которые делят его научную биографию на две резко разграниченные части? Одна из них завершается в 1922—1924 гг., другая в те же годы начинается. Может быть, научная психология была зачата в лоне психологии искусства или, вернее, книги «Психология искусства»?

Концепция соблазнительная своей простотой и кажущейся очевидностью. Но давайте посмотрим, чем занимался Лев Семенович в те годы, которые он провел в Гомеле после возвращения из Москвы. Он учил школьников русскому языку и литературе, преподавал те же предметы на рабфаке, в профтехшколах и вечерних школах, читал в Гомельской консерватории эстетику и теорию искусств, выступал с многочисленными лекциями и докладами по искусству, литературе — о Шекспире и Маяковском, Пушкине, Есенине, Чехове, Толстом. (Но и ... об Эйнштейне и теории относительности!) Он выступил инициатором «понеделничков» с литературными обзорами произведений, был одним из создателей литературной газеты «Вереск», в одном из номеров которой была помещена статья Выготского «Качалов—Гамлет», организатором любительских спектаклей — любовь к сцене, к театру Лев Семенович пронес через всю жизнь.

Кроме того, он заведует театральным подотделом при губнаробразе, а позже художественным отделом губполитпросвета, ведет театральную колонку в местной газете и печатает в ней множество статей и рецензий. Его работа в губполитпросвете была в 1922 г. высоко оценена в столичной газете «Жизнь искусства». В 1922—1923 гг. Выготский заведует издательским отделом «Гомпечать», а в 1923—1924 гг. — работает литературным редактором издательского отдела Управления партийно-советской печатью «Полесспечать» и издательства «Гомельский рабочий». В официальной справке, данной ему управлением при отъезде в Москву, говорится: «Свои обязанности по редактированию рукописей, выпуску журналов и других изданий, корректуре, наблюдению за версткой и прочую техническую, литературную и типографскую работу Л. С. Выготский выполнял умело и добросовестно».

Но в то же время он вел занятия по логике и психологии — общей, детской, педагогической и экспериментальной — в Гомельском педагогическом техникуме, на курсах соцвоста по подготовке воспитателей детских садов, на летних курсах переподготовки школьных работников (как они тогда неблагозвучно назывались, шкрабов). В педтехникуме он организовал психологическую лабораторию, где провел в 1922—1923 гг. пять исследований, три из которых он потом доложил на II Всероссийском съезде по психоневрологии, а одно легло в основу более поздней статьи «О влиянии речевого ритма на дыхание».

Это были: «Методика рефлексологического исследования в применении к изучению психики» (впоследствии опубликована), «Как надо сейчас преподавать психологию» (осталась неопубликованной) и «Результаты анкеты о настроениях учащихся в выпускных классах гомельских школ в 1923 г.» (тоже осталась в рукописи). Пятая работа — «Экспериментальное исследование воспитания новых речевых рефлексов по способу связывания с комплексом». Она тоже не была опубликована. Это первая ласточка будущего культурно-исторического подхода (см. главу 3).

А главное, только-только приехав в Москву и сдав экзамены на звание научного сотрудника 2-го разряда, Выготский за полгода выступил с тремя докладами: 17 марта с рефератом о новых книгах, 24 марта — «О психологической природе сознания», 12 мая — «Исследование доминантных реакций». Что-то непохоже это на «начинающего» психолога, каким нередко пытаются представить Выготского в 1924 г.! Не производят впечатления первых опытов начинающего ученого и статьи и книги, опубликованные в 1924—1926 гг., в частности «Педагогическая психология», основанная на лекциях, прочитанных в Гомельском педтехникуме.

И неудивительно! Сам Выготский позже писал: «Еще в университете занялся специальным изучением психологии... и продолжал его в течение всех лет». И в другом месте: «Научные занятия по психологии начал еще в университете. С тех пор ни на один год не прерывал работы по этой специальности».

Трудно предположить к тому же, что даже такой талантливый, вернее, гениальный человек, каким был Выготский, мог сформироваться как психолог совершенно самостоятельно, стихийно, самоучкой или — как для красоты говорят историки науки — автотриактом. Так просто не бывает. И надо искать человека, у которого юный Выготский мог научиться ремеслу ученого-психолога.

Если мы вспомним, кто из психологов впервые ввел молодого Выготского в круг вопросов научной психологии и педагогики — а это был П. П. Блонский — и сопоставим психологическую концепцию Блонского 10—20-х годов² с ранними работами Выготского (чего почему-то до сих пор исследователи творчества Выготского не делали!), то их родство бросается в глаза.

Блонского (вместе с В. М. Бехтеревым, В. М. Боровским и некоторыми другими) обычно относят к числу «русских бихевиористов»³, не без основания приклеивая им ярлык механистических,

вульгарных материалистов. Но то, что у них общее, не должно заслонять то, что специфично для каждого из этих больших ученых. И вот при внимательном рассмотрении мы находим у П. П. Блонского несколько ключевых положений, заставляющих говорить о нем как об оригинальном мыслителе, первым построившем свою психологическую теорию на базе философии марксизма.

В книге Й. Воса³ приводится мнение, что Блонский сначала сформулировал свою концепцию, а затем «подтянул» под нее Маркса и Энгельса. Что же, честь и хвала такому психологу, который мог без прямого влияния классиков марксизма построить систему материалистической психологии!

Как и все психологи, отстаивавшие в те годы экспериментальную, объективную психологию, которую они противопоставляли идеалистической психологии «души», т. е. субъективной психологии, Блонский видел задачу психологической науки в изучении поведения человека (и животных). В этом смысле он не отличался ни от Бехтерева, ни от Боровского, ни в конечном счете от бихевиористов. Да и Выготский до 1930 г. часто пользовался тем же термином «поведение». Однако что стояло за этим понятием именно у Блонского, что отличало его от других?

Первая его мысль: поведение человека есть прежде всего деятельность, поступок. «Жить — это значит познавать действительность и преобразовывать ее», — пишет он еще до Октябрьской революции, а во втором издании своего «Курса педагогики» столь же определенно заявляет: «Человек прежде всего деятель». Соответственно и «задача психологии — изучение действий, поступков, вообще поведения живого существа»⁴. Эти действия человека особого рода. «...С генетической точки зрения, сопоставляя деятельность человека с деятельностью других животных, мы можем характеризовать деятельность человека как деятельность такого животного, которое пользуется орудиями. Человек есть «*homo technicus*» [человек технический] и «*homo socialis*» [человек общественный]. Отсюда ясно, в чем видеть ключ к разгадке поведения человека. Этот ключ — техническая деятельность человеческого общества. Общественное производство является тем базисом, на котором основывается поведение человечества. Тем самым мы становимся на марксистскую точку зрения как на единственную научную»⁵.

Выготскому повезло с его учителем!

Вторая мысль Блонского: в предмет психологии должны включаться все факторы, обуславливающие поведение, и то, «отчего и как изменяется оно»⁶. Отчего же оно изменяется? И вот здесь мы находим у Блонского важнейшую идею: поведение человека «не может быть иным, чем социальным», «научная психология есть социальная психология»⁷. «Мы... должны исходить именно из социальной психологии и от нее идти к психологии того или другого индивидуума. Поведение индивидуума есть функция поведения окружающего общества»⁸. И дальше: «Человеческий индивидуум есть социальный продукт: он не абстрактная общественная единица и не

столь же абстрактная внеобщественная индивидуальность, но именно вполне конкретный продукт действующей на него активной и изменчивой человеческой среды»⁹; результатом здесь может явиться или приспособление себя к ней, или приспособление ее к себе. Изменение человека — производное от изменения общества, и дальше общество и его развитие трактуются вполне в духе исторического материализма с прямыми цитатами из Маркса и Энгельса.

Третья мысль Блонского: чтобы понять и объяснить поведение человека, надо сравнить «поведение человека с животным, взрослого с ребенком, культурного с диким»¹⁰ плюс провести исследование патологии этого поведения.

А теперь откроем «Психологию искусства» и «Педагогическую психологию» Выготского. Обе они были завершены в 1924—1925 гг., но начаты еще в гомельский период. Вчитываясь в эти книги и опубликованные в те же годы статьи, мы находим практически те же принципиальные мысли, даже те же цитаты из работ К. Маркса и Ф. Энгельса. Есть и множество частных совпадений. Если идея мышления как «задержанного рефлекса» была в то время довольно распространённой (она есть, скажем, у Бехтерева), то констатируемая Блонским «огромнейшая зависимость» эмоции от дыхания («Скажите мне, каково дыхание человека, и я скажу вам его чувство и его мимику»¹¹) находит самое прямое отражение в упомянутой выше небольшой статье Выготского, где, кстати, прямо цитируется Блонский. Историкам семиотики будет интересно узнать, что именно Блонский один из первых дал материалистическую трактовку слов и предложений как знаков. Так что интерес Выготского к знаку идет отнюдь не только из филологии и не только от Э. Кассирера. А специалистам по локализации психических функций в коре не стоит забывать, что Блонскому принадлежит очень своеобразная концепция такой локализации, близкая к высказанным перед самой смертью идеям Выготского по этому вопросу, — «большой мозг является совокупностью центров условных рефлексов»¹². Даже разделы о психоанализе в «Очерке научной психологии» и «Педагогической психологии» названы совершенно одинаково — «Психопатология обыденной жизни».

Читатель, может быть, уже заметил, что с самого начала научно-психологическая деятельность Выготского строилась как реализация программы Блонского. Здесь и сравнение поведения человека с животным, и сравнение взрослого с ребенком, и сравнение современного человека и человека «первобытной» культуры, и исследование разного рода патологических отклонений поведения.

Но прежде чем он приступил к реализации этой программы, ему надо было четко сформулировать свое научное кредо, определить собственный путь в современной ему психологии. Это было сделано в нескольких статьях: «Сознание как психология поведения» (1925), «Методика рефлексологического и психологического исследования» (1926), предисловие к учебнику А. Ф. Лазурского «Психология общая и экспериментальная» (1925). Есть и еще ряд публикаций тех лет. И конечно, оставшаяся тогда неопубликованной

«Психология искусства». Этот ряд замыкается знаменитой работой (тоже оставшейся тогда в рукописи) «Исторический смысл психологического кризиса», которой, как уже говорилось, будет посвящена особая глава нашей книги.

Обратимся к этим ранним психологическим работам Льва Семёновича Выготского. Однако сначала давайте посмотрим, что происходило тогда в стенах Института психологии, где они были написаны.

* * *

Институт (см. первую страницу обложки) — его полное название было Институт экспериментальной психологии при Московском университете (в 1923 г. он был передан во вновь образованную РАНИОН — Российскую ассоциацию научных институтов общественных наук) — был основан в 1912 г. Георгием Ивановичем Челпановым на деньги известного купца-мецената С. И. Щукина с условием, что институту будет присвоено имя его жены. Так и носил до Октябрьской революции этот институт имя Щукиной.

Кто такой был Георгий Иванович Челпанов? А. Р. Лурия в своих мемуарах аттестует его как «идеалистического философа и логика, преподававшего также и психологию»¹³. Это — пусть меня простит покойный Александр Романович — просто неверно. Конечно, в том, что как философ Челпанов был идеалистом, никто не может усомниться. Но многое в судьбах созданного им института и советской психологии вообще останется непонятным, если мы не обратим внимание, что Челпанов был не просто идеалистом, а последовательно проводил в психологии дуалистическую точку зрения, отстаивая концепцию «психофизического параллелизма» и тем самым объективно способствуя развитию экспериментальной психологии.

Так что совершенно прав А. В. Петровский, когда он пишет: «Было бы, однако, ошибкой на основании всего того, что сказано о деятельности Челпанова в предреволюционные годы, рисовать его портрет только черной краской»¹⁴. Его значение для становления в России экспериментальной (эмпирической) психологии огромно, и он не только «преподавал психологию», но и был одним из крупнейших русских психологов. Логиком он был тоже блестящим, его литографированный курс логики — одна из наиболее глубоких книг по этим вопросам на русском языке.

Не случайно Г. И. Челпанова высоко ценил не кто иной, как И. П. Павлов. В 1914 г., когда состоялась официальная церемония открытия института, он прислал Челпанову поздравительное письмо. К началу 20-х годов относится характерный случай, происшедший с А. Н. Леонтьевым. Он описан в книге К. Левитина со слов самого Леонтьева, я слышал из его уст аналогичный рассказ. Передаю его в своем варианте:

«В 1925 г. мы с Лурией были командированы в Институт экспериментальной медицины к Павлову. Остановились в Доме приезжающих ученых. Я пытался уговорить Александра Романовича сходить пообедать в ресторан «Олимп» на Невском. Но он стал гово-

речь что-то о «буржуазных предрассудках» и заявил, что желает обедать в университетской столовой. Отправившись туда, он отравился и в тот час, когда нам была назначена аудиенция у Павлова, лежал весь зеленый в нашей комнате на втором этаже Дома ученых.

У Павлова было заведено, что посетители представлялись ему после обхода лабораторий. Ассистент Павлова, Д. К. Фурсиков, присоединил меня к свите Павлова, совершавшей обход вместе с ним. (Опуская часть рассказа о том, как этот обход проходил. — А. Л.) И вот меня представляют Павлову. Фурсиков сказал: «Это из Москвы, молодой сотрудник Института психологии». Павлов подал мне руку и сразу спросил: «Как поживает Георгий Иванович?» Я смешался и сказал: «Сейчас директор — Корнилов. Направление института изменено — мы работаем над объективными методами изучения реакций человека».

Павлов взорвался: «Сожалею, молодой человек». Резко повернулся ко мне спиной и ушел. Потом я узнал от П. С. Попова, что Павлов носился с идеей создания в Колтушах отдела психологии и приглашал Челпанова на заведование. В дневнике Попова описана вся история переговоров с Челпановым об этом».

(Это не дословная запись, она существует в виде очень подробного конспекта. Ее история такова: за три года до смерти, весной 1976 г., отец еженедельно, по субботам, рассказывал мне об этапах своей научной биографии. Я еще не раз буду обращаться в этой книге к блокноту, где очень подробно, с отдельными прямыми цитатами, законспектированы эти устные рассказы.)

В институт, возглавляемый Челпановым, пришли многие талантливые люди. Одним из них был уже упомянутый Константин Николаевич Корнилов. Он был родом из Тюмени, с большим трудом сумел попасть в Омскую учительскую семинарию, затем работал народным учителем. Пройдя за два года курс гимназии и сдав экзамен, он поступает в Московский университет, успешно оканчивает его и остается при нем «для подготовки к профессорской деятельности», как тогда говорили, сейчас нечто подобное называется аспирантурой. Его учителем был Челпанов, под его руководством Корнилов начинает в 1909 г. экспериментально-психологические исследования. Предметом этих исследований были психические реакции человека, и к началу 20-х годов у него сложилась на этой базе теоретическая концепция, которую Корнилов описал в монографии «Учение о реакциях человека с психологической точки зрения (реактология)». Другими молодыми сотрудниками Челпанова были (называю самых известных) Н. А. Рыбников, Б. Н. Северный, В. М. Экземплярский. Каждый из них по-своему интересен и вписал свою оригинальную страницу в историю советской психологии. «Левое», античелпановское крыло представлял в первые годы после Октября молодой тогда Н. Ф. Добрынин.

Впрочем, в первые годы после Октября в институте ничего, по сути дела, не менялось. Перестройка психологии началась примерно в 1922 г. накануне Первого Всероссийского съезда по психоневрологии. Во главе оппозиции встал Корнилов. Он поставил непростую

цель: перестроить психологию на материалистической, марксистской основе и в то же время приблизить ее к потребностям жизни, практики.

Любопытно, что между 1921 г., когда вышла названная книга Корнилова, и январем 1923, когда он выступил со знаменитым докладом «Современная психология и марксизм», Корнилов довольно резко изменил свои позиции. В книге он прочно стоит на почве механистического, вульгарного материализма, утверждая, например, что «психология есть не больше, как часть физики»¹⁵. Что же он говорит в докладе на Первом психоневрологическом съезде? (Кроме него, с основными докладами выступили Г. И. Челпанов, В. М. Бехтерев и П. П. Блонский.)

Во-первых, Корнилов делает решительный шаг от механистического материализма к диалектическому. Во-вторых, он противопоставляет свои взгляды дуалистическому разделению психического и физического. Психика — отражение бытия, но это отражение носит специфический, субъективный характер. Здесь Корнилов первым в психологии пытается опереться на ленинскую теорию отражения. Система современной психологии, по Корнилову, должна включать в себя и социальную психологию, основывающуюся на теории исторического материализма.

В 1921 г., следуя за своим учителем Челпановым, Корнилов требовал отделения психологии от философии. А в 1923 г. его доклад открывался словами: «Попытка применить марксизм... к области психологии для многих кажется наиабсурднейшей мыслью, содержащей в самой себе коренное противоречие»¹⁶ — этими «многими» как раз и были Челпанов и челпановцы. Для них единственным допустимым полем применения марксизма были непосредственно социальные процессы.

К сожалению, дальше этих общих заявлений К. Н. Корнилов, в сущности, не пошел ни тогда, ни позже. Вернее, пошел, но уже в сторону от подлинно материалистической психологии.

В течение почти года институт кипел, в его большой аудитории то и дело вспыхивали дискуссии. Корниловцы боролись с челпановцами, и первые, конечно, победили: в ноябре 1923 г. Государственный ученый совет принял решение о снятии Челпанова с поста директора института и назначении на этот пост Корнилова. А в январе 1924 г. Корнилов, уже как триумфатор, выступал на Втором съезде по психоневрологии.

С уходом Челпанова из института, естественно, ушли и его сторонники, и весь 1924 г. институт лихорадило. Менялись люди, менялись исследовательские задачи. Из Казани еще в конце 1923 г. был приглашен молодой А. Р. Лурия и сразу был назначен ученым секретарем института. Он рассказывает: «Ситуация в институте, когда я приехал, была очень своеобразной. Все лаборатории были переименованы так, что их названия включали термин «реакции», была лаборатория визуальных реакций (восприятие), мнемонических реакций (память), эмоциональных реакций и т. д. Все это имело целью уничтожить какие-либо следы субъективной психологии и заменить ее разновидностью бихевиоризма.

Штат сотрудников был молод и неопытен. Все были не старше двадцати четырех лет (это не совсем верно. В институте работали и психологи старшего поколения, но их, действительно, осталось мало.— А. Л.), и мало кто имел соответствующую подготовку, но все горели энтузиазмом, а выбор работ, проводившихся по разным реакциям, был действительно широк: белые мыши бегали по лабиринтам, тщательно изучались различные двигательные реакции взрослых испытуемых, занимались проблемами образования»¹⁷.

Но это писалось в опубликованной автобиографии. А вот как рассказывал о том же периоде Лурия в своем устном докладе «Пути раннего развития советской психологии. Двадцатые годы», прочитанном 25 марта 1974 г.: «Я сразу попал в самую гущу событий. Предполагалось, что институт наш должен перестроить всю психологию... Пока же перестройка психологии протекала в двух формах: во-первых — переименование, во-вторых — перемещение... Всюду, где можно и где нельзя, мы вставляли слово «реакция», искренне веря, что делаем при этом важное и серьезное дело. Одновременно мы переносили мебель из одной лаборатории в другую, и я прекрасно помню, как я сам, таская столы по лестницам, был уверен, что именно на этом пути мы перестроим работу и создадим новую основу для советской психологии.

Этот период интересен своей наивностью и своим энтузиазмом, но, естественно, скоро он пришел в тупик. Расхождения с Корниловым начались почти сразу, его линия нам не нравилась, но работы в институте должны были вестись — вот они и шли, и привели впоследствии к весьма любопытным результатам»¹⁸.

Примерно то же вспоминал об этом времени А. Н. Леонтьев. Он появился в институте в самом конце 1923 г. и стал сотрудником лаборатории аффективных реакций, руководимой Лурией. (А в феврале 1924 г. в институт пришел Выготский и тоже стал сотрудником Лурия.)

Структура и персональный состав института в 1924 г. описаны в сборнике «Проблемы современной психологии» (1926). «Действительными членами института» считались Корнилов, Блонский, А. Б. Залкинд, заведовавший секцией психопатологии и погибший в годы репрессий, М. А. Рейснер — известный социальный психолог, отец Ларисы Рейснер (жены Ф. Ф. Раскольниковы, писательницы и журналистки, прототипа женщины-комиссара в «Оптимистической трагедии» Вишневского), физиолог Николай Александрович Бернштейн, развивавший идею Сеченова о единстве импульса, сознания и поступка, и Н. А. Рыбников, специалист по детской речи. Затем идут «научные сотрудники 1-го разряда», по-нынешнему старшие научные сотрудники. В их числе знаменитый зоопсихолог В. М. Боровский, основоположники психотехники (прикладной психологии) И. Н. Шпильрейн и С. Г. Геллерштейн, А. Р. Лурия и еще три человека. Из «научных сотрудников 2-го разряда» (младших научных сотрудников) назовем Л. С. Выготского, Н. Ф. Добрынина и известного в дальнейшем психолога В. А. Артемова. Наконец, идут «внештатные сотрудники института». Среди них

А. Н. Леонтьев, М. С. Либединский, Д. Н. Богоявленский. В нашей книге встретятся также имена «внештатных» Б. Е. Варшавы, Л. В. Занкова, Л. С. Сахарова, И. М. Соловьева.

Давайте взглянем, как относился новый сотрудник института к корниловской реактологии и бехтеревской рефлексологии. К последней (в лице известного физиолога В. П. Протопопова) — с большим скепсисом. Его знаменитое выступление в январе 1924 г. содержит блестящее рассуждение. Бехтерев и его сотрудники-рефлексологи, говорит Выготский, считают невозможным опрашивать испытуемого, они просто регистрируют его рефлексы. Но ведь мысль, вмешательство которой может коренным образом изменить течение рефлекса, — это тоже, по Сеченову и Бехтереву, заторможенный рефлекс! И «рефлексология обязана учитывать и мысли и всю психику, если она хочет понять поведение. Психика — только заторможенное движение, а объективно не только то, что можно пощупать и что видно всякому. То, что видно только в микроскоп или телескоп или при рентгеновых лучах, тоже объективно. Так же объективны и заторможенные рефлексы»¹⁹.

Что же такое сознание? Это рефлекс рефлексов, «переживание переживаний, точно таким же образом, как переживания просто — суть переживания предметов»²⁰. Сознание — это передаточный механизм между системами рефлексов.

Вторая важная мысль этого доклада. Есть группа социальных раздражителей, исходящих от людей. Я могу воссоздать их, они для меня обратимы и определяют мое поведение иначе, чем все прочие. Это речевые рефлексы. Здесь корень вопроса о познании чужой психики: «Мы сознаем себя, потому что мы сознаем других... Мы сознаем себя только постольку, поскольку мы являемся сами для себя другими, т. е. поскольку мы собственные рефлексы можем вновь воспринимать как раздражители»²¹.

«Это, конечно, материализм чистейшей воды — отказаться от психики, — критикует Выготский рефлексологов, — но только материализм в своей области; вне ее это чистейший воды идеализм — выделять психику и ее изучение из общей системы поведения человека.

Психики без поведения так же не существует, как и поведения без психики, потому хотя бы, что это одно и то же»²². Вот неожиданное высказывание для сторонника «поведенческой» психологии! Психические явления — это реакции, отраженные другими системами рефлексов — речью, чувством (эмоцией). Субъективные явления доступны мне одному, потому что только я один воспринимаю в качестве раздражителей собственные рефлексы...

Возьмем вторую из программных статей этого периода — работу «Сознание как проблема психологии поведения», опубликованную в 1925 г. Но чтобы ее до конца понять, надо сначала проштудировать опубликованную позже (1926 г.), но написанную раньше статью «Проблема доминантных реакций» (она была доложена в мае 1924 г., а «Сознание» — в октябре). Это в некоторых отношениях статья очень «корниловская», и неудивительно, что на этом этапе

Корнилов активно поддерживал исследования Выготского: любимая идея Корнилова о целостности реакции, в которой в отличие от рефлекса участвует весь организм, находит здесь теоретическое и экспериментальное обоснование. Опираясь на учение замечательного физиолога академика А. А. Ухтомского о доминанте, Выготский высказывает общий тезис, что «поведение человека организуется по принципу доминанты. Для психологии это должно означать не главенствующий шаг возбуждения, но господствующую тенденцию поведения»²³.

Вдумайтесь в этот тезис: целостность поведения не в том, на что реагирует человек, не в самом факте реакции или рефлекса, а в том, как он реагирует, что оказывается здесь главным, а что — подчиненным. Поступок определяет и то, на что реагирует человек, и то, какие психические процессы при этом происходят. Сеченовская традиция!

А теперь статья о сознании, в эпиграф которой поставлены знаменитые слова Маркса из «Капитала» об отличии самого плохого архитектора от наилучшей пчелы. Но, что характерно, с включением дальнейшего рассуждения Маркса о том, что в конце труда получается результат, который с самого начала имелся идеально в представлении работника, и о том, что этот последний осуществляет в труде сознательную цель, которая и определяет способ и характер его действий. Это марксово рассуждение, как легко видеть, довольно трудно согласовать и с рефлексологией, и с реактологией...

Выготский убедительно доказывает: нельзя *объективно* изучать поведение человека, изгоняя из психологии сознание, мысль; поведение есть определенная структура. «Человек вовсе не кожаный мешок, наполненный рефлексам, и мозг — не гостиница для случайно останавливающихся рядом условных рефлексов»²⁴. Сказав «рефлекс», мы ничего не говорим. «То рефлекс, и это тоже рефлекс, но что же отличает это от того?»²⁵. Сознание и есть проблема структуры поведения. Ему должно быть найдено истолкование в одном ряду со всеми реакциями организма. И второе требование — наша гипотеза сознания должна без натяжки объяснить все основные вопросы, связанные с сознанием.

А дальше идет сама гипотеза о природе сознания.

1. Прав Маркс: для человека характерно активное приспособление среды к себе; труд предполагает первоначально образ будущего результата; отсюда идея удвоения человеческого опыта — сначала он выступает в идеальной форме, форме представления, а затем в виде движений рук и изменения материала.

2. Связь рефлексов между собой, система рефлексов — это и есть механизм сознания. Оно есть «взаимодействие, отражение, взаимовозбуждение различных систем рефлексов. Сознательно то, что передается в качестве раздражителя на другие системы и вызывает в них отклик»²⁶. Это мы уже знаем из другой статьи Выготского.

3. Если сознание — это передаточные механизмы рефлексов, то легко интерпретировать и самосознание, и самонаблюдение, и осо-

знание человеком своих эмоций, своего познания, своей воли. Это Выготский и делает в своей статье.

4. «Но едва ли не самое важное — это то, что в свете этих мыслей разъясняется развитие сознания с момента рождения, происхождение его из опыта, его вторичность и, следовательно, психологическая обусловленность средой. Бытие определяет сознание — этот закон впервые здесь может, при известной разработке, получить точный психологический смысл...»²⁷

5. Социальные раздражители, например речь, психологически специфичны: они иным образом определяют поведение. И не случайно «сознательность речи и социальный опыт возникают одновременно и совершенно параллельно»: ведь «сознание есть как бы социальный контакт с самим собой»²⁸.

Сейчас все эти положения Выготского звучат или тривиально, или даже как устаревшие. Но когда они были высказаны, они были революционными. Судите сами.

Перед нами несколько книг, изданных в 1924—1925 гг. Одна из них написана известным психологом, педагогом, видным деятелем Наркомпроса и сотрудником Института психологии А. Б. Залкин-дом — «Очерки культуры революционного времени» (М., 1924). Автор другой — «Наука о поведении человека» (М., 1925) — Л. В. Занков к этому времени не только несколько лет был сотрудником Института психологии, но и около года работал непосредственно вместе с Выготским. Автор третьей книги — «Современная психология и марксизм» (Л., 1924) — нам хорошо известен — это К. Н. Корнилов.

Концепция Залкин-да — типичная вульгаризация психофизиологических проблем. Книга открывается, например, требованием: «Марксисты обязаны немедленно заняться социологизированием психофизиологии» (с. 10). А дальше вполне в духе «коллективной рефлексологии» В. М. Бехтерева идут рассуждения о классовой физиологии, о человеке как «глубоко общественно дифференцированном» животном, носящем «этот резкий социальный оттенок во всех своих биологических отправлениях» (с. 15). Педагогика — это «воспитание общественных рефлексов». И т. д. А книга ведь вышла для того времени гигантским тиражом — 10 тыс. экземпляров — в популярном московском издательстве «Работник просвещения», продукция которого была рассчитана на учителей.

Маленькая книжечка Занкова популярная, она издана «Библиотекой «Огонька» еще большим тиражом — 50 тыс. Автор намерен «очертить контуры современного материалистического понимания и объяснения поведения человека». Чтобы не было недоразумений, Л. В. Занков сразу же поясняет: «Под поведением мы разумеем приспособление к окружающей среде» (с. 5).

Обрушиваясь, что естественно, на «старую психологию», Занков видит преимущество науки о поведении в том, что для нее «все решительно психические явления суть рефлексy, только более или менее сложные», их правила и законы надо искать в... физиологии нервной системы. В общем, опять рефлексология, своеобразный гибрид Павлова и Бехтерева. Это особенно ясно видно в анализе

речи: для Занкова это всего-навсего «голосовые рефлексы». «Слово есть движение в ответ на определенное раздражение. В этом отношении оно не отличается от движения рукой» (с. 31).

Только в последней главке, «Роль общественной среды», автор спохватывается и начинает обвинять рефлексологов в невнимании к социальным факторам поведения. Оказывается, у человека поведение — это уже совсем не приспособление к среде, а активное воздействие на природу при помощи орудий (следует цитата из Маркса). Но Занков не нашел ничего лучшего, как сочувственно процитировать в этой связи очень неудачную формулировку Н. И. Бухарина из его популярного в то время пособия «Теория исторического материализма»: отдельная личность, «как шкурка от колбасы, набита влияниями среды» (не с этой ли формулировкой полемизирует Выготский, говоря, что человек «не кожаный мешок, наполненный рефлексами»?). Кончается книга призывом соединить обе точки зрения — биологическую и социальную.

Корнилов, претендовавший на роль лидера марксистской психологии (и действительно бывший им), казалось бы, должен был быть более осторожным в формулировках... Но интересно, что принципиальные вопросы методологии психологии у него появляются только на 72-й странице. В каком же виде? «Взгляните на эти общеизвестные рисунки мозга великого математика — Гаусса и мозга неквалифицированного рабочего, и разница в биологических особенностях, обусловленных социальными условиями, будет налицо». Не правда ли, выразительный образчик «социальной психологии» на корниловский манер?!

Оба направления, и павловское, и бехтеревское, по Корнилову, берут только индивидуальную психологию. Это верно, если считать их психологическими. А какова альтернатива? «Лишь на фоне социальной, классовой, профессиональной психологии для нас конкретнее, яснее, а главное, жизненнее станет и эта индивидуальная психология» (с. 73). Не объяснить индивидуальную психологию через ее социальную сущность, а прибавить к ней социальный «фон»? И дальше: «Из двух факторов, определяющих поведение человека, — социологического и биологического — мы отдаем полное преимущество первому из них». В чем же суть социологического подхода? «Марксистская психология рассматривает каждого человека как вариацию определенного класса» (с. 75).

Какая колоссальная разница между этими методологически и теоретически беспомощными книжками и статьями Выготского! Между ними лежит целая историческая эпоха в развитии науки.

Мы не остановились еще на нескольких публикациях Выготского. Например, в тех же «Проблемах современной психологии» опубликован перевод статьи знаменитого гештальтпсихолога К. Коффки о самонаблюдении, которому предпослано введение Льва Семеновича. А в этом введении четко поставлена задача размежевания марксистской психологии с американским бихевиоризмом и русской рефлексологией. И сказано: марксистскую психологию ожидает борьба «за утверждение принципиальных основ социальной пси-

хологии общественного человека» (с. 176). Яснее не скажешь. Здесь Выготский солидаризируется с Блонским (помните: «Человеческий индивидуум есть социальный продукт»?) и очевидным образом расходится с Корниловым.

Предисловие Выготского к учебнику психологии А. Ф. Лазурского (он был переиздан и взят на вооружение после того, как к руководству психологией пришел Корнилов: надо было чем-то заменить широко распространенные учебники Челпанова!) содержит ту самую мысль Маркса о «своеобразии активного трудового приспособления человеком природы к себе», которую Л. В. Занков вспомнил на последних страницах своей книжки. В этом предисловии вообще много любопытных моментов. Вот, например: одобрительно цитируется утверждение Лазурского, что «всякое душевное переживание... есть уже процесс или деятельность» (1, 71)²⁹. Или в конце этого предисловия две страницы о том, какой будет или должна быть в будущем материалистическая психология. Здесь уже, хотя и конспективно, содержатся все основные идеи «Психологического кризиса», хотя написано все это в 1924 г. Здесь и идея синтеза (а не взаимодополнения!) биологического и социального подхода к поведению, и указание на необходимость опоры на строго научную (т. е. марксистскую) философию, и требование пересмотра всего научного аппарата «старой» эмпирической психологии.

Это предисловие не может быть, впрочем, оторвано от тех редакционных дополнений, которые были сделаны в тексте книги Лазурского В. А. Артемовым, Н. Ф. Добрыниным, А. Р. Лурия и самим Выготским. Среди них есть принципиально важные. Так, на с. 55—56 «сознаваемость нами нашей психики» выводится из «действенного характера наших реакций» — глубоко материалистическая идея, идущая опять-таки от Сеченова. На с. 196 указывается, что представления о пространстве и времени «развились как результат социальной деятельности и соответствуют той или другой ступени этой деятельности»: это не натужное «социологизирование» физиологии человека! Влечения (потребности), по мнению редакторов, «служат теми постоянными внутренними раздражителями личности, которые требуют определенного удовлетворения и тем направляют все поведение человека», «являясь в своей сложной части результатом продолжительных социальных влияний» (с. 227). Сейчас то же мы называем «социогенными потребностями».

Казалось бы, всего этого достаточно. И тем не менее в истории советской психологии не оскудевают утверждения, не имеющие ничего общего с действительными взглядами раннего Выготского.

Вот, например, двадцатилетней давности книга проф. А. В. Брушлинского. По нему выходит, что «после 1927 года» Выготский «постепенно оставляет бихевиористские позиции»³⁰. Как бы ни оценивать эту книгу в целом (я, например, не могу согласиться со многими утверждениями автора, но с удовольствием отмечаю его серьезное и уважительное отношение ко взглядам Выготского, нередко ему чуждым), здесь налицо грубое упрощение. Уж кем-кем, а бихевиористом Выготский не был никогда — ни в описываемый, ни в какой-либо другой период!

Никак невозможно согласиться и с тем, как анализирует знаменитый доклад о сознании академик АПН СССР А. В. Петровский. Он почему-то считает, что определение сознания как рефлекса рефлексов противоречит марксистско-ленинскому пониманию сознания как субъективного образа объективного мира³¹. Особенно «подозрительным» А. В. Петровскому кажется следующий пассаж Выготского: «Вся разница между сознанием и миром (между рефлексом на рефлекс и рефлексом на раздражитель) только в контексте явлений. В контексте раздражителей это мир; в контексте моих рефлексов это сознание. Это окно — предмет (раздражитель моих рефлексов); оно же с теми же качествами — мое ощущение (рефлекс, переданный в другие системы)» (1, 41—42).

Да, действительно, так соблазнительно соотнести эти слова с приведенным выше высказыванием К. Коффки: «Я назвал бы восприятием письменный стол, за которым я пишу» — или с любым другим аналогичным программным заявлением гештальтпсихологов. Разница маленькая: что мы считаем чем. То ли письменный стол — это восприятие (образ восприятия), то ли образ восприятия — это письменный стол. В первом случае мы прямо попадаем в объятия Маха и иже с ним — читайте знаменитую книгу В. И. Ленина «Материализм и эмпириокритицизм». Во втором, наоборот, мы приходим к принципиально важной идее предметности восприятия (и предметности сознания); между прочим, в числе разработанных гештальтпсихологами принципов восприятия предметность восприятия отсутствует, что вполне естественно. У Выготского, как явствует из всех его работ этого периода, как раз не махистская, а вполне материалистическая позиция. Если окно — это объективный предмет, то слова, что в ощущении оно выступает «с теми же качествами», звучат, по-моему, совершенно недвусмысленно. Ну, а определение сознания как рефлекса рефлексов? Но вспомните: сознание есть переживание переживаний, как переживания суть переживания предметов. Предметов!!! И дальше об удвоении опыта и образе результата... Здесь то самое несовершенство языка психологии (и физиологии), на которое всю свою жизнь горько жаловался Выготский. В общем не нужно представлять Выготского наивным и философски малограмотным. В анализе его взглядов, как убеждаешься постоянно, приходится исходить из своеобразной презумпции компетентности: как только вам покажется, что-де Выготский чего-то не понял или неправильно оценил, ищите место в его работах, из коего вам будет ясно, что он все понял и оценил правильно... Только не всегда мы с ним говорим на одном языке.

В одной из своих статей А. В. Луначарский передает следующие слова Ленина: «Когда, читая какого-нибудь крупного писателя, вы находите нелепым и неправильным то или другое его положение, предположите сначала, что вы до него не доросли, и постарайтесь понять. Почти всегда от этого получится плюс». Заменяем слово «писатель» на «ученый», и эти слова можно отнести к Выготскому...

Осталось сказать об одной работе этого периода — монографии «Психология искусства». Говоря о ней и называя ее диссертацией,

забывают оговорить, что результатом защиты должно было быть не присуждение кандидатской или докторской степени (их тогда не существовало!), а звание «научного сотрудника первого разряда» (от самой защиты Выготского освободили, так как он заболел и попал в больницу. Звание ему присудили заочно).

Если взять общепсихологическую сторону этой книги, занимающую, впрочем, мало места в ней, то она очень близка другим работам тех лет. Так, психика рассматривается «как посредствующий механизм, при помощи которого экономические отношения и социально-политический строй творят ту или иную идеологию»³². А дальше прямо говорится: «...в самом интимном, личном движении мысли, чувства и т. п. психика отдельного лица все же социальна и социально обусловлена»³³; не правы те психологи, которые выводят общественную психику из индивидуальной, — все обстоит как раз наоборот, и «именно психология отдельного человека... это и есть психика, которую изучает социальная психология» (там же). Но самое главное в этой книге — парадоксальное доказательство теории культурно-исторического опосредования индивидуальной психики (см. о ней ниже, в третьей главе) на материале, самом сложном для анализа, — материале искусства. «...Техника не просто удлиняет руку человека, так же точно и искусство есть как бы удлиненное, *«общественное чувство»*»³⁴. А дальше идут замечательные, часто цитируемые слова: «Переплавка чувств вне нас совершается силой социального чувства, которое объективировано, вынесено вне нас, материализовано и закреплено во внешних предметах искусства, которые сделались орудиями общества»³⁵.

Эта книга почему-то не была напечатана при жизни автора. Его ближайшие ученики, в частности А. Н. Леонтьев, с рукописью тогда не были знакомы. Он ее показывал (или подарил), однако, Сергею Михайловичу Эйзенштейну — в его архиве сохранился экземпляр. По нему и готовилось к печати второе издание «Психологии искусства».

Глава вторая. Наука о новом человеке (исторический смысл психологического кризиса)

Быть в физиологии материалистом нетрудно — попробуйте-ка в психологии быть им.

Л. С. Выготский

Между 1924 г. и зимой 1925/26 г. в жизни Выготского случилось много важного. Он стал преподавать психологию в Московском институте педологии и дефектологии, в Академии коммунистического воспитания, на Высших педагогических курсах. Но самое главное — встретились, нашли друг друга и стали единомышленниками Лев Семенович и два его ближайших ученика — А. Н. Леонтьев и А. Р. Лурия. Родилась психологическая школа, которую Выготский назвал *культурно-исторической*, — о ней мы расскажем в следующей, третьей главе. Летом 1925 г. Выготский ездил в Англию, Германию, Францию и Голландию в научную командировку; в июле он, в частности, выступил в Лондоне на Международном конгрессе по обучению глухонемых с большим докладом «Принципы социального обучения глухонемых детей в России». Вернувшись в СССР, он вновь пережил резкое обострение туберкулеза легких (первая вспышка этой болезни, сведшей его в конце концов в могилу, случилась в 1920 г.), и в ноябре его уложили на несколько месяцев в больницу. Условия, в которых он там находился, были ужасны, состояние здоровья очень плохое, в письмах Выготского из больницы то и дело возникает мысль о близкой смерти.

В больнице Лев Семенович, однако, не терял времени. За эти месяцы вынужденной изоляции он написал большую книгу, назвав ее «Исторический смысл психологического кризиса»¹. Книгу читали в рукописи многие его ученики и другие психологи, но ни при жизни Выготского, ни в первые десятилетия после его смерти она не была напечатана. Это произошло только в 1982 г., когда ее полный текст был включен в первый том Собрания сочинений Выготского. Пятьдесят шесть лет... Эта книга прожила в виде рукописи целую человеческую жизнь! Хотя и славную — после 1956 г. о ней постоянно говорили на конференциях, писали в научных журналах.

И неудивительно. Ведь в этой книге Лев Семенович Выготский сумел не только глубоко разобраться в истории и тенденциях современной ему психологии, западной и советской. Он заложил основы марксистской психологии, наметив пути ее развития на многие десятилетия, почти на целый век вперед! Сейчас часто говорят, что

в «Историческом смысле психологического кризиса» Выготский сформулировал исследовательскую программу, над выполнением которой трудится советская психология — и еще долго будет трудиться...

Вот он, первый том Собрания сочинений Выготского.

...Увлекательно рассказывает автор о биографии научных идей. Вот совершается какое-то научное открытие, «перестраивающее обычное представление обо всей той области явлений, к которой оно относится». Затем идет вторая стадия — «растягивание идеи на более обширный материал, чем тот, который она охватывает», и сама идея приобретает более отвлеченную формулировку. Потом наступает третья стадия: идея существует уже в форме абстрактно сформулированного принципа (объяснительного принципа) и участвует в «борьбе за существование», так как обычно «успела овладеть целой дисциплиной» (областью науки). Четвертая стадия: идея как объяснительный принцип отделяется от основного понятия, включается в ту или иную философскую систему, становится целым мировоззрением.

Но затем «это открытие, раздувшееся до мировоззрения, как лягушка, раздувшаяся в вола, этот мешанин во дворянстве, попадает в самую опасную пятую стадию развития: оно легко лопается, как мыльный пузырь; во всяком случае, оно вступает в стадию борьбы и отрицания, которые оно встречает теперь со всех сторон». И эта стадия превращает чисто «познавательный факт» в «факт социальной жизни», идея обнаруживает свои социальные корни и каким социальным интересам она служит.

В этой стадии идее «указывают на ее мещанское, т. е. действительное, происхождение. Ее ограничивают теми областями, откуда она пришла; ее заставляют проделать вспять свое развитие; ее признают как частное открытие, но отвергают как мировоззрение». «Как революционизирующая наука идея она перестает существовать: это идея, вышедшая в отставку и получившая по своему ведомству генеральский чин» (1, 303—305).

Таких идей к моменту написания книги обнаружилось четыре: идея психоанализа (З. Фрейд), рефлексологии (И. П. Павлов, В. М. Бехтерев), гештальтпсихологии (М. Вертгеймер, В. Келер, К. Коффка) и так называемого «персонализма», представленного известным психологом В. Штерном.

«Психология осознала, что для нее вопрос жизни и смерти — найти общий объяснительный принцип, и она хватается за всякую идею, хотя бы и недостоверную» (1, 309). Место общего заполняют частные принципы.

Дальше Выготский долго и убедительно рассуждает о необходимости построения общей психологии, которая относилась бы к частным психологическим дисциплинам, как алгебра к арифметике. И в основе этой общей психологии должен лежать единый методологический базис. А что на деле? Эклектика, механическое соединение идей, надерганных из разных систем. «...Берется хвост от одной системы и приставляется к голове другой, в промежутках

вдвигается туловище от третьей. Не то, чтобы они были неверны, эти чудовищные комбинации, они верны до последнего десятичного знака, но вопрос, на который они хотят ответить, поставлен ложно. Можно количество жителей Парагвая умножить на число верст от Земли до Солнца и полученное произведение разделить на среднюю продолжительность жизни слона и безупречно провести всю операцию, без ошибки в одной цифре, и все же полученное число может ввести в заблуждение того, кто захочет узнать, каков национальный доход этой страны» (1, 326). Получается «сведение воедино чужого вопроса с чужим ответом», «механическое перенесение кусков чужой системы в свою». Но «кто берет чужой платок, берет и чужой запах, гласит восточная пословица» (1, 329); заимствуя чужую идею, мы берем и «добрую долю запаха этих систем, т. е. философского духа авторов».

Беда в том, говорит Выготский, что психологию все время «приписывали» то к биологии, то к социологии, но мало кто рассуждал о ней с позиций ее собственной, психологической методологии. В чем же главная ее собственная, психологическая проблема? «Собственная проблема психологии заключена... в ограниченности нашего непосредственного опыта... Мы видим лишь маленький отрезок мира; наши чувства дают нам мир в выдержках, извлечениях, важных для нас... Сознание как бы прыжками следует за природой, с пропусками, пробелами. Психика выбирает устойчивые точки действительности среди всеобщего движения. Она есть островки безопасности в гераклитовом потоке» (1, 347). (Выготский имеет в виду знаменитую идею греческого философа-материалиста Гераклита о том, что «все течет», что в одну и ту же реку невозможно войти дважды.)

Значит, психолог должен сознавать исследуемое психическое явление, а не «сопереживать» ему. А для этого нужен разработанный научный «язык» психологии, пересмотр терминологии. Ведь «слово, называя факт, дает вместе с тем философию факта, его систему» (1, 358). Это не такая уж «внешняя» проблема. Ведь «революция всегда срывает с вещей старые имена — в политике и в науке» (1, 359).

Одним словом, при внимательном анализе «в науке открывается некоторое принципиальное единство знания, идущее от верховнейших принципов до выбора слова. Что же обеспечивает это *единство* всей научной системы? Принципиально-методологический скелет. Исследователь, поскольку он не техник, регистратор и исполнитель (ниже Выготский прекрасно говорит о «столь развившемся теперь в науке фельдшеризме», т. е. отрыве технической стороны исследования от научного мышления. — А. Л.), есть всегда философ, который во время исследования и описания мыслит о явлении, и способ его мышления сказывается в словах, которыми он пользуется» (1, 365).

Наука, в том числе психология, — это не мертвое, законченное, неподвижное целое, состоящее из готовых положений. Она предстает перед нами «в виде живой, постоянно развивающейся и идущей

щей вперед системы доказанных фактов, законов, предположений, построений и выводов, непрерывно пополняемых, критикуемых, проверяемых, частично отвергаемых, по-новому истолковываемых и организуемых и т. д. Наука начинает пониматься *диалектически* в ее движении, со стороны ее динамики, ее роста, развития, эволюции» (1, 369—370).

Переписав эти слова в свою рукопись, я тут же вспомнил о недавно прочитанных мной вдохновенных строках из книги В. И. Вернадского «Научная мысль как планетное явление», почти текстуально совпадающих с мыслями Выготского. Вот что писал Вернадский: *«Наука есть проявление действия в человеческом обществе совокупности человеческой мысли»*.

Научное построение, как правило, реально существующее, не есть логически стройная, во всех основах своих сознательно определяемая разумом система знания. Она полна непрерывных изменений, исправлений и противоречий, подвижна чрезвычайно, как жизнь, сложна в своем содержании; она есть динамическое неустойчивое равновесие.

*...Действие — характерная черта научной мысли»*¹.

Самое интересное, что и та, и другая книги — и «Исторический смысл психологического кризиса» Выготского, написанная, как мы знаем, в середине 20-х годов, и «Научная мысль как планетное явление» Вернадского, относящаяся к 30-м годам, — не были в свое время напечатаны и остались в рукописи. Они «встретились» только в 80-е годы. Нам неизвестно и что-либо о возможных личных контактах Вернадского и Выготского. Впрочем, позволительно высказать гипотезу, что они могли познакомиться в 1925 г. в Париже (Вернадский с 1922 по начало 1926 г. читал в Сорбонне курс геохимии, в котором, кстати, впервые прозвучала на весь мир идея ноосферы и была подхвачена Леруа и Тейяром де Шарденом). Ни Вернадский нигде не упоминает Выготского, ни Выготский — Вернадского, но при внимательном прочтении можно увидеть и другие любопытные параллели. Скажем, это — рассуждение Вернадского об эмпирической науке и о «лоике науки», о различии «понятий-вещей» и «понятий-идей». Впрочем, подобные мысли тогда, как говорится, носились в воздухе.

Вернемся к Выготскому. По его мнению, в психологии имеет место кризис. Нет общепринятой системы науки, все основные понятия и категории толкуются по-разному. Надо строить психологическую науку заново, но, «прежде чем приступить к постройке, надо заложить фундамент» (1, 373). А до этого надо еще разгрести «авгиевы конюшни», дать критическую оценку того, что есть, а именно осознать, что психологии как единой цельной науки пока нет. Существует много разных психологий, исключаящих друг друга.

Вообще говоря, их не так много. При внимательном анализе оказывается, что на самом деле *«существуют две психологии — естественнонаучная, материалистическая, и спиритуалистическая»* (т. е. «духовная», субъективная, умозрительная, в конечном счете идеалистическая.— А. Л.); это «два разных, непримиримых типа

науки, две принципиально разные конструкции системы знания; все остальное есть различие в воззрениях, школах, гипотезах, частные, столь сложные, запутанные и перемешанные, слепые, хаотические соединения, в которых бывает подчас очень сложно разобраться. Но борьба действительно происходит только между двумя тенденциями, лежащими и действующими за спиной всех борющихся течений» (1, 381).

Два фактора определяют развитие кризиса в психологии. Это психологическая практика и методология. Кстати, как раз практика прежде всего, как ни странно, и требует ясности в методологии!

И здесь начинается главное в книге Выготского — анализ того, что такое материалистическая, марксистская психология и какой она должна стать.

Но сначала — какой она *не* должна быть. Нельзя просто соединять философские мысли с психологическими проблемами, нельзя ограничиваться «произвольным сведением в систему надерганных из разных мест цитат» (1, 397). Ищут не там, где надо, не то, что нужно, и не так, как нужно.

Не там — потому что ни у классиков марксизма-ленинизма, ни у крупнейших мыслителей-марксистов, например таких, как Г. В. Плеханов, нет законченной методологии психологии. Не то — «потому что нужна методологическая система принципов, с которыми можно начать исследование, а ищут ответа *по существу*, того, что лежит в неопределенной конечной научной точке многолетних коллективных исследований. Если бы уже был ответ, незачем было бы строить марксистскую психологию... Нам нужна формула, которая *бы нам служила* в исследованиях, — ищут формулу, которой мы должны служить, которую мы должны доказать» (1, 398). Не так — «потому что мышление сковано авторитарным принципом; изучают не методы, но догмы, не освобождаются от метода логического наложения двух формул; не принимают критического и свободно-исследовательского подхода к делу» (1, 398).

Издатели рукописи были явно испуганы этими высказываниями Выготского. В комментариях все время подчеркивается, что все это-де полемическое заострение, что эти мысли отражают тогдашний уровень освоения психологических идей, содержащихся в диалектико-материалистической философии, что Выготский смешивает гносеологию с психологией... Не забудем, что этот том Собрания сочинений Выготского вышел в так называемое застойное время — в 1982 г., а работа над ним началась еще в конце 70-х годов. А ведь на самом деле Выготский прав! У Маркса, Энгельса, Ленина есть много основополагающих философских, прежде всего гносеологических, идей, фундаментально важных для построения материалистической психологии. У них можно научиться диалектическому методу как орудию научного познания и многому другому. Но не надо искать у них окончательных ответов на конкретно-научные вопросы! Классики марксизма-ленинизма учили тому, как думать, а не тому, что думать.

То же, но резче Выготский писал чуть ниже: «Я не хочу узнать

на дармовщинку, скроив пару цитат, что такое психика, я хочу научиться на *всем* методе Маркса, как строят науку, как подойти к исследованию психики» (1, 421).

Кстати, позже в очень близком духе выступил один из крупнейших лингвистов XX в. — Евгений Дмитриевич Поливанов. 4 февраля 1929 г. Поливанов выступил в Коммунистической академии с докладом «Проблемы марксистского языкознания и яфетическая теория». Это было начало «поливановской» дискуссии, в результате которой он был заклеен, снят со своих постов и вынужден был уехать из Москвы в Среднюю Азию, где закончил свой жизненный путь, будучи арестован и расстрелян. Так вот Поливанов (цитирую по неопубликованной стенограмме) говорил: «Вот когда вы любое положение марксизма, любое положение диалектического материализма выводите из фактов, вот тогда я скажу, что это будет марксистская лингвистика... А если у нас будут просто сказаны такие истины, что язык, дескать, развивается не независимо от изменений в жизни общества... так для этого не нужно быть лингвистом, а для этого достаточно прочесть классиков марксизма».

Не могу удержаться, чтобы не процитировать еще одно место стенограммы: «...У Сталина даже (! — А. Л.) найдем очень верные мысли, несмотря на то, что Сталин, не зная терминологии, употребляет слово «язык» в двух смыслах... Но это ему простительно». И это было сказано публично, и когда — в 1929 г.!!! Сталин-то подобных высказываний не прощал.

Но пойдем дальше.

Выготский предлагает сравнить сознание с зеркальным отражением, скажем, стола. Можно ли сказать, что отражение стола реально? Да. Но оно *иначе реально*, чем сам стол. «Отражение как отражение, как образ стола, как второй стол в зеркале нереально, это призрак. Но отражение стола как преломление световых лучей в плоскости зеркала — разве не столь же материальный и реальный предмет, как стол?.. Призраки суть *кажущиеся* отношения между вещами. Поэтому никакая наука о зеркальных призраках невозможна. Но это не значит, что мы не сумеем никогда объяснить отражение, призрак; если мы будем знать *вещь* и *законы отражения света*, мы всегда объясним, предскажем, по своей воле вызовем, изменим призрак» (1, 416). То же и в психологии!

Это был гениальный литературно-популяризаторский прием, делающий сложнейшую мысль Выготского сразу предельно ясной. Психология должна изучать не отражение, не призрак, а два ряда объективных процессов, из взаимодействия которых возникают призраки как кажущиеся отражения одного в другом.

Отождествить стол с его отражением было бы идеализмом. Но не меньшим идеализмом было бы отождествить отражение стола с преломлением световых лучей. И стол реален, и преломление света реально. А отражение — кажущийся, нереальный результат их взаимодействия! Вспомним, наконец, что зеркало — часть той же природы, что и вещь вне зеркала...

...Да, действительно, прав Выготский: «...ни в одной науке нет столько трудностей, неразрешимых контраверз, соединения различного в одном, как в психологии. Предмет психологии — самый трудный из всего, что есть в мире, наименее поддающийся изучению; способ ее познания должен быть полон особых ухищрений и предосторожностей, чтобы дать то, чего от него ждут» (1, 416).

Как же назвать нашу, естественнонаучную, материалистическую, марксистскую психологию? Может быть, так и назвать — марксистской? Нет, говорит Выготский. Пусть лучше другие скажут о нашей психологии, что она марксистская. Да ее — марксистской психологии — пока еще и нет, это не «данное», а историческая задача.

Для нас «дело должно обстоять так: наша наука в такой мере будет становиться марксистской, в какой она будет становиться истинной, научной; и именно над превращением ее в истинную, а не над согласованием ее с теорией Маркса мы будем работать... Марксистская психология есть не школа среди школ, а единственная истинная психология, как наука; другой психологии, кроме этой, не может быть. И обратно: *все*, что было и есть в психологии истинно научного, входит в марксистскую психологию: это понятие шире, чем понятие школы или даже направления. Оно совпадает с понятием *научной* психологии вообще, где бы и кем бы она ни разрабатывалась» (1, 434—435).

Значит, прав Блонский, употребляя термин «научная психология». Нам и остается принять это имя, говорит Выготский. Или просто — психология.

Наша задача «в том, чтобы *объединить* свою работу со всей научной разработкой психологии в одно целое на некоей новой основе... Этой психологии, о которой мы говорим, еще нет; ее предстоит создать — не одной школе... С этим именем войдет наша наука в новое общество, в преддверии которого она начинает оформляться. Наша наука не могла и не может развиваться в старом обществе. Овладеть правдой о личности и самой личностью нельзя, пока человечество не овладело правдой об обществе и самим обществом. Напротив, в новом обществе наша наука станет в центре жизни...

В будущем обществе психология действительно будет наукой о новом человеке. Без этого перспектива марксизма и истории науки была бы не полна. Но и эта наука о новом человеке будет все же психологией; мы теперь держим у себя в руках нить от нее...» (1, 436).

Закроем эту, последнюю страницу книги и поразмыслим над грандиозной перспективой, этим пусть эскизным, но начертанным умелой профессиональной рукой и одухотворенным идеями марксизма-ленинизма чертежом будущей психологии. Эта психология должна стать наукой о деятельности человека в реальном мире, о новом человеке в новом обществе. Она должна стать подлинно материалистической наукой, исключив из своего предмета фантомы, «кажмости».

Глава третья. Как строили психологическую науку (культурно-историческая теория)

...Мне и до сих пор кажется удивительным то, что при данных обстоятельствах и неясности еще многих очертаний люди, выбирающие только дорогу, встали на этот путь.

Л. С. Выготский

Они вспоминали о первых месяцах совместной работы с учителем по-разному. Алексей Николаевич Леонтьев говорил мне, что первую схему своей «культурно-исторической» концепции Выготский набросал в разговоре, который состоялся то ли в самом конце 1924, то ли в самом начале 1925 г. Набросал в буквальном смысле — карандашом на случайной бумажке. Эта бумажка долго хранилась в личном архиве Леонтьева вместе с письмами Выготского и некоторыми его рукописями. Сейчас ее нет. Возможно, она исчезла во время войны вместе со множеством других архивных материалов; то, что осталось от кем-то украденного и затем по ненужности брошенного на свалку архива Леонтьева, подбиралось его семьей, в том числе мной, тогда семилетним мальчишкой, буквально по отдельной бумажке. Но мне кажется, что А. Н. показывал мне эту бумажку уже после войны, где-то в начале 50-х годов. Может быть, мы ее и найдем. Но пока ее нет. («Надо найти!» — говорил мне отец за два года до смерти.)

Лурия вспоминал уже более поздний этап, когда он и Леонтьев систематически встречались с Выготским один-два раза в неделю на его квартире, «чтобы разработать план дальнейших исследований». Впрочем, о «квартире» Лурия упомянул зря: это была комната в подвале Института психологии, о чем я уже писал, а затем такая же комната в коммунальной квартире на Большой Серпуховской улице, 17. В этой комнате жил сам Лев Семенович, его жена Роза Ноевна Выготская (урожденная Смехова), на которой он женился в 1924 г. незадолго до переезда в Москву, и две дочери: Гита, родившаяся в 1925 г., и Ася, родившаяся в 1930 г. (одна из них, Гита Львовна Выгодская, оказала неоценимую помощь при подготовке этой книги).

Выготский появился в Институте психологии, когда уже сложился «тандем» — Лурия и Леонтьев: последний был как бы в роли ассистента при Лурии. Лурия к этому времени, несмотря на молодость, был довольно известным ученым, хотя, по отзыву Леонтьева, сильно

разбрасывался и иногда допускал эклектическое соединение разных подходов, «похлебку», как шутя называл это Леонтьев. Сам же Алексей Николаевич потом честно признавался, что пришел в институт «пустым», и встреча с Выготским была для него актом определения собственного пути, заполнением «вакуума». Приход Выготского сразу перевернул распределение ролей, он мгновенно стал лидером. Но Леонтьев остался сначала помощником Лурии; Выготский же приобрел сразу несколько сотрудников, в числе которых были Леонид Владимирович Занков, Иван Михайлович Соловьев, Леонид Соломонович Сахаров и Борис Ефимович Варшава. И Сахаров, и Варшава вскоре умерли — Сахаров летом 1928 г., а Варшава в июле 1927 г. Занков же и Соловьев пережили Выготского.

...Один из мифов, касающихся Выготского, — что Леонтьев и Лурия «монополизировали» его наследие, что подлинная «школа Выготского» была гораздо шире. Письма Выготского, казалось бы, дают основание для того, чтобы говорить о большой близости Занкова и Соловьева к Выготскому. «Все-таки мы в институте стали друг к другу ближе, чем к другим. Все это относится к Л. В. и И. М.», — пишет Выготский Сахарову 15 февраля 1926 г. из больницы. В 1928 г. все трое — Выготский, Занков и Соловьев — намереваются поселиться вместе на даче под Москвой (письмо Выготского Г. И. Сахаровой от 17 июня). В 1934 г. именно Занков руководил похоронами Выготского. Все это так. Но вот еще одно письмо от 15 апреля 1929 г., шутиливо адресованное «пятеликуму Кузьме Пруткову» — это Лидия Ильинична Божович, Роза Евгеньевна Левина, Наталья Григорьевна Морозова, Лия Соломоновна Славина и лидер этой пятерки — Александр Владимирович Запорожец. И вот что там сказано: «Чувство огромного удовлетворения пережил я, когда А. Р. (Лурия. — А. Л.) в свое время первый стал выходить на эту дорогу, когда А. Н. (Леонтьев. — А. Л.) вышел за ним. Сейчас к удивлению прибавляется радость, что по открытым следам уже не мне одному, не нам троем, а еще пяти людям видна большая дорога»¹. Легко видеть, что ни Занков, ни Соловьев сюда не причисляются. И неудивительно: в письме А. Н. Леонтьеву от 23 июля 1929 г. Выготский прямо говорит об их «отходе от культурной психологии». Впрочем, они никогда на этих позициях полностью и не стояли.

Но вернемся к нашим главным героям. Вот как характеризует К. Левитин со слов А. Р. Лурии генеральную идею Выготского, вокруг которой объединились сначала Лурия и Леонтьев, а потом «Кузьма Прутков»: «Чтобы понять внутренние психические процессы, надо выйти за пределы организма и искать объяснение в общественных отношениях этого организма со средой. Он любил повторять: те, кто надеется найти источник высших психических процессов внутри индивидуума, впадает в ту же ошибку, что и обезьяна, пытающаяся обнаружить свое отражение в зеркале позади стекла. Не внутри мозга или духа, но в знаках, языке, орудиях, социальных отношениях таится разгадка тайн, интригующих психологов»². Эта теория называлась Выготским то «инструментальной», то «куль-

турной», то «исторической». В дальнейшем Выготский сформулировал исключительно важную мысль об «интериоризации» — в буквальном переводе этот термин значит что-то вроде «овнутрения», но сам Выготский предпочитал говорить о «вращивании». Имелось в виду превращение внешних действий во внутриспсихические, умственные как главный механизм развития психики.

Много, много лет спустя еще один из соратников и учеников Льва Семеновича, Даниил Борисович Эльконин, занес в свои бумаги такую запись (ее обнаружил и сообщил мне его сын, психолог Б. Д. Эльконин):

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

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

Впрочем, и Лурия, по его собственному признанию, понял всю глубину мыслей Выготского много лет спустя.

«Сразу, буквально назавтра было решено строить новую психологическую науку — за меньшее тогда не брались. Три человека... взялись «разработать основные комплексы содержания психологии». То есть — как можно подойти к восприимчивости? Каким путем изучать память, внимание, волю? — и так далее»³. И самое любопытное, что они фундамент этой новой психологической науки... построили!

Публикации по культурно-исторической теории появились в 1928 г. Одной из первых была статья «Проблема культурного развития ребенка» в журнале «Педология» (1928.— № 1). Ее отдельный оттиск, лежащий сейчас передо мной, надписан: «Дорогому Алексею Николаевичу Леонтьеву для исторических справок от автора». Отсюда логично заключить, что сам Лев Семенович считал эту публикацию первой, а потому «исторической».

Вот о чем в ней говорится.

В развитии поведения ребенка надо различать две линии. Одна — естественное «созревание». Другая — культурное совершенствование, овладение культурными способами поведения и мышления. Вот старшекласник: он способен запоминать больше и лучше, чем младшекласник. Но за счет чего? Может быть, за счет того, что «разви́лась органическая основа» процессов запоминания, а может быть, за счет качественного изменения — перехода на запоминание при помощи знаков. В действительности обе линии развития переплетены: старший ребенок запоминает *и* больше, *и* иначе.

Так вот, «есть все основания предположить, что культурное развитие заключается в усвоении таких приемов поведения, которые основываются на использовании и употреблении знаков в качестве средств для осуществления той или иной психологической операции; что культурное развитие заключается именно в овладении такими вспомогательными средствами поведения, которые человечество создало в процессе своего исторического развития, и какими являются язык, письмо, система счисления и др.» (с. 59).

При этом «культурное развитие не создает чего-либо нового сверх и помимо того, что заключено как возможность в естественном развитии поведения ребенка. Культура вообще не создает ничего нового сверх того, что дано природой, но она видоизменяет природу сообразно целям человека» (с. 61).

Изменяется способ действия, структура приема (например, приемы запоминания). При этом «запоминание, опирающееся на различные системы знаков, будет различным по своей структуре... Включение в какой-либо процесс поведения знака, при помощи которого он совершается, перестраивает весь строй психологических операций наподобие того, как включение орудия перестраивает весь строй трудовой операции» (с. 64).

«...Если в какой-нибудь области положение о том, что поведение индивида есть функция поведения социального целого, к которому он принадлежит, имеет полный смысл, то это именно в сфере культурного развития ребенка» (с. 68).

Пусть читатель меня извинит за обилие цитат. Но биограф Выготского постоянно оказывается в трудном положении: глупо излагать его мысли своими словами, когда сам Выготский выразил их в чеканных, предельно продуманных и строгих, а порой и стилистически совершенных формулировках! К тому же большая часть этих формулировок погребена в практически недоступных сегодня книгах, журналах и сборниках...

Внешняя деятельность ребенка, говорит Выготский, может переходить во внутреннюю деятельность, внешний прием как бы вращается и становится внутренним. Вот это как раз и есть первый набросок знаменитой *теории интериоризации*.

Как изучать культурное развитие ребенка? Для этой цели, говорит Выготский, нужен особый метод, который можно условно назвать «инструментальным». В экспериментальном плане он опирается на методику «двойной стимуляции». Один стимул — стимул-объект. Другой, играющий роль опоры, — стимул-средство.

И вот что выясняется: «Ребенок в овладении собой (своим поведением) идет в общем тем же путем, что и в овладении внешней природой, т. е. извне. Человек овладевает собой как одной из сил природы, извне — при помощи особой культурной техники знаков» (с. 76).

Совсем не случайно принцип историзма (ведь описываемый метод является, по существу, историко-генетическим) Выготский излагает словами П. П. Блонского, рассматривая этот принцип как «исходную точку всего метода»: «Поведение может быть понято только как история поведения».

В этой статье множество интересных моментов. Один, так сказать, внешний: как это ни удивительно, данная статья не вошла в шеститомник Выготского!!! Другой я бы назвал «историко-терминологическим». Спорят, насколько строго употреблял Выготский термин «деятельность» и когда он начал его употреблять вместо термина «поведение». Излагаемая здесь работа дает исчерпывающий ответ. В ней употребляется термин «поведение», когда речь идет и о естественном, и о культурном поведении, но, если имеется в виду лишь культурное поведение, Выготский употребляет термин «деятельность».

Сохранились записные книжки Выготского, которые частично опубликованы. По ним можно нередко проследить ход размышлений Выготского над своей теорией. Все эти записи относятся к 1927 г. Вот смысл некоторых из них.

...Есть полная аналогия между трудом и интеллектом: оказывается неожиданно верным выражение «умственный труд».

...Переход от внешнего к мысленному устному счету аналогичен динамике запоминания.

...То же и с развитием воли. Не хочется вставать утром: сказал себе «раз, два, три» — и встал.

Итак, налицо уже три направления исследования: память, усвоение математики (счета), развитие волевых процессов. В другом месте Выготский говорит еще о внимании. И наконец, средства обобщения, т. е. исследование мышления. И еще управление эмоциями.

Ученики получили каждый по «куску» этой программы. Память и внимание достались Леонтьеву, эмоции — Лурии, мышление — Сахарову. Варшава ничего не успел получить, он до самой смерти работал над «Психологическим словарем», который был написан им вместе с Выготским и вышел в свет в 1931 г. «Арифметику» в конечном счете тоже получил Леонтьев, хотя его работа о ней осталась в рукописи.

В сущности, глубоко разработанной оказалась только одна тема — память. А. Н. Леонтьев работал над ней до 1928 г., написав объемистую книгу «Развитие памяти», вышедшую через три года и получившую тогда же первую премию Главнауки и Цекубу (Центральная комиссия по улучшению быта ученых). Выготский написал к этой книге предисловие.

Все, казалось бы, было хорошо. И тем не менее...

Начну с того, что Выготскому, Лурии и Леонтьеву (пятерка, т. е. «Кузьма Прутков», были тогда студентами, а закончив университет — Второй МГУ, ныне МГПИ им. В. И. Ленина, разъехались по градам и весям, что Выготский, судя по письмам, остро переживал) оказалось, в сущности, нечего делать в Институте психологии, коллектив которого сосредоточился на темах вроде «Психика пролетария». Директор, Корнилов, не то что не понимал, что в стенах вверенного ему института происходит психологическая революция, он, видимо, даже и не читал, что пишут его сотрудники. «Не без сарказма вспоминает Лурия, как Корнилов говорил: «Ну, подумаешь, «историческая» психология, зачем нам изучать разных дикарей? Или — «инструментальная». Да всякая психология инструментальная, вот я тоже динамоскоп применяю». Директор Института психологии даже не понял, что речь идет вовсе не о тех инструментах, которые используют психологи, а о тех средствах, орудиях, что применяет сам человек для организации своего поведения...»⁴

Начались и критические выступления. Одна из таких статей была написана сотрудником Института психологии М. П. Феофановым. Ее название было характерно для тех лет: «Об одной эклектической теории в психологии». Правда, когда статья вышла, в ее название вкралась ошибка: вместо «эклектической» оказалось напечатано «электрической», так что Феофанов надолго стал мишенью острот. Но то была только первая ласточка. Потом появились статьи А. А. Таланкина, П. И. Размыслова и др., а завершилось все это в 1937 г. брошюрой Е. И. Рудневой «О педологических извращениях Выготского». О педологии, впрочем, речь особая.

Очень характерно в этом смысле двойное предисловие к книге Леонтьева. Почему двойное? Сначала Выготский написал то, что думал, и книга вместе с этим предисловием была сдана в печать. Когда она уже была отпечатана, выяснилось, что книга «подозрительна» в методологическом отношении и в свет выйти не может. Был предложен единственный выход: вложить в уже готовую книгу еще одно предисловие, где «самокритично» осудить свои собственные ошибки. И вот в тираж книги была вложена брошюра из 11 страничек за подписью Выготского и Леонтьева, где говорилось буквально следующее. Автор-де допускает «отклонения от основного методологического пути». Одно «объективно содержит в себе момент идеалистического порядка», другое «объективно содержит в себе момент механистического порядка». И «в борьбе с идеалистическими теориями памяти новая, выдвигаемая в книге концепция не оказалась достаточно последовательной» (читатель легко может продолжить текст: думаю, Выготский здесь спародировал начинавший входить в научный обиход «разоблачительный» стиль). Такого рода научный шахсей-вахсей, добровольное самобичевание были не таким уже редким явлением. В моей библиотеке имеется изданный примерно тогда же «Курс этнологии» замечательного советского этнографа и историка культуры П. Ф. Преображенского, открывающийся аналогичной, но еще более ожесточенной «самокритикой», из которой

прямо следует, что книгу, к которой это предисловие написано, вообще-то и выпускать не следовало...

Леонтьев и Преображенский еще дешево отделались. Книги же Е. Д. Поливанова, например, были изъяты из издательств и типографий, а готовый набор рассыпан. И статьи, посвященные Поливанову, озаглавливались посерьезнее, например «Кулацкий волк в шкуре советского профессора».

Читатель может удивиться: как Выготский и его ученик Леонтьев могли поддаться грубому и некомпетентному давлению и пойти на такой явный, откровенный компромисс со своими научными убеждениями?!

Вдумайтесь, однако, чем была книга Леонтьева для Выготского и всей его школы. Это была первая и, по существу, единственная монографическая работа, где идеи «культурно-исторической школы» были последовательно проведены на огромном конкретно-психологическом, экспериментальном материале. Если бы она не вышла, потеря была бы гораздо больше, чем она оказалась. Да и, между нами говоря, подобные самобичевания никто из умных людей в ту пору всерьез не принимал, не исключая и тех, кто велел эти самобичевания публиковать: это ведь был классический «какбычего-невыхлизм», гарантия на случай, если соответствующее «руководящее лицо» вдруг привлекут к ответственности за выход книги с «не теми» идеями.

Так что не стоит думать, что Выготский с Леонтьевым допустили какое-то отступление от научной этики. И вообще не в том научная этика, чтобы по любому, самому мелкому поводу лезть в бутылку, стоять насмерть за каждую запятую, думая, что покушение на эту запятую есть покушение на саму науку. Компромисс — вещь допустимая и, я бы сказал, обычная. Вопрос лишь в том, чтобы не допускать компромисса по действительно принципиальным для автора (и науки) поводам, чтобы не продавать своих убеждений за те или иные моральные, а тем более материальные блага, что и в те, и в последующие годы делалось многими. Кем из желания получить или сохранить высокий пост. Кем из боязни в условиях массовых репрессий середины 30-х и конца 40-х годов, впрочем, по-человечески понятной. Кое у кого из достигших «степеней известных» вообще никогда не было убеждений — сплошное «чего изволите?». Конечно, подлинные представители науки таких людей учеными никогда не считали и не считают. В науке есть свой «гамбургский счет». Это выражение ввел как раз в те годы критик Виктор Борисович Шкловский. Он уверял, что профессиональные цирковые борцы, естественно, часто имитирующие на арене борьбу и победу (или поражение) ради более высокого заработка, якобы собираются раз в год в определенном месте — в одной из пивных города Гамбурга — и борются там по-настоящему за закрытыми дверями, чтобы не потерять профессиональной квалификации и знать, кто из них на самом деле самый сильный. Вот такой «гамбургский счет» существует и в науке. По нему директор академического института нередко не выдерживает соперничества с простым доктором наук,

заместитель министра — с руководителем лаборатории, а вице-президент академии — с заведующим кафедрой.

Раз уж я начал разговор об этике ученого, продолжу его. Думаю, вся эта этика укладывается в пять основных позиций.

1. Начнем с отношения к делу, т. е. к своей профессии, к науке. Нужно уважать свою профессию и себя в ней. Что это значит? Не лезть в науку по тем или иным соображениям (престижности, материального интереса), чуждым самой науке. (Впрочем, средняя зарплата научного сотрудника ниже зарплаты квалифицированного слесаря, а престиж научной профессии, когда-то высокий, упал до уровня профессии того же слесаря.) Не менять свои взгляды как перчатки. (Я могу назвать не одного и даже не двух известных ученых, два-три раза в жизни совершавших «поворот все вдруг», как говорят на флоте.) Но и не считать их истиной в последней инстанции, в частности, не воспринимать как личный выпад против «меня» малейшую попытку указать на неточности или прямые ошибки в «моих» работах. Не бояться отказаться от чего-то устаревшего или оказавшегося неверным. Вообще быть всегда в состоянии развития.

2. Второе — отношение к обществу. У меня всегда была подозрительность по отношению к людям, утверждающим, что они живут одной только наукой. В этом есть что-то ненормальное. Наука — часть социального опыта человечества, реальная производительная сила и важный компонент идеологии. И ученый, чувствующий себя вне общества, — не ученый. Он должен постоянно ощущать гражданскую ответственность перед другими людьми, обществом, человечеством — как человек и как ученый. Вспомните, как Е. Д. Поливанов, о котором я писал во второй главе, делал доклад о марксистском языкознании зимой 1929 г. Какое исключительное гражданское мужество! Ведь он был осужден заранее, еще раньше, чем вышел на трибуну — председательствовавший академик В. М. Фриче, открывая дискуссию, без обиняков сообщил, что «у нас имеется готовый список ораторов». Их выступило более 30, в том числе бывшие ученики Поливанова. Только один человек, старый филолог-славист Г. А. Ильинский, поддержал докладчика. Поливанов заранее знал, что его дело проиграно, и все же вышел на трибуну и сказал все, что считал нужным. В Институте психологии в октябре 1948 г. тоже состоялась дискуссия — обсуждалась книга А. Н. Леонтьева «Очерк развития психики». Главной ударной силой был С. Л. Рубинштейн, крайне резко критиковавший само понятие деятельности. Некоторые другие выступавшие прямо обвиняли Леонтьева в идеализме. Атмосфера была накаленная. И вот на этом фоне выступила Лидия Ильинична Божович и ярко, весомо, принципиально высказалась в защиту книги и изложенной в ней концепции.

Даже молчать можно принципиально, как молчали Леонтьев, Лурия, Запорожец и др., когда после постановления ЦК ВКП (б) о педологии целая стая приспособленцев, в том числе бывшие сотрудники Виготского, бросились вскрывать его «педологические извращения». Но об этом мы подробнее расскажем на страницах следующей главы.

3. Третье — отношение к учителям. Мы только что вспоминали о нем. Еще одна из сторон этого отношения — забота о научном наследии учителя. Сейчас в этом отношении время благоприятное — что ни год, публикуются и переиздаются труды советских ученых-психологов, по разным причинам не вышедшие при их жизни или поспешно забытые: Выготского, его учеников — Леонтьева, Лурии, Запорожца, а также С. Л. Рубинштейна, Б. Г. Ананьева и многих других. Но сколько еще рукописей лежит под спудом! И в их числе есть рукописи Выготского.

4. Четвертое — отношение к коллегам. Ученый может не переносить другого ученого, может абсолютно отвергать его взгляды, но тем не менее он обязан быть корректным в дискуссиях с ним, не имеет права привешивать ему всяческие ярлычки, порочить его, вообще проявлять хоть малейшее неуважение к его личности. Даже тогда, когда «коллега» ведет себя предательски, двурушничает, подличает, не стесняется в выражениях, истинный ученый никогда не будет бороться с ним теми же средствами и переходить на его язык. Другое дело, что вещи надо называть своими именами. Но достойнее сказать «И. И. совершил подлость», чем «И. И. — подлец».

5. И наконец, отношение к ученикам. В ученике необходимо уважать ученого и человека, уважать его право на собственное мнение и собственную позицию. Недостойно обкрадывать его, ставя свое имя на том, к чему ты не имеешь прямого отношения. Достойно помочь ему, когда ему трудно, — для ученого другое поведение просто невозможно.

Если прочитать подряд письма Выготского конца 20-х — начала 30-х годов — а в письмах личность человека вообще раскрывается особенно ярко, — из них встает исключительно привлекательный особенный образ Выготского, для которого все эти постулаты этики ученого были своего рода *modus vivendi* — способом существования.

Вот письмо Грете Исааковне Сахаровой, жене незадолго до этого умершего сотрудника Выготского. Сердечное, дружеское письмо, приглашение о встрече («хочу видеть Вас»).

Письмо «Кузьме Пруткову» — напутствие психологической молодежи: «Чувство огромности и массивности современной психологической работы... делает *бесконечно* ответственным, в высшей степени серьезным, почти трагическим (в лучшем и настоящем, а не жалком значении этого слова) положение тех немногих, кто ведет новую линию в науке (особенно в науке о человеке). Тысячу раз надо испытать себя, проверить, выдержать искуc, прежде чем решиться, потому что это очень трудный и требующий всего человека путь... Как бы ни определился путь всех вас... мы с вами сохраним личную приязнь и самую настоящую дружбу при всех обстоятельствах».

11 июля 1929 г. — письмо ученику, А. Н. Леонтьеву. Напомню, что ему было тогда 26 лет и был он автором пяти статей и рецензии, в общем только начинающим ученым. И вот как это письмо

начинается: «Дорогой А. Н., хоть ты и отклоняешь решительно благодарности, *не могу* не поблагодарить сердечно и искренне за письмо: оно, как и два разговора — в ресторанчике и у меня, породило то, чем я дышу теперь, чем увлечен, занят, взволнован etc. Оно же дает линию на осень...» Там же: «...маxимит организационной четкости и выдержки. Это залог и внутренней чистоты исследования, а это *suprema lex* (высший закон.— А. Л.), и чистоты личных отношений (никаких затаенных обид, неудовлетворенности, обходов)...»

Ему же 23 июля: «...Не могу выразить достаточно сильно, как я высоко ставлю (в этическом отношении тоже) мысль о максимальной чистоте и строгости идеи. Это наша основная задача — против смещения и «оживления»... Итак, строжайший, монастырский режим мысли; идейное отшельничество, если будет нужно. Того же требовать от других. Разъяснять, что заниматься культурной психологией — не шутки шутить, не между делом и не в ряду других дел, не почва для собственных домыслов каждого нового человека...»

В июле 1930 г. Выготский получает отчаянное драматическое письмо от Н. Г. Морозовой. И пишет в ответ целый трактат (29 июля), стремясь поддержать, ободрить, придать уверенность в себе.

Всего через день еще одно отчаянное письмо — уже от А. Н. Леонтьева. Ему кажется, что его книга — «из горы рожденная мышь», она ему не нравится. И на следующий же день ответ Выготского: сильнейшая моральная поддержка, высокая оценка книги. «...По сравнению с неисчерпаемо огромным смыслом (подумать только: истина о памяти!) твоя книга — мышь, но в ней воплощена основная часть, ядро этого смысла, и она — гора».

В это лето ученики не дают покоя Выготскому. Еще две недели — опять письмо Морозовой, и снова ответ (19 августа): «Знайте, что мы все (и скажу за себя — я — всегда и везде) полностью с Вами».

Июнь 1931 г. На этот раз такое же мрачное письмо из Курска от Розы Евгеньевны Левиной, и опять (16 июня) мудрые слова утешения, философские рассуждения о временном, преходящем и постоянном в нашей жизни...

И тут же отклик (20 июня 1931 г.) на письмо-отчет Лурии об экспедиции в Узбекистан: «Я прочту письмо всем. *Это замечательное письмо*». Еще через месяц очередной отчет Лурии и снова (11 июля): «Светлее и радостнее дня я не запомню в последнее время. Это буквально как ключом отпертые замки ряда психологических проблем... У меня чувство благодарности, радости и гордости». Как, наверное, воодушевленно работалось Лурии в экспедиции после таких писем! Впрочем, по воспоминаниям Лурии, когда он обнаружил, что старики-узбеки как будто бы не воспринимают оптические иллюзии так же, как остальные испытуемые, — что было, конечно, ошибкой эксперимента, — и дал Выготскому ликующую телеграмму: «У узбеков нет иллюзий», то тут же получил от него достойную отповедь...

Год 33-й. Выготскому и его ученикам все больше мешают работать. Прислали какую-то комиссию. И вот один из сотрудников

Лурii по экспедиции — Ф. Н. Шемякин, «живот спасая, выступил в роли шпика — точь-в-точь: с боевым докладом — по его же словам — против твоего доклада (об итогах экспедиции.— А. Л.). Слишком это поспешно, а по сути вполне ожидажно. Чем скорее ты избавишься от иллюзий в отношении этих людей и иных, тем лучше. Просто же гнусно с человеческой точки зрения сравнивать выступления Шемякина и К⁰ после твоего доклада и сейчас! Чем дальше от наших идей живут эти трусливые парикмахеры, конторщики, счетоводы и кто угодно, только не психологи и не люди науки, тем лучше» (29 марта 1933 г.).

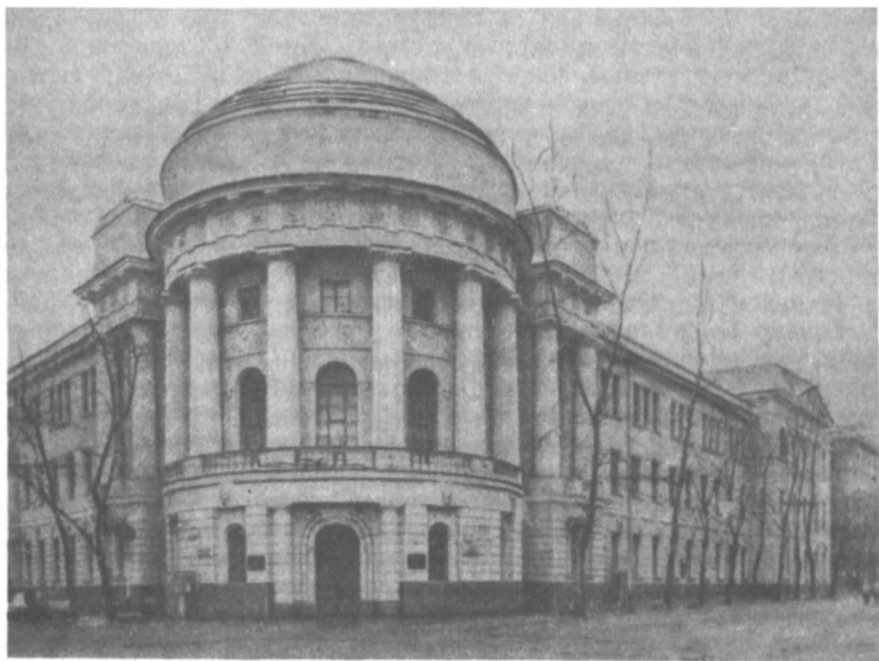
И наконец, самое интересное письмо от 2 августа 1933 г., адресованное А. Н. Леонтьеву. Это ответ на письмо Леонтьева из Харькова, где он откровенно пишет Выготскому о некоторых расхождениях с ним и о намерении развивать собственный вариант теории (об этом мы еще поговорим в девятой главе). Выготский, конечно, остро переживал отъезд Леонтьева и группы более молодых своих учеников в Харьков и «отход» их от того, что Выготский считал магистральной линией развития идей своей школы. Но вот чем завершается это письмо, и как это прекрасно:

«Знаю и считаю верным, что ты внутренне в два года проделал путь (окончательный) к зрелости. Желая тебе от души, как пожелал бы счастья в решительную минуту самому близкому человеку, сил, мужества и ясности духа перед решением своей жизненной линии. Главное: решай — *свободно...*»

Вернемся к внешним обстоятельствам жизни Выготского в 1926—1929 гг. Мы видим, что Институт психологии стал ему и его ученикам глубоко чужд. Выготский и его ученики разошлись по разным учреждениям: в так называемый ЭДИ — Экспериментально-дефектологический институт, основанный несколько раньше при участии самого Выготского (о чем ниже); на педологический факультет Второго МГУ, а главное — в Академию коммунистического воспитания, где Лурия возглавил кафедру психологии, ставшую основной экспериментальной базой тройки, а затем и пятерки. Сам Выготский вел основную работу в ЭДИ и клинике Г. И. Россолимо, где он заведовал научной частью. Но он читал лекции (а кое-где по совместительству и руководил кафедрами) еще в добром десятке учреждений.

...Москва 1929 г. ...В моей библиотеке чудом сохранился справочник-путеводитель «Москва в планах». Откроем его и хоть немного прикоснемся к жизни Москвы и страны в эти годы.

На исходе нэп. Пусть на долю частных предприятий приходится всего 6% оборота московской торговли, но их еще около 6 тысяч. Москва кишит государственными, кооперативными и частными трестами, синдикатами, акционерными обществами. Частное общество «Искусственная овчинка», частное общество «Парча-утварь». Иностранные концессионеры, в их числе «Гаммер (карандаши и канцелярские принадлежности)» — это Арнольд Хаммер, которого сегодня знают все. Среди иностранных представительств значатся латвийское, литовское, эстонское и... тувинское. Список обществ:



Бывший педологический факультет 2-го МГУ, где Л. С. Выготский преподавал в 20-х годах. Ныне — МГПИ имени В. И. Ленина (Москва, Малая Пироговская ул., 1)

Осоавиахим, Автодор, Общество борьбы с алкоголизмом (оно существовало уже тогда!), Союз эсперантистов, Общество бывших политкаторжан и ссыльно-поселенцев, Союз безбожников и даже Общество развития и распространения идеи кремации. Мы с вами перелистали эти страницы, чтобы найти круг государственных учреждений и общественных организаций, в котором вращался тогда Выготский, где он читал лекции и доклады, принимал участие в заседаниях...

Институт экспериментальной психологии РАНИОН (ул. Моховая, 9), с которым мы уже хорошо познакомились. Институт научной педагогики; он помещался во Втором Московском университете на Малой Пироговке, там, где до революции были Высшие женские курсы, а сейчас МГПИ им. В. И. Ленина. Академия коммунистического воспитания — совсем рядом, можно сказать, в соседнем доме — Большой Трубецкой переулок, д. 16, теперь это проезд Хользунова, а в здании помещается Главная военная прокуратура. Второй медицинский институт — на Большой Пироговской. Педфак Второго МГУ. Физмат Первого МГУ и его же факультет общественных наук — это, конечно, Моховая, 11, так называемое старое здание МГУ, построенное Жилярди. Индустриально-педагогический институт им. Карла Либкнехта — Спартаковская улица, 2. Педагогический факультет консерватории на улице Герцена. Высшие педа-

гогические курсы при АКВ и Втором МГУ. Институт педологии и дефектологии, Институт охраны здоровья детей и подростков. Государственный ученый совет в Наркомпросе РСФСР на Чистых прудах. Общество психоневрологов-материалистов (Волхонка, 14) в Коммунистической академии. Редакции журналов «Психология» и «Педиатрия».

Добавлю, что некоторое время (с 1931 г.) Выготский был депутатом Фрунзенского районного Совета рабочих, крестьянских и красноармейских депутатов, чем он очень гордился. Он был также членом ВАРНИТСО — Всесоюзной ассоциации работников науки и техники для содействия социалистическому строительству в СССР.

Больно представить себе, сколько времени и сил отнимали у Льва Семеновича все эти бесконечные лекции, консультации, собрания и заседания. А без них и без бесчисленных учебных пособий, статей и пр. Выготский просто не смог бы прокормить свою семью. Да, он, видимо, и нуждался в людях, в общении с ними. Вокруг Выготского начали, как описывал это в беседе со мной А. Н. Леонтьев, «собираться круги» — масса людей стремилась приобщиться к нему, стали появляться многочисленные «ученики», никогда таковыми в действительности не бывшие, например будущий профессор Наталья Александровна Менчинская, всю остальную жизнь ведшая резкую полемику со школой Выготского по всем принципиальным вопросам психологии обучения.

А кстати, ничего удивительного нет в том, что люди так тянулись к Льву Семеновичу. Вот что рассказывал Д. Б. Эльконин о лекциях, читавшихся несколькими годами позже в Ленинградском педагогическом институте им. А. И. Герцена: «Первое, что меня поразило и осталось на всю жизнь,— это то, как Лев Семенович читал лекции и учил думать. Обычно на эти лекции стекались все педагоги и психологи, хотя лекции читались только студентам третьего курса... Без всякой внешней аффектации, почти лишенная внешних жестов, но вместе с тем эмоционально очень выразительная и чрезвычайно в смысловом отношении насыщенная, четкая, плавная речь его с первой до последней минуты держала всю аудиторию в плену. Так что говорить не приходится о том, что на лекциях Льва Семеновича можно было говорить, переписываться, пошептаться, либо просто отвлекаться. На его лекциях мы не только слушали, но и думали. Я слушал ряд лекций и видел, как от раза к разу его лекции меняются и насыщаются новыми мыслями»⁵.

...Мы анализировали первую публикацию Выготского, излагавшую основы культурно-исторической психологии. Остановимся на последней, вышедшей в 1930 г.— это книга Льва Семеновича и А. Р. Лурия «Этюды по истории поведения. Обезьяна. Примитив. Ребенок». (В письмах Выготский называл ее просто «Обезьяной».) Последней, потому что к этому времени основная часть опубликованных работ Выготского отражала уже следующий этап развития взглядов его самого и его школы, мы будем говорить об этом этапе в шестой главе. Раздел Лурии Выготскому, судя по его письмам, не нравился, он отмечал слишком большое влияние фрейдизма, абсолю-

тизацию выводов Ж. Пиаже, смешение орудия и знака. Но и главы самого Выготского, откровенно говоря, не лучшее из написанного им.

Насколько далеко вперед ушел Выготский в написанной в этом же 1930 г. книге «Орудие и знак в развитии ребенка», впервые опубликованной, увы, лишь в 1984 г.! Но о ней в своем месте.

Эта глава осталась бы незавершенной, если бы я не рассказал в заключение о том, как Выготский начинал лекцию о памяти с демонстрации... своей собственной якобы феноменальной памяти! «Он просил аудиторию называть ему длинный список слов, несколько сотен, и записывал их на доске. Затем отворачивался от доски и в любом порядке (спереди и назад, сзади наперед, с середины) этот ряд воспроизводил. Понятно, слушатели бывали поражены такой необычайно сильной памятью»⁶. Как он это проделывал? Никакой особенной природной памяти у Выготского не было. Он использовал вспомогательные средства, свою мнемотехническую систему. Она заключалась в следующем. Выготский составил список крупнейших писателей мира от античности до наших дней (в хронологическом порядке) и накрепко запомнил его. А затем, когда ему называли последовательно различные слова, он как бы прицеплял их к соответствующему писателю и потом с легкостью воспроизводил эту пару.

Попробуйте-ка повторить его опыт!

Глава четвертая. Понять, чтобы помочь (дефектология и педология)

Если психологически телесный недостаток означает социальный вывих, то педагогически: воспитать такого ребенка — значит вправить его в жизнь, как вправляют вывихнутый и больной орган...

Л. С. Выготский

Что-то на редкость фальшивое и неуверенное чувствовалось буквально в каждой строке этих статей, несмотря на их грозный и уверенный тон. Мне все казалось — и я не мог от этого отделиться, — что авторы этих статей говорят не то, что они хотят сказать, и что их ярость вызывается именно этим.

М. Булгаков

Уже много лет у нас в стране не употребляется выражение «дефективный ребенок», сохранившееся лишь в названии науки *дефектологии*.

Чем она занимается?

Согласно «Педагогическому словарю» (который, кстати, не переиздавался с 1960 г., да, впрочем, его сейчас надо было бы переписать совершенно заново!), дефектология — это наука о закономерностях развития, воспитания и общения детей, имеющих физические и психические недостатки. В ней можно выделить следующие составляющие ее дисциплины: *сурдопедагогику* — науку об обучении и воспитании глухих и тугоухих детей; *тифлопедагогику* — она занимается слепыми и слабовидящими детьми; *олигофренопедагогику*, занимающуюся умственно отсталыми детьми, и, наконец, *логопедию*, предметом которой является исправление недостатков речи. С дефектологией тесно смыкается *детская патопсихология*, изучающая психиатрические отклонения, проявляющиеся в детском возрасте, например детскую шизофрению.

Главу о дефектологии нам приходится включить в эту книгу, потому что Лев Семенович Выготский не просто сделал много для нее — он перевернул ее и поставил с головы на ноги.

...С самых первых месяцев своего пребывания в Москве, уже в 1924 г., Выготский совмещал работу в Институте психологии с работой в Наркомпросе, где он был заведующим подотделом воспитания дефективных и умственно отсталых детей. В 1925—1926 гг.

он организует лабораторию по психологии аномального детства на Медико-педагогической станции Наркомпроса РСФСР, помещавшейся в доме № 8 по Погодинской улице. В 1929 г. на базе этой лаборатории был создан Экспериментально-дефектологический институт Наркомпроса, и Выготский вскоре стал его научным руководителем (директором был И. И. Данюшевский). Этот институт существует и поныне. И даже почти под тем же названием — теперь он называется НИИ дефектологии Академии педагогических наук СССР.

Перечисляя ранние труды Выготского, я сознательно не назвал его дефектологических сочинений. А их было тогда едва ли не больше, чем собственно психологических. Назову только то, что было опубликовано в 1924—1925 гг.: это статьи и доклады «К психологии и педагогике детской дефективности», «Принципы воспитания физически дефективных детей», «О воспитательной школе», «Принципы социального воспитания глухонемых детей».

А если мы возьмем, скажем, 1928 г., то из 30 опубликованных или написанных в этом году работ вопросам дефектологии посвящено 17 — больше половины! Неудивительно, что дефектологи считают Выготского «своим». Да и сам он считал себя в первую очередь дефектологом. Поступая на работу в Наркомпрос и заполняя личный листок, на вопрос: «В какой отрасли считаете свое использование наиболее целесообразным?» — он ответил: «В области воспитания слепоглухонемых детей».

Так что же Выготский сделал для дефектологии?

До Выготского в центре внимания дефектологов был сам органический (биологический) дефект: слепота, глухота. И именно он обратил внимание на то, что главное здесь не сам дефект, а то, что этот дефект мешает ребенку овладеть культурой, социальным опытом человечества, «ведь культура приноровлена к нормальному, типическому человеку» (5, 23). Поэтому органический дефект ведет к невозможности или крайней трудности усвоения ребенком культуры, а ведь лишь на базе такого усвоения могут сформироваться высшие психические функции человека, его сознание, его личность. «Недостаток глаза или уха означает поэтому прежде всего выпадение серьезнейших социальных функций, перерождение общественных связей, смещение всех систем поведения» (5, 63).

А раз так, надо активно развивать деятельность ребенка в мире. Другое дело, будем ли мы делать это при помощи внешних средств культуры (язык, письмо, счет) или «по линии внутреннего усовершенствования самих психических функций (выработка произвольного внимания, логической памяти, отвлеченного мышления, образования понятий, свободы воли и т. п.)». Для этих внутренних средств «должна быть создана такая же техника окольных путей, которая существует и в отношении развития внешних средств культурного поведения» (5, 173).

«Плох тот врач, который бы оставил больного без нормальной пищи, полагаясь на одни микстуры и пилюли», а ведь именно так и поступают чаще всего дефектологи! Конечно, есть своя «педаго-

гическая техника», свои приемы и методы работы со слепыми, глухими и т. д. Но самое главное не в этом: «...надо воспитывать *не слепого, но ребенка* прежде всего. Воспитывать же слепого и глухого — значит воспитывать слепоту и глухоту и из педагогики детской дефективности превращать ее в дефективную педагогику» (5, 71). Слепой или глухой — такой же человек, и *«принцип и психологический механизм воспитания здесь те же, что и у нормального ребенка»* (5, 104).

Основное содержание воспитания слепых, глухих, умственно отсталых детей — это включение их в общение и в коллективную, прежде всего трудовую деятельность.

Эта идея кажется простой и само собой разумеющейся, но на самом деле это была революция в дефектологии. Так ее и восприняли многие старые дефектологи, когда Выготский изложил свою концепцию на II съезде по социально-правовой охране несовершеннолетних (ноябрь 1924 г.). Прочитую воспоминания Д. И. Азбукина:

«С конференции 1924 г. дефектологи уехали не так, как уезжали с предыдущих конференций. Они уехали с этой конференцией совершенно другими, обновленными. Главным здесь был доклад Л. С. Выготского, с которым тогда впервые познакомились многие дефектологи. Доклад Льва Семеновича в полном смысле слова был громом среди ясного неба, совершенно неожиданно и резко переворачивающим всю дефектологию. Начало доклада Л. С. Выготского было встречено большим недоумением, очень многие оглядывались, иногда возмущенно пожимали плечами — недоумевали. Можно было ждать бурного и тяжелого исхода. Однако глубокая убежденность Льва Семеновича, обаятельный голос, подлинная образованность и знание дела сказывались в каждой строчке, и все постепенно начинали понимать, что перед ними выступает не безответственная горячая голова, а большой ум, дающий право стать вождем дефектологии. Негодующие и возмущенные переглядывания и пожимания плечами становились все реже и реже. Нового и мало знакомого, но какого-то особого и обещающего человека, неожиданно пришедшего в дефектологию, все больше и больше слушали с исключительно заостренным вниманием, с глазами, еще полными недоверия, но с искрой уже закравшегося уважения. Это заседание было огненной линией, проведенной между старой и новой советской дефектологией...» (цит. по диссертации Т. М. Лифановой).

Интересно, что именно под руководством Выготского Наркомпрос издал первые популярные брошюры и листовки для изб-читален, например «Берегите уши детей», «Что нужно делать с глухонемыми и оглохшими детьми», «Умственная отсталость и как с ней бороться» и многие другие.

В сущности, весь Институт дефектологии вот уже 60 лет работает по программе Выготского! Его идеи развивались Р. М. Боскис, Т. А. Власовой, Л. В. Занковым, Р. Е. Левиной, Н. Г. Морозовой, М. С. Певзнер, И. М. Соловьевым, Ж. И. Шиф и многими другими. Если попытаться выразить эти идеи кратко, можно ска-

зять так: надо обратить внимание не на то, чего *нет* у ребенка, а на то, что у него *есть* и на что можно опереться, воспитывая из него полноценного человека.

Не имея специального медицинского образования (перед самой смертью Выготский заочно поступил в Харьковский медицинский институт и успел кончить три курса, сдавая экзамены во время своих кратковременных приездов в Харьков), он судя по воспоминаниям, умел воплощать свои идеи в практику общения с больным ребенком. Вот что рассказывал Л. В. Занков о том, как Выготский обследовал детей: «Это была задушевная, подлинно человеческая беседа не с аномальным ребенком, а с нормальным человеком... Для Льва Семеновича аномальный ребенок был не просто объектом научного анализа. Мы всегда ясно видели, что Лев Семенович стремился понять ребенка для того, чтобы ему помочь. И это подлинно гуманистическое отношение к аномальному ребенку было у Льва Семеновича всегда, начиная с ранней поры его научной деятельности»¹. «Трогательно-терпеливым было отношение Льва Семеновича к детям и родителям, которые приходили к нему на консультацию»², — вспоминала Т. А. Власова.

Интересную историю о Выготском как враче рассказывал мне А. Н. Леонтьев, хотя дело было в клинике Россолимо и пациентом был отнюдь не ребенок. Есть такая болезнь — *паркинсонизм* (болезнь Паркинсона), наступающая человека обычно в пожилом возрасте. Ее внешний признак — непрекращающееся дрожание рук, ног, а иногда и всего тела. И вот Выготского привели к кровати тяжелого паркинсоника, который, правда, мог стоять, но не был в состоянии сделать ни шага: любое его волевое усилие приводило к тому, что дрожание (врачи называют его «тремор») становилось еще больше. И тут Выготского, как говорится, осенило. Он взял со стола чистый лист бумаги, разорвал его на мелкие кусочки и положил их на пол перед больным так, что образовалась своеобразная дорожка. И больной, ступая по бумажкам, вдруг пошел!

Вы уже знаете из прошлой главы мысль Выготского о внешних «стимулах-средствах», опосредствующих поведение. Так что вы вполне можете догадаться, что на самом деле его ничего не «осенило»: Выготский просто приложил к конкретной ситуации общий теоретический принцип. Кстати, эта методика восстановления нарушенных психических функций позже была положена А. Р. Лурией и его учениками в основу работы с больными афазией — нарушением речи или ее понимания.

Вообще Выготский немало занимался нервными и психическими болезнями, особенно шизофренией. Я просто не имею возможности говорить на страницах этой книги обо всех сторонах его деятельности: приходится что-то выбирать, а что-то оставлять в стороне.

Но об одной проблеме, занимавшей Выготского, и не просто занимавшей: он оставил в этой области несколько книг³, я просто не могу умолчать, потому что эти занятия Выготского сыграли трагическую роль в посмертной судьбе его идей. Речь идет о так называемой педологии.

Сам Выготский в «Психологическом словаре» объясняет этот термин так: «Педология — наука о ребенке... Обычно она понимается как наука о развитии ребенка, охватывающая все стороны этого развития — и телесную, и психическую»⁴. Кажется бы, что особенного? А между тем...

...После смерти Выготского прошло два года. И вот в начале июля 1936 г. его ученики, открыв газету «Правда», обнаружили на первой полосе постановление ЦК ВКП (б) от 4 июля, угрожающе озаглавленное «О педологических извращениях в системе нарком-просов».

До тех пор еще не было случая, чтобы специальным решением ЦК партии была отменена целая наука. Да и позже, когда были «закрыты» генетика и кибернетика, когда в политэкономии, физиологии, языкознании, литературоведении обнаружились «вредные», «антинаучные» направления, все это не оформлялось специальным решением — достаточно было прямого указания Сталина или, как в случае с языкознанием, его «авторитетного» выступления в прессе.

Что говорилось в этом постановлении?

Педологам вменялись в вину две вещи. Во-первых, то, что они-де вытеснили из школы «настоящих» педагогов, создав нечто вроде параллельной системы с собственным руководством. Во-вторых, «этот вред был усугублен характером и методологией педологической работы в школе. Практика педологов, протекавшая в полном отрыве от педагога и школьных занятий, свелась в основном к ложно-научным экспериментам и проведению среди школьников и их родителей бесчисленного количества обследований в виде бессмысленных и вредных анкет, тестов и т. п., давно осужденных партией. Эти якобы научные «обследования», проводимые среди большого количества учащихся и их родителей, направлялись по преимуществу против неуспевающих или не укладывающихся в рамки школьного режима школьников и имели своей целью доказать якобы с «научной», «биосоциальной» точки зрения современной педологии наследственную или социальную обусловленность неуспеваемости ученика или отдельных дефектов его поведения, найти максимум отрицательных влияний и патологических извращений самого школьника, его семьи, родных, предков, общественной среды и тем самым найти повод для удаления школьников из нормального школьного коллектива».

В этих же целях действовала обширная система обследований умственного развития и одаренности школьников, некритически перенесенная на советскую почву из буржуазной классовой педологии и представляющая из себя форменное издевательство над учащимися, противоречащая задачам советской школы и здравому смыслу. Ребенку 6—7 лет задавались стандартные казуистические вопросы, после чего определялся его так называемый «педологический» возраст и степень его умственной одаренности.

Все это вело к тому, что все большее и большее количество детей зачислялось в категории умственно отсталых, дефективных и «трудных»⁵.

Дальше выражения становились еще хлеще. Говорилось об «антинаучной и невежественной теории отмирания школы, осужденной партией», о том, что «так называемой педологии предоставляется широкая возможность проповеди вредных лженаучных взглядов и производства массовых более чем сомнительных экспериментов над детьми», о том, что педология «базируется на ложнонаучных, антимарксистских положениях», среди которых был назван «Закон» фаталистической обусловленности судьбы детей биологическими и социальными факторами, влиянием наследственности и какой-то неизменной среды. Этот глубоко реакционный «закон» находится в вопиющем противоречии с марксизмом и со всей практикой социалистического строительства, успешно перевоспитывающего людей в духе социализма и ликвидирующего пережитки капитализма в экономике и сознании людей»⁶.

После такой оценки было постановлено (и так и записано!): «восстановить полностью в правах педагогику и педагогов»; «ликвидировать звено педологов в школах и изъять педологические учебники»; «упразднить преподавание педологии как особой науки в педагогических институтах и техникумах»; «раскритиковать в печати все вышедшие до сих пор теоретические книги теперешних педологов»; «желающих педологов-практиков перевести в педагоги»⁷.

Трудно сейчас поверить, что началось после этого постановление. Под удар попали все ведущие детские психологи: П. П. Блонский, М. Я. Басов (уже умерший) и Выготский (тоже посмертно). Книги изымались из обращения, находившиеся в печати уничтожались. Под горячую руку рассыпали даже сборник «Педология», подготовленный кафедрой почвоведения Харьковского пединститута (педология — другое название почвоведения). Шли бесконечные собрания, на которых одни выступали с обвинениями, другие били себя в грудь, публично признавая свои и чужие педологические ошибки. В числе последних оказался и Л. В. Занков. Подготовленный под редакцией А. Н. Леонтьева сборник статей учеников Выготского был рассыпан и в свет не вышел, большая часть статей из него, сохранившаяся в корректуре, так никогда и не была опубликована.

К сожалению, тогдашний нарком просвещения А. С. Бубнов не нашел ничего лучшего, как назвать именно взгляды Выготского (и Блонского) наиболее типичными для педологии. Критикуя их как немарксистов (!), Бубнов писал: «Профессора Блонский и Выготский являются примером полного банкротства перед лицом той задачи, которую они взяли на себя... Они оказались людьми «с мозгами, подпорченными уже реакционной профессорской философией» (Ленин)⁸.

Но это был уже заключительный выстрел, хотя и из орудия чрезвычайной большой калибра. Месяцем раньше в том же журнале появилась статья некоего В. Молодшего «Об ученом враге в советской маске», где хотя и не называлось имя Выготского, но вполне ясно говорилось: «Враг может успешнее вредить на тех участках

советского научного фронта, где еще сильны традиции старого, академического мира, где отсутствует самокритика, где имеет место культ «корифеев», групповщина, преклонение перед заграничными учеными...»⁹. В том же номере, открывая его, выступил К. Я. Бауман. Он ставит всем ученым в пример Т. Д. Лысенко, который, не отягощая себе длительными и трудными научными исследованиями, прямо обратился к практике и дал стране «прекрасные работы»¹⁰. И опять-таки в том же номере публикуется отчет Ф. Георгиева о состоявшемся летом собрании в редакции журнала «Под знаменем марксизма»¹¹. Туда были «приглашены» ведущие психологи, в том числе В. Н. Колбановский, в те годы директор Института психологии, Леонтьев, Лурия, П. Я. Гальперин, Д. Б. Эльконин, П. П. Блонский и Б. М. Теплов. Над ними, а еще больше над покойным Выготским, состоялось нечто вроде суда, где прокурорами были философ, академик М. Б. Митин, психиатр А. Б. Александровский и сам Георгиев.

Избиение, однако, не дало желаемых результатов, хотя Выготского обвиняли в субъективном идеализме, в том, что для него-де сознание определяет бытие, а не наоборот, называли антимарксистом. Ни Лурия, ни Леонтьев, ни Эльконин, ни Гальперин, ни Теплов (который не был, кстати, учеником Выготского) не согласились с выдвинутыми обвинениями и, так сказать, не склонили головы. А Блонский вообще послал Бубнову письмо, где отказался понимать и принимать постановление о педологии. Для того времени это была неслыханная, невероятная, просто отчаянная смелость, и, может быть, поэтому Блонского не тронули. Впрочем, адресат письма, А. С. Бубнов очень скоро был объявлен «врагом народа» и расстрелян.

Долго, долго ходили Выготский и его школа с клеймом субъективного идеализма и антимарксизма, хотя прямо его ученики тогда не пострадали, а после войны об этих годах истории нашей науки старались не вспоминать. А что же было на самом деле? Были ли педологи в действительности такими, какими их изобразило постановление? И каково было действительное отношение Выготского к педологии?

Как мы видели, основное обвинение в адрес педологов сводилось к использованию «ложнонаучных экспериментов», анкет и тестов. Иначе говоря, была объявлена вредной вся методика так называемой *психодиагностики*, позволявшей — плохо ли, хорошо ли — дать объективную оценку уровню психического развития ребенка.

Первая серьезная попытка разработать психодиагностические приемы (тесты) принадлежала французскому психологу начала XX в. Альфреду Бинэ. Его тесты и были положены в основу педологических обследований детей в нашей стране. Использовалась также методика «психологических профилей» психиатра Г. И. Россолимо, методика А. Ф. Лазурского и некоторые другие. Но самой распространенной осталась система Бинэ.

Уже в 1925 г. советский психолог В. А. Артемов дал острую

критику тестов Бинэ¹². Действительно, у Бинэ были слабости. Так, например, «умственная одаренность» рассматривалась им как неизменная, генетически обусловленная, не зависящая от обучения. Правда, и сам он вскоре увидел, что результаты его тестов зависят от возраста, от уровня обученности, от социальных условий. Тогда и возникло понятие «педологический возраст», о котором ниже. Прочие исправления, внесенные им в тесты, не изменили ничего в принципе, и в конце концов Бинэ и его ученики сами запутались в том, что же именно они измеряли своими тестами. Система Бинэ поэтому не могла давать полностью объективных результатов. Очень интересная дискуссия вокруг этой системы развернулась в 1911 г. на I Всероссийском съезде по экспериментальной педагогике. Педолог А. Шуберт утверждала, что согласно тестам Бинэ 73% русских детей отстают в умственном развитии от французских детей того же возраста. А в прениях по докладу выступила В. Волкович, которая тоже проводила исследование по системе Бинэ и пришла к выводу: «Русские дети по своему умственному развитию почти в 2 раза опережают французских детей»¹³.

Поэтому думающие педологи (а лучше сказать, детские психологи) вскоре стали ставить вопрос по-иному. Они говорили уже не о некоторой таинственной «одаренности», а о «школьной пригодности». «На место абстрактных способностей эта точка зрения выдвигает конкретные и практические исследования и испытания реальных навыков — в письме, в счете, в чтении», — одобрительно замечает Выготский в «Педагогической психологии» (М., 1926), а затем дает еще одну существенную поправку: «Не существует никакой «одаренности вообще», но существуют различные, специальные предрасположения к той или иной деятельности» (с. 322—323).

И тем не менее Выготский не отбрасывает полностью тесты Бинэ (точнее, Бинэ-Симона). По его мнению, они «могут представить из себя, пока не созданы новые взамен их, краткое ориентировочное средство, позволяющее условно разбираться в трех... вещах. Во-первых, выделить из массы нормальных детей группу, которая по своему недоразвитию может быть признана ненормальной и должна быть выделена в особое воспитательное учреждение». Остановимся на минуту: что в этом плохого? Как может работать и психиатр, и дефектолог, не используя психодиагностических приемов? Бессмысленность претензий к педологии по этому пункту станет ясна, как только мы задумаемся: а какой может быть альтернатива? Оставлять заведомо умственно отсталых детей в детском коллективе обычной школы? Ждать, пока они станут отстающими в учебе? Или определять умственную отсталость на глазок?! Конечно, плохо, если мы скопом будем объявлять умственно отсталыми всех, кто сегодня не смог выполнить тесты, доступные большинству их сверстников. При чем тут, однако, сами тесты? И вообще педология как наука? В руках плохого плотника и самый острый топор будет идти вкривь и вкось. (Именно эти «плохие плотники», которых было, увы, немало, и определили, по-видимому, необходимость разобратся в деятельности педологов. Но закрывать всю науку?!)

Продолжим цитату: «Затем убедиться в большей или меньшей серьезности развития остальной массы детворы. И третье — следить за ходом детского развития, измеряя каждый год, насколько подвинулся наш ребенок вперед» (там же, с. 330). А в этом что плохого? Уж во всяком случае любой психодиагностический тест скажет нам больше о развитии ребенка, чем отметки в его дневнике...

Кстати, вот примеры тестов Бинэ-Симона для разных возрастов. 4 года: назвать свой пол, назвать 3 предмета домашнего обихода, повторить ряд из 3-х цифр, сравнить 2 линии в 5—6 сантиметров и указать на более длинную. 7 лет: указать правую руку и левое ухо, описать картинку, выполнить 3 небольших поручения, назвать сумму трехкопеечной и трех двухкопеечных монет, назвать 4 цвета. Как видите, ничего казуистического. И где здесь издевательство над ребенком? По-моему, даже интересно!

А теперь о педологическом возрасте. Представьте себе, что данный семилетний ребенок правильно ответил не только на все «свои» вопросы, но и на тесты, рассчитанные на восьмилетнего, значит, его педологический возраст — 8 лет, т. е. он на год опережает сверстников (кстати, таких примерно четверть). А если он не может ответить на «свои» вопросы, а с «шестилетними» справляется благополучно, его педологический возраст — 6 лет, т. е. он отстает на год (таких тоже около 25%). Вот и все. Быстро и удобно.

Дальше возникает вопрос: чем вызвано отставание? Педолог отвечает: наследственными задатками или средой, т. е. теми условиями, в которых развивается ребенок. Ведь предмет педологии — это изучение ребенка как целого, с одной стороны, и «ребенка в его взаимодействии с окружающей средой»¹⁴ — с другой. Но нельзя делить ребенка на «биологическую часть» и «социальную часть». «Одно существует не рядом с другим и не поверх другого, а одно в другом»¹⁵.

В одном авторы постановления были правы: среди педологов были и такие, кто говорил о неизменности социальной среды ребенка (например, А. Б. Залкинд). Но как раз Выготский считал, что это «совершенно ложно» (4, 384)!

У Выготского можно найти и еще более резкие отзывы о некоторых современных ему педологах. Например, критикуя биологизацию ребенка, он писал: «Вольтер шутил, что, прочитав Руссо, ему захотелось пойти на четвереньках. Вот такое же чувство возбуждает вся почти наша новая педология: она рассматривает ребенка на четвереньках» (Умственная отсталость, слепота и глухонмота. — Л., б. г. — С. 74).

Никакого фаталистически действующего закона «обусловленности судьбы детей биологическими и социальными факторами» в работах крупнейших педологов найти нельзя, тем более у Выготского. Во всяком случае, мне ничего подобного в основных советских педологических публикациях обнаружить не удалось.

В числе этих основных публикаций был сборник «Основные проблемы педологии в СССР», изданный, как написано на титульном листе, «по тезисам Первого Всероссийского педологического съезда

27.XI.1927—3.I.1928 г.» (Москва, 1928). На этом съезде Выготский выступал дважды. Вот что он, в частности, говорил (вернее, писал в тезисах): «Возможно и нужно пользоваться в качестве ориентировочных средств традиционными методическими приемами (шкала Бинэ-Симона и др.), но было бы опасно ставить педологический диагноз на основе подобных исследований. Эти методы выделяют детей для особого изучения...» (с. 132). Вдумайтесь в это положение (разрядка у самого Выготского) и сопоставьте с тем, что говорится в постановлении.

Что касается наследственности, то мы и сейчас много читаем о том, как возникают умственная отсталость или задержанное развитие у детей алкоголиков. Ну, а насчет среды убедительно говорил на съезде П. П. Блонский. Он обратил внимание, что в начальной школе (тогда она называлась школой 1-й ступени) есть до 28% учеников, вполне умственно развитых, но сильно замедляющих в школе темп своего умственного развития. В первую очередь это те, кто дома находится в плохих условиях.

Как вы помните, в постановлении утверждается, что педологические обследования направлены «против неуспевающих или не укладывающихся в рамки школьного режима школьников». Я думаю, дело обстоит как раз наоборот! Выготский очень правильно писал: «Стричь всех под одну гребенку — это величайшее заблуждение педагогики, и основная ее предпосылка требует непременно момента индивидуализации»¹⁶. После постановления ЦК ВКП(б) от 25 августа 1931 г. «О начальной и средней школе», однако, начался именно этот процесс «стрижки под одну гребенку». Вот эта тенденция была действительно направлена «против неуспевающих»! А педология как раз старалась выяснить, в чем корни неуспеваемости, и поставить неуспевающего школьника в самые благоприятные для него условия.

О «невежественной теории отмирания школы» мы поговорим в следующей главе.

Апофеозом «критики» Выготского за его «педологические извращения» была, как я уже сказал, изданная в 1937 г. десяти тысячным тиражом брошюра Е. И. Рудневой. Вот некоторые перлы из этой брошюры. Читатель меня простит, если я не буду ее пересказывать целиком...

Итак, Выготский был «одним из «столпов» педологии, чьи книги принесли большой вред советской школе». «Антимарксистский характер его взглядов». «Он выступает... против экзаменов, против отметок». (Не в этом ли его «антимарксизм»?) «Выготский отрицает влияние обучения на развитие, приходит к умалению роли знаний, пытаясь сослаться на свои «исследования». «Выготский слепо шел за каждым вновь появившимся течением буржуазной психологии». «Работы его и его учеников, проводившиеся на детях, являлись по сути издевательством над нашей советской детворой».

Опираясь на исследования психолога Э. Енша, Выготский говорил о так называемой *эйдетической* (образной) памяти детей. Вот как это комментирует автор брошюры: «Между прочим, Выготский,

хорошо знавший иностранные языки, бывший за границей, не мог не знать о зоологической ненависти фашистского демагога Енша к Советскому Союзу, к марксизму, и тем не менее он беззастенчиво протаскивал эту галиматью на страницах нашей печати».

Итак, «вредная система Выготского... должна быть разоблачена и отброшена, а не исправлена». «Критика работ Выготского является делом актуальным и не терпящим отлагательства, тем более что часть его последователей до сих пор не разоружилась (Лурия, Леонтьев, Шиф и др.)».

Но хватит об этом тяжелом событии в истории нашей педагогики и психологии. В заключение отрывок из статьи А. Цирульниковца в «Учительской газете» за 21 апреля 1988 г. В этой статье с журналистской страстностью договорено до конца то, что я, ученый, недосказал в этой главе.

«...Развитие педагогической и возрастной психологии в стране задерживается на многие десятилетия. В школе окончательно поселяется бездетная и бесполоая педагогика и изгоняется то, что лишь пятьдесят лет спустя с муками начнет зарождаться вновь,— психологическая служба.

«Мракобесами», «фашистскими прихвостнями» объявляются люди, пытавшиеся выявлять и исследовать социальную обусловленность школы, детскую одаренность, профессиональные способности, психоневрологические отклонения (которые вскоре «исчезнут» из школы вплоть до начала 80-х, когда, по данным главного детского психиатра Москвы, около половины учеников средних школ и ПТУ будут нуждаться в психиатрической и психотерапевтической помощи)... Старейший советский педагог, в то время педолог Виктор Ефимович Гмурман... вспоминал, что погром педологов начался после низкой оценки, которую получили на основании тестов умственные способности Василия Сталина, тогда ученика 110-й московской школы...»

Ну что же, похоже на истину. Во всяком случае становится понятным явно преувеличенный пафос постановления о педологии, когда речь идет об «отрицательных влияниях» и «патологических извращениях» семьи, родных и общественной среды школьника...

Глава пятая. Звездный мир ребенка (детская и педагогическая психология)

Ребенок... является чрезвычайно важным объектом теоретического знания, как звездный мир и наша планета...

Л. С. Выготский

...До тех пор, пока будем давать ребенку нашу науку, нашу истину, школьное обучение будет внушением, а не развитием собственной мысли ученика... Обучать ребенка — это значит... развивать его собственную истину до нашей.

П. П. Блонский

Книга Выготского «Педагогическая психология» вышла в 1926 г. и осталась почти незамеченной. Малоизвестна она и сейчас. Дело в том, что она была опубликована слишком поздно и слишком рано. Поздно — потому, что сам Выготский к этому времени уже отказался от реактологии, которая, по крайней мере внешне, составляет собственно психологический базис этой книги: недаром эпиграфом к ней поставлена мысль немецкого психолога Гуго Мюнстерберга, что «ученик — это реагирующий аппарат». Рано — потому, что нестандартность построения книги как «учебника нового типа», попытка ее автора «выдержать научно-принципиальное единство при анализе отдельных элементов воспитания и при описании различных сторон педагогического процесса» (с. 8) не могли быть тогда поняты и приняты, да и сейчас, можно сказать, подобных книг нет. А самое главное, что вскоре после ее выхода наша школа и педагогика вместе с ней вошли в такой период своего развития, когда педагогическая концепция Выготского пришлась, мягко выражаясь, не ко двору. Впрочем, читатель сейчас это увидит сам, ведь этот период, к сожалению, еще не закончился...

Но не только поэтому я начинаю рассказ о педагогических взглядах Выготского с подробного анализа «Педагогической психологии». Просто это единственная работа Выготского, где затронуты все основных вопросы педагогики и педагогической психологии. Все прочие — развитие этой целостной концепции в отдельных направлениях.

Я не буду пересказывать содержание всей книги: в ней много тривиальных или даже безнадежно устаревших мест. Например, несколько первых глав просто излагают учение Павлова об услов-

ных рефлексах. Хотя и здесь есть интересные моменты, например очень сочувственное изложение «принципа доминанты» А. А. Ухтомского, завершаемое следующими словами: «Выше мы видели, что поведение человека представляет из себя лишь одну из немногих осуществившихся возможностей. Теперь мы можем определить поведение как восторжествовавшую доминанту и согласившиеся служить ей субдоминантные рефлексy. Этот принцип поясняет нам, откуда берется цельность и единство в человеческом поведении» (с. 46).

Главное начинается только в четвертой главе.

В ней Выготский впервые высказывает идею, за которую его потом долго и убежденно били. Вот она: «Личный опыт воспитанника делается основной базой педагогической работы. Строго говоря, с научной точки зрения нельзя воспитывать другого... Можно только воспитываться самому...» (с. 56).

Какой пассаж! Если взять эти слова в отрыве от дальнейших мыслей Выготского, а именно так и делали его «критики», они действительно звучат полным отрицанием привычных нам представлений. Но откроем следующую страницу:

«...Пассивность ученика... является величайшим грехом с научной точки зрения, так как берет за основу ложное правило, что учитель — это все, а ученик ничто... Поэтому традиционная европейская школьная система, которая процесс воспитания и обучения всегда сводила к пассивному восприятию учеником предначертаний и поучений учителя, является верхом психологической несуразности» (с. 57).

Остановимся на минуту на этой мысли и задумаемся в нее. В сущности, школа и сегодня остается такой же и продолжает быть «верхом психологической несуразности». И все, что стараются сейчас сделать психологи-новаторы вроде Василия Васильевича Давыдова или Шалвы Александровича Амонашвили, — это как раз и есть отказ от сведения учебно-воспитательного процесса к пассивному восприятию учеником «предначертаний и поучений учителя»! Потому-то «педагогика сотрудничества» и вызвала столь озлобленную реакцию консерваторов от педагогики, что она предлагает альтернативный вариант. Какой?

«В основу воспитательного процесса должна быть положена личная деятельность ученика, и все искусство воспитателя должно сводиться только к тому, чтобы направлять и регулировать эту деятельность. В процессе воспитания учитель должен быть рельсами, по которым свободно и самостоятельно движутся вагоны, получая от них только направление собственного движения. Научная школа есть непременно «школа действия», по выражению Лая» (с. 57). (Из контекста (который мы не даем) видно, что, говоря о воспитании, Выготский имеет в виду и обучение тоже.)

Кто он такой, этот Лай? Вильгельм Август Лай — один из виднейших немецких педагогов конца XIX — начала XX в. (он умер как раз в год выхода книги Выготского). В «официальной» истории педагогики он, конечно, обвиняется в «чрезмерной биологизации»,

«переоценке педагогической роли отдельных видов деятельности школьников» и т. д. Все это при желании (а такое желание у наших историков педагогики всегда есть!) можно у него обнаружить. Но не в этом главный смысл его концепции. Послушаем его самого:

«В действии лежит тайна обучения, интереса и внимания. Человек предназначен для деятельности; ребенок стремится к деятельности; его самообразование в игре есть не что иное, как деятельность. Благодаря действию развиваются его физические и духовные силы. Ребенок поступает в школу, и это первое естественное и бессознательное развитие претерпевает внезапный и долгий перерыв, который слишком часто приносит на всю жизнь вред его физическим и духовным функциям. С 6 до 14 или даже до 19 лет ученик в силу предписания закона подвергается одностороннему, пассивному, противоестественному книжному и сидячему обучению, которое незнакомо с принципом действия, которое ежедневно, если оставить в стороне свободные дни, принуждает ученика к долгим часам пассивного восприятия и неподвижного сидения в школе и за домашней работой и нередко отталкивает непомерным количеством предлагаемого материала, которого положительно не вмещает человеческая память. Стоит лишь вспомнить нарушенный обмен веществ, с одной стороны, и толстые учебники религии, истории, словесности, грамматики всевозможных языков, географии, физики, зоологии, ботаники, минералогии, химии — с другой; бесчисленные множества названий, чисел и других частных, которые делают честь специалисту, но, однако, не имеют ничего общего с воспринимающим преподаванием и с закладыванием основ мирозерцания, частных, которые вносят сумбур в детский ум, душат материалом свободную деятельность, не оставляют времени для свободной переработки и изображения и вызывают чрезмерное и противоестественное развитие воспринимающих функций и органов за счет перерабатывающих и творчески изображающих. Итак, понятно, почему наше школьное обучение оказывает столь пагубное влияние на душу и тело»¹.

Не ясно ли, почему двухтомный «Педагогический словарь» считает, что концепция Лая «в основе в своей методологии является порочной»?! Думаю, слова Лая не нуждаются в комментариях: разве не то же самое мы сейчас открыто говорим и пишем о современной школе?

Но вернемся к Выготскому. Именно его мысли, цитированные здесь, послужили поводом для того, чтобы «пристегнуть» его к «глухой антиленинской теории «отмирания школы» (Е. И. Руднева). О чем здесь речь? Видные советские педагоги 20-х годов В. Н. Шуглин и М. В. Крупенина выступили в 1928—1929 гг. с мыслью, что педагогика должна заниматься не только организованными формами учебно-воспитательного процесса (например, школой), но и «стихийным воспитанием», педагогическим воздействием общественной среды и практической деятельности. Это, вообще говоря, верно, и даже нарком А. В. Луначарский, остро критиковавший Шуглина, высказывал в 1930 г. сходные мысли. Но из своей концепции

В. Н. Шульгин сделал вывод, что мы на пороге периода, когда школа отомрет, а ее воспитательные функции возьмет на себя жизнь через партийные, советские, профсоюзные организации. Вот здесь он, так сказать, поторопился.

Блонский в своих мемуарах вспоминал об этом так: «Исходил В. Н. Шульгин из верной мысли, что среда воспитывает. Но эту мысль он продолжает так: по мере установления коммунизма среда становится настолько совершенной и культурной, что отпадает необходимость в особых дополнительных воспитательных мерах, в том числе и в школе, и, значит, школа постепенно отмирает. В самом конце 20-х годов он вообразил, что момент отмирания школы уже наступает» (Блонский П. П. Мои воспоминания. — М., 1981. — С. 170). Ничего антиленинского в этой концепции нет, как нет подобных мыслей у Выготского. Я бы сказал: совсем наоборот. Никак нельзя, говорит Выготский, заменить прежнюю формулу «Учитель — все, ученик — ничто» обратной формулой «Ученик — все, учитель — ничто». Его роль огромна, но своеобразна. И ошибочен взгляд, что «жизнь воспитывает лучше школы»: «Мы не можем согласиться на предоставление воспитательного процесса во власть жизненной стихии» («Педагогическая психология», с. 60).

Нет, воспитательный процесс, по Выготскому, ни в коей мере не «благодушно мирный». «Он является сложнейшей борьбой... он представляет из себя... скачкообразный и революционный процесс непрекращающихся схваток между человеком и миром» (с. 63). И он носит, конечно, классовый характер по своим целям. Нет «воспитания вообще». Роль учителя как раз и заключается в том, что он активно вмешивается в воздействие на ребенка социальной среды, организует это воздействие и направляет его. И поэтому в его руках не только его личные способности, умения, знания, но и неизмеримо более важные — социальные! — рычаги воспитания.

Уже игра есть «живой социальный, коллективный опыт ребенка», «величайшая школа социального опыта» (с. 98). Но социальное воздействие на формирование детской психики гораздо более широко. Семья дает только «умение быть гражданином маленького социального мирка», «она воспитывает семьянина в то время, как эпоха требует грандиозных задач воспитания гражданина мира» (с. 99). «Мы должны ломать стены дома во имя класса, стены класса во имя школы, стены школы во имя объединения всех школ города и т. д. вплоть до детских движений, охватывающих всю страну, или даже мирового детского движения, как пионерское или коммунистической молодежи» (там же).

Но дело не только в расширении границ той среды, которая обеспечивает воспитание ребенка. Не менее важно *качество* социальных отношений, усваиваемых ребенком в процессе воспитания. Все многообразие этих отношений «не может быть исчерпано какими-нибудь заранее готовыми навыками или умениями. Скорее перед воспитанием стоит здесь цель выработки не определенного количества умений, но известных творческих способностей к быстрой и умелой социальной ориентировке» (с. 100).

Принципиально важная мысль! Не пассивно подстраиваться к заданной социальной среде, а уметь активно, творчески организовывать свою жизнь в обществе. Главное — «творчество социальных отношений», утверждает Выготский. Особенно важно подобное творческое умение в переломные эпохи развития общества, когда оно строит себя заново, как в первые годы после Октября, или интенсивно перестраивается, как в наши дни. Именно невоспитанность подобного отношения к социальной действительности у очень многих наших современников является питательной средой для антиперестроечных сил, образует важнейшую часть «механизма торможения». Рассуждения Выготского и сегодня звучат злободневно.

Мы опустим мысли Выготского о воспитании эмоций, о внимании, установке, хотя в педагогическом отношении они чрезвычайно любопытны. Самое существенное здесь то, что говорит Выготский об общей целевой установке воспитания. Новая психология «не только требует, чтобы ученик воспитывал себя сам своими собственными поступками, а учитель направлял и регулировал факторы, определяющие эти поступки, — она также требует, чтобы не только учитель, но и ученик сознавали цель этих поступков» (с. 132). Вообще «определяющим моментом в воспитательном процессе является сознание того, для чего производится то или иное действие, для чего заучивается материал» (с. 133).

Пример — экзамены и целевая установка на них, «психологически бессмысленная и педагогически губительная», в старой, дореволюционной школе. Когда это писалось, школьники не сдавали никаких экзаменов. Но уже через пять лет следующая фраза Выготского могла бы быть употреблена и в настоящем времени: «...когда лучшие педагоги с прискорбием видели, что в средней школе учатся для того, чтобы выдержать экзамены, а экзамены выдерживаются для того, чтобы получить диплом, они были бессильны бороться с этим...» (с. 132).

По этому поводу Е. И. Руднева возмущается: «Он выступает против экзаменов». И правильно делает! Недаром в начале 30-х годов именно психологи его школы, Леонтьев и Лурия, оказались главными авторами сборника «Экзамен и психика», где с фактами в руках доказывалась бесполезность и даже вредность экзаменов.

«Самый большой грех прежней школы заключался в том, что ни один из ее участников не мог ответить на вопрос, для чего изучаются география и история, математика и словесность. Ошибаются те, кто думает, что старая школа давала мало знаний. Напротив того, часто она сообщала необыкновенное количество знаний... Но только это был всякий раз клад в пустыне, богатство, которому никто не мог дать должного употребления, потому что основная установка этих знаний была мимо жизни и оказывалась всегда в крайнем разладе с ней. Как бриллиант в пустыне, эти знания были не в силах утолить простейших жизненных запросов самого рядового и скромного ученика.

Из личного опыта всякий легко припомнит, что единственное почти применение, которое ему удалось сделать из приобретенных в школе знаний, был более или менее точный ответ на экзамене, и никому еще знание географии не облегчило ориентировку в мире и не расширило круга впечатлений в путешествии, а знание астрономии не помогло сильнее и ярче пережить величие неба» (с. 133—134). Как видим, все сказанное здесь о старой школе точно так же верно и для школы сегодняшней.

Из раздела о мышлении отметим тоже очень животрепещущую идею, что «наихудшим педагогическим приемом является усиленное и настойчивое введение в сознание воспитанника тех поступков, которых он не должен совершать. Заповедь «не делай что-нибудь» уже есть толчок к совершению этого поступка, уже в силу того, что она вводит в сознание мысль об этом поступке...» (с. 167). Кстати, в этом же разделе есть совершенно блестящее определение мышления как «системы внутренней организации опыта». И еще одно: мышление — это участие всего нашего прежнего опыта в разрешении текущей задачи...

Важнейшие положения высказал Выготский об интересе. Приведу только один, итоговый его тезис: «Если учитель хочет, чтобы что-либо было хорошо усвоено, он должен позаботиться о том, чтобы это было интересно» (с. 149). Потому что деятельность или «самодеятельность» школьника движется интересом, мотивом этой деятельности.

Еще один афоризм: «Для нас гораздо важнее научить ребенка есть, чем накормить его сегодня. Так же и в обучении гораздо важнее научить ребенка мыслить, чем сообщить ему те или иные знания» (с. 181). Ошибочно, по Выготскому, мнение педагогов, что нужны максимальная наглядность, доступность, облегченность учебного материала. Наоборот! Нужно создавать побольше затруднений для ребенка «как отправных точек для его мыслей», ведь «мышление всегда возникает из затруднения» (с. 181, 180).

Таким образом, у ребенка должно быть «затруднение», или, другими словами, задача, и средства, которыми эта задача может быть разрешена. Эти два элемента даем ученику мы. А само разрешение задачи «всецело перелagается на плечи ученика». В этом отношении Выготский одобряет обучение по так называемому Дальтон-плану, которое нравилось и Н. К. Крупской, но вместе со всеми другими педагогическими экспериментами было изгнано из нашей школы после постановления ЦК ВКП(б) «О начальной и средней школе», принятого в августе 1931 г. Как писал еще совсем недавно известный педагог Э. И. Монозон, все это якобы были «заимствованные из арсенала буржуазной прагматической педагогики сомнительные «новшества»². Конечно, многое было тогда взято из опыта зарубежной школы: свой-то опыт только начал накапливаться. Но то были годы творческого педагогического поиска, причем, что очень существенно, поиска как раз в нужном, прогрессивном направлении. В частности, главный смысл дальтоновского обучения в том, что «эта система обучения ставит всякий раз ученика в положение

исследователя, помогающего установления той или иной истины и только руководимого преподавателем» (с. 188). Чем же это плохо?

Ученик должен понимать общую связь материала. «Для чего я думаю? — на этот вопрос с самого начала должен быть дан точный и удовлетворительный ответ». Между тем система учебников была построена (и сейчас опять построена!) «на отсутствии такой руководящей связи, и учащийся, переходя от частности к частности, понимал связь между отдельными частями курса, как лошадь понимает связь между отдельным дерганьем вожжей и каждым отдельным поворотом, но смысл всего пути в целом от его отправной до его конечной точки — смысл, которому подчинены все отдельные повороты, — бывал для него так же скрыт, как для лошади» (с. 183).

Думаю, я не уроню авторитета учителя в глазах старшеклассников, которые будут читать эту книгу, если добавлю к сказанному, что и многие учителя здесь, к сожалению, недалеко ушли от описанной Выготским ситуации, так как умеют только дергать вожжи в соответствии с утвержденной программой...

Трудовое обучение и воспитание — огромная проблема сегодняшней школы. И здесь у Выготского есть четкая, хорошо обоснованная позиция, органично вписывающаяся во всю систему его взглядов. Вот что пишет он о политехнической школе: «Вопреки точному смыслу слова, политехнизм этот не означает многоремесленничества, соединения многих специальностей в одном лице, но скорее знакомство с общими основами человеческого труда, с той азбукой, из которой складываются все его формы...» (с. 194). Здесь нет прямой ссылки на Маркса, но эта мысль марксовская: по Марксу, техническое обучение «знакомит с основными принципами всех процессов производства и одновременно дает ребенку или подростку навыки обращения с простейшими орудиями всех производств»³. Труд становится при этом своего рода «кристаллизированным научным знанием», а сама техника — это «наука в действии».

Но в трудовом обучении и воспитании Выготский видит и много других психологически важных моментов. Например, только труд приучает школьника к контролю по достигнутому результату, поскольку типичная школьная форма контроля, отметка, даже если она объективна, остается «чем-то посторонним и оторванным от самого процесса работы». Пишет Выготский и о том, что именно в коллективном труде подросток по-настоящему входит в коллектив, живет его интересами и приучается координировать свои цели, действия, потребности с целями, действиями, потребностями других.

Всякий труд школьника, в том числе и чисто учебный, должен быть осмысленным. А в старой школе (и в нашей сегодняшней!) всякое упражнение «строилось таким образом, что ученику как бы предлагалось потрудиться, но заранее сообщалось, что труд этот совершенно бесполезный, никому не нужный и, в сущности говоря, бесплодный» (с. 201). Иными словами, не была обеспечена мотивация его деятельности.

Удивительно, но Выготский (в 1926 г.!) едва ли не первым из советских педагогов высказался и по проблеме соотношения патрио-

тического и интернационального воспитания. Главное в его позиции — ленинская идея о классовой сущности национализма. Мы, конечно, никуда не денемся, говорит Выготский, от «национальной окраски человеческого поведения»: она «представляет из себя, как и все культурные приобретения, величайшую человеческую ценность, однако только тогда, когда она не становится футляром, который замыкает в себе человека, как улитку в раковину, и отгораживает его от всех внешних влияний» (с. 218). Тогда-то и возникает национализм, «квасной патриотизм» — пристрастие к внешним, показным признакам своей народности. И Выготский заключает: «Верность своему народу есть верность своей индивидуальности и есть единственный нормальный и нефальшивый путь поведения».

Еще одна мысль, которую позже, в начале 30-х годов, Выготский развил на многих сотнях страниц. Это мысль о том, что формирование ребенка, вхождение его в жизнь есть не гладкий и постепенный процесс, а цепочка конфликтов, качественных скачков. «Как зуб, прорезающий десну, ребенок с болью и силой входит в жизнь» (с. 222).

Приведем и афоризмы о нравственном воспитании ребенка: «Не следует... превращать нравственность во внутреннюю полицию духа... Не делать чего-нибудь из-за боязни дурных последствий так же безнравственно, как и делать. Всякое несвободное отношение к вещи, всякий страх и зависимость уже означают отсутствие нравственного чувства. Нравственное в психологическом смысле всегда свободно» (с. 231).

А дальше идет рассуждение, которое через несколько лет реализовалось в педагогической системе Антона Семеновича Макаренко, — и в его работах есть очень сходные мысли. Вот оно: «...новое, что должно быть положено в основу нравственного воспитания, ближе всего можно определить... как социальную координацию своего поведения с поведением коллектива... Правило, исходящее от всех, от коллектива, и адресованное тоже ко всему коллективу, поддержанное самым действительным механизмом организации и распорядка школьной жизни, должно заменить собой тот «педагогический дуэт», который господствовал между учителем и учеником при авторитарной системе» (с. 237).

Никаких наказаний! Всякое наказание с психологической точки зрения вредно. «Преступление школьника есть прежде всего преступление школы», поэтому надо в первую очередь «лечить» школу, а не ученика! И лучший рецепт — самоуправление в школе. Но не те игры в самоуправление, которые процветали и процветают в нашей школе: это должны быть «реально-социальные связи». «...Школа должна пронизать и окутать ребенка тысячами социальных связей, которые помогли бы выработке нравственного характера... Воспитывать — значит организовать жизнь; в правильной жизни правильно растут дети» (с. 240).

Не только наказание, но и отметка психологически бесполезна и вредна. Она «представляет из себя настолько постороннюю всему ходу работы форму оценки, что она очень скоро начинает домини-

ровать над собственными интересами обучения, и ученик начинает учиться ради того, чтобы избежать дурной или получить хорошую отметку» (с. 241).

Книга Выготского близится к завершению, и на очереди глава об учителе. В ней высказана мысль, которая, если считать ее верной, многое объясняет в том, что происходит сегодня в школе, в частности расплывшийся тип принципиально не желающего мыслить учителя, живущего по закону гомеостазиса (или, проще, «не тронь меня») и, как печатный станок, в тысячах экземпляров воспроизводящего одну и ту же догматическую схему, раз усвоенную им. Итак, вот эта мысль: «...самое превращение человека в воспитательную машину, по психологической своей природе, чрезвычайно оглупляет человека.

Таким образом, основным требованием к учителю в новых условиях является: полнейший отказ от футляра и развитие всех тех сторон, которые дышат активностью и жизнью. Во всяком учительском труде прежнего типа непременно образовывалась некоторая затхлость и несвежесть, как в непроточной и застойной воде» (с. 337).

Вот уже прозвучало и слово, которое мы сейчас, к сожалению, так часто вынуждены употреблять, — «застой». Согласитесь, что сказанное о прежнем учителе звучит вполне верно и для учителя сегодняшнего.

Выготский видит одну из причин этого в том, что слишком часто школа — это та пристань, в которую жизнь отводит поломанные корабли. «Это символично, что когда-то в учителя шли отставные солдаты. Отставные солдаты жизни и теперь еще заполняют на три четверти учительские ряды» (с. 338). Чем это плохо? Может быть, тем, что эти люди мало знают свой предмет? Нет, отвечает Выготский. В новой педагогике самое главное не в абстрактном знании, которым располагает учитель. А в чем же?

«Ученик до сих пор всегда стоял на плечах учителя. Он смотрел на все его глазами и судил его умом. Пора поставить ученика на собственные ноги и понять, что учитель так же мало может научить ученика каким-либо знаниям, как нельзя ребенка научить ходить путем лекций и самой тщательной демонстрации артистической ходьбы учителя. Надо самого ребенка заставить ходить и падать, терпеть боль от ушибов и выбирать направление. И то, что верно относительно ходьбы, — что ей можно научиться только на собственных ногах и на собственных падениях, — это одинаково приложимо ко всем сторонам воспитания» (с. 339).

А для этого, говорит Выготский, от учителя требуется прежде всего точное знание законов воспитания. «В будущем всякий учитель должен строить всю свою работу на психологии, и научная педагогика сделается точной наукой, основанной на психологии... Для психолога прежняя школа осуждена уже по одному тому, что она сделала самую профессию педагога бездарной... И это не психологический парадокс, что отметки и карцер, экзамены и надзор развращали больше педагога, чем ученика» (с. 341).

Что же требуется от учителя по высшему, «гамбургскому счету»?

Во-первых, повышенное знание предмета, повышенное владение педагогической «техникой». «Кроме этого, самый метод преподавания требует от учителя той самой активности, того самого коллективизма, которым должен быть проникнут дух школы» (с. 342).

Но и это не все. И следующая, последняя мысль Выготского поражает своей глубиной. Он начинает с парадокса: учительство как профессия в принципе нечто ложное. Это не значит, что учитель будущего будет дилетантом: дело в том, что это не будет учитель, но инженер, моряк, агитатор, актер, рабочий, журналист, ученый, судья, врач... «...Воспитательная работа педагога должна быть непременно связана с его творческой, общественной и жизненной работой... В городе будущего, наверное, не будет ни одного дома, на котором красовалась бы вывеска «школа», потому что школа... вся целиком пойдет в труд и в жизнь, и будет на фабрике, и будет на площади, и будет в музее...» (с. 342—343).

Значит, теория отмирания школы? Нет, совсем наоборот: «Многим представляется, что в новой системе педагогики учителю отводится ничтожная роль, что это педагогика без педагога и школа без учителя» (с. 343). Это совсем не так, напротив, роль учителя безмерно возрастает. Потому что он вводит учеников в жизнь. И «жизнь при этом раскрывается как система творчества, постоянного напряжения и преодоления, постоянного комбинирования и создания новых форм поведения. Таким образом, каждая наша мысль, каждое наше движение и переживание являются стремлением к созданию новой действительности, прорывом вперед к чему-то новому» (с. 346). Но «жизнь станет творчеством только тогда, когда она окончательно освободится от искажающих и уродующих ее общественных форм. Вопросы воспитания будут решены тогда, когда будут решены вопросы жизни» (с. 347).

(Интересно, что эти мысли Выготского находят параллель в той модели школы будущего, которую можно найти в цикле научно-фантастических романов братьев Стругацких. Возьмите на досуге их книги и убедитесь в этом сами.)

Так писал Лев Семенович Выготский в 1926 г. Но это было только начало.

* * *

Я долго сидел в раздумье над очередной страницей своей книги. Как объять необъятное? Как вложить в те несколько десятков страниц, которые я могу уделить «школьной» проблематике, тот Эверест идей, который мы находим в книгах и рукописях Выготского? Как раскрыть все значение этих идей для современной школы? Тем более что делать это приходится во многом от нуля, так как, увлеченные сегодняшним и завтрашним днем, нынешние педагоги-новаторы редко обращаются к своим истокам, а одним из этих истоков наряду с Крупской и Блонским является Лев Семенович Выготский.

И я решил сделать так: в этой главе рассказать о самых общих и принципиальных положениях Выготского, касающихся развития

ребенка и его соотношения с процессом обучения. А в конце книги вернуться к проблеме «Выготский и школа» еще раз, говоря уже о более конкретных его педагогических идеях и находках, связанных с вопросами мышления и речи, развитием значений и т. д.

Вернемся к предыдущим страницам и вспомним прежде всего два тезиса «Педагогической психологии». Один о том, что ошибочно сводить воспитание и обучение к «пассивному восприятию учеником предначертаний и поучений учителя». Другой — что воспитательный процесс представляет собой «скачкообразный и революционный процесс непрекращающихся схваток между человеком и миром». Наверное, сердцевина концепции Выготского именно в этих двух тезисах.

Начнем со второго из них. Он не только звучал в 1926 г. современно, но и сразу определял место Выготского в философских дискуссиях того времени. А о них необходимо рассказать.

В те годы шла активная борьба между двумя течениями в марксистско-ленинской философии. Одно из них — это так называемые механические материалисты. К ним относились Л. И. Аксельрод, И. И. Скворцов-Степанов, сын К. А. Тимирязева — физик А. К. Тимирязев (последний был известен, впрочем, не столько своими физическими трудами, сколько крайне резкой и агрессивной критикой теории относительности А. Эйнштейна). Механицисты вообще не считали, что философия должна развиваться как самостоятельная наука. Обсуждение вопросов философской теории, особенно диалектики, они считали ненужным и бесполезным. По мнению механицистов, действительность нужно изучать «такой, какая она есть», сводя сложное к простому, глубинную сущность к явлению.

Механицистам противостояли так называемые диалектики во главе с А. М. Дебориным, из известных ученых назову еще В. Ф. Асмуса, И. И. Агола, Я. Э. Стэна. Хотя почему «так называемые»? Они и были подлинными диалектиками, и во многом советская философия сегодняшнего дня возвращается к их взглядам. Для нас сейчас важно, что Деборин и его сторонники в борьбе с механицистами подчеркивали качественное отличие поведения человека от поведения животных и что они настаивали на том, что между бытием и сознанием нет жесткой и однозначной связи — сама она развивается, и сознание в свою очередь может влиять на бытие. (Теперь вы поняли, откуда обвинение Выготского, что у него сознание определяет бытие, а не наоборот? Это обвинение совсем не случайно!)

В 1929 г. диалектики «одолели» механицистов и заняли все ключевые позиции в философии. Пора было бросить полемику и приняться за конкретную работу, приложив свои идеи к разработке методологии научного исследования. Это и начали делать диалектики.

Но тут в уже заканчивающуюся, казалось бы, дискуссию вмешалась еще одна сила. Это была группа философов из Института красной профессуры во главе с будущим академиком М. Б. Митиным — мы уже встречали его на страницах этой книги, когда он

громил покойного к тому времени Выготского в редакции журнала «Под знаменем марксизма».

В своей очень известной за рубежом книге «Дело Лысенко», где документированно излагается вся история его взлета и падения, американский исследователь Д. Джоровский не без основания называет Митина «верховным жрецом сталинизма».

И вот 7 июня 1930 г. в «Правде» появилась статья Митина и двух его соавторов с крайне резкими нападками на диалектиков (самое интересное, что все аргументы были взяты у механицистов!). Но главным в ней было примечание, из которого явствовало, что эта статья отражает мнение редакции...

Группа Митина заявила, что бороться нужно на два фронта: с «правым уклоном» (механицисты) и «левым уклоном» (диалектики).

Теперь читателю ясно, почему в предисловии-вкладке к книге Леонтьева «Развитие памяти», вышедшей как раз в 1931 г., Выготскому пришлось «раскланиваться» и «налево», и «направо»?

Диалектики не сложили оружия: они убедительно показывали крайне низкий философский уровень своих оппонентов и легко опровергали обвинения, которые им предъявлялись. И кто знает, чем бы все это кончилось, если бы 9 декабря 1930 г. в Институт красной профессуры не приехал И. В. Сталин и не обозвал диалектиков «меньшевиствующими идеалистами». После этого, как вы, видимо, уже поняли, никаких дискуссий больше не возникало... Впрочем, сам Деборин пошел на «самобичевание», и хотя уже не высказывал своих прежних взглядов, но во всяком случае продержался «на плаву». Его соратники Б. Н. Гессен и Я. Э. Стэн оказались более стойкими. Но тут же им было предъявлено обвинение в контрреволюционной деятельности, и они исчезли.

Когда эти строки были уже написаны, я нашел в интервью с проф. Д. А. Волкогоновым («Труд» от 19 июня 1988 г.) рассказ о том, что в 20-е годы Я. Э. Стэн приглашался к Сталину для так называемых «консультаций», а на самом деле для обучения философии. Однако ученик оказался непонятливым, и «консультации» вскоре прекратились. Что было дальше, мы знаем...

Вероятно, читателю уже ясно, почему я так подробно остановился на всей этой истории. Ведь то, как Выготский понимал отношение психики и деятельности, как он понимал развитие психики ребенка, сама его идея специфически нового, что вносит орудие и знак в человеческую психику,— все это не просто вполне согласуется со взглядами Деборина и других диалектиков, но и поддерживает их позицию конкретно-научным материалом. И хотя имя Деборина не так уж часто встречается на страницах книг и статей Выготского, ясно, что они были единомышленниками. (Кстати, интересно, что в последнем выпуске «Педологии подростка» Выготского, вышедшем осенью 1931 г., содержится сочувственная ссылка на Деборина. Из корректуры Выготский ее не вычеркнул.)

«Философский энциклопедический словарь», вышедший в 1983 г., как ни странно, повторяет в статье «Деборин» весь набор расхожих обвинений тех лет: и якобы отрицание ленинского этапа в развитии марксистской философии (а на деле деборинцы просто показывали, что философская мысль Ленина не стояла на месте, а развивалась от одной работы к другой!), и «известный отрыв теории от практики, философии от политики», и «неправомерные попытки сблизить диалектику Маркса с идеалистической диалектикой Гегеля». ...Не пора ли пересмотреть значение Деборина и деборинцев для истории нашей философии и общественной мысли в целом?

Итак, Выготский был подлинным диалектиком. И эта особенность его научного мировоззрения особенно ярко проявилась в разработанной им периодизации развития ребенка.

У Выготского есть работа «Проблема возраста», впервые полностью опубликованная в 4-м томе его Собрания сочинений. И вот в этой работе он прямо пишет о двух видах теорий детского развития. Согласно второму типу теорий «развитие есть непрерывный процесс самодвижения, характеризующийся в первую очередь непрерывным возникновением и образованием нового... Эта точка зрения схватывает в развитии нечто существенное для диалектического понимания процесса». Но такая диалектическая точка зрения на развитие может сопутствовать и идеалистическому, и материалистическому пониманию. «Во втором случае она приводит к пониманию развития как процесса, характеризующегося единством материальной и психической сторон, единством общественного и личного при восхождении ребенка по ступеням развития» (4, 248).

Но у этого диалектического развития есть и определенная диалектика, которую удобно описать при помощи гегелевского понятия перехода количества в качество: периоды плавного, почти незаметного внутреннего изменения личности ребенка сменяются периодами резких сдвигов, конфликтов. Микроскопические изменения, «накапливаясь до известного предела, затем скачкообразно обнаруживаются в виде какого-либо возрастного новообразования» (4, 249). Выготский выделяет 5 таких скачков: кризис новорожденного, кризис одного года, кризис 3 лет, кризис 7 лет и кризис 13 лет. Для тех, кто хорошо разбирается в сущности диалектики Гегеля и Маркса, приведем очень характерное рассуждение Выготского, ясно показывающее, как глубоко он понимал эту диалектику. Новообразования «критических» (конфликтных) периодов в последующем «не сохраняются в том виде, в каком возникают в критический период, и не входят в качестве необходимого слагаемого в интегральную структуру будущей личности. Они отмирают, как бы поглощаясь новообразованиями следующего, стабильного, возраста, включаясь в их состав как подчиненная инстанция... растворяясь и трансформируясь в них настолько, что без специального и глубокого анализа часто невозможно открыть наличие этого трансформированного образования критического периода в приобретениях последующего стабильного возраста». (Гегель или Маркс сказали бы: они выступают в *снятом* виде. — А. Л.) Эти новообразования продолжают

существовать внутри стабильного возраста, «не живя самостоятельной жизнью, а лишь участвуя в том подземном развитии, которое в стабильные возрасты... приводит к скачкообразному возникновению новообразований» (4, 254).

Выготский также вводит очень важное понятие «социальной ситуации развития», складывающейся к началу каждого возрастного периода. Это «совершенно своеобразное, специфическое для данного возраста, исключительное, единственное и неповторимое отношение между ребенком и окружающей его действительностью, прежде всего социальной» (4, 258). Эта социальная действительность, а вовсе не сам ребенок — «основной источник развития»: социальное становится индивидуальным.

Второе фундаментальное понятие, введенное Выготским, — это «зона ближайшего развития». Что это такое?

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

Ребенок может решить задачу совершенно самостоятельно, и педологи учитывают обычно только такое, самостоятельное решение. Но может быть и так, что ребенок нуждается для решения в наводящем вопросе, в указании на способ решения и т. д. Тогда возникает подражание, конечно «не механическое, автоматическое, бессмысленное, а разумное, основанное на понимании подражательное выполнение какой-либо интеллектуальной операции». Подражание — это все, «что ребенок не может выполнить самостоятельно, но чему он может обучиться или что может выполнить под руководством или в сотрудничестве...» (4, 263). Но ведь «то, что сегодня ребенок умеет делать в сотрудничестве и под руководством, завтра он становится способен выполнять самостоятельно. ...Исследуя, что ребенок способен выполнить самостоятельно, мы исследуем развитие вчерашнего дня. Исследуя, что ребенок способен выполнить в сотрудничестве, мы определяем развитие завтрашнего дня» (4, 264).

Теперь ясно, что такое зона ближайшего развития? Это как раз то, что ребенок сегодня выполняет в сотрудничестве (!), а завтра будет делать самостоятельно!

— Перейдем к проблеме соотношения развития и обучения.

Выготский в специальной статье «Проблема обучения и умственного развития в школьном возрасте» критикует педологов (в данном случае это П. П. Блонский, хотя имя его не названо), которые считают, что ребенок должен достичь определенного уровня

развития, функции должны созреть, прежде чем можно будет приступить к обучению. Получается, что «обучение плетется в хвосте у развития, развитие всегда идет впереди обучения... Обучение надстраивается над развитием, ничего не меняя в нем по существу»⁴.

Вторая группа теорий утверждает, что обучение и есть развитие. Иными словами, обучение сводится к образованию условных рефлексов, привычек, навыков. Это бихевиористский взгляд, усвоенный позже рефлексологами. Здесь «развитие следует за обучением, как тень следует за отбрасывающим ее предметом» (с. 6—7).

Третья группа теорий: развитие и независимо от обучения (т. е. происходит «созревание функций»), и в то же время сводится к обучению. Эти дуалистические теории пытаются соединить два совершенно разных процесса в один. Какие между ними связи? Процесс созревания подготавливает и делает возможным процесс обучения, а процесс обучения стимулирует и продвигает вперед процесс созревания. Пропагандистом именно такой теории был К. Коффка.

Именно на основе этих теорий возникла, пишет Выготский, известная педагогическая проблема «формальных дисциплин». Иначе говоря, предполагалось, что, «независимо от жизненной ценности тех или иных предметов обучения, на первый план должны быть выдвинуты такие дисциплины (школьные предметы.— А. Л.), которые имеют наибольшую ценность с точки зрения общего умственного развития ребенка» (с. 8). Отсюда «засилье» древних языков в старой гимназии. Любопытно, что и сейчас, несмотря на полную необоснованность этой точки зрения (Выготский со ссылкой на эксперименты определенно утверждает, что специальное обучение одной форме деятельности чрезвычайно мало сказывается на другой, даже похожей на первую), аргументы такого рода не так уж редки. Несколькими годами назад я внимательно изучил учебники по методике преподавания родного языка. Представьте мое удивление, когда я обнаружил, что практически все авторы таких пособий выдвигают в качестве основной задачи обучения родному языку развитие мышления! Как пишет один из них, «в связи с изучением языка развивается мышление учащихся и закладываются основы коммунистического мировоззрения и правильного отношения к окружающему». Да полно! Учебник-то называется «Методика русского языка в начальной школе». Какие же основы коммунистического мировоззрения могут быть в третьем классе?! А что такое «правильное отношение к окружающему», вообще великая педагогическая загадка.

Продолжим, однако, наше путешествие с мыслью Выготского. Он, понятно, отказывается от всех трех охарактеризованных выше концепций. Что же предлагается им взамен?

Формула, предложенная Выготским, гласит: «Только то обучение является хорошим, которое забегает вперед развитию» (с. 15). Именно «обучение создает зону ближайшего развития, т. е. вызывает у ребенка к жизни, пробуждает и приводит в движение целый ряд внутренних процессов развития, которые сейчас являются для ребенка еще возможными только в сфере взаимоотношений с окружающими и сотрудничества с товарищами, но которые, проде-

львая внутренний ход развития, становятся затем внутренним достоянием самого ребенка» (с. 16).

Обратите внимание на две вещи.

Во-первых: каждая высшая психическая функция ребенка, пишет Выготский, появляется на сцене дважды — сперва как коллективная, социальная деятельность, а затем как внутренний способ мышления ребенка. Между этими двумя «выходами» лежит процесс интериоризации, «вращения» функции вовнутрь. Обычно обращают внимание именно на эту сторону — что и как получается в результате.

Но, кстати, можно, посмотреть и иначе — раз так, то, значит, сам процесс обучения должен представлять собой коллективную деятельность! Именно к этому призывала Н. К. Крупская, именно в этом направлении шли многие педагогические поиски 20-х годов. Затем, после 1931 г., ни о каких коллективных формах обучения уже не было речи (но зато благодаря А. С. Макаренко вошла в педагогический обиход идея воспитания в коллективе и через коллектив), и только через 50 с лишком лет педагогические психологи и педагоги вернулись к их исследованию и разработке.

Во-вторых: мы вернулись к тезису «Педагогической психологии» о том, что обучение не пассивное восприятие предначертаний учителя. Вообще, как мы помним, учитель — это рельсы, он только определяет направление движения вихрастых «вагонов». Как? Через эту самую коллективную деятельность, через сотрудничество ученика и учителя! Помните в «Педагогической психологии»: «...самый метод преподавания требует от учителя... коллективизма».

Вот она, генеральная и более чем современно звучащая идея Выготского, позволяющая говорить о том, что он дал психологическое обоснование будущей педагогике сотрудничества.

Значит, обучение — это не развитие; но это «внутренне необходимый и всеобщий момент в процессе развития у ребенка не природных, но исторических особенностей человека» (с. 16).

Задача педолога (говоря проще, детского и педагогического психолога) — «осветить учителю, как в голове каждого отдельного ребенка совершаются процессы развития, вызываемые к жизни ходом школьного обучения» (с. 18—19). И Выготский пытается решить некоторые из таких задач, но об этом в седьмой главе.

Книга эта, вышедшая уже после смерти автора, завершается следующими словами:

«Учитель в процессе обучения создает ряд зародышей, т. е. вызывает к жизни процессы развития, которые должны проделать свой цикл развития для того, чтобы принести плоды. Привить ребенку, в прямом смысле слова, минуя процессы развития, какие-нибудь новые мысли нельзя, можно только приучить его к внешней деятельности... Для того, чтобы создать зону ближайшего развития, т. е. породить ряд процессов внутреннего развития, нужны правильно построенные процессы школьного обучения» (с. 134).

Дело, следовательно, за малым: правильно построить процессы школьного обучения... Но к этому наши педагоги, в сущности, даже и не приступали. А когда к этому приступили психологи (Л. В. Зан-

ков, Д. Б. Эльконин и В. В. Давыдов), то им просто не дали эту работу выполнить до конца. Как часто такое бывало в истории, и не только в истории психологии или педагогики, силы педагогической контрреволюции сумели на какое-то время поставить заслон на пути революционного преобразования школы.

Эти заслоны еще не убраны с пути полностью. Но когда-нибудь это произойдет. И хочется верить, что хотя бы тогда мы напишем как лозунг огромными буквами слова Выготского:

«Только то обучение является хорошим, которое забегает вперед развитию».

И совсем не случайно, что именно сейчас началась подготовка к переизданию «Педагогической психологии» Выготского!

Глава шестая. Микрокосм сознания (мышление и речь)

Осмысленное слово есть микрокосм человеческого сознания.

Л. С. Выготский

Слово есть конец, который венчает дело.

Л. С. Выготский

Все началось с опытов Леонида Соломоновича Сахарова.

Вы помните: еще в самой первой статье Выготского о сознании подчеркивается, что оно имеет с и с т е м н о е строение. А культурно-историческая теория как раз и пыталась вскрыть это строение, показать, как немозговые («экстрацеребральные»), непосредственно социальные предметы — орудие, знак — входят «вовнутрь» человеческого сознания, перестраивают его, опосредуют психические функции (мышление, память и т. д.) и устанавливают между ними новые, особые, собственно человеческие связи и отношения.

Собственно, эксперимент Сахарова и должен был «работать» на доказательство этой идеи. Еще одно доказательство, но уже не на материале памяти, как у А. Н. Леонтьева, а на материале мышления. Для этого была использована (но с серьезным изменением) известная в психологии методика немецкого исследователя Н. Аха. Вот в чем она заключалась, эта впоследствии знаменитая «методика Выготского—Сахарова». Перед испытуемым ряд разных плоских фигурок: кружки, квадратики, треугольники, трапеции и т. д. Все они к тому же разного размера и разного цвета. Испытуемому показывают одну из фигур: на ее обороте бессмысленное слово. «А теперь,— говорит экспериментатор,— отложите все другие фигурки, на которых — по вашему мнению! — должно быть написано то же самое слово. Отложили? Проверим! (Перевернем фигурку.) Решаем ту же задачу дальше. Опять открываем слово». После каждой новой попытки увеличивается количество перевернутых фигур и вместе с ними количество бессмысленных слов, т. е. знаков, их обозначающих. И испытуемый все время меняет свои гипотезы, все время думает.

Задача, поставленная Выготским перед Сахаровым, была ясной: изучить знак как с р е д с т в о о б о б щ е н и я. Понять, что меняется, когда он появляется, начинает использоваться человеком в его деятельности.

Но в ходе эксперимента оказалось, что так объяснить его резуль-

таты нельзя. Пришлось ввести еще одно допущение: что знак — это не только голое средство, не только психологическое орудие. Он, оказывается, влияет на изменение процессов мышления и обобщения не одним лишь своим присутствием, а и своей сущностью. Иначе говоря, оказалось: мало «спросить» у испытуемого, как употребляется знак, надо «спрашивать» в первую очередь о том, какое у этого знака значение.

Вот тут-то и произошел поворот. Вместо того чтобы исследовать операции со знаком, Выготский и его ученики стали углубленно изучать сам знак — в его значении. То, как это значение возникает, формируется у ребенка раннего возраста. Как оно нарушается. Как оно опосредствует процессы запоминания, мышления, речи, воображения. Вообще что делает значение с человеком.

Это была уже не совсем та теория, которую Выготский назвал культурно-исторической. Конечно, главная идея сохранилась: психические процессы, психические функции человека, его сознание и мышление, эмоции и воля, память и восприятие — все это имеет социальную природу и социальное происхождение. Но все оказалось гораздо сложнее, чем думалось вначале.

В 1927 г. Выготский записывал в своей записной книжке: «Сущность инструментальной методики в функционально разном употреблении двух стимулов, по-разному определяющих поведение»¹. А в 1929 г., в недавно опубликованной рукописи «Конкретная психология человека», все уже по-другому. Дело не в поведении, не в объекте суть и не в оперировании с ним. *«Между чем и чем вдвигается знак: между человеком и его мозгом»*². Знак нужен не для того, чтобы человек действовал иначе, а чтобы сам он был другим, и тогда он будет действовать иначе. *«Раз человек мыслит, спросим: какой человек... При одних и тех же законах мышления... процесс будет разный, смотря по тому, в каком человеке он происходит»*³.

*«Павлов сравнивает нервную систему с телефоном, но все своеобразие психологии человека — в том, что в нем в одном существе соединены телефон и телефонистка... Телефонистка — не душа. А что? Социальная личность человека. Человека как члена определенной общественной группы. Как определенная социальная единица... Реальная история телефонистки (личности) — в истории Петра и Павла (ср. Маркс: о языке и сознании) — в перенесении социального отношения (между людьми) в психологическое (внутри человека)... Мыслит не мышление, мыслит человек. Эта исходная точка зрения»*⁴.

Основная схема осталась той же, но она «повернулась» на человека, на его целостную личность, на сознание как целое, единое, системное образование, и системность эта оказалась разной у разных людей.

Итак, главное — перенесение социального отношения в психологическое. В этом суть интериоризации, вращивания!

Запомним эту мысль. Потому что нам еще придется вскоре к ней вернуться и разобраться в том, что это за социальное отношение.

Мы вслед за Выготским вышли на новое для психологии поня-

тие — понятие *значения*. Настолько новое, что в «Психологическом словаре» Варшавы и Выготского его нет.

Конечно, для языкознания это понятие совсем не ново. Оно появилось там еще в средние века, если, конечно, считать, что тогда существовало само языкознание... И Выготский, который, как мы знаем, был очень образованным филологом, прекрасно знал лингвистическую литературу и историю языковедческой науки. Так что для него понятие значения было близким и понятным, и осуществить то «сопоставление данных психологии речи и лингвистики», о котором он пишет на первой странице своей книги «Мышление и речь», ему было легко. Он часто цитирует великого русского лингвиста XIX в. Александра Афанасьевича Потебню, и, наверное, не случайно он пишет: «Именно А. А. Потебня первым в истории языкознания поставил целью исследовать психологический аспект значения, значение в его становлении, пытался показать генезис значения... Он первым показал, что слово представляет собой... достаточно динамическое образование, в котором между «членораздельным звуком» и значением лежит «представление» («внутренняя форма») как способ о з н а ч и в а н и я»⁵. Выготский цитирует также Вильгельма фон Гумбольдта, Г. Пауля, Л. В. Щербу, Е. Д. Поливанова, Л. П. Якубинского, А. А. Шахматова, А. М. Пешковского, Д. Н. Овсяннико-Куликовского, Г. Шухардта, Р. О. Шор, А. Л. Погодина, Ф. Полана, М. Н. Петерсона. Первые девять из перечисленных авторов — это, как и Потебня, классики языкознания. (Шор и Петерсон — современники Выготского, заметные, но не очень крупные советские лингвисты 20—30-х годов.)

По сведениям П. Б. Шошина (сообщенным нам Т. В. Ахутиной), Выготский имел в своем распоряжении труды Пражского лингвистического кружка (том II) и пользовался ими, когда говорил о взгляде современной лингвистики на звуковую сторону языка. Интересны установленные той же Т. В. Ахутиной текстуальные совпадения между работами Выготского и написанной Михаилом Михайловичем Бахтиным книгой «Марксизм и философия языка».

Эта книга, вышедшая в 1929 г., нуждается в особом комментарии. В конце 20-х годов Государственная академия художественных наук (ГАХН), где работал Бахтин, была разгромлена, а ее сотрудники, в том числе Бахтин, через некоторое время оказались репрессированными. Видимо, именно поэтому три книги, написанные Бахтиным (если не полностью, то в основном), вышли в конце 20-х — начале 30-х годов под другими фамилиями (П. Н. Медведев и В. Н. Волошинов). Медведев и Волошинов были людьми вполне реальными, учениками Бахтина. «Марксизм и философия языка» вышла под фамилией Волошинов. Сложность в том, что, хотя все знают об авторстве Бахтина, это авторство нигде не документировано. О сходстве идей Выготского и Бахтина писали в 70-х годах Вяч. В. Иванов (см., например, его «Очерки по истории семиотики в СССР». — М., 1976) и К. Поморска, жена выдающегося лин-

гвиста Романа Якобсона. Однако авторы монографии о Бахтине, Кларк и Холвист, пришли к выводу, что Выготский и Бахтин не встречались и не знали работ друг друга. Так считает и Дж. Уэрч (1985).

Вообще круг научных и человеческих контактов Выготского поразительно широк. Выготский был знаком и нередко общался с Сергеем Михайловичем Эйзенштейном. Он, по-видимому, встречался с Н. Я. Марром. Жена поэта Осипа Мандельштама, Н. Я. Мандельштам, говорит в своих воспоминаниях о знакомстве поэта с Выготским (и недаром стихи Мандельштама Выготский так охотно цитировал без упоминания автора, как и стихи Гумилева: ведь, когда выходила книга «Мышление и речь», Мандельштам был уже арестован). Особую проблему представляют параллели во взглядах Выготского и замечательного советского философа К. Р. Мегрелидзе — он остался автором одной книги, «Основные проблемы социологии мышления», да и та была издана только через 30 лет, после его посмертной реабилитации. Я говорю о проблеме, потому что никто и никогда в печати не анализировал связь идей Мегрелидзе с теориями советских психологов, а ведь в 1933—1934 гг., как раз когда писалась книга Мегрелидзе, в одном с ним учреждении (Публичной библиотеке) работал С. Л. Рубинштейн, а в пяти минутах ходьбы от библиотеки, в Ленинградском педагогическом институте, читал лекции Выготский... К сожалению, на страницах нашей с вами книги я не имею возможности перечислить все параллели. Отложим их до другого случая.

Еще о людях, бывавших у Выготских и составлявших круг ближайшего общения Льва Семеновича. Это его ученики — Леонтьев и Лурия, молодежь. Часто бывал в доме Выготского Борис Григорьевич Стоппнер — известный философ, переводчик Гегеля на русский язык. Как рассказывала мне Гита Львовна, они обычно вели с Выготским философские беседы, а еще чаще играли в шахматы. Вообще Лев Семенович увлекался шахматами и, говорят, неплохо играл. В его архиве сохранилось приглашение из Московского Дома ученых на заседание шахматной секции на тему «Что дают шахматы психологии и психология — шахматам». Предусматривались выступления известного психолога и не менее известного тогда шахматиста Б. И. Блюменфельда и, конечно, Выготского...

Бывали в доме друзья Льва Семеновича еще по Гомелю — В. М. Василенко, художник А. Я. Быховский, дефектолог И. И. Данишевский, филолог-испанист В. С. Узин... Вообще, по воспоминаниям Гиты Львовны, в небольшой квартире Выготских всегда было шумно, и неудивительно: там постоянно обитали или наезжали туда члены «клана» Выготских — родители, сестры, племянники — не меньше 11—13 человек... Да еще гости.

Среди них был, видимо, и талантливейший украинский режиссер Лесь Курбас. Во всяком случае, познакомились они с Выготским в Москве, а затем встретились в Харькове. Вот слова самого Лесь Курбаса, переданные его учеником В. Мовсесяном: «...Я проговорил

с Львом Семеновичем часов пять — и поражен его размахом! Какой масштаб личности! И знаете, что поразительно? Он говорил о том, что важно в первую очередь нам, деятелям театра! Да, да! Это очень близко к тому, чем мы пытались заниматься, — конечно, любительски, не зная азов, интуитивно. ...Это вам не рефлексология!»⁶

Выготский вообще любил театр и занимался им профессионально. Опубликована его интереснейшая статья «К вопросу о психологии творчества актера», приложенная к вышедшей в 1936 г. книге П. М. Якобсона «Психология сценических чувств актера». В 1926—1928 гг. Лев Семенович преподавал в студии Московского камерного театра, руководимого А. Я. Таировым. (Его жену, знаменитую актрису Алису Георгиевну Коонен, я знал лично. Как жаль, что я тогда не догадался расспросить ее о Выготском!)

Гита Львовна рассказала мне, что в юности Лев Семенович писал стихи. Позже у него на это просто не оставалось времени...

...Вернемся к значению.

Пожалуй, ни о чем Выготским не написано столько страниц (и блестящих страниц), сколько о значении. Как суммировать все это в краткой форме, чтобы не ушла суть? Положимся в этом на самого Выготского. В 1933 г. он сделал для группы своих учеников большой доклад — он продолжался более 7 часов. Назван был этот доклад «Проблема сознания».

«...Л. С. Выготский иногда собирал ближайших сотрудников и учеников на совещания, которые мы называли внутренними конференциями. Их задача состояла в том, чтобы теоретически осмыслить пройденный участок пути, обсудить проблемы, вызывавшие дискуссии, наметить план дальнейших работ. Обычно такие внутренние конференции проходили в форме свободного обмена мнениями по возникавшим вопросам: в отдельных же случаях на них заслушивались и обсуждались развернутые доклады, которые специально для этого подготавливались. Никаких протоколов ни в первом, ни во втором случае не велось», — вспоминал А. Н. Леонтьев. Но слушатели (в данном случае ими были А. Н. Леонтьев, А. Р. Лурия, Л. И. Божович, А. В. Запорожец, Р. Е. Левина, Н. Г. Морозова, Л. С. Славина), естественно, вели для себя конспективные записи. Вел их и Леонтьев. И вот в 1968 г. я с его ведома и согласия (и даже с его кратким предисловием, откуда и взяты приведенные строки) опубликовал эти записи в сборнике «Психология грамматики», а потом они были включены в 1-й том Собрания сочинений Выготского. Когда Леонтьев переписывал их набело, эти записи были дополнены некоторыми записями А. В. Запорожца.

Пойдем вслед за логикой доклада Выготского, а в случае необходимости будем дополнять этот доклад, обращаясь к другим его работам.

Итак, вслушаемся в то, что хочет нам сказать Выготский.

«В старых работах мы игнорировали то, что знаку присуще значение... Мы исходили из принципа константности значения, выносили значение за скобки. Но уже в старых исследованиях проблема значения была заключена. Если прежде нашей задачей было пока-

зять о б щ е е между «узелком» (узелком на платке, завязываемым, «чтобы не забыть». — А. Л.) и логической памятью, теперь наша задача заключается в том, чтобы показать существующее между ними различие» (1, 158).

В чем своеобразие «нашего» подхода? «Всегда в основе анализа лежало утверждение... что *отношение мысли к слову остается постоянным*» (1, 160). Но это не так. «Значение есть путь от мысли к слову» (там же). Это то, что лежит между мыслью и словом. Значение не равно слову и не равно мысли. Это «внутренняя структура знаковой операции» (там же).

В речи есть семическая (смысловая) и фазическая (звуковая, вообще внешняя, формальная) сторона. «Их связывает отношение единства, а не тождества» (там же). Доказательство — то, что у ребенка развитие этих двух сторон слова идет не параллельно: первое слово ребенка — слово только фазически. Семически же это предложение.

Еще одно доказательство: «логика и грамматика не совпадают» (1, 161), не совпадают грамматическое подлежащее и сказуемое и психологическое подлежащее и сказуемое. «Грамматика речи не совпадает с грамматикой мысли» (там же).

Здесь А. Н. Леонтьев вставил в середину конспекта запись другого выступления Выготского на ту же тему. В нем приводятся примеры несовпадения логики и грамматики: «Часы упали». Грамматически ясно, где подлежащее, где сказуемое (и, добавлю, только так мы учим школьников анализировать подобные фразы). «Но когда это говорят в ответ на вопрос «Что случилось?», «Что упало?», то логически здесь *упали* есть подлежащее, *часы* — сказуемое...» (1, 161—162).

В этом месте у Выготского есть неточность. Вопрос «Что упало?» действительно дает именно такой результат. Но если мы ответим на вопрос «Что случилось?», то психологическим сказуемым (*ремой*) окажется *все* предложение «Часы упали».

Но мало того. Мысль может не совпадать не только с грамматикой, т. е. фазической стороной речи, но и с семической ее стороной. Например, «мысль «Я не виноват» может быть выражена в значениях: «Я хотел стереть пыль», «Я не трогал вещи», «Часы сами упали» etc» (1, 162).

Вставка кончается, и начинается основной текст. Так что самое время снова заглянуть в записные книжки Выготского. Там есть кое-что интересное для нас.

Во-первых, параллель с... фильмами Эйзенштейна: «игра психологическими сказуемыми и подлежащими в надписях и новая семиология кино (-Хлебников)»⁷. Имеется в виду, конечно, поэт и теоретик поэтического слова Велемир Хлебников.

Во-вторых, в оставшихся неопубликованных опытах А. Н. Леонтьева есть одна очень важная мысль о том, что своя смысловая логика есть и в практической интеллектуальной операции. Там тоже есть «подлежащее» и «сказуемое».

Л.С. ВЫГОТСКИЙ

**УМСТВЕННОЕ
РАЗВИТИЕ ДЕТЕЙ
В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ**



ГОСУДАРСТВЕННОЕ
УЧЕБНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ
ИЗДАТЕЛЬСТВО
МОСКВА 1935 ЛЕНИНГРАД

Л. С. ВЫГОТСКИЙ

МЫШЛЕНИЕ и РЕЧЬ



ГОСУДАРСТВЕННОЕ
СОЦИАЛЬНО-ЭКОНОМИЧЕСКОЕ ИЗДАТЕЛЬСТВО
МОСКВА 1934 ЛЕНИНГРАД

Титулы первых изданий книг Л. С. Выготского

А так ли уж эти мысли различны? Давайте-ка вернемся к началу излагаемого нами доклада. Оказывается, там есть мысль о том, что не только у слова есть значение и есть своя смысловая логика. Различие обезьяны и человека Выготский видит, в частности, в том, что «вещи для нее не имеют константного значения», палка «не имеет значения орудия» (1, 158). Вводится понятие «предметного значения» (1, 159). Обратим внимание на это понятие: оно нам еще понадобится.

Возвращаемся к основному тексту — в нем идет очень важное рассуждение о внутренней речи.

Особенно много места ей посвящено в книге «Мышление и речь». Главная идея Выготского: внутренняя речь возникает из внешней. Сначала ребенок может говорить только вслух, общаясь со взрослым или другим ребенком. Потом у него возникает так называемая *эгоцентрическая речь* — речь вслух, но обращенная к самому себе. А из эгоцентрической речи, в свою очередь, рождается — по механизму интериоризации — речь внутренняя. Эту концепцию Выготский развернул в полемике с Жаном Пиаже, который считал, что внутренняя речь с самого начала «существует» с внешней или даже предшествует ей, а эгоцентрическая речь, не имеющая, по Пиаже, никаких специальных функций, с возрастом просто отмирает. Кстати, Выготский в этой полемике подчеркивал: «Эгоцентрическая речь ребенка представляет собой не оторванную от действительности, от

ним двигатель мощи. в двигателе (2)
двигатель - ^{как} двигатель: сознание каждого
человека полученный, конкретизация
индивидуализация (живое действие человека
каждого внутри, внутри человека проблема
в действии - через единство; через ар-
рест и волю, создавая нечто в каждом
человеке (символ); через бесс. гас-
тующий (гаснущий) - бесс. ест. в каждом
человеке создавая нечто акт).

4. Живое аррест у каждого: он однажды
каждый и каждый эпизод. Тогда: у
каждого этого человека двигатель во внутреннем
поле создавая нечто, у каждого - сакт.

5. История: а) Недействительность в
разрешении арреста у каждого; в) для ар-
реста - нет границ между внутренним
и внешним полем. символами (Детство /
- аррест. ослабление линии (Детство); с)
каждый и каждый к двигателю проблема
функции. двигатель внутренний по сознанию
каждого человека при арресте (аррест внутренний
двигатель линии, двигатель линии линии
арреста - аррест через каждого?).

6. Внутренний каждый акт и каждый акт и каждый
линия того что каждый вероятно в каждом
человеке: внутренний поле и внешний поле - нет
единства, а привлечение и соответствие.

практической деятельности ребенка, от его реального приспособления, висящую в воздухе речь... (Как это получается у Пиаже. — А. Л.) Эта речь входит необходимым составным моментом в разумную деятельность ребенка... и начинает служить средством образования намерения и плана в более сложной деятельности ребенка» (2, 61—62). Вообще, говорит Выготский, нельзя недооценивать деятельность, практику. Главное — «действительность, с которой он (ребенок. — А. Л.) 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...» (2,62).

Заметим себе и эту мысль: она, как мы увидим, очень важна.

Интересно, что Пиаже, как оказалось, не обратил внимания на краткое сообщение об экспериментальных исследованиях Выготского и его учеников по проблеме эгоцентрической речи, промелькнувшее в журнале «Psychological Review» в 1930 г. (русским Пиаже не владел), и впервые познакомился с этими исследованиями по английскому переводу книги «Мышление и речь», опубликованному в 1962 г. И счел необходимым, чтобы к этому переводу была приложена брошюрка, содержавшая его, Пиаже, комментарии к критическим замечаниям Выготского. Смысл этих комментариев в том, что Пиаже теперь полностью согласен с главным выводом Выготского, но не думает, что эгоцентрическая речь настолько же социализована, как коммуникативная, и отличается от нее только по функциям⁸. Если учесть, впрочем, что Выготский прямо и не утверждал этого, то инцидент можно считать исчерпанным...

Продолжая читать «Мышление и речь», находим в этой книге много других высказываний о внутренней речи. Она «есть в точном смысле речь почти без слов» (2, 345), фазическая сторона в ней сводится к самому необходимому минимуму, и вообще она «оперирует преимущественно семантикой» (2,346). Или вот такое рассуждение. Ф. Полан, говорит Выготский, ввел различие значения и смысла слова, причем смысл — это «совокупность всех психологических фактов, возникающих в нашем сознании благодаря слову» (2,346). (На самом деле значение и смысл были впервые «разведены», причем задолго до Полана, немецким логиком Г. Фреге, но Выготскому его работы, вероятно всего, были неизвестны.)

Значение же только потенция, камень в здании смысла. И вот во внутренней речи, как считает Выготский, смысл преобладает под значением, это преобладание доведено до математического предела. А отсюда уже отмеченная тенденция к агглютинации, «слипанию» слов во внутренней речи. При этом смыслы отдельных слов «как бы вливаются друг в друга и как бы влияют друг на друга, так что предшествующие как бы содержатся в последующем или его модифицируют» (2,349).

Значит, говорит Выготский, внутренняя речь — это совсем не внешняя речь минус звук. Переход от внешней речи к внутренней и наоборот — это «переструктурирование речи», это «сложная динамическая трансформация» (2,353).

Во внутренней речи мы наблюдаем «процесс испарения речи в мысль».

Мысль не состоит из отдельных слов. «Если я хочу передать мысль: я видел сегодня, как мальчик в синей блузе и босиком бежал по улице,— я не вижу отдельно мальчика, отдельно блузы, отдельно то, что она синяя, отдельно то, что он без башмаков, отдельно то, что он бежит. Я вижу все это вместе в едином акте мысли, но я расчленяю это в речи на отдельные слова... *То, что в мысли содержится симультанно* (одновременно.— А. Л.), *в речи развертывается сукцессивно* (последовательно.— А. Л.)... Процесс перехода от мысли к речи представляет собой чрезвычайно сложный процесс расчленения мысли и ее воссоздания в словах» (2, 355—356).

Но мысль, как ясно говорится в этой книге, не последняя инстанция. «Сама мысль рождается не из другой мысли, а из мотивирующей сферы нашего сознания, которая охватывает наши влечения и потребности, наши интересы и побуждения, наши аффекты и эмоции... Если мы сравнили выше мысль с нависшим облаком, проливающимся дождем слов, то мотивацию мысли мы должны были бы, если продолжить это образное сравнение, уподобить ветру, приводящему в движение облака» (2, 357).

У последней, седьмой главы «Мышления и речи», которую мы цитируем, есть две концовки. Первая — рассуждения по поводу гетевского «Фауста», где, размышляя над библейским «Вначале было слово», Фауст приходит к противоположному выводу — «Вначале было дело». И Выготский вместе с Фаустом констатирует: «Слово не было вначале. Вначале было дело... Слово есть конец, который венчает дело» (2, 360).

Но есть и вторая концовка, относящаяся уже ко всей книге. Ее смысл в том, что «*мышление и речь оказываются ключом к пониманию природы человеческого сознания*. Если язык так же древен, как и сознание, если язык и есть практическое, существующее для других людей, а следовательно, и для меня самого, сознание, то очевидно, что не одна мысль, но все сознание в целом связано в своем развитии с развитием слова... Слово играет центральную роль в сознании в целом, а не в его отдельных функциях. Слово и есть в сознании то, что, по выражению Л. Фейербаха, абсолютно невозможно для одного человека и возможно для двух. Оно есть самое прямое выражение исторической природы сознания» (2, 361).

Еще в одном выступлении Выготского говорится: «...За сознанием действительные отношения субъекта». И еще одна мысль: «Действительные связи с миром, их развитие — развитие значений = обобщению... общению». Специально оговорено: то, что развивает значения, «не практика» в простом понимании⁹.

...Я уже не в первый раз выделяю отдельные мысли и высказывания Выготского, оставляя их для дальнейшего анализа. Это не случайно. Потому что нам с вами важно не просто понять, что думал Выготский, но и проследить развитие его мысли, изменение его позиции. Важно и понять, куда пошло развитие мыслей Выготского у его учеников. Так что ко всем этим местам из работ Выготского

мы еще вернемся в последующих главах. А к некоторым еще и в этой. ...Следующий раздел доклада Выготского о сознании назван им «Вширь и вдаль».

Значение, говорит Выготский, присуще знаку. А смысл за знаком не закреплен. И сознание имеет с м ы с л о в о е, а не «значенческое» строение. «Речь производит изменения в сознании» (1, 165) через смыслы.

«С о з н а н и е — 1) знание в связи; 2) со-знание (социальное)». И вообще «речь есть знак для общения сознаний». Что же движет значениями, что определяет их развитие? «Сотрудничество сознаний» (1, 165).

Вам не кажется, что здесь что-то не так? Как сочетается это определенное заявление, например, с идеей смыслового строения практического действия? С критикой Пиаже за его невнимание к роли практики в развитии детского мышления? Но в то же время явная переключка обнаруживается с цитированной выше мыслью, что «действительные связи с миром» влияют на сознание через развитие значений, а не через практику. И со второй концовкой книги — о слове как ключе к пониманию человеческого сознания.

Это единственный, как мне кажется, случай, когда Выготский начинает противоречить самому себе. Случай в определенном смысле трагический: он привел в конце концов к отходу харьковской группы учеников Выготского от его позиций 1933—1934 гг. Мы еще вернемся к этому противоречию.

А пока: что такое обобщение? Ответ Выготского: «Обобщение есть выключение из наглядных структур и включение в мыслительные структуры, в смысловые структуры» (1, 167). Это происходит в общении. Именно «включенность в общение поднимает единичное, частное на уровень обобщения» (1, 166).

Значение, как мы видели, — условие и часть предметного восприятия. И у ребенка «именно значение приводит к возникновению осмысленной картины мира» (1, 278). Да и вообще «история возникновения... представления о мире имеет своим началом человеческую практику и возникающие в ней значения и понятия, свободные от непосредственного восприятия предмета» (1, 280).

Еще раз, последний в этой главе, обратимся к «Мышлению и речи», чтобы окончательно уяснить точку зрения Выготского. (Здесь попутно укажем на вошедшее в золотой фонд науки различие Выготским *единицы* анализа и *элемента* анализа. Единица обладает свойствами целого, например молекула H_2O — свойствами воды, а элемент нет: у кислорода или водорода нет качеств воды. Значение слова и есть такая единица — единица речевого мышления.) И, опуская другие главы, остановимся на четвертой — «Генетические корни мышления и речи» (она, собственно, была опубликована в виде статьи еще в 1929 г.) — и на пятой, посвященной развитию понятий.

Главный тезис Выготского в четвертой главе сводится к тому, что в истории возникновения современного человека развитие его мышления и его речи шло различными путями и лишь в определенный момент эти пути пересеклись. Человекообразные обезьяны «об-

наруживают человекоподобный интеллект в одних отношениях (зачатки употребления орудий) и человекоподобную речь — совершенно в других...». Они не обнаруживают «тесной связи между мышлением и речью» (2, 102). То же у ребенка: в развитии его речи есть «доинтеллектуальная» стадия, а в развитии его мышления — стадия «доречевая».

Эта гипотеза Выготского так и осталась не развитой им дальше. Зато как же радостно критиковали его за «отрыв» мышления от речи!

Пятая глава, как и последняя, седьмая, принадлежит к числу самых известных. В ней содержится знаменитое описание этапов развития понятий у ребенка (в основе которого экспериментальные исследования, в основном по методике Выготского—Сахарова).

Таких этапов Выготский находит три. На первом содержанием понятия (следовало бы, вероятно, здесь говорить не о понятии или развитии понятий, а о значении и развитии значений) является неопределенное и неупорядоченное множество, случайное, ситуативное сцепление отдельных предметов. Ребенок называет одним словом кошку, мамин меховой воротник (потому что мех), вилку (потому что царапается), мякающую игрушку и т. п. Второй этап — мышление в комплексах, «коллекциях», которые объединены на основе действительных, объективных связей между предметами; другой вопрос, что это не те связи, на основе которых сформировано подлинное понятие. Выготский в качестве аналогии приводил семью, носящую общую фамилию, например Петровы: конечно, у всех Петровых есть нечто общее, но это не глубинно общее, к сущности каждого из Петровых их общность не имеет прямого отношения. И наконец, на третьем этапе появляется настоящее понятие.

Слово может относиться на каждом из этих этапов к одному и тому же предмету, но способ его отнесения будет принципиально различным.

Но самое главное в этих рассуждениях Выготского о развитии понятий у ребенка касается как раз не ребенка, а подростка и взрослого. Эта мысль о том, что нормальный человек, живущий в обществе, далеко не всегда пользуется понятиями в собственном смысле слова, т. е. научными понятиями: наряду с ними есть так называемые «житейские», соответствующие более ранним этапам развития. Об этом в следующей главе.

И еще один ход мысли Выготского, что значения или понятия в разных культурах, у народов, стоящих на разных ступенях социального, экономического, духовного развития, могут быть разными. Такого рода идеи, что есть особая национальная психология, долго были у нас под запретом, и только последние 15—20 лет эта отрасль психологической науки стала более или менее интенсивно развиваться. А у истоков ее стоял опять-таки Выготский. Об этом говорится в «Этюдах по истории поведения» Выготского и Лурии («Примитив мыслит не в понятиях, но в комплексах». — Указ. соч. — М., 1930. — С. 99), но еще в 1929 г. Выготский наметил большую программу изучения педологии (т. е. особенностей детской психоло-

гии) разных народов. Она так и называется — «К вопросу о плане научно-исследовательской работы по педологии национальных меньшинств».

По мысли Выготского, социально-культурная среда, в которой развивается ребенок, накладывает на его развитие свою печать. Именно «формирующее влияние социальной среды» «определяет в основном те средства мышления и поведения, которыми ребенок вооружается в процессе своего развития. Она же определяет в основном те возможности упражнения и развития, которые встречают его наследственные задатки. Если взять, к примеру, мусульманские национальности, у которых в течение столетий находилась под запретом всякая изобразительная деятельность, всякое рисование, станет совершенно ясно, что у детей этих национальностей невозможно было ожидать сколько-нибудь полного развития изобразительной функции (рисования), столь характерного для ребенка дошкольного возраста всех европейских стран»¹⁰.

Но у Выготского есть и еще одна работа на эту тему, не только неопубликованная, но и не упомянутая в списке его работ, приложенном к 6-му тому Собрания сочинений. Она существует в виде литографированной стенограммы доклада (16 страниц машинописи); я нашел ее в личных архивах двух ныне покойных учеников Выготского — А. Н. Леонтьева и Л. И. Божович. Ее название — «О методических основах психологического изучения культурно-своеобразных народов». Когда и где этот доклад был им сделан, остается неизвестным. Но вероятнее всего, он был написан и прочитан в Ташкенте, куда Выготский ездил в 1929 г. на несколько месяцев для чтения лекций на педолого-педагогическом отделении («цикле») восточного факультета САГУ (Среднеазиатского госуниверситета). Во многом он совпадает с указанной статьей, но есть и расхождения.

В этом докладе есть одно очень современно звучащее место. Вот оно: «Я хочу обратить ваше внимание на то, что сейчас, при практическом подходе к работе политической, просветительной и культурной среди отсталых народов, вам во всяком случае нельзя не обращать должного внимания на соответствующее развитие форм мышления. Представим себе, что мы должны изменить мировоззрение того или иного народа, мы должны привить этой народности другое представление о мире и человеческом обществе, о задачах человека, мы должны изменить свое (? — А. Л.) мышление, но мы не учитываем того обстоятельства, что для изменения этого содержания и вместе с ним непременно должно следовать шаг за шагом и изменение форм мышления. Сама формальная сторона мышления должна подняться на высшую ступень для того, чтобы можно было усвоить известное содержание не так, как жидкость наливают в пустой сосуд, а так, что внешнее известное содержание становится внутренним моментом личности» (с. 11—12 рукописи).

Гипотезы Выготского о культурно-исторической обусловленности форм мышления и высших психических функций вообще, а главное, о зависимости этих функций от исторического и социального разви-

тия общества были проверены А. Р. Лурией в организованных им двух экспедициях в отдаленные районы Узбекистана (1931 и 1932 гг.). Я уже упоминал об этих экспедициях, когда рассказывал о письмах Выготского; осталось добавить, что недоброжелательный шум вокруг результатов этих экспедиций воспрепятствовал публикации их материалов, и они были напечатаны только через 40 лет.

Теперь пришло время рассказать о том, что получилось через десятилетия из тех мыслей Выготского, которые я излагал в этой главе.

Во время Отечественной войны А. Р. Лурия стал систематически заниматься изучением афазии, а в 1947 г. издал первую книгу на эту тему — «Травматическая афазия». За этой книгой последовала серия блестящих исследований, переведенных на иностранные языки и сделавших Лурию одним из самых популярных за рубежом советских психологов (если не самым популярным!). Позже Лурия говорил о целой новой науке — нейролингвистике. Но у истоков этой науки стояла книга Выготского «Мышление и речь».

С середины 60-х годов в Советском Союзе стала интенсивно развиваться новая область знания — так называемая психоллингвистика. Она занимается соотношением языка и речевых операций, в сущности тем, как «мысль совершается в слове», и тем, как при понимании происходит «процесс испарения речи в мысль». И вот, когда мы начали строить основы этой научной области (а так получилось, что я стоял у ее истоков), которую мы, чтобы отличить наш подход от зарубежных психоллингвистических направлений, называли тогда «теорией речевой деятельности», оказалось, что мысли Выготского о последовательных этапах порождения речи (мотивация — мысль — опосредование значением — опосредование «внешним» словом) как нельзя лучше «ложатся» на экспериментальные данные и способны объяснить гораздо больше фактов, чем модные западные теории вроде теории порождающей грамматики Нозма Хомского. Так по сей день психоллингвистика в СССР и продолжает развиваться на фундаменте идей Выготского.

В 70-е годы А. Н. Леонтьев разрабатывал концепцию «образа мира», ставшую широко известной и подхваченную многими психологами уже после его смерти (он умер в январе 1979 г.). В основе этой концепции лежит идея Выготского об «осмысленной картине мира», формирующейся у человека на основе значений.

И это лишь малая доля того, что породили исследования речи, языка, сознания, описанные в книге «Мышление и речь».

Глава седьмая. Прорыв вперед к новому (деятельность и обучение)

Сознание отражает действительность не одним-единственным способом, а по-разному

Л. С. Выготский

Мы подходим к последним годам жизни Льва Семеновича Выготского. Ему осталось жить совсем немного. И именно в это время он, словно чувствуя, что надо торопиться, удивительно много пишет и выступает. Судите сами: только в 1931—1934 гг. были написаны или прочитаны (а затем напечатаны по стенограммам) толстый том «История развития высших психических функций», «Педология подростка», «Лекции по психологии», книга (к сожалению, незаконченная) о развитии ребенка, незаконченная рукопись «Учение об эмоциях», значительная часть «Мышления и речи», курс «Основы педологии», «Педология юношеского возраста», несколько работ, вошедших в книгу «Умственное развитие детей в процессе обучения»; и это еще только самые крупные работы — циклы лекций или книги. А сколько статей и отдельных лекций! (И сколько было таких лекций и выступлений, не стенографировавшихся и до нас не дошедших...) В последние месяцы Выготский часто пользовался помощью стенографисток (например, значительная часть «Мышления и речи» не написана, а именно продиктована).

Жизнь Выготского в эти последние годы была непростой. Академия коммунистического воспитания — оплот школы Выготского — в 1930 г. попала в немилость, и в 1931 г. ее перевели в Ленинград и переименовали. Во ВГИКе (Всесоюзный государственный институт кинематографии), где вместе с Лурией и С. М. Эйзенштейном А. Н. Леонтьев вел исследовательскую работу по психологии искусства, тоже стало, мягко говоря, беспокойно: сразу в двух центральных газетах («Литературной газете» и «Советском кино») появился «подвал» под характерным названием «Гнездо идеалистов и троцкистов» — в результате Леонтьев был изгнан из ВГИКа, а работа осталась незаконченной. В это самое время, в конце 1930 г., Наркомздрав Украины (наркомом был тогда С. И. Канторович) решил создать в Украинском психоневрологическом институте (позже, в 1932 г., его преобразовали во Всеукраинскую психоневрологическую академию) сектор психологии. Пост заведующего сектором был предложен Лурии и пост заведующего отделом детской и генетической психологии — Леонтьеву. Но Лурия вскоре вернулся в Моск-

ву, и в Харькове (тогда он, а не Киев был столицей Украины) в качестве заведующего сектором остался А. Н. Леонтьев. Вместе с ним из Москвы переехали А. В. Запорожец и Л. И. Божович.

Выготский с самого начала участвовал в переговорах с Нарком-здравом, и планировалось, что он переедет в Харьков вместе со своими учениками. К этому его толкало и резкое ухудшение обстановки в двух основных институтах, где он работал,— в Институте психологии (о чем я уже писал) и даже в его любимом детище ЭДИ. Однако, несмотря на, казалось бы, прекрасные условия, предложенные украинцами, Выготский в конце концов почему-то не пожелал переехать в Харьков. А. Н. Леонтьев с удивлением говорил мне, что ему так и остались непонятными мотивы этого нежелания.

Конечно, первая мысль, которая может прийти в голову,— что Выготский не принимал научных позиций харьковской группы и потому не хотел иметь с ней ничего общего. Но дело в том, что расхождения харьковчан с Выготским четко обозначились значительно позже — в 1931, особенно 1933 г. Вначале же все они работали полностью в русле идей Выготского. Да и намерение Выготского воссоединить группу (см. ниже) относится как раз к тому времени, когда эти расхождения были особенно заметны. Значит, причину надо искать в чем-то другом.

Но так или иначе он постоянно наезжал в Харьков, используя любые поводы (в частности, как мы видели, заочно учился в Харьковском медицинском институте, время от времени сдавая там экзамены).

В Москве Выготскому жить и работать спокойно не было возможности, и он фактически переехал в Ленинград, где каждый месяц проводил около 10 дней. Так, в марте—апреле 1932 г. он прочел там, в Ленинградском педагогическом институте, курс лекций, опубликованный во 2-м томе Собрания сочинений. Список работ Выготского включает лекции, прочитанные в Ленинграде в ноябре и декабре 1932 г., январе, марте, апреле, мае, июне, ноябре, декабре 1933 г., феврале, марте, мае 1934 г., одним словом, он почти все время ездил между Москвой, где жила его семья и где он официально продолжал работать, и Ленинградом.

По воспоминаниям Т. А. Власовой, в это самое время, в 1931—1932 гг., «Лев Семенович получил приглашение поехать в Америку за баснословный гонорар, чтобы прочитать там годичный курс лекций. Выготский, не раздумывая ни минуты, ответил, что у него слишком мало времени, чтобы решить все то, что им задумано в советской психологии».

Весной 1934 г., совсем незадолго до смерти, по инициативе Выготского начались переговоры с руководством Всесоюзного института экспериментальной медицины — знаменитого ВИЭМа. На базе ВИЭМа Выготский хотел воссоединить всю свою школу, включая харьковчан. Это не получилось, в ВИЭМ, да и то после смерти Выготского, перешли только Леонтьев и Лурия. Впрочем, после постановления о педологии Леонтьев в ВИЭМе не удержался...

...Но вернемся в год 1930-й.

Это год, которым помечена очень интересная работа Выготского, более 50 лет тем не менее оставшаяся в рукописи, — книга «Орудие и знак в развитии ребенка». Я не случайно начал разговор о ней уже после того, как мы познакомились с работами Выготского, посвященными мышлению и речи, хотя формально, по времени написания, она многим из них предшествует.

О чем эта книга?

Она о связи орудия и знака, практического и словесного (вербального) интеллекта.

Ребенок определенного возраста отличается тем, что речь у него сливается с его действием как бы в одно целое. «Ребенок не просто говорит о том, что он делает, но проговаривание и действие для него в этом случае являются единой сложной психической функцией, направленной на решение задачи» (6, 22). Более того, чем сложнее задача, тем больше в ней роль речи, сначала внешней, коммуникативной, потом эгоцентрической, наконец, внутренней.

Благодаря слову ребенок более свободен в своих действиях, он может перебрать различные возможности, может вовлечь в действие нужные ему, но не лежащие под рукой предметы. Он планирует свои действия в речи, а затем этот план реализует. Это специфически человеческая особенность.

Но речь помогает ему осознать и самого себя, овладеть своим собственным поведением.

Как же происходит развитие орудийной деятельности у ребенка? Самое главное — «ребенок, который говорит по мере решения практической задачи, связанной с употреблением орудия, и объединяет речь и действие в одну структуру, привносит таким образом социальный элемент в свое действие...» (6, 29). Его поведение социализируется. «Собственная деятельность ребенка обретает свое значение в системе социального поведения и, будучи направлена на определенную цель, преломляется через призму социальных форм его мышления... Путь от вещи к ребенку и от ребенка к вещи лежит через другого человека» (6, 30).

Высшие психические функции приобретают новое качество. Они становятся по своей структуре произвольными.

«...Временное поле, создаваемое для действия с помощью речи, простирается не только назад, но и вперед». Знаки, речь позволяют «представлять в наличной ситуации моменты будущего действия и реально осуществлять их влияние в организации поведения в настоящий момент». Это «создает условия для совершенно нового характера связи элементов настоящего и будущего (актуально воспринимаемые элементы настоящей ситуации включаются в одну структурную систему с символически представленными элементами будущего), создает совершенно новое психологическое поле для действия, ведя к появлению функций образования намерения и спланированного заранее целевого действия» (6, 49).

Движателем этого действия являются мотивы, или, по терминологии известного психолога Курта Левина, «квазипотребности». «Благодаря возможности образовывать квазипотребности ребенок оказы-

вается в состоянии расчленить операцию, превращая каждую ее отдельную часть в самостоятельную задачу, которую он и формулирует для себя с помощью речи» (6, 49).

Но ведь у ребенка есть не только практические задачи, которые он должен решать, но и «внешние символические формы деятельности, такие, как речевое общение, чтение, письмо, счет и рисование. Мы склонны рассматривать их прежде всего как особые формы поведения, образующиеся в процессе социально-культурного развития ребенка и формирующие внешнюю линию развития символической деятельности, существующую наряду с внутренней линией, представленной культурным развитием таких формаций, как практический интеллект, восприятие, память» (6, 51—52).

Те из моих читателей, кто когда-нибудь изучал психологию, наверное, уже увидели, к какому понятию пришел Выготский в «Орудии и знаке». Это понятие — *деятельность*. Деятельность целенаправленная. Деятельность, специфически мотивированная. Деятельность, имеющая внутреннюю психологическую структуру. Деятельность, которая может быть практической, а может выступать как символическая (по более поздней терминологии — теоретическая). Но само слово «деятельность» Выготский употребляет в этой работе не вполне последовательно. То он говорит в этом смысле о «действии», то даже об «операции». Видимо, дело в том, что сам термин еще не был вполне им освоен: он принадлежал другому замечательному психологу 20-х годов — Михаилу Яковлевичу Басову и особенно энергично популяризовался им. Именно Басов впервые заговорил о структуре деятельности, хотя понимал ее совсем иначе, чем Выготский.

Характерно, что в «Психологическом словаре» Варшавы и Выготского слова «деятельность» еще нет!

У Выготского есть еще одна важная работа, относящаяся к тому же 1930 г. Она называется «О связи между трудовой деятельностью и интеллектуальным развитием ребенка». Я не буду излагать эту статью, она была недавно переиздана, отмечу только одну формулировку: рассмотрение поведения «с точки зрения состава, строения и способа деятельности»¹.

Вернемся к критике Пиаже в «Мышлении и речи» и остановимся на этой критике чуть подробнее. «Отсутствие действительности и отношения 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...» (2, 74, 75).

И дальше: Пиаже выводит мышление и развитие ребенка «из чистого общения сознаний... без всякого учета общественной практики ребенка, направленной на овладение действительностью...» (2, 75).

Это было впервые опубликовано в предисловии к книге Пиаже, вышедшей в 1932 г., и, значит, написано примерно тогда же — в 1930 или в начале 1931 г.

А как на самом деле? «Ж. Пиаже утверждает, что вещи не обрабатывают ум ребенка. Но мы видели, что в реальной ситуации... вещи действительно обрабатывают его ум. Вещи — значит действительность, но действительность, не пассивно отражаемая в восприятии ребенка, не познаваемая им с отвлеченной точки зрения, а действительность, с которой он сталкивается в процессе своей практики» (2, 62).

В то же время, в 1930 г., готовился очередной выпуск «Педологии подростка», вышедший в 1931 г. В нем анализируется проблема мотивов деятельности. «Деятельность человека... структурно охватывается и упорядочивается целостными динамическими тенденциями-стремлениями и интересами»², — пишет Выготский. И вот что он считает особенно важным: объективный характер этих стремлений и интересов. «Кто проявляет деятельность, говорит Гегель, по отношению к какой-либо вещи, тот не только интересуется вещью, но и побуждается ею... При наличии потребностей существуют определенные вещи или процессы вне нас, которые обладают побудительным характером... Окружающие нас предметы не являются для нас нейтральными...

...Предметы окружающего нас мира... как бы требуют от нас известных действий, вызывают на них, притягивают или отталкивают, приказывают, влекут или отклоняют, они играют активную, а не пассивную роль по отношению к самой потребности»³. Не напоминает ли это вам, товарищи психологи (если таковые есть среди моих читателей), теорию предметности мотивов А. Н. Леонтьева?

Сравните еще одно высказывание Выготского, вызывающее в памяти идею, якобы принадлежащую только Леонтьеву: «Человеческая личность представляет собой иерархию деятельностей, из которых далеко не все сопряжены с сознанием» (5, 302). Есть у него и понятие «ведущий тип деятельности» (применительно к игре в дошкольном возрасте).

Итак, перед нами концепция деятельности и четко выраженная идея того, что мышление и вся психика ребенка коренятся в его практической деятельности, в «процессе практического овладения действительностью».

Только в одной-единственной работе Выготский вскрыл, так сказать, внутренний механизм этого «практического овладения действительностью». Это стенограмма его лекции об игре, прочитанной в ЛГПИ. Мысль отделяется от вещи, вернее, не мысль, уточняет Выготский, а значение, значение вещи. Палочка становится лошадью. Необходимо, чтобы была палочка, т. е. другая вещь, становящаяся опорой для этого отделения значения от вещи. Если раньше между вещью и значением вещи (смыслом) было одно отношение (вещь — главное, смысл — подчиненное), то теперь возникает другое (главным становится смысл). Кроме второй вещи, палочки, условием процесса является реальное действие с реальным предметом.

«В игре ребенок оперирует вещами, как вещами, имеющими смысл, оперирует значениями слов, замещающими вещь». «Отрыв значения лошади от реальной лошади и перенос его на палочку... и реальное действие с палочкой, как с лошастью, есть необходимый переходный этап к оперированию значениями... Отсюда функциональное определение понятий, т. е. вещей, отсюда слово — часть вещи».

А затем второй парадокс: «Действие отодвигается на задний план, становится точкой опоры — опять смысл отрывается от действия с помощью другого действия». Как это происходит? «...Через движение в смысловом поле, не связанное видимым полем, реальными вещами, которое подчиняет себе все реальные вещи и реальные действия».

Но игра — это своего рода негатив того, что происходит в обычной жизни. «В реальной жизни у него (ребенка. — А. Л.) действие, конечно, господствует над смыслом». В том-то и смысл игры, что в ней «ребенок научается осознавать свои собственные действия, осознавать, что каждая вещь имеет значение...».

Цитаты приведены из стенограммы лекции Л. С. Выготского «Игра», находящейся в архиве А. Н. Леонтьева. Д. Б. Эльконин ранее опубликовал этот текст (Вопросы психологии. — 1966. — № 6), но я пользуюсь оригиналом, так как эти соображения Выготского принципиально важны.

Сейчас мы подходим к точке, где скрестились эти два направления мысли Выготского: идея «практического овладения действительностью» и идея значения, идея смыслового поля как того, что придает деятельности ребенка, вообще деятельности человека, ее специфику. Эта точка — вопросы школьного обучения, которые в начале 30-х годов решались Выготским на новом уровне, несколько иначе, чем в «Педагогической психологии». Собственно, в принципе в его взглядах ничего не изменилось, ведь и тогда Выготский, как мы помним, настаивал на том, что «ходьбе» «можно научиться только на собственных ногах», что школа должна быть «школой действия», что она должна учить ребенка мыслить, а не пичкать его знаниями... Но только за два-три года до смерти он пришел к четкому представлению о том, что весь смысл процесса обучения — это формирование различных видов деятельности ребенка. Одновременно оно, обучение, пробуждает к жизни объединенные внутренними связями процессы развития.

Я уже цитировал в пятой главе вышедшую посмертно (1935) последнюю книгу Выготского «Умственное развитие детей в процессе обучения». Она была составлена его учениками — Л. В. Занковым, Ж. И. Шиф и Д. Б. Элькониным. Сейчас мы подробнее поговорим об этой книге.

В нее включены семь работ (статей и стенограмм докладов). Большая часть из них относится к 1933 или 1934 г.

Главная мысль книги уже прозвучала в пятой главе: обучение должно забегать вперед развитию. Мы помним и еще одно принци-

пиальное положение Выготского: что то, что сначала доступно школьнику лишь в сотрудничестве со взрослым, в дальнейшем становится доступным для него в самостоятельной деятельности — это и есть знаменитая «зона ближайшего развития». «Ребенок в состоянии с помощью подражания в коллективной деятельности, под руководством взрослых, сделать гораздо больше и притом сделать с пониманием...» (с. 13). Вращивание, интериоризация — это не просто движение «снаружи» «вовнутрь», это еще и движение от совместной деятельности к самостоятельной.

Сам процесс обучения выглядит по-разному в разном возрасте. «Ребенок раннего возраста (до 3 лет.— А. Л.) учится по своей программе; ребенок школьного возраста учится по программе учителя, а дошкольник способен учиться в меру того, в меру чего программа учителя становится его программой» (с. 22). Или, как говорит Выготский в другом месте, дошкольник «делает то, что хочет, но он хочет того, чего я хочу» (с. 21).

В чем же должна заключаться эта «программа учителя»?

Школьник приходит в школу и начинает учиться. Но «разве для того, чтобы ребенок мог начать обучение обществоведению, арифметике и естествознанию, не надо, чтобы он имел некоторые общие представления о числах, о количествах или общие представления о природе, некоторые общие представления об обществе? Без такого самого общего представления обо всем этом невозможно и начало предметного обучения в школе» (с. 29—30). Создать это общее представление — дело дошкольного воспитания; при этом важно, что ребенок в этом возрасте уже сам по себе склонен к созданию «теорий» о мире, обществе, человеке. Наша задача — помочь ему правильно построить картину мира, открыть ему мир словесного искусства, музыки, подготовить его к систематическому обучению, как таковому.

Но это обучение в разное время, т. е. при разном возрасте ребенка, должно идти различными путями. Возьмем иностранный язык: в 8 лет ребенку труднее научиться иностранному языку, чем одновременно с родным в полтора-два года. Все дело в том, что в 8 лет ребенок изучает чужой язык по совершенно иному принципу.

В высшей степени важно то, что Выготский пишет об абсолютной и относительной успешности. Представьте себе, говорит он, что нас с вами посадили во второй или четвертый класс. «Я думаю, что каждый из нас окажется в этом классе первым учеником по абсолютной успешности, т. е. ...по-видимому, мы с вами будем поставлены по абсолютной школьной успешности на первое место. Но приобретем ли мы что-нибудь в школе, научимся ли мы чему-нибудь? Ясно, что мы выйдем с теми же знаниями, с которыми мы туда поступили. Очевидно, что с точки зрения относительной успешности, т. е. того, что мы приобрели за год, мы окажемся не только на первом месте, но на самом последнем. Можно с уверенностью сказать, что самый последний из всех неуспевающих учеников этого класса по относительной успешности будет выше нас. Таким образом, мы видим на этом примере, что абсолютная успешность еще ничего не говорит об успешности относительной» (с. 32).

Или другие примеры. Один поступил в школу, умея читать со скоростью 20 слов в минуту и после года обучения стал читать со скоростью 30 слов в минуту. Другой читал 5 слов в минуту, а после года стал читать со скоростью 15 слов в минуту. По абсолютной успешности лучше первый. А по относительной — второй: ведь он увеличил беглость чтения в 3 раза!

Все знают, что почти в любом классе есть двоечники. Но все они неуспевающие только с точки зрения абсолютной успешности. А на деле они, оказывается, распадаются на две группы: одни — двоечники только по абсолютной мерке, а другие, к сожалению, по относительной тоже. Вот эти-то последние — реальные кандидаты во вспомогательную школу. И только они!

Бывает и, так сказать, наоборот. Ученик идет вроде бы впереди класса по абсолютной успешности... А по относительной отстает от многих своих товарищей.

От чего же зависит эта относительная успешность? Исследования Выготского показали, что она находится в очень странных, казалось бы, отношениях с уровнем умственного развития школьников. Самые «малоразвитые» — передовики по относительной успешности. На втором месте средняя по развитию группа. И в самом конце оказываются дети с высоким развитием — они «почивают на лаврах».

Одним словом, «существенным для школы является не столько то, чему ребенок уже научился, сколько то, чему он способен научиться» (с. 45). Между прочим, инструменты для определения, «чему он способен научиться», находятся в руках педолога...

Теперь об обучении отдельным предметам, т. е. о развитии отдельных способностей ребенка.

Начнем с иностранного языка. Выготский последовательно разбирается в аргументах сторонников и противников раннего обучения языкам и приходит к выводу, что двуязычие даже в самом раннем возрасте нисколько не мешает нормальному развитию ребенка вообще и успешному овладению родным языком в частности, если разным языкам ребенка учат разные люди и он говорит на них в разной среде (например, дома на одном, во дворе на другом). Но если «детское двуязычие развивается стихийно... оно приводит к отрицательным результатам» (с. 64).

Это касается только самого раннего овладения народным языком, а не школьного. Об этом последнем Выготский пишет в другой книге — «Мышление и речь».

По мысли Выготского, усвоение школьником иностранного языка представляет собой процесс, в основных чертах обратный процессам усвоения родного языка. Но в то же время эти процессы внутренне имеют кое-что общее друг с другом, а также с процессом овладения письменной речью (о чем ниже). Усвоение иностранного языка «использует всю семантическую сторону родного языка, вознившую в процессе длительного развития. Обучение школьника иностранному языку, таким образом, *опирается как на свою основу на знание родного языка*» (2, 203). Но интересно, что есть и обратное влияние — иностранного языка на родной. «...Овладение иностран-

ным языком поднимает и родную речь ребенка на высшую ступень в смысле осознания языковых форм, обобщения языковых явлений, более сознательного и произвольного пользования словом как орудием мысли и как выражением понятия. Можно сказать, что усвоение иностранного языка так же поднимает на высшую ступень родную речь ребенка, как усвоение алгебры поднимает на высшую ступень арифметическое мышление, позволяя понять всякую арифметическую операцию как частный случай алгебраической, давая более свободный, абстрактный и обобщенный, а тем самым более глубокий и богатый взгляд на операции с конкретными количествами... Так точно усвоение иностранного языка, но другими совершенно путями, освобождает речевую мысль ребенка из плена конкретных языковых форм и явлений» (2, 203).

Эти мысли Выготского перекликаются с высказываниями Н. К. Крупской, еще в 1922—1923 гг. писавшей: «Углубление понимания родного языка должно достигаться параллельным прохождением иностранных языков». И в другом месте: «Грамматика иностранных языков нужна столько же для понимания этого языка, сколько для понимания своего, родного»¹.

Несколько ниже Выготский рассматривает усвоение иностранного языка с другой стороны. Он пишет: «Ребенок усваивает родной язык неосознанно и ненамеренно, а иностранный — начиная с осознания и намеренности. ...В первом случае раньше возникают элементарные, низшие свойства речи, и только позже развиваются ее сложные формы, связанные с осознанием фонетической структуры языка, его грамматических форм и произвольным построением речи. Во втором случае раньше развиваются высшие, сложные свойства речи, связанные с осознанием и намеренностью, и только позже возникают более элементарные свойства, связанные со спонтанным, свободным пользованием чужой речью.

...То, в чем сказывается сила иностранного языка у ребенка, составляет слабость его родного языка, и обратно, в той сфере, где родной язык обнаруживает свою силу, иностранный язык оказывается слабым» (2, 265).

Выготский не зря упоминал в этих рассуждениях письменную речь. Ей он уделил больше всего внимания. Вернемся к работе «Умственное развитие детей в процессе обучения».

«Обучение письму, — говорит он, — до сих пор еще не основывается у нас на естественной развившихся потребностях ребенка, а дается ему извне, из рук учителя, и напоминает выработку какого-нибудь технического навыка, скажем, игры на рояле» (с. 74). О каких потребностях идет речь? О рисунке, жесте, наконец, об игре. Развитие всех этих способностей и потребностей ребенка обеспечивает его «созревание» для обучения письму. Один из очень важных моментов в этих рассуждениях Выготского, к сожалению не реализованный в практике школьного обучения письменной речи, — это использование так называемого идеографического письма, когда ребенок «записывает» каждое слово данной фразы отдельным рисунком. «Так, например, фраза «Я не вижу овец, но они там» записы-

вается следующим образом: фигура человека (я), такая же фигура с повязкой на глазах (не вижу), две овцы (овец), указательный палец и несколько деревьев, за которыми видны те же овцы (но они там)» (с. 84). Что это дает? Осознание речи и составляющих ее отдельных слов, от чего уже легче перейти дальше к осознанию того, что слово состоит из звуков. А это — условие овладения и письмом, и чтением.

Кстати, о чтении. Выготский очень правильно замечает, что чтение тоже до сих пор изучалось «как сложный сенсомоторный навык, а не как психический процесс очень сложного порядка» (с. 89). И прежде всего важно, что работа зрительного механизма здесь подчинена процессам понимания, а эти процессы — очень сложное умение установить отношение между значениями слов.

Из всего огромного материала, использованного Выготским в этом разделе книги, он делает четыре практических вывода. Во-первых, обучение письму целесообразнее перенести в дошкольный возраст: «Обучение письму у нас является с психологической стороны несомненно запоздалым» (с. 90). (При переходе к обучению шестилеток мы как раз и реализовали это предложение.) Во-вторых, бессмысленно обучать «вообще чтению» и «вообще письму». «...Письмо должно быть осмысленно для ребенка, в нем должна быть вызвана естественная потребность, надобность, оно должно быть включено для ребенка в жизненно необходимую задачу, и только тогда мы можем быть уверены, что оно будет развиваться у ребенка не как привычка руки и пальцев, но как действительно новый и сложный вид речи» (с. 91—92). В-третьих, обучение письму должно быть естественным. «...Наилучший метод обучения чтению и письму — тот, при котором дети не научаются писать и читать, но при котором оба эти навыка являются предметом игры... Рисование и игра... должны явиться подготовительными этапами в развитии детской письменной речи. Педагог должен организовать все эти действия ребенка, весь сложный переход от одного способа письменной речи к другому» (с. 93). В-четвертых, при обучении глухонемых надо учить их сначала не устной, а письменной речи — чтению и письму, а устная речь должна строиться у них как чтение написанного.

Следующий раздел книги посвящен развитию житейских и научных понятий у школьников. Над этой проблемой работала ленинградская ученица Выготского — Жозефина Ильинична Шиф (та самая, которая, по Е. И. Рудневой, к 1937 г. еще не разоружилась), написавшая и издавшая в 1935 г. целую книгу «Развитие научных понятий у школьника», конечно же, с предисловием Выготского. Много страниц посвящено этой проблеме и в «Мышлении и речи».

Функционирование, говорит Выготский, зависит от того, что функционирует. И то, какие операции возможны со значением, тоже в значительной степени зависит от уровня развития самого значения. Это — предисловие.

А главное в том, что у ребенка есть два различных типа понятий (или значений): спонтанные и научные. Первые, т. е. те житейские

понятия, которые ребенок усваивает еще до школы, хорошо изучены. Научные понятия, с которыми он сталкивается впервые в школе, почти не изучены.

Конечно, нельзя абсолютизировать их различие, но Выготскому «кажется, что самый факт школьного обучения, что ребенок впервые изучает систему каких-то научных знаний, настолько резко отличается от условий, в которых возникают первые понятия ребенка, что путь развития этих понятий будет другой» (с. 101). И даже более: противоположный, как в случае с иностранным языком и родным. В спонтанных (житейских) понятиях ребенок поздно приходит к возможности их осознать и раскрыть в словах. А научное понятие начинается как раз со словесного определения, с осознания и раскрытия этого понятия.

Само развитие научного понятия «становится возможным для ребенка только тогда, когда он в житейских понятиях достиг определенного уровня» (с. 111). И переход от одного к другому — дело не простое. Очень часто в голове ребенка как бы сосуществуют житейское и научное понятия об одном и том же предмете (скажем, о воде).

Это важно понимать еще и потому, что «прямое обучение понятиям всегда оказывается фактически невозможным и педагогически бесплодным. Учитель, пытающийся идти этим путем, обычно не достигает ничего, кроме пустого усвоения слов, голого вербализма, стимулирующего и имитирующего наличие соответствующих понятий у ребенка, но на самом деле прикрывающего собой пустоту. Ребенок в этих случаях усваивает не понятия, а слова, берет больше памятью, чем мыслью, и оказывается несостоятельным перед всякой попыткой осмысленного применения усвоенного знания. В сущности говоря, этот способ обучения понятиям и есть основной порок всеми осужденного, чисто схоластического, чисто словесного способа преподавания, заменяющего овладение живым знанием усвоением мертвых и пустых вербальных схем»⁵.

«Когда ребенок впервые узнает значение нового для него слова, процесс развития понятия не заканчивается, а только начинается»⁶. В сущности, научные понятия вообще не усваиваются, не заучиваются, не запоминаются, они возникают и складываются с помощью напряжения активности детской мысли. Но во всяком случае, научное понятие в начале своего развития в голове ребенка еще незрело. «Постепенное внутреннее развитие его значения приводит и к созреванию самого слова. Как говорит Толстой, «слово почти всегда готово, когда готово понятие», в то время как обычно полагали, что понятие почти всегда готово, когда готово слово»⁷.

И вот, наконец, последний раздел книги «Умственное развитие детей в процессе обучения», который называется «О педологическом анализе педагогического процесса». Здесь Выготский ставит несколько самых общих проблем обучения и вновь возвращается к соотношению устной и письменной речи, к процессу обучения чтению, к обучению грамматике и т. д. В чем главный смысл этого раздела?

Смысл его в том, что у школьника и обучение чтению, и обучение письменной речи, и обучение родному языку (его звуковой и грамматической стороне) — все это подчинено единой тенденции, все «вращается вокруг полюса внутренней речи». То, что было раньше непосредственным (конкретным), произвольным и бессознательным, становится абстрактным (интеллектуальным), произвольным и осознанным. «В школе не обучают абстракции, как таковой, не обучают произвольности, как таковой» (с. 132), но соответствующее развитие психических процессов ребенка вызывается к жизни процессами обучения чтению, письму, языку, математике, естествознанию, обществоведению.

«Уясним себе разницу, — говорит Выготский на последней странице книги, — между обучением на пишущей машинке и обучением письму ребенка. Разница между ними в том, что если я начинаю писать на машинке, то я не поднимаюсь на высшую ступень, хотя я и могу получить профессиональную квалификацию. Ребенок же не только приобретает умения, а весь строй его отношений к речи меняется, из неосознанной она становится осознанной, из умения в себе она становится умением для себя... У него совершенно иное отношение к своей собственной речи и, следовательно, к тому основному средству формирования мысли, которым является речь. Письменная речь требует таких функций, которые у ребенка мало созрели. Эти функции формируются в процессе обучения письменной речи...» (с. 134).

Можно соглашаться или не соглашаться с теми или иными отдельными положениями Выготского, изложенными в этой главе. (Так, например, его харьковские ученики уже вскоре поставили под сомнение противопоставление им житейских и научных понятий.) Но нельзя не заметить, что все они, вместе взятые, указывают совершенно новый путь построения школьного обучения: удивительно и странно, что этот путь остался не понятным и не принятым теми, от кого это зависело. Впрочем, уже с начала 30-х годов, а особенно после 1939 г., когда скончалась Надежда Константиновна Крупская, в нашу школу не могла пробиться никакая по-настоящему свежая мысль. Очень интересно сопоставить определения метода обучения, дававшиеся в начале 30-х и в 40—50-х годах. В 1934 г. вышли в свет два учебника педагогики. В одном из них, написанном М. М. Пистраком, говорится: «Методом обучения в самом общем смысле слова мы называем способ передачи знаний и *развития* у учащихся умений и навыков. Методы обучения — это орудие в руках учителя, это способ его *действия в отношении ученика* и *способы работы ученика под руководством учителя*». П. Н. Шимбирев рассматривал метод как «*путь, при помощи которого учитель организует, направляет и руководит работой учащихся по овладению ими основами наук*». Легко видеть здесь влияние Выготского и вообще педагогики и педологической психологии 20-х годов. Но в 1946 г. тот же Шимбирев вместе с И. Т. Огородниковым пользуется совершенно другой терминологией и фразеологией: «Методом обучения мы называем то средство или тот путь, при помощи которого учитель, опираясь на сознательность и активность учащихся, *вооружает их*

знаниями, умениями и навыками». Еще выразительнее определение Д. О. Лордкипанидзе, данное в 1957 г.: «Путь... по которому *мы ведем учащихся от незнания к знанию*»⁸.

Так до сих пор и «ведем», по дороге «вооружая»... Удивительна научная деградация самой педагогики за эти десятилетия. Где раньше билась мысль, остались напыщенные, но пустопорожние слова. Где был творческий поиск, осталось механическое подравнивание всех по единому ранжиру. И вершиной всего этого явилась педагогика муштры, воплощенная в «теории педагогических требований», творцом и идеологом которой выступил В. М. Коротов, в ту пору заместитель министра просвещения СССР.

Порой у меня создается впечатление, что, переиздай мы сейчас работы Выготского и других замечательных педагогов и педагогических психологов 20-х—начала 30-х годов, нынешние педагогикотейники их бы просто не поняли. Их много лет отучали самостоятельно, творчески думать.

Глава восьмая. Вершинная психология (последняя весна Выготского)

Ессе homo (*психология человека*).

Кто хочет сохранить свою душу, тот потеряет ее, а кто хочет потерять душу, тот сохранит ее (психология вершинная в отличие от психологии глубинной).

Л. С. Выготский. Из записных книжек (1932)

Наше слово в психологии: от по вер х н о с т н о й психологии — в сознании явление не равно бытию. Но мы себя противопоставляем и г л у б и н н о й психологии. Наша психология — в е р ш и н н а я психология (определяет не «глубины», а «вершины» личности).

Л. С. Выготский

К зиме 1933 — весне 1934 г. относится около двадцати различных рукописей Льва Семеновича. Мы выберем из них четыре.

Это, во-первых, большая (500 страниц!) монография «Учение об эмоциях. Историко-психологическое исследование». Она впервые была полностью опубликована в шестом томе Собрания сочинений по единственному сохранившемуся авторскому экземпляру, датированному 1933 г., однако, по свидетельству А. Н. Леонтьева, работа над этой рукописью, во всяком случае обсуждение ее, продолжалась и позже. Книга эта не закончена.

Это, во-вторых, посмертно опубликованная рукопись об умственной отсталости.

В-третьих, доклад, сделанный Выготским за полтора месяца до смерти, 28 апреля 1934 г., на конференции в ВИЭМе. Он был назван «Проблема развития и распада высших психических функций» и опубликован только в авторском сборнике «Развитие высших психических функций», вышедшем в 1960 г. В Собрание сочинений он почему-то не вошел.

И наконец, в-четвертых, — это тезисы доклада «Психология и учение о локализации высших психических функций», посланные Выготским весной в Харьков на I Всеукраинский съезд по психоневрологии и опубликованные уже после его смерти.

Наша задача — попытаться понять незавершенную логику последних работ Выготского, представить себе, в каком направлении он мог пойти, не оборвав его жизнь в июне 1934 г.

Чтобы решить эту задачу, недостаточно просто перечисленные здесь исследования. Надо проделать и некоторую, так сказать, подготовительную работу. Начнем с эпиграфов к этой главе.

Ессе homo — эти слова, если верить Евангелию от Иоанна, сказал Понтий Пилат, увидя Иисуса. «Се человек». Вот настоящий человек! Именно это и есть человек... И стоящие в скобках два слова, наверное, были подчеркнуты Выготским ошибочно. Следовало подчеркнуть только второе из них: психология человека.

Вспомним уже цитированную нами выше рукопись 1929 г. «Конкретная психология человека». Именно в этой рукописи впервые на место сознания, деятельности, системы высших психических функций и т. п. встает человек, его личность. Ну, конечно, не впервые, возьмем хотя бы «Психологию искусства». Но во всяком случае, теория Выготского о сознании дает в это время два мощных отрезка: теорию деятельности (о ней я уже писал в предыдущей, седьмой главе) и теорию личности.

Именно «личность меняет роль отдельных психологических функций, систем, слоев, пластов, устанавливая такие связи, которых в биологии личности нет и не может быть...»

Самое основное заключается в том, что человек не только развивается, но и строит себя...

Что такое человек? Для нас — социальная личность — совокупность общественных отношений, воплощенная в индивидуе...

...Сущность психики с положительной стороны... — интенциональное (интенциональность — направленность сознания или психики на предмет. — А. Л.) отношение к предмету. Деборин: мышление без содержания пусто (...следовательно, изучая мышление, мы изучаем отношение к предметам)».

Личность — «первичное, что создается вместе с высшими функциями»¹.

У французского психолога-марксиста Жоржа Политцера Выготский берет сравнение психики с драмой и развивает это сравнение, вводя еще одно интересное представление — о социальной роли (судья, врач). К этому времени оно уже было в науке — у польско-английского этнографа и социального психолога Бронислава Малиновского, американского философа и психолога Джорджа Герберта Мида, но оставалось неразвитым, а главное, никто еще не предполагал, какое огромное место оно займет в мировой социальной психологии лет через 20. Но так или иначе Выготский пользуется этим понятием. Вот пример.

Перед нами судья. Здесь отношение: $\frac{\text{мышление}}{\text{страсть}}$. «Как человек — сочувствую, как судья — осуждаю». Вот муж — у него отношение обратное: $\frac{\text{страсть}}{\text{мышление}}$. «Знаю, что она плоха, но я ее люблю» (с. 61).

В обоих случаях возникает драматическая ситуация. И «психологию нельзя излагать в понятиях процессов, но драмы» (с. 62). Вот подлин-

но диалектический подход! И недаром в этом фрагменте Выготский дважды ссылается на Деборина и множество раз — на Маркса.

В свете всего этого становится совершенно ясным второй эпиграф. Чтобы понять его до конца, надо знать, что такое «глубинная психология». Это такое направление в психологии, которое во главу угла ставит подсознательные, иррациональные процессы, выводя из них всю остальную психическую жизнь (в этом смысле учение Зигмунда Фрейда тоже относится к глубинной психологии). Итак, «поверхностная» психология, которая занимается явлениями, выдавая их за сущности, — это, например, бихевиоризм. «Глубинная» психология «утверждает, что вещи суть то, что они были. Бессознательное не развивается...» (1, 166). Другими словами, она принципиально антисоциальна и антиисторична. И только наша, «вершинная» психология личности оказывается подлинно научной, социальной и исторической.

А теперь ясен и второй абзац первого эпиграфа. Тот, кто «хочет сохранить свою душу», — это глубинная психология, она прочно держится за идею изначальной цельности, нерасчлененности «души», подсознательной психики и тем закрывает путь к ее научному пониманию. А «вершинная» психология «хочет потерять душу», занимается анализом ее единиц, образующих ее процессов и оказывается способной осуществить завершающий синтез и понять природу «души» на новом уровне, в ее социальной обусловленности и подлинной диалектике.

Подведем предварительный итог. Социальность психики, оказывается, не только в том (и в первую очередь не в том!), что отдельные психические функции человека или его сознание имеют социальную, культурную природу. Она в социальном происхождении и социальной природе человеческой личности, подчиняющей себе и сознание, и отдельные психические процессы.

Это принципиальный шаг, намеченный еще в 1929 г. и продолженный незадолго до смерти. Думаю, здесь мы находим совершенно новый этап развития мыслей Выготского, очень-очень далекий от «культурно-исторической школы» в ее, так сказать, «классическом» варианте. И поэтому особенно любопытно узнать, так ли оценивал этот шаг сам Выготский.

У нас есть возможность это узнать. Вот что рассказывает А. Н. Леонтьев в одной из своих статей:

«...Случай передал в мои руки пометы Л. С. Выготского, сделанные им для себя, которые свидетельствовали о том, как он оценивал свой вклад в науку. Было так, что незадолго до смерти Лев Семенович взял у меня том Куно Фишера о Декарте. (Судя по всему, примерно в 1932—1933 гг.; в «Учении об эмоциях» Выготский ссылается как раз на это издание. — А. Л.) Впоследствии этот том вернулся ко мне. Однажды я обнаружил на его полях следующие карандашные пометы, сделанные рукой Выготского, комментирующие авторский текст.

Автор пишет (с. 433 русского издания): «В преобразовании (системы идей) различают свои прогрессивные ступени, на важней-

шие из которых мы сейчас укажем. На первой ступени, составляющей начало, руководящие принципы преобразовываются по частям». Помета Выготского: *«Мое исследование!»* «Но если, несмотря на эти изменения в основаниях системы,— продолжает автор,— задача все-таки не разрешается, то нужно подняться на вторую ступень и заняться полным преобразованием принципов...» Помета Выготского: *«Задача будущего»*.

«Если преследуемая цель на новом пути все еще не достигнута... тогда должно сделать задачу разрешимой через изменение основного вопроса, через преобразование всей проблемы: такое преобразование есть переворот или эпоха». Помета Выготского: *«Задача отдаленного будущего»*².

Как истинный ученый, Выготский называл исследованием только относительно заверченный комплекс экспериментальных и теоретических разработок. И действительно, то, что он делал до начала 30-х годов (а отчасти и в последние годы жизни), было «преобразованием руководящих принципов по частям». Но затем он вышел на «вершинный» этап и не успел, к сожалению, глубоко обосновать свои новые гипотезы, которые, будь они развиты дальше, привели бы к «полному преобразованию принципов», их, как говорится в гегелевской и марксистской диалектике, «снятию» на новом качественном уровне. Именно поэтому Выготский обозначал разработку и обоснование нового подхода как задачу будущего: те блестящие, но гипотетичные идеи, которые были брошены им (и, как мы видели, остались в основном в рукописях, написанных для себя), он еще не мог назвать исследованием.

У Выготского есть и наметка «преобразования всей проблемы». Вернитесь ко второй главе и посмотрите, что он пишет в «Историческом смысле психологического кризиса» о будущем научной психологии!

Итак, у нас есть основания думать, что на рубеже 30-х годов и объективно, и субъективно (т. е. для самого Выготского) его мысль вступила в новый этап. На этом этапе он, во-первых, разрабатывает теорию деятельности. Но, высказав по этому предмету основополагающие положения, Выготский, как ни странно, в дальнейшем почти не затрагивает проблему деятельности и сосредоточивается на других проблемах. В первую очередь это теория личности. Но не только она. Вернее, за теорией личности, впервые намеченной еще в 1929 г., для него стояла более конкретная теория синтеза интеллекта и аффекта. Или, как он говорил в докладе о сознании в 1933 г., «отношение деятельности к переживанию» (1, 157). (Почему-то никто из писавших о Выготском не связывал эту теорию с понятием смысла, о котором я говорил в шестой главе. А их общность очевидна.)

Из широко известных работ Выготского только одна затрагивает эти вопросы. Я имею в виду «Мышление и речь». Приведу главные мысли Выготского по этому поводу из первой главы:

«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...

...Детерминистский анализ мышления необходимо предполагает вскрытие движущих мотивов мысли, потребностей и интересов, побуждений и тенденций, которые направляют движение мысли в ту или другую сторону... Кто оторвал мышление от аффекта, тот заранее сделал невозможным изучение обратного влияния мышления на аффективную, волевую сторону психической жизни...

...Существует динамическая смысловая система, представляющая собой *единство аффективных и интеллектуальных процессов*... Во всякой идее содержится в переработанном виде аффективное отношение человека к действительности, представленной в этой идее...» Речь идет о том, чтобы «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» (2, 21—22).

Вот теперь мы созрели для того, чтобы взять в руки «Учение об эмоциях» и проследить ход мысли Выготского в этой книге.

Почему Выготский обратился к теории страстей Спинозы?

Я уже говорил, что это был один из любимейших философов Льва Семеновича. Но дело не только в этом. В представлении марксистов-«диалектиков» — школы Деборина — Спиноза был главным предшественником Гегеля, предтечей гегелевской диалектики. И обращение именно к нему в «вершинной» книге Выготского не случайность. Спиноза здесь символ диалектического подхода к личности человека.

Выготский подробно анализирует различные психологические теории эмоций, прежде всего «органические», выводящие эмоциональную жизнь человека из физиологии. Проблема в следующем. Что первично, что вторично? Грубо говоря, человек рыдает, потому что ему горько и печально, или ему горько и печально, оттого что он рыдает? Ответ Выготского: «Исследования со всей неумолимостью логики фактов показывают, что общая единообразная органическая основа не содержит в себе ничего специфического для эмоционального состояния как такового, и что она совершенно идентична многим другим состояниям бесспорно неаффективной природы» (6, 111). И второй главный вывод: здесь нет отношения причины и следствия. Сама постановка вопроса — я плачу, потому что мне печально, или наоборот — глубоко ошибочна. Такого простейшего отношения нет.

В существующих теориях эмоций есть единственное верное зерно — мысль о том, что эмоция — это «в первую очередь стремление к действию в определенном направлении» (6, 123). Все прочее должно быть отброшено, потому что «то, что произошло в современной психологии эмоций, может быть лучше всего выражено безнадлежащим возгласом одного из героев чеховской драмы — дряхлого старика, оставленного в покинутом доме, в котором заколачивают окна: «Человека забыли!» (6, 268).

Эмоции так же связаны с сознанием и личностью целостного человека, как и его интеллект. «...Невозможно допустить, чтобы простое восприятие женского силуэта автоматически вызвало бесконечный ряд органических реакций, из которых могла бы родиться такая любовь, как любовь Данте к Беатриче, если не предположить заранее весь ансамбль теологических (богословских. — А. Л.), политических, эстетических, научных идей, которые составляли сознание гениального Алигери.

...Всякая эмоция есть функция личности...» (6, 280).

Потому-то Выготский и обращается именно к теории Спинозы, что, в отличие от дуалиста Декарта и большинства современных психологов, он борется за материалистическое объяснение человеческих страстей. К сожалению, анализ трудов самого Спинозы остался неосуществленным, и мы лишь можем догадываться, о чем хотел писать дальше Выготский. Думаю, издатели шестого тома сделали очень правильно, приложив к этому тому статью «К вопросу о психологии творчества актера», о которой я уже упоминал, потому что в этой статье есть намек на дальнейшее разворачивание мыслей Выготского в трактате об эмоциях. Там, в частности, говорится о том, что «эмоции не представляют исключения из остальных проявлений нашей душевной жизни. Как и все другие психические функции, эмоции не остаются в той связи, в которой они даны первоначально в силу биологической организации психики. В процессе общественной жизни чувства развиваются и распадаются эти прежние связи; эмоции вступают в новые отношения с другими элементами душевной жизни, возникают новые системы, новые сплавы психических функций, возникают единства высшего порядка, внутри которых господствуют особые закономерности, взаимозависимости, особые формы связи и движения» (6, 328).

Не только эмоция, но и воля исторически обусловлена и входит по-разному в разные «сплавы психических функций».

Таким-то сплавом, таким единством высшего порядка и является смысловое единство интеллекта и аффекта. Мысль о таком единстве, как мы помним, идет от рассуждений Выготского о мышлении и речи. В основе мысли лежит система мотивов, система переживаний. И поэтому значение всегда несет на себе печать переживания. А в то же время переживание управляется и окрашивается значением, сознанием в целом.

Есть еще одна, тоже из числа последних, работа Выготского, где он обращается к синтезу интеллекта и аффекта. Я использую ее первую публикацию³, так как ее перепечатки, особенно в пятом томе Собрания сочинений, текстологически неудовлетворительны.

Выготский обращает внимание на то, что у шимпанзе, безусловно, обладающего интеллектом, присущие высшим обезьянам «примитивные формы интеллектуальной деятельности как-то иначе связаны с аффектом и с волей, чем интеллектуальные действия человека... В ходе развития меняются и совершенствуются не только интеллектуальные функции сами по себе, но и отношение интеллекта и аффекта.

В этом гвоздь всего вопроса» (с. 21).

Дальше Выготский критикует Курта Левина за то, что он выводит интеллект из аффекта, рассматривает мышление как «тень, отбрасываемую аффектом» (с. 23), и также изолирует волю от ее связей с сознанием и личностью. А как на самом деле?

Есть два единства динамических функций: мышление и реальная деятельность. «...Мышлению, как определенному виду деятельности, присуща динамика особого рода... точно так же, как реальному действию присуща своя система... столь же определенного типа и свойства». При этом постоянно наблюдается «переход текучей динамики мысли в твердую и застывшую динамику действия и обратно...» (с. 26).

И вот мы подходим к главной мысли: «Как наши действия возникают не без причины, а движимые известными динамическими процессами, известными потребностями и аффективными побуждениями, так же точно и наше мышление всегда является мотивированным, всегда является психологически обусловленным, всегда вытекает из какого-либо аффективного побуждения, которым оно приводится в движение и направляется...» (с. 27).

«Аффект и связанные с ним функции изменяются в зависимости от того, что они сознаются. Они становятся в другое отношение к сознанию в целом и к другому аффекту, и, следовательно, изменяется их отношение к целому и его единству» (с. 29). «Мышление может быть рабом страстей, но оно может быть и их господином» (с. 33).

Одним словом, «нужно рассматривать отношение между интеллектом и аффектом... не как вещь, а как процесс» (с. 34).

...Мы привыкли вслед за Выготским говорить о синтезе или отношении интеллекта и аффекта. Но, может быть, правильнее говорить о том, что Выготский занимался отношением интеллекта, мышления и мотива, смысла? Во всяком случае, в терминах современной психологии это должно звучать именно так. Тогда основной тезис будет выглядеть следующим образом: существует сложная динамическая смысловая система, в которую входит мотивационная (аффективная) сторона, входит воля, входит динамика действия и динамика мышления. И все они могут находиться друг с другом в различных соотношениях.

Если бы Выготский прожил еще хотя бы несколько лет, он, вероятно, сосредоточился бы на анализе этой смысловой системы и пришел бы к пересмотру основного понятийного аппарата психологии. Не «процесс», а «драма», не простое движение, а сложная смысловая динамика. Если аппарат психологии сравнить с математическим, Выготский пришел к дифференциальному или интегральному исчислению. Или остановился перед ним.

Уже в 1930, а может быть, и 1929 г., когда Выготский писал популярную брошюру «Воображение и творчество в детском возрасте», он отметил, что интеллектуальный и эмоциональный факторы оказываются в равной мере необходимыми для акта творчества. «Чувство, как и мысль, движет творчеством человека» (2-е изд. — М., 1967. — С. 17). А обучение творчеству — это самое главное



Новодевичье кладбище, 3 участок, 29 ряд...

для созидания нового человека. Ведь «создание творческой личности, устремленной в будущее, подготавливается творческим воображением, воплощающимся в настоящем» (там же, с. 82). Поэтому новый поворот в психологии, выработка нового подхода, имеет самое прямое отношение к педагогике.

Обращаясь к докладу «Проблема развития и распада высших психических функций», мы с вами обнаружим там много уже знакомых нам идей, и это неудивительно: ведь доклад был рассчитан не на психологов, а на новую аудиторию, в первую очередь на медиков.

Поэтому выделим в этом докладе только то, что для нас ново или не ново, но существенно. Так, мы уже слышали от Выготского, что «сознание человека есть... сознание, формирующееся в общении»⁴. Но основное здесь — учение о локализации. Традиционный взгляд сводится к тому, что каждая психическая функция имеет свое физиологическое «представительство» в определенной точке или «центре» коры больших полушарий головного мозга. «Центр Вернике», «центр Брокá»... Выготский переворачивает эту традиционную точку зрения. «...Учение о постоянных специфических функциях каждого центра является несостоятельным» (с. 381). Для каждой высшей психической функции требуется «сложная дифференцированная объединенная деятельность целой системы центров» (с. 381—382).

Эти же мысли и в последних тезисах Выготского. Он требует замены «структурного и функционального анализа, неспособного охватить деятельность в целом, межфункциональным или системным

анализом, основанным на вычленении межфункциональных связей и отношений, определяющих каждую данную форму деятельности» (1, 174). Причем, что очень важно, Выготский имеет здесь в виду не только проблему локализации той или иной функции, но и «такие явления, как автоматизированное и деавтоматизированное течение какого-либо процесса или осуществление одной и той же функции на различном уровне и т. п.» (1, 170). Важно это потому, что показывает: та система интерпретации человеческой деятельности, которую начал строить Выготский, предполагала отказ от простого соположения или противоположения сознательного и бессознательного. Выготский здесь совсем близко подходит к идеям выдающегося советского физиолога Николая Александровича Бернштейна, наиболее последовательно сформулированным в его книге, вышедшей на следующий год после смерти Выготского. Там говорится именно об осуществлении одной и той же функции на различных уровнях организации единой физиологической системы! Наверное, прошла бы еще пара лет, и Выготский с Бернштейном должны были бы найти друг друга, как в конце 30-х нашли друг друга Бернштейн и ученик Выготского А. Н. Леонтьев (говоря «нашли», я имею в виду научное взаимопонимание Выготского и Бернштейна. Знакомы они были и раньше, еще с 1924 г., когда стали работать вместе в Институте психологии. Кстати, идея разных уровней осознанности ясно выражена в работах Выготского).

...Все это, конечно, только гипотезы.

...В последние месяцы жизни Выготский был, по воспоминаниям его родных, бодр и активен. Вся школа Выготского готовилась к дискуссии, планировавшейся на 1934 г. Писалась (вернее, диктовалась) книга «Мышление и речь». Начались переговоры с ВИЭМом, и доклад должен был стать своего рода «тронной речью». Писались тезисы для украинского съезда психоневрологов, это было, как мы видели, новое направление для Выготского, и сделать доклад по тезисам для него было принципиально важно.

Но до съезда он не дожил.

В апреле болезнь Выготского обострилась. Врачи рекомендовали лечь в больницу, но он отказался. 9 мая ему стало плохо на работе (как раз в ВИЭМе), и его доставили домой полуживого. В конце мая Льву Семеновичу снова стало хуже, и 2 июня его отвезли в легочный санаторий в Серебряном бору. Ночью с 10 на 11 июня, вскоре после полуночи, он умер от сильного легочного кровотечения. Его последними словами были: «Я готов».

Льва Семеновича Выготского похоронили на Новодевичьем кладбище. На похоронах не дали выступить его ближайшим ученикам, в том числе А. Н. Леонтьеву.

* * *

На смерть Выготского откликнулись многие крупные психологи мира. Вот некоторые из писем и телеграмм (в отрывках), где воздается должное научным заслугам Льва Семеновича и масштабу его человеческой личности.

Курт Левин, один из величайших психологов XX столетия, немецкий, а с 1933 г. американский ученый: «Хотя я лично общался с Выготским лишь в течение двух недель, он оставил во мне неизгладимые следы. Я получил о нем впечатление как о совершенно необыкновенном человеке, преисполненном внутренней мягкости и вместе с тем полным действенной силы, и как об ученом исключительного ранга. У меня осталось чувство, что за 14 дней мы сделали друзьями... Совершенно бесспорно, что он являлся творцом большого и, как мне кажется, очень продуктивного психологического направления...»

Курт Коффка: «Я очень близко и тяжело воспринял смерть Выготского. Как ни мало я знал его лично, я все же успел получить впечатление о нем как о редком человеке: умный, оригинальный и, прежде всего, необычайно человеческий... Что он означает для всех вас,— я прекрасно себе представляю... Я не знал до сих пор, что он написал предисловие к русскому переводу моей книги. Меня радует, однако, что хотя бы в одном месте мое имя связано с его именем».

К. Лешли, известнейший физиолог и нейропсихолог: «Он казался мне одним из самых обаятельных и блестящих людей, которых я когда-либо встречал, и его смерть является серьезнейшей потерей для науки. Я сочту за честь, если мне позволят принять участие в посвященном его памяти сборнике».

Жан Пиаже: «Позвольте сказать Вам, как глубоко я был опечален смертью Выготского, я знаю, какое место он занимал в психологии. Само собою разумеется, я с особенной готовностью хотел бы принять участие в томе, посвященном его памяти».

Известный психиатр Адольф Мейер: «Какая печаль и какая потеря!.. Было бы большой компенсацией этой трагической потери, если бы мы нашли возможность собрать объединенных с ним ученых для того, чтобы дать возможность выразить направление мыслей и работ его школы».

Многие из этих соболезнований были адресованы А. Р. Лурии, который, как видно из текстов, предполагал собрать представительный сборник памяти Выготского с участием и его зарубежных коллег. Надо ли говорить, что этот сборник просто не мог выйти в те годы?!

В заключение несколько отрывков из воспоминаний о Выготском, на этот раз принадлежащих советским психологам и дефектологам — его соратникам и ученикам.

А. В. Запорожец: «Я все время находился под впечатлением того, что это огнедышащий горн, который непрерывно выбрасывал новые идеи, новые представления, новые гипотезы, новые оригинальные экспериментальные замыслы. Но, говоря о творчестве Выготского, не нужно представлять дело так, что он увлекался игрой воображения ценой логики, ценой экспериментальных доказательств. Он был изобретательным экспериментатором и ценил экспериментальные факты».

Д. Б. Эльконин: «Я, пожалуй, не встречал ни одного человека, который бы столь мало был, я бы сказал, приверженцем своего

собственного авторства, как Лев Семенович. Идеи били вулканом из него. Меня до сих пор поражает эта чрезвычайная идейная щедрость, широта и размах личности...

...Мне приходилось видеть его работу в эти 10 дней (когда он приезжал в Ленинград читать лекции), в которых все было насыщено до предела. У него были малюсенькие записные книжечки, миллион таких книжечек. И, сидя на каком-нибудь заседании или разговаривая, консультируя, разрабатывая методику для работы аспиранта или дипломанта, Лев Семенович своим микроскопически мелким почерком вписывал туда свои идеи. Эти идеи и положения потом превращались в страницы его книг. Мне всегда казалось, когда я разговаривал с Львом Семеновичем, что он умеет работать в двух планах: он работает с тобой, и одновременно происходит какая-то, идущая к одной определенной цели работа над проблемой, которой он в настоящий момент занимается. Это не значило, что он мало внимания обращал на то, о чем шла речь. Нет, это тоже входило в ту работу, но из этой работы он всегда черпал, всегда находил какие-то общие идеи, общие принципы, которые, собственно говоря, его в жизни и занимали».

Т. А. Власова: «Нас всех поражала невиданная, редкостная работоспособность Льва Семеновича, которая граничила с полным забвением дня, ночи, заботы о себе, своем здоровье (по рассказу Г. Л. Выгодской, в последние месяцы он работал с раннего утра до — иногда — двух часов ночи. — А. Л.).

Все это сочеталось с большой душевной деликатностью, с заботливостью и ровностью в отношениях, которые никогда не переходили на короткую ногу; он был всегда требователен к себе и к другим. Он бывал весел, блестяще остроумен, жизнерадостен... Он мог часами объяснять что-либо слабому, но добросовестно желавшему понять то или иное положение сотруднику, но в нем бурлил сдержанный гнев, когда перед ним выступала научная пошлость или конъюнктурщик, взобравшийся на гребень волны... Все, кто знал Льва Семеновича, не могут не отметить его необычайную скромность в поведении, в вопросах личного благополучия...»

Н. Г. Морозова: «Он был человеком светлого ума, больших глубоких знаний, с необыкновенной широтой мысли и перспективы... Он видел в науке прежде всего жизненный смысл. Наука для жизни, для человека, для школы, для ребенка... Лев Семенович не был кабинетным ученым. Его мысли, теории, планы рождались в клинике, школе, лаборатории, в коллективе его учеников, во время разбора отдельных детей...

Уважение к тому, что сделано до нас, было очень важным в его отношении к науке, к ученым, к труженикам, которые сделали что-то до него, хотя он с ними и спорил...

Научный коллектив был для Льва Семеновича источником творческой радости, которая передавалась нам. Люди, работавшие вместе, становились самыми близкими людьми, для которых каждый из этого коллектива готов был сделать все возможное, чтобы поддержать, прийти на помощь в работе и в жизни... Лев Семенович учил

не только отношению к науке, он учил жизни. Кто работал вместе со Львом Семеновичем, знает, что жизнь его была — горение, мысль, труд. За 10 лет он в психологии создал больше, чем вмещает вся человеческая жизнь. Он горел и светил нам, и светит теперь... Теперь, на расстоянии, еще виднее его необыкновенная любовь к науке, к людям, к детям и полная самоотверженность и самоотречение.

...Так важно было бы современной молодежи, современным научным коллективам и их руководителям применять его мудрую доброту, серьезную веселость и умение увидеть в каждом человеке его сильные и слабые стороны, протянуть вовремя руку помощи, направить его в нужное русло и в работе, и в жизни».

И наконец, А. Р. Лурия: «Самые яркие годы, что я вспоминаю, это двадцатые — и века, и мои. Там все связано с Выготским. От себя у меня почти и нет ничего, все от Льва Семеновича, да и не у меня одного, у многих из нас, только одни это признают, а другие — нет...»

...Я закончу эту главу словами американского психолога Джеймса Уэрча, автора первой серьезной монографии о Выготском, вышедшей в 1985 г. Ими как раз и завершается его монография:

«Многим может показаться иронией судьбы, что идеи Выготского были столь плодотворны для людей, отделенных от него во времени, пространстве, политической системе. Рассматривать ли это как парадокс? Наверное, это скорее вдохновляющий пример того, как человеческий гений может преодолевать исторические, социальные и культурные барьеры».

Глава девятая. Москва — Харьков и обратно (идеи и судьбы школы Выготского)

Научная концепция Л. С. Выготского меньше всего может быть понята как система законченная, замкнувшаяся и исчерпавшая себя. Понять ее так значило бы недооценить ее, не понять в ней самого главного: огромных возможностей дальнейшего движения научной психологической мысли, которая в ней заключается. Не как систему застывших истин, которую остается только принять и отвергнуть, понимаем мы эту концепцию, но как первое — может быть, еще несовершенное — оформление открываемого ею пути.

А. Н. Леонтьев

Что значит Выготский сегодня? Школа — это не секта. Школа *не развивающаяся* перерождается в секту.

Для меня Л. С. — не история. *Это мое сегодня*. Я и до сих пор веду с ним диалог, стараясь себе представить его оценку, его отношение как к сделанному, так и к замысленному.

Д. Б. Эльконин. Из записных книжек

В июле 1934 г. Алексей Николаевич Леонтьев, как говорится, на одном дыхании написал для журнала «Советская психоневрология» некролог Выготскому.

Это был не дежурный набор общих слов, а программа работы школы Выготского и в то же время подведение итогов.

Выготский, как пишет Леонтьев, сформулировал три основных закона развития высших (опосредствованных) психологических процессов человека. Первый: само возникновение этих процессов у человека «есть продукт его деятельности, как *общественного* человека. Первоначально социальная и внешне опосредствованная, она лишь в дальнейшем превращается в индивидуально-психологическую и внутреннюю, сохраняя вместе с тем свою принципиальную структуру»¹. Второй: идея функциональных психологических систем. И третий, основной закон, открывающий «место и роль речи, как функции, составляющей условия возникновения сознательной, интеллектуальной и волевой деятельности человека»². В движении *знания* конкретизируется обобщающая деятельность человеческого сознания.



Харьков: А. Н. Леонтьев, Л. И. Божович, А. В. Запорожец (слева направо, фото 1931 г.)



Харьковская группа. Слева направо, сидят: Т. И. Титаренко, О. М. Концевая, Е. В. Гордон; стоят: В. И. Аснин, Д. М. Арановская, П. И. Зинченко, К. Е. Хоменко (фото 50-х годов)

Суть концепции Выготского — учение о системном и смысловом строении сознания, «учение... о сознании действующем», *«конкретная теория осознания человеком своего — человеческого — бытия. — Формой этого осознания и является значение»*³.

Обратите внимание на три формулировки. Первая: речь составляет условие возникновения деятельности. Вторая: в движении значений конкретизируется обобщающая деятельность. Третья: значение — форма осознания, а не единица сознания.

Но к этим формулировкам мы еще вернемся. А пока перенесемся на три года назад, в те месяцы, когда Леонтьев, Запорожец и Божович, приехав в Харьков, впервые начали самостоятельные научные исследования.

Надо, впрочем, сказать, что Лидия Ильинична Божович недолго пробыла в Харькове. Вскоре она уехала в Полтаву и продолжала работать там, не порывая, однако, связи с харьковчанами. Время от времени к ней в Полтаву наезжал и Выготский.

А в Харькове нашлись свои научные силы, примкнувшие к школе Выготского. Одним из первых стал Петр Яковлевич Гальперин. Еще одна группа психологов вышла из аспирантуры Харьковского пединститута и НИИ педагогики, среди них самые известные — это Петр Иванович Зинченко, Григорий Демьянович Луков, Владимир Иванович Аснин.

Вот они-то — Леонтьев, Запорожец, Гальперин, Зинченко, Луков и Аснин — и составили ядро харьковской группы учеников Выготского. Или, как ее часто называют, харьковской школы. (Я считаю более правильным говорить о школе Выготского, но харьковской группе. Иначе окажется, что Эльконин и Божович, например, принадлежали к какой-то другой «школе», что бессмысленно.)

Главную мысль харьковчан четко сформулировал в разговоре со мной сам А. Н. Леонтьев: «Наша линия: возвращение к исходным тезисам и разработка их в новом направлении. От практического интеллекта к предметным действиям!»

Что это были за «исходные тезисы»? Имеется в виду разработанная Выготским теория деятельности. Задача, которую поставили перед собой харьковчане, была следующей: изучить формирование у детей обобщений в процессе решения ими практических задач.

Вспомним «исходные тезисы». «Социализация детского мышления рассматривается Пиаже вне практики... Познание истины... возникает (у Пиаже. — А. Л.) не в процессе практического овладения действительностью... без всякого учета общественной практики ребенка, направленной на овладение действительностью... Вещи... обрабатывают его (ребенка. — А. Л.) ум. Вещи — значит... действительность, с которой он сталкивается в процессе своей практики...»

Но, как мы знаем, сам Выготский в эту сторону не пошел, этот аспект своей концепции не развивал. Его мысль направилась в другую сторону: «Слово играет центральную роль в сознании в целом... Речь есть знак для общения сознаний... Сотрудничество сознаний движет значениями, определяет развитие значений...» «Путь от вещи

к ребенку и от ребенка к вещи лежит через другого человека... Со-знание... Сознание человека есть сознание, формирующееся в общении».

Вот с этими-то утверждениями и не согласились харьковчане. С тем, что значение — демиург (творец. — А. Л.) сознания, а общение — демиург значения.

Что же они утверждали?

Вот чеканная формулировка, относящаяся к декабрю 1934 г.: «Прежде всего человек действует по-человечески... а лишь затем в результате этого процесса человек начинает и сознать по-человечески...» (Леонтьев А. Н. Стенограммы лекций по психологии (литография): Лекция 5. — Харьков, 1935). Там же: «И если вы спросите у меня, что же, образование для сознания человека этого мира константных значений вещей, мира отношений, в котором открываются для сознания действительные объективные связи, является результатом появления слова? То я отвечу вам: нет. Прежде всего это является результатом превращения самого предмета в общественный человеческий предмет, а слово является лишь необходимым условием этого».

16 февраля 1935 г. Леонтьев сделал в ВИЭМе доклад «Психологическое исследование речи». Этот доклад сохранился в двух вариантах: тезисы (они опубликованы в первом томе Избранных психологических произведений Леонтьева) и автоконспект, по которому реально читался доклад. Прочитую второй вариант: «Нужно понять само сознание как деятельность, понять, что деятельность человека опосредуется в идеальном отображении ее предмета в сознании (практически осуществляемом в слове)» (рукопись).

Теперь понятно, почему, излагая концепцию Выготского, Леонтьев употребил именно те формулировки, на которые я обратил ваше внимание страницей выше?

В марте того же 1935 г. в докладе «Овладение учащимися научными понятиями как проблема педагогической психологии», сделанном в Харькове и на 45 лет оставшемся в рукописи, Леонтьев, в частности, говорит:

«В этом понимании (Л. С. Выготского. — А. Л.) правильно подчеркивается момент общения и сотрудничества как необходимое условие тех психологических изменений, которые совершаются в процессе обучения. Это указание, однако, ставит нас перед необходимостью понять, что лежит за самим общением... Если мы не сделаем этого шага и будем понимать общение как движущую причину процесса, то такое понимание может привести нас к неправильным выводам, вступающим, с нашей точки зрения, в противоречие со всей системой взглядов этого автора (т. е. Выготского. — А. Л.)»⁴.

Нет, утверждает Леонтьев, общение не движущая причина, а лишь условие. А что причина? Практическая деятельность! Как говорил тогда Леонтьев, ребенок «действует понятийно» — помните у Выготского идею смыслового строения практического действия? В конце 30-х годов та же мысль была выражена Леонтьевым в еще более острый формулировке: «Надо было искать в предметном

мире сознание! Надо было найти в самом этом внешнем предмете то, что именно и делает его психологическим» (рукопись). Опять-таки вспомним слова Выготского, что вещи обрабатывают ум ребенка! И происходит это не в словесном общении, а в практическом взаимодействии, в практическом сотрудничестве при решении задачи.

Если мы будем понимать Выготского в том смысле, что «развитие значений... движется самим *общением* (а не совершается в *процессе общения*), то мы с необходимостью придем к тому решительно ложному и отрицаемому в самих этих исследованиях (Выготского. — А. Л.) выводу, что развитие значений (обобщений) определяется не действительностью, а общественным сознанием, что общественное сознание определяет личное, а личное сознание определяет общественное... и окажемся, подобно французскому материализму, замкнутыми в круг: общество влияет на человека, человек — на общество»⁵.

...Мне кажется, главное расхождение харьковчан с Выготским очевидно. И так же очевидно, что это... не расхождение! И субъективно, для самих харьковчан, и объективно, в плане истории науки, это было возвращение к определенному этапу развития концепции самого Выготского и продолжение этого развития с того места, где сам Выготский «бросил» данную линию исследования.

Каким же образом предметное обобщение закрепляется в значении? Через ступень предметного значения! Опять мысль Выготского. Более того, во многом положения харьковчан совпадают с известными нам по лекции об игре положениями Выготского. (Подробный анализ и доказательство увели бы нас слишком далеко.)

Все эти «контридеи» харьковской группы (как мы видим, полемика с Выготским здесь была более чем уважительной, это были скорее указания на его внутренние противоречия) созрели и высказывались, конечно, и до смерти Выготского на внутренних конференциях. (В печати не появлялось тогда ничего.) Однако сохранились они только в записях, в форме отдельных заметок, вопросов и т. д. Например, слушатели говорят Выготскому о «словоцентризме» его системы. Спрашивают: «Где действительные отношения человека к миру?» И, судя по записям, не очень удовлетворяются скупым ответом Выготского, что «за сознанием».

...Еще несколько лет назад было бы очень трудно написать, так сказать, историю развития идей харьковской группы или, быть может, лучше сказать, историю развития идей Выготского харьковской группой. Сейчас многое уже опубликовано, найдены некоторые рукописи. И если бы я захотел подробно рассказать о том, как работали харьковчане и что произошло потом, мне пришлось бы написать новую книгу. Может быть, я ее когда-нибудь и напишу.

Поэтому сегодня я скажу лишь о нескольких вещах, которые кажутся мне самыми главными.

Во-первых, об исходной альтернативе, которая «развела» Выготского и его харьковских учеников. Харьковчане видели эту альтернативу так: либо «практическая деятельность и сознание»,



Психологи — ученики Л. С. Выготского. Слева направо, сидят: Н. Г. Морозова, А. Н. Леонтьев, А. Р. Лурия, Р. Е. Левина; стоят: Т. О. Гиневская, Л. С. Славина, Д. Б. Эльконин, Л. И. Божович (фото конца 40-х годов)

либо «единство интеллекта и аффекта». Но это, как выяснилось потом, был полемический (впрочем, вполне понятный) «перебор». И много лет спустя, в 1977 г., выступая с докладом о Выготском, Алексей Николаевич Леонтьев признал: «...альтернатива 30—31-го годов оказалась не альтернативой, а необходимой линией движения психологического исследования. Не или—или, а обязательно И—И!» (рукопись). Он имел в виду прежде всего более поздние, уже 60—70-х годов, исследования А. В. Запорожца, который так их суммировал: «Есть основания полагать, что, в отличие от интеллектуального управления, регулирующего поведение в соответствии с объективным значением условий решаемой задачи, управление эмоциональное обеспечивает коррекцию действий адекватно смыслу происходящего для субъекта, для удовлетворения имеющихся у него

потребностей. Лишь согласованное функционирование двух систем, лишь, как выражался Л. С. Выготский, «единство аффекта и интеллекта»... может обеспечить полноценное осуществление любых форм деятельности...»⁶. Он писал также об эмоциональном предвосхищении будущего результата действий, полагая, что в основе такого предвосхищения «лежит, по-видимому, та функциональная система интегрированных эмоциональных и когнитивных процессов, то единство аффекта и интеллекта, которое Л. С. Выготский считал характерным для высших специфически человеческих чувств. Включаясь в эту систему, эмоции становятся *умными*, обобщенными, предвосхищающими, а процессы интеллектуальные, функционируя в данной ситуации, приобретают характер эмоционально-образного мышления, играющего столь важную роль в смысловом различении и целеобразовании»⁷.

А если мы вспомним то, что говорил Выготский о смысле и о смысловой системе, то увидим явную перекличку его мыслей с тем, что в 40-х годах А. Н. Леонтьев и другие психологи школы Выготского писали о личностном смысле и значении. Впрочем, об этом Леонтьев размышлял, судя по его рукописям, уже в конце 30-х годов.

Таким образом, на определенном этапе школа Выготского вернулась к, казалось бы, отброшенной ею идее Льва Семеновича. И здесь мы приходим ко второму моменту. Я бы сформулировал его так: *нет ни одного положения, ни одной мысли Выготского, которые не получили бы отражение и развитие в работах его школы*. Ни одного!

Перелистаем еще раз эту книгу и просто назовем психологические проблемы, занимавшие Выготского и разрабатывавшиеся им, а затем назовем его прямых учеников, которые развивали соответствующие его идеи. Психология искусства: Леонтьев. Педагогическая психология: Леонтьев, Эльконин, Божович, Гальперин и многие другие. Методология психологии: Леонтьев. Проблема локализации: Лурия. Проблема сознательности и произвольности деятельности: Леонтьев, Запорожец. Мышление: Леонтьев, Гальперин, Эльконин, Запорожец. Восприятие: Леонтьев, Запорожец. Память: Зинченко. Мотивация: Божович, Леонтьев. Игра: Эльконин. Эмоции: Запорожец, Леонтьев. Личность: Леонтьев, Божович. И т. д. ... Кстати, многие из проблем, поставленных Выготским, были «унаследованы» вторым поколением — учениками его учеников и развивались в основном ими. Это, например, соотношение развития и обучения (В. В. Давыдов), проблемы восприятия (В. П. Зинченко), речи и общения (автор этой книги).

...Вообще что такое «школа»? Дискутируя о преемственности в науке, мы все время наталкиваемся на это понятие, которое очень редко четко определяется. По-моему, о научной школе можно говорить тогда, когда есть группа людей, которые: а) разделяют мировоззрение своего учителя, его методологию, его философскую позицию; б) разделяют его основные теоретические взгляды; в) при этом (самое важное!) не останавливаются на их повторении и обосновании, а двигают эти взгляды дальше. Если нет этого третьего усло-

вия, мы имеем дело не с научной школой, а с группкой эпигонов. Примеров тому в истории мировой науки, в том числе и психологической, немало...

В этом смысле школа Выготского несомненно подлинная школа.

И в-третьих, необходимо сказать несколько слов о дальнейшем развитии взглядов учеников Выготского. В конце 30-х годов его школа вступила в новый этап, который часто называют «теория деятельности» или «психологическая теория деятельности». С самого начала оговорю этот термин: сам А. Н. Леонтьев, которому принадлежит формулировка основных положений, касающихся деятельности как психологического понятия, никогда не употреблял подобных выражений, а когда это делали другие, морщился. «Я теперь, когда вижу фразу «и с точки зрения деятельностного подхода» — скажу вам откровенно — меня (это) беспокоит», — говорил он во время одного из своих докладов (рукопись). Если перефразировать название его последней книги, для него — как, впрочем, и для Выготского! — психологическая теория всегда была не «теорией деятельности», а «теорией деятельности-сознания-личности» (или, быть может, даже «личности-сознания-деятельности»).

Существенны здесь два момента. Первый: «теория деятельности» — это отнюдь не создание одного лишь А. Н. Леонтьева. Вообще Алексей Николаевич был, без сомнения, лидером харьковской группы, но ее концепция создавалась коллективным разумом. И если искать авторов теории деятельности, то их было как минимум три: Леонтьев, Запорожец и П. И. Зинченко.

И второй: что бы ни говорили об отрыве или даже противоположности теории деятельности и взглядов Выготского (я остановлюсь на этом подробнее в следующей главе), можно легко документировать преемственность всех этапов — от самого Выготского до возникновения теории деятельности в ее «классическом», хорошо известном всем психологам варианте. Здесь для этого просто нет места.

Нет у меня возможности рассказать подробнее и о тех экспериментальных исследованиях, которые велись в Харькове в 1932—1941 гг., и о тех выводах, которые делались из этих экспериментов. О них подробно рассказано, впрочем, очевидцами и участниками этих исследований — Запорожцем и Элькониным⁸. Писал о них и я в биографической статье, посвященной А. Н. Леонтьеву⁹. Поэтому ограничусь кратким итогом харьковских исследований.

...История науки делает порой непредсказуемые повороты. И когда я старался найти у кого-нибудь из харьковских психологов сжатое резюме того, что тогда ими было сделано, это мне не удалось. Такое резюме я в конце концов обнаружил — у человека, который в сознании очень многих является прямым антагонистом не только А. Н. Леонтьева, но и Выготского... Это Сергей Леонидович Рубинштейн, известный советский психолог, в свое время директор Института психологии (перед самой войной), член-корреспондент Академии наук СССР (завабно, что им не был Выготский, не говоря уже о Леонтьеве...), лауреат Государственной премии СССР (тогда еще Сталинской). Так вот, в той самой книге, за которую он получил Го-

сударственную премию, Рубинштейн изумительно изложил основное содержание работы харьковской группы. Вот это место: «...эти исследования устанавливают, что практические интеллектуальные действия детей уже на самых ранних ступенях развития носят специфически человеческий характер. Это определяется тем фактом, что ребенок окружен с первого же дня своей жизни человеческими предметами — предметами, являющимися продуктом человеческого труда, и прежде всего практически овладевает человеческими отношениями к этим предметам, человеческими способами действия с ними... Основой развития специфически человеческих практических действий у ребенка является прежде всего тот факт, что ребенок вступает в *практическое общение* с другими людьми, с помощью которых он только и может удовлетворить свои потребности. Именно это... является той практической основой, на которой строится и самое раннее его развитие»¹⁰.

...Харьковская группа просуществовала 10 лет. А. Н. Леонтьев вернулся в Москву уже в 1934 г., хотя и после этого бывал в Харькове постоянно. Вскоре переехал в Москву и Гальперин. Запорожец, Зинченко и другие оставались в Харькове до начала Великой Отечественной войны. Они мало печатались (негде было!). Поэтому реальный вклад харьковчан в мировую психологию остался нераскрытым.

Не пора ли собрать под одной обложкой все сохранившиеся от тех лет статьи и рукописи, приложив к ним подлинно научный исторический очерк возникновения, развития и дальнейшей судьбы идей харьковской группы?

Подлинно научный — потому что, как мы сейчас увидим, не всякая история науки имеет хоть что-то общее с научной, да и с любой истиной...

Глава десятая. Утверждение идей и разоблачение мифов (правда и неправда о Выготском)

Невнимание и непонимание достигают
степени мании.

Борис Слуцкий

Нет психолога, да и специалиста любой другой области науки, когда-либо писавшего о Выготском, который сегодня не признавал бы величия подвига, совершенного им в науке. И было бы смешно и странно на страницах этой книги (как это порой делается) приводить десятки комплиментов по адресу Выготского, которые можно обнаружить в публикациях советских и зарубежных ученых. Только одну фразу, принадлежащую Н. А. Бернштейну, я хотел бы здесь процитировать: он назвал Выготского «человеком на грани гениальности». На грани или за этой гранью?!

Но вот что интересно: едва ли не каждый из пишущих о Выготском видит его по-своему и «вычитывает» из него то, что хочет. (Наверное, не избежал этого и автор данной книги. Но он, во всяком случае, стремился к обратному. Поэтому в книге столько цитат, и порой довольно длинных, из работ самого Выготского. Сказать о нем можно что угодно. А вот ложно интерпретировать его собственные слова уже не так легко.) Таким образом, для каждого из пишущих о Выготском он хорош чем-то другим. И порой одна и та же работа трактуется диаметрально противоположно (так произошло, например, с «Психологией искусства», которую интерпретировали четыре человека — А. Н. Леонтьев, Вяч. В. Иванов, М. Г. Ярошевский и Н. Б. Берхин — и все четверо совершенно по-разному).

Я думаю, однако, что только те из исследователей творчества Выготского, кто опирается на знание всех его высказываний, умеет проследить динамику развития его творческой мысли и ясно представляет себе ту историческую обстановку, в которой жил и творил Выготский, состояние психологической и других наук, те идеи, которые тогда, как говорится, носились в воздухе, — только эти авторы способны дать объективную и правильную интерпретацию его воззрений и их эволюции, преемственности научных идей между Выготским и его предшественниками и последователями. И особенно важно, чтобы эта объективность не уступала места субъективистскому, групповому подходу, стремлению подтянуть Выготского, так сказать, «под себя». В истории науки, как и вообще в истории, приходится иметь дело не с тем, что бы хотелось, а с тем, что есть, что было на самом деле. Если мы покажем, что на самом деле ду-

мал Выготский и почему он так думал, это и будет правда о нем, будет подлинно научный подход, подход с позиций правильно понятого историзма. Автор этой книги и пытался последовательно осуществить такой подход. (Другой вопрос, насколько это ему удалось.)

Я не думаю, что кто-то из нас, историков науки, владеет истиной в конечной инстанции. Можно и нужно спорить о тех или иных сторонах творчества и духовной эволюции Выготского, да и любого другого научного или общественного деятеля. Надо искать Правду о нем с большой буквы, искать совместными усилиями. Но кроме Правды, есть и просто правда. Каждый из историков может иметь свою точку зрения на того или иного деятеля, то или иное событие и обосновывать ее теми или иными аргументами. Но у него *нет права на неправду*, неважно, откуда эта неправда идет — от обычного невежества или от чьих-то своекорыстных интересов. Есть факты жизни и творчества, которые, как говорится, упрямая вещь. Есть мнения, есть взгляды, которые выражены самим человеком ясно и недвусмысленно, и их нельзя опровергнуть, а можно только игнорировать. Одним словом, диалог о Выготском — это потребность нашей науки сегодня. Но не о чем дискутировать с теми, кто с самого начала отстаивает неправду о нем, кто, не отягощая себя знанием фактов и пониманием идей, склонен во что бы то ни стало приписать Выготскому, да и вообще истории науки, то, чего нет и никогда не было.

Именно поэтому я и решил посвятить эту главу — нет, не дискуссии, а просто разоблачению некоторых мифов о Выготском. Одни из них проникают и на печатные страницы, другие высказываются только в устной форме на разного рода конференциях и других научных собраниях. Я не буду указывать в каждом случае конкретных авторов этих мифов — они переходят из уст в уста. Важно показать их бессмысленность и несоответствие действительной реальности.

Итак:

Миф № 1. Выготский не был профессиональным психологом, а в лучшем случае — методологом гуманитарных наук (культурологом, семиотиком).

А раз так, говорят пропагандисты этого мифа, психологию нужно строить заново. Не так, как предлагал это делать Выготский: его путь был путем дилетанта. И уж тем более не так, как его ученики, которые приняли общеметодологическую теорию деятельности, разработанную Выготским, за психологическую, объяснительный принцип — за предмет конкретно-психологического исследования.

Так был или не был Выготский психологом-профессионалом? Чтобы ответить на этот вопрос, давайте посмотрим, а что такое вообще профессионализм в науке.

Думается, что он складывается из четырех компонентов.

Первый из них (не по важности: все они в равной степени важны): владение материалом своей науки, ее, как любил выражаться

Алексей Николаевич Леонтьев, «мясом». Имеется в виду прежде всего система профессиональных знаний в своей науке и в смежных науках. Не является профессиональным психологом человек, не знающий разницы между личностью и темпераментом, не слышавший имен Вебера и Фехнера, не читавший и не конспектировавший труды классиков мировой психологии. Нельзя назвать профессионалом языковеда, не помнящего наизусть основные семьи или группы языков мира, не представляющего себе основные различия между, скажем, русским и арабским, вьетнамским, грузинским языком, не знающего разницы между силовым и музыкальным ударением. И т. д. Беда в том, что очень часто профессионализм отождествляется с этим компонентом. Не всякий, кто кончил психологический факультет МГУ и сдал все полагающиеся предметы, становится профессионалом.

Здесь есть, в свою очередь, две стороны. Мало знать аппарат сегодняшней науки и ее основные аксиомы. Не профессионал тот, кто не знает истории своей науки, не может оценить место сегодняшнего ее состояния в общем потоке научного развития, не умеет учиться на ошибках и достижениях науки прошлого. И глубоко прав был Вygотский, когда еще в 1928 г. утверждал, что «судьбы психологической науки в стране революции могут быть поняты только в историческом аспекте, только в свете прошлого и будущего, только в большой перспективе, в динамике развития и катастрофы»¹.

Второй компонент: владение научным мировоззрением. Не ученый тот, у кого нет общенаучной картины мира, кто не задумывается над сущностью исследуемого им предмета и над методологией самого исследования. В этом смысле любой специалист по естественным, а тем более общественным наукам не может не быть одновременно и философом, т. е. он обязан уметь встать над своей наукой и над ее предметом, увидеть, как его наука вписывается в большую Науку, а ее предмет — в мир. Поэтому подлинной науке нечего делать с «ползучим» эмпиризмом, с прагматическим подходом, со стремлением разрабатывать детали, не думая о целом, с тенденциями ставить межевые столбы — их же не преjdeши — между «делянками» разных наук. Мне кажется, сегодняшняя наука более всего страдает от дефицита такого, мировоззренческого подхода.

Сюда же, наверное, нужно включить вопросы этики науки. Но анализ проблемы «наука и мораль» увел бы нас слишком далеко. Выше я уже говорил однажды о научной этике.

Третий компонент: владение умениями научного творчества, склонность и способность идти нехоженными путями, ставить и решать неизученные проблемы. Наука по самой природе своей — это не репродукция, т. е. не воспроизведение тех или иных известных истин, а продукция — создание и проверка новых истин. Профессионал-«репродуктор» не имеет никакого отношения к науке, пусть он числится хоть ведущим научным сотрудником Академии наук. Он годится в лучшем случае в лекторы общества «Знание», да и там сейчас голод на творческую мысль. Ученый — это тот, кто вложил пусть небольшую, но свою оригинальную лепту в общую копил-

ку науки, человеческого знания, кто хоть раз высказал и обосновал то, что не пришло в голову никому другому.

Интересно, что дилегантам кажется, будто можно владеть третьим компонентом, не владея первым и вторым. И журналы, научные институты, партийные и советские органы бывают засыпаны письмами людей, не знающих азов науки, но претендующих на новое слово в ней. Увы, хорошие мысли рождаются только из скрещения обширных профессиональных знаний и ясной мировоззренческой позиции. На пустом месте они не возникают.

И наконец, четвертый компонент — это владение технологией научной работы. Она различна в разных науках, не тождественна для теоретика и экспериментатора. Но всегда есть такие навыки, которыми ученый просто не может не владеть. Возьмем эксперимент. Не всякий профессионал-ученый умеет, скажем, сконструировать, а тем более собрать экспериментальную установку. Но есть минимум, которым обязан владеть и самый «абстрактный» теоретик, — это стратегическое планирование экспериментальной работы и разработка или по крайней мере аргументированный выбор принципиальной методики эксперимента. К профессиональным навыкам ученого относится и такой (часто забываемый), как способность разумно изложить свои мысли на бумаге, оформить их в виде статьи, доклада, диссертации, монографии... Я не хочу призывать к тому, чтобы сегодняшний научный работник, как во времена Галилея, сам делал своими руками все — для этого наука имеет обширную армию научно-вспомогательного и научно-технического персонала. Едва ли в апогее своей славы Менделеев сам мыл лабораторную посуду. Но смешно думать, что он не смог бы в случае необходимости сделать это не хуже своего лаборанта.

Обычно у ученого преобладает тот или другой компонент. Есть ученые, главная сила которых в их научном мировоззрении, таким был, по-видимому, В. И. Вернадский. Есть энциклопедисты, чья мысль постоянно оплодотворяется новым и новым знанием. Мне кажется, что таким был, например, Чарльз Дарвин. Есть люди, вошедшие в историю науки переворотами научной мысли, определившие дальнейшие судьбы этой науки, люди, я бы сказал, супертворческого склада. Таким человеком, судя по всему, являлся Альберт Эйнштейн, а в психологии — Зигмунд Фрейд. И наконец, бывают такие ученые, которые лучше всего чувствуют себя в лаборатории, у экспериментальной установки или компьютера. По-моему, сюда относится Луи Пастер. Никто из них, однако, не ограничивался только одним компонентом научного профессионализма: будь так, мы бы не вспоминали сейчас их имена.

Из чего складывается профессионализм ученого-психолога?

Доскональное, энциклопедическое знание «мяса» психологической науки, свободное владение всем накопленным ею опытом, всем научным аппаратом и всеми теоретическими идеями, имеющими в ней хождение. Было ли это у Выготского? Кто может сомневаться в этом? Более того, Лев Семенович Выготский относился к числу ученых-«многостаночников», одинаково уверенно чувствовавших се-

бя и в психологии, и в дефектологии, и в лингвистике, и в педагогике, и в искусствоведении. Мало можно найти лекторов, которые в своей устной речи (Выготский редко пользовался конспектами) так легко оперировали бы данными не только своей, психологической, но и смежных наук. Вы легко можете сами в этом убедиться, взяв любую из опубликованных его стенограмм.

Глубокое знание и понимание истории науки. Здесь, скажу без преувеличения, у Выготского вообще нет равных в советской, а может быть, и в мировой психологии. Не только по широте «захвата», но и по глубине анализа, проникновению в самую суть анализируемых концепций, умению «расставить их по своим местам».

Философское видение. И здесь едва ли можно поставить кого-нибудь рядом с Выготским. Шутка сказать, разработать основы марксистского подхода в психологии, предложить программу ее развития на много десятилетий вперед и в то же время реализовать ее в серии блестящих конкретно-психологических, в том числе экспериментальных, исследований! Я хотел бы подчеркнуть: то, что делал Выготский в психологической науке,— это не просто нечто «приложенное» к его философской и общенаучной концепции, как порой утверждают непсихологи, а органическое продолжение этой концепции и в то же время ее конкретно-научное обоснование. Выготский не «думал насчет психологии» — он шел от нее и приходил к ней. Его философская мысль оплодотворяла и обогащала психологическую, а психологическая — философскую. (Я стремился показать это на всем протяжении своей книги.)

Творческий потенциал. Как я уже говорил, канадский ученый С. Тулмин назвал Выготского Моцартом в психологии. По масштабу того переворота, который он совершил в психологической науке (другое дело, что переворот этот только начал, а его масштаб не всеми осознан), я бы сравнил его скорее с такими гениальными первооткрывателями, как Вильгельм фон Гумбольдт в языкознании, Альберт Эйнштейн в физике, Д. И. Менделеев в химии. Выготский был человеком, никогда не боявшимся посмотреть по-новому на устоявшиеся мнения, ставшие догмами и аксиомами. Отбросить их, если они устарели. Перевернуть, если вопрос был поставлен неправильно. И здесь я хотел бы провести параллель с другим мыслителем, не сравнивая, конечно, того вклада, который внесен ими в мировую историю, мировую научную и философскую культуру. Я имею в виду Карла Маркса. У Выготского, как вы, наверное, помните, говорится (в «Историческом смысле психологического кризиса»), что «психологии нужен свой «Капитал» (I, 420). И если кто-либо приблизился к решению этой задачи, то это был, конечно, Выготский. Это важно понять, и это нужно продолжить и завершить, хотя для этого потребуются, вероятно, многие десятилетия и напряженный труд нескольких поколений психологов.

И наконец, владение научной технологией. Даже из того, что можно найти в этой книге, читателю должно быть ясно, насколько глубоко мысль Выготского была укоренена в экспериментальной и клинической практике, как блестяще он умел поставить и интерпре-

тировать эксперимент, как он был способен увидеть в больном намного больше, чем окружающие его врачи и дефектологи. Добавлю, что он вошел в историю экспериментальной психологии не только методикой Выготского — Сахарова, но и тем, что им впервые был разработан принципиально новый для психологии так называемый «формирующий эксперимент».

Одним словом, если уж не считать Выготского профессионалом психологом, то их вообще нет в психологии. Дай бог нам всем быть та к и м и «непрофессионалами»!

А что такое «методолог гуманитарных наук», я, право, не знаю. И вообще не представляю себе такой профессии — «методолог». Всякий подлинный специалист в той или иной науке не может не быть ее методологом, и, наоборот, ничего не стоит «методолог», не являющийся профессионалом данной науки. М. М. Бахтин, которого любят приводить в качестве примера «методолога гуманитарных наук», на самом деле был прежде всего глубоким исследователем языка, литературы, истории культуры. Только это давало ему право выступать как методологу. Андрей Белый (помимо того, что он был первоклассным поэтом и прозаиком) вошел в историю науки как специалист по эстетике и поэтике. П. А. Флоренский — очень популярная сейчас фигура — был видным искусствоведом. Наконец, скончавшийся сравнительно недавно Алексей Федорович Лосев проявил себя как уникальный знаток истории культуры и филолог мирового класса.

Да, Выготский был методологом всех тех наук, которыми он профессионально занимался. И было бы странно, если бы было иначе.

Миф № 2. У Выготского не было школы.

У этого мифа есть три варианта. Первый: Леонтьев и харьковская группа, а затем все те, кто развивали «психологическую теорию деятельности», должны быть отлучены от Выготского. Второй: харьковчане были учениками (школой) Выготского, но после этого уже не было преемственности — «теория деятельности» ничего общего с Выготским не имеет. Третий: у Выготского не было школы, но были ученики: отдельно Леонтьев, отдельно Лурия, отдельно Запорожец, отдельно П. И. Зинченко и т. д. Есть и другие варианты. Очень любят при этом ссылаться на критику, которой подверг Петр Иванович Зинченко Выготского и Леонтьева в 1939 г. Так или иначе пафос этого мифа в противопоставлении Выготского дальнейшему развитию психологической мысли его учениками.

Так была школа или ее не было?

В предыдущей главе я постарался показать, в чем было различие между тем путем, которым шел Выготский последние годы, и тем, которым пошли его ученики. Думаю, всякому непредвзятому читателю ясно, что это было, как они и думали тогда, возвращение к Выготскому (определенного периода), а не отход от Выготского. И у нас нет никаких оснований отделять харьковскую группу от Льва Семеновича и противопоставлять ему.

Но может быть, есть ученики, но нет школы? Ведь действи-

тельно, разные ученики Выготского впоследствии выбрали каждый свой самостоятельный путь, внесли в науку каждый свой особый вклад. Леонтьев — это не Лурия, Гальперин — не Зинченко, Эльконин — не Божович: у каждого из них свое собственное, неповторимое лицо, свои конкретно-научные интересы...

Нет. Никто и никогда из них не противопоставлял себя школе в целом. Никто и никогда — при всех отдельных расхождениях — не объявлял себя единственным наследником идей Выготского. И взаимная критика разворачивалась всегда в рамках единого научного направления, единого понимания деятельности, сознания и личности.

Покажем это на упомянутой статье П. И. Зинченко «Проблема произвольного запоминания»².

Излагая концепцию памяти, развивавшуюся Выготским в конце 20-х годов, т. е. в рамках «культурно-исторической теории», и ее развитие в начале 30-х годов, Зинченко видит достоинство этой концепции в том, что «запоминание впервые выступает здесь как активный процесс, как конкретное психическое *действие*» (с. 153). Но Выготский допустил, по Зинченко, одну фундаментальную ошибку: «Общественно-историческая обусловленность психики человека была сведена к воздействию на субъекта человеческой культуры. Развитие психики, таким образом, рассматривалось не как определяемое развитием реальных отношений субъекта к действительности, а как ограниченное общением сознания субъекта с культурной, идеальной действительностью» (там же). И дальше: «Вопрос о своеобразии человеческой психики был поставлен не с точки зрения перехода от инстинктивной психики животных к психике человеческой, а перехода от «физиологического к психическому» (с. 154) (т. е., по Выготскому, от «натуральных» к «культурным» процессам).

Критикуется позиция Выготского, а цитируется «Развитие памяти» А. Н. Леонтьева, «в то время примыкавшего к его взглядам» (с. 157).

И еще раз: «Оторвав развитие опосредствования от реальных отношений субъекта к действительности, Выготский замкнул это развитие в развитие понятий, мышления» (с. 156).

На этом критика, в сущности, и кончается. А главный позитивный вывод экспериментального исследования Зинченко сводится к следующему: «Любое психическое образование — ощущение, представление и проч. — не является результатом пассивного, зеркального, чисто физиологического отражения предметов и их свойств, а результатом отражения, включенного в какое-либо действенное, активное отношение субъекта к этим предметам и их свойствам»; они, эти образования, возникают, когда «осуществляется деятельность по отношению к объекту» (с. 177).

...Поразительно! Как можно совершенно ясные вещи затуманить, перевернуть и поставить с ног на голову?

Да, Зинченко критиковал Выготского. Но ясно даже и ему, что критиковал он его с *той самой* точки зрения, что и А. Н. Леонтьев

в 1934—1935 гг. *С той самой точки зрения, которую (не упоминая, однако, в критическом плане Выготского) А. В. Запорожец и Г. Д. Луков отстаивали в статье того же 1941 г.: «Ребенок, знакомясь с окружающими его предметами, вместе с тем овладевает способом их употребления»*³. Г. Д. Луков с тех же позиций критиковал Выготского в 1939 г.⁴ Нет ни малейшего различия между взглядами Зинченко и других харьковчан!

Да, Зинченко критиковал и Леонтьева за его положения, изложенные в «Развитии психики». И правильно делал: эта книга была ярчайшим выражением идей «культурно-исторической школы», идей 1927—1930 гг. Уже в 1932—1933 гг. Леонтьев, а вместе с ним и все харьковчане изменили свои взгляды. И все работы харьковчан осуществлялись, как они сами пишут, под непосредственным руководством Леонтьева, исходя из выдвигаемых им положений!

Может быть, это как раз П. И. Зинченко принадлежит идея структурной организации деятельности, разделения деятельности, действия и операции? А значит, не Леонтьев, а именно Зинченко является подлинным представителем «теории деятельности»? И это неверно. Понятия деятельности—действия—операции мы находим по крайней мере в двух работах Леонтьева, относящихся к 1940 г.: в тезисах «Основные процессы психической жизни»⁵ и в так называемых «Методологических тетрадах» — еще неопубликованной рукописи, написанной в период между 1936 и 1940 г. Да и вообще, как я уже говорил, все идеи харьковчан были плодом коллективного мышления, и совершенно непринципиально, кто первый употребил то или иное понятие в печати. Думали-то они все примерно одинаково.

Говорят, Выготского критиковал Гальперин. Верно, это было. Но возьмите то место, где эта критика излагается⁶, и постарайтесь понять: с каких позиций? Да с тех же самых, харьковских! Только обогащенных дальнейшим двадцатилетним развитием.

Миф № 3. Выготский и культурно-историческая школа — это одно и то же.

Опять то же самое: потрудитесь прочесть. Конечно, если остановиться на 1930 г., то Выготского легко отождествить с культурно-исторической психологией. И то — как я старался показать! — это не очень получится, потому что уже в 1929 г. Лев Семенович стал задумываться над новыми подходами.

Выготский создал культурно-исторический подход, но он же его первым и преодолел.

Этот миф коренится в антиисторичности мышления тех, кто его пропагандирует. Не стоит терять времени на его дальнейшее опровержение.

Миф № 4. У Выготского и его учеников было принципиально разное понимание деятельности.

Какое же? У Выготского деятельность была-де только объяснительным принципом, а у А. Н. Леонтьева — и объяснительным

принципом, и в то же время объектом изучения. У Леонтьева это была-де индивидуальная деятельность, а у Выготского — социальная, коллективная.

Почитайте самого Выготского, и вы увидите: его понимание деятельности тоже двуплановое. Это не только объяснительный принцип, это и объективная структура самой — практической или теоретической, мыслительной — активности человека! Можно спорить дальше, хорошо это или плохо. Но это так.

«Индивидуальность» деятельности у Леонтьева? Возьмите в номере 2 за 1983 г. «Вестника МГУ» лекцию А. Н. Леонтьева «Анализ деятельности», прочитанную 11 марта 1940 г. И вы увидите: ни о какой «индивидуальности» деятельности не может быть речи. Эту проблему Леонтьев понимал так же, как его учитель Выготский. Личность, сознание, деятельность каждого из нас — это результат интериоризации социальных отношений, продукт совместной деятельности. Только они, интериоризуясь, образуют каждый раз уникальное сочетание, особую, неповторимую систему.

А главное, психологическая теория Леонтьева и его учеников никогда не была только теорией деятельности. «Деятельностный подход» отнюдь не исчерпывает сущности их взглядов. Надо читать! Хотя бы известную монографию А. Н. Леонтьева «Деятельность. Сознание. Личность».

Миф № 5. У Выготского и его школы был антагонист, решавший те же принципиальные вопросы более правильно и первым утвердивший марксизм в советской психологии. Это С. Л. Рубинштейн.

Мне нравятся многие работы Сергея Леонидовича Рубинштейна. И, думаю, он не виноват в том, что многие его положения задним числом трактуются неточно. Давайте все-таки посмотрим, что он говорил тогда — в 1934 или 1940 г.

Год 1934-й. Книга «Основы психологии». «...Посредством речи общественное сознание формирует сознание индивидуума» (с. 142). Глава о функциональном анализе сознания сделана полностью по Выготскому (синтез интеллекта и аффекта). Глава о речи: единство общения и обобщения, несовпадение смысловой и фазической сторон речи, социальное происхождение эгоцентрической речи. Глава о практическом мышлении: различный генезис мышления и речи. Развитие мышления — по Выготскому.

Этого уже достаточно (конечно, Рубинштейн развивал излагаемые им взгляды в своем направлении, не совпадавшем, однако, с направлением харьковской группы). В сущности, в 1934 г. Рубинштейна можно отнести к ученикам Выготского, которого он очень прилежно слушал в Ленинградском пединституте. Тем более странно, что имя Выготского в книге, как правило, упоминается только критически.

Особенно любопытна посвященная Выготскому фраза в открывающем книгу очерке истории психологии: «Крупное место в советской психологии принадлежат Выготскому, который сов-

местно с Лурье (так! — А. Л.), Леонтьевым и другими разработал созданную им теорию культурного развития высших психических функций, ошибочность которой не раз освещалась в печати» (с. 37).

Те же мысли, и в частности мысль о единстве аффекта и интеллекта, в том числе в практическом действии, проходят по книге «Основы общей психологии», впервые изданной в 1940 г. и переизданной в 1946. Но уже в 1947 г. Рубинштейн отказался от понимания деятельности в духе Выготского и — во время упомянутой мной одной дискуссии по книге А. Н. Леонтьева «Очерк развития психики» в октябре 1948 г. — утверждал: «В действительности — каждому ясно — действие и деятельность — это практически материальные процессы, которые определяются не психологическими критериями»⁷.

Таким образом, Сергей Леонидович Рубинштейн в 30-е годы объективно относился к школе того самого Выготского, с учениками которого он «воевал» всю оставшуюся жизнь. И во многом тогда школы Выготского уже преодолела то, что пропагандировал у Выготского Рубинштейн.

Что же касается известной статьи С. Л. Рубинштейна, тоже относящейся к 1934 г. и посвященной психологическим идеям Карла Маркса, то основное ее содержание даже тогда не было новым. Значительная часть этих идей Маркса была в свое время использована и П. П. Блонским, и Выготским. Их анализирует и К. Р. Мегрелидзе. Наконец, на них опирается В. Н. Колбановский в предисловии к первому изданию «Мышления и речи» Выготского (1934). Конечно, значение этой статьи не хотелось бы преуменьшать, но она отнюдь не была открытием Маркса для психологов, как это порой утверждают. Вообще следовало бы более внимательно и исторически корректно проанализировать, как распространялись идеи марксизма-ленинизма в советской психологии; как ни странно, но это до сих пор не сделано, если не считать ценной монографии Е. А. Будиловой «Философские проблемы в советской психологии» (1972). Но с момента, когда она была написана, прошло уже около двадцати лет. Многое требуется переосмыслить, появились и новые факты. Поинтому мы смотрим сейчас и на многих людей, активно участвовавших в превращении психологии в марксистскую науку. Упомяну хотя бы Н. И. Бухарина.

Авторы и распространители мифов, в том числе о Выготском, часто упрекают нас, психологов школы Выготского, что мы не вступаем в дискуссию по критическим замечаниям в адрес этой школы и самого Выготского. Мы готовы к такой дискуссии. Но судите сами, стоит ли обсуждать вопросы, для выяснения которых достаточно просто знать факты?

Приложение

Л. С. Выготский. Научно-педагогическая (авто)биография (из личного архива Л. С. Выготского, любезно предоставлено нам Г. Л. Выготской)

1. Сведения о педагогической работе: преподавал до 1923/24 ак. года в школах 1-й и 2-й ступени, педтехникуме, на учительских курсах. С 1923—1924 гг. в вузах Москвы, Ленинграда, Ташкента в качестве ассистента, доцента, профессора (2-й МГУ, 1-й МГУ, АКВ им. Крупской, Ленинград, институт им. Герцена, И-т педологии и дефектологии, 2-й Моск. мед. институт, МГПИ и др.). В 1925 г. защитил диссертацию и получил право самостоятельного преподавания в вузах. В настоящее время состою профессором МГПИ (зав. кафедрой педологии трудового детства) и 2-го М. Г. мед. института (зав. кафедрой общей и возрастной педологии). Утверждался в должности профессора по Ленинградскому институту им. Герцена ГУСом НКП, а по мед. институту НКЗдравом. Преподавал в вузах психологические и педологические дисциплины.

2. Сведения о научно-исследовательской работе: начал заниматься исследовательской работой в 1917 г. по окончании университета. Организовал психологический кабинет при педтехникуме, где вел исследования. Доложил в 1924 г. эти исследования на II Психоневрологическом съезде в Ленинграде. Вступил в Гос. инс. экспериментальной психологии в качестве научного сотрудника 2-го р. В 1925 г. защитил диссертацию на тему «Психология искусства» и получил право самостоятельного ведения научно-исследовательской работы. Последовательно состоял научным сотрудником 1-го раз. и действительным членом н-исследов. инсти-тов (Психологич. ин-та, Института высшей нервной деятельности, Института научной педагогики и др.). Выступал с докладами на съездах — советских и международных по психологии, психопатологии, педологии и дефектологии.

В настоящее время веду исследования: 1. Трудное детство. 2. Мышление и речь.

3. Сведения об общественной работе: состоял членом Президиума Об-ва психо-неврологов-материалистов при ком. академии, психотех. Об-ва (зампред.), оргкомитетов научных съездов, ряда редколлегий научных журналов; член Совета (районного) РК и КД, член бюро школьной секции, член ГУСа, трехлетняя работа в культ-отделе обл. Отдела союза Рабпрос; участие в Моск. и иногородних педолого-педагогических конференциях, съездах, курсах, член ВАРНИТСО.

4. Сведения о научных работах (главнейших).

Книги: 1. Педагогическая психология. 1925 г.

2. Педология школьного возраста. 1928 г.

3. Педология подростка. 1930 г.

4. Этюды по истории поведения. 1930 г. Совместно с А. Р. Лурия.

5. Воображение и творчество в школьном возрасте. 1931 г.

6. Учебные книги и пособия совместно с др. авторами (Практикум по эксперимент. психол., Психологич. словарь, психол. хрест. и др.).

7. Психология искусства. Диссертация. 1925 г. Рукопись.

8. Смысл психологического кризиса. 1927 г. Рукопись.
9. Мышление и речь. 1932 г. Печатается (Соцэкгиз). Психологическое исследование.

Статьи: 1. Сознание как проблема психологии поведения. 1924 г.
2. Генетические корни мышления и речи. 1927 г.
3. Основные проблемы дефектологии. 1929 г.
4. Экспериментальное исследование доминантных реакций. 1926 г.
5. Развитие активного внимания в детском возрасте.

На иностранных языках:

1. The Problem of the Cultural Development of the Child. 1929.
2. Principles of Social Education for the Deaf and Dumb Children in Russia — 1925.
3. Die genetischen Wurzeln des Denkens und der Sprache — 1929.
4. The Function and the Fate of the egocentric Speech — 1930.
5. Les fonctions psychologiques supérieures — 1929.
6. The Psychology of the Schizophrenia — 1932.

Переводы, редакция и предисловия: книги Торндайка, К. Бюлера, Ш. Бюлер, Пиаже, Келера, Коффка, Шульце, Фрейда, Гезела, Бекингема, Лешли и др.

14 января 1933 г.

Москва, 54

Б. Серпуховская, 17, кв. 1

Литература для дальнейшего чтения

А. Основные работы Л. С. Выготского

1. Собрание сочинений: В 6 т.— М.: Педагогика:
 - Т. 1. Вопросы теории и истории психологии (1982). Включает статью А. Н. Леонтьева о Выготском, статьи разных лет, книгу «Исторический смысл психологического кризиса».
 - Т. 2. Проблемы общей психологии (1982). Включает книгу «Мышление и речь» и «Лекции по психологии».
 - Т. 3. Проблемы развития психики (1983). Включает книгу «История развития высших психических функций» и статью «К вопросу о многоязычии в детском возрасте».
 - Т. 4. Детская психология (1984). Включает главы 9, 10, 11, 12 и 16 из книги «Педология подростка» и 6 рукописных статей.
 - Т. 5. Основы дефектологии (1983). Включает множество статей и фрагментов.
 - Т. 6. Научное наследство (1984). Включает две впервые публикуемые книги: «Орудие и знак в развитии ребенка» и «Учение об эмоциях», а также ранее опубликованную статью «К вопросу о психологии творчества актера». В этом томе опубликован также «Список трудов Л. С. Выготского, включенных в шеститомник».
2. Другие издания сочинений Л. С. Выготского (после 1956 г.):

Избранные психологические исследования. — М.: Изд-во АПН РСФСР, 1956 («Мышление и речь» и ряд статей).

Развитие высших психических функций. — М.: Изд-во АПН РСФСР, 1960 (частично «История развития высших психических функций» и ряд статей).

Психология искусства. — М.: Искусство, 1965; 2-е изд. — 1968; 3-е изд. — М.: Педагогика, 1987.

Воображение и творчество в школьном возрасте. — 2-е изд. — М.: Просвещение, 1967 (1-е изд. — М.; Л.: ГИЗ, 1930).

Полный список переизданных или изданных впервые статей и других материалов Выготского содержится в шестом томе его Собрания сочинений.
3. Прижизненные и другие ранние издания книг Выготского, не вошедшие в Собрание сочинений:

Педагогическая психология. — М.: Работник просвещения, 1926.

Этюды по истории поведения (Обезьяна. Примитив. Ребенок) (совместно с А. Р. Лурией). — М.; Л.: ГИЗ, 1930.

Умственное развитие детей в процессе обучения. — М.; Л.: Учпедгиз, 1935.

Указания на некоторые другие, более редкие издания, а также на отдельные статьи см. в соответствующих местах книги.

Б. Основные работы о Л. С. Выготском

Научное творчество Л. С. Выготского и современная психология. — М., 1981 (тезисы докладов на конференции, посвященной 85-летию со дня рождения Выготского).

Брушлинский А. В. Культурно-историческая теория мышления. — М., 1968.

Леонтьев А. Н. Борьба за проблему сознания в становлении советской психологии // Вопросы психологии. — 1967. — № 2.

Леонтьев А. Н., Лурия А. Р. Из истории становления психологических взглядов Л. С. Выготского // Вопросы психологии. — 1976. — № 6.

Они же. Психологические воззрения Л. С. Выготского // Выготский Л. С. Избранные психологические исследования. — М., 1956.

Петровский А. В., Петровский В. А. Л. С. Выготский и проблема личности в современной психологии // Вестник МГУ. Сер. «Психология». — 1982. — № 4.

Радзиховский Л. А. О ранних этапах научного творчества Л. С. Выготского // Вопросы психологии. — 1979. — № 1.

Радзиховский Л. А., Фан Мин Хак. Значение ранних работ Л. С. Выготского для развития советской психологии // Вестник МГУ. Сер. «Психология». — 1977. — № 3.

Эльконин Д. Б. Проблемы обучения и развития в трудах Л. С. Выготского // Вопросы психологии. — 1966. — № 6.

Он же. Проблемы психологии детской игры в работах Л. С. Выготского, его сотрудников и последователей // Вопросы психологии. — 1976. — № 6.

Ярошевский М. Г., Гургенидзе Г. С. Л. С. Выготский — исследователь проблем методологии науки // Вопросы философии. — 1977. — № 8.

Они же. Л. С. Выготский о природе психики // Вопросы философии. — 1981. — № 1.

Ярошевский М. Г. Л. С. Выготский. — М., 1989 (на англ. яз.).

Краткий словарь научных терминов, использованных в книге

В словарь-справочник включены все психологические и общенаучные (в том числе и философские) термины, встречающиеся в книге, кроме тех (употребленных самим Л. С. Выготским), которые поясняются в самом тексте в круглых скобках с пометкой *А. Л.* Там, где это было возможно, я опирался на толкования, данные в «Психологическом словаре» Б. Е. Варшавы и Л. С. Выготского (М., 1931). Эти толкования приведены в кавычках и помечены (В. и В.). Выготскому принадлежат статьи на буквы *А, Б, Д, Е, Ж, Л, П, Р, Ф, Ц, Ч, Я*, остальные — Варшаве (за небольшим исключением). В других случаях использовался, как правило, «Психологический словарь» под редакцией В. В. Давыдова и др. (М., 1983) и «Философский словарь». Если вам оказалось неизвестным какое-либо слово, не учтенное в словаре-справочнике, его следует искать в обычном толковом словаре (однотомном С. И. Ожегова или четырехтомном) или в «Советском энциклопедическом словаре». Некоторые термины, научное содержание которых близко к житейскому (например, *знание*), я в словарь не включил.

Абстракция — «процесс отвлечения отдельных признаков объекта и представления их в изолированном от всей совокупности остальных признаков виде. А. лежит в основе образования понятий» (В. и В.).

Автономный — здесь: развивающийся отдельно, независимо. Автономная речь — особый вид речи, развивающийся в группе умственно отсталых или глухонемых детей. Автономное течение — т. е. независимое.

Агглютинация — «слияние образов, простейшая форма соединения, склеивания представлений, в котором невозможно различить отдельные элементы» (В. и В.).

Адекватный — соответствующий.

Альтернатива — выбор из двух возможностей.

Аномальный — отклоняющийся от нормы. «Аномалия — патологическое уклонение от средней нормы в структуре организма или в его функциях» (В. и В.).

Аппарат (науки) — здесь: система понятий и методов этой науки.

Афазия — «патологическое расстройство нервного речевого механизма (органы слуха и речи остаются ненарушенными; заболевание мозга) как в отношении понимания чужих слов, так и их собственного произношения» (В. и В.).

Аффект — «особая форма эмоции, характеризующаяся чрезвычайной интенсивностью протекания, бурными выразительными телесными движениями и резким изменением обычного течения представлений. А. вызывается обычно резким, неожиданным раздражением, к которому организм не может приспособиться. Таковы резкие и бурные взрывы отчаяния, страха, гнева, ликования и т. п.» (В. и В.). Иногда — синоним для «эмоции».

Аффективный — относящийся к *аффекту* (см.). Иногда — то же, что «эмоциональный».

Бихевиоризм — «наука о поведении, особое направление в американской психологии, исходящее из понимания психологии как объективной науки о поведении

(совокупность движений) животных и человека, строящейся естественнонаучным методом и не прибегающей к самонаблюдению и к субъективным данным сознания» (В. и В.).

Вербализм — «словесный» подход. Например, В. в обучении означает, что мы учим словам, а не раскрываем сути понятий.

Вербальный — «речевой, словесный» (В. и В.). *Вербальный интеллект* (см.) проявляется в решении словесно-логических задач. Он может не совпадать с практическим.

Визуальный — зрительный.

Внимание — «характеризуется отбором и выделением элементов сознания, ставящихся как бы в центр В. и приобретающих большую ясность переживания» (В. и В.).

Внутренняя речь — особый вид «беззвучной» речи, речи про себя, связанной с планированием человеком своих действий. См. о ней в главах шестой и седьмой.

Внутренняя форма (слова) — в теории А. А. Потебни — способ выразить во внешней форме слова его значение. Например, в слове «подснежник» внутренняя форма подсказывает мысль о том, что это цветок, растущий под снегом. Но тот же цветок может быть в другом языке назван при помощи другого способа.

Воля — «овладение и управление собственным поведением, целесообразно направленная деятельность» (В. и В.).

Восприятие — «деятельность, связанная с получением впечатлений от внешних предметов и явлений органами внешних чувств» (В. и В.).

Генезис (Выготский иногда говорил «генез») — происхождение.

Гештальтпсихология (от нем. Gestalt — образ) — «особое направление в... психологии, исходящее из положения, что всякий психический процесс образует целое, свойствами которого определяются свойства входящих в его состав частей» (В. и В.). Г. характеризуется *дуализмом* (см.).

Глубинная психология — совокупность направлений в мировой психологии, которые выводят психическую жизнь из подсознательных, иррациональных (т. е. не поддающихся логическому пониманию и описанию) процессов.

Гносеология — философская теория познания. Гносеологический — познавательный, осуществляемый с позиций теории познания.

Детерминизм — «учение о полной причинной определенности всех психических процессов... Согласно принципу Д., все психологические, как и все прочие процессы во вселенной, совершаются закономерно и необходимо; ничто не возникает и не изменяется без причины» (В. и В.). Детерминистский — трактующий причину данного явления, события, процесса.

Дефект — здесь: «недостаток какого-либо органа или выпадение какой-либо органической (см.) или психологической функции (напр., слепота, глухота, слабоумие)» (В. и В.). Дефектология — наука о дефектах и путях их преодоления в процессе обучения и воспитания.

Деятельность — активное взаимодействие человека с окружающей действительностью, в ходе которого он целенаправленно воздействует на объект и удовлетворяет таким образом свои потребности.

Диалектика (материалистическая) — «наука о всеобщих законах связи в природе, обществе и мышлении, философия и общая методология марксизма... Материалистическая Д. составляет основу философии и методологии марксистской психологии» (В. и В.).

Динамоскоп — «аппарат для измерения траты энергии при реакции, изобретен проф. К. Н. Корниловым» (В. и В.).

Доминанта — «термин, введенный проф. А. А. Ухтомским для обозначения открытого им рабочего принципа нервных центров» (В. и В.). Согласно этому принципу в нервной системе всегда есть господствующий очаг возбуждения, своего рода пульт управления, «притягивающий» к себе другие раздражители и тормозящий возникновение посторонних реакций. Д. постоянно изменяется, переходит с «места» на «место». Ухтомский считал Д. физиологической основой внимания.

Дуализм — философское учение, считающее «материальное» и «духовное» равноправными началами. «В психологии учение о самостоятельном существовании души и тела, психического и физического, как двух особых самостоятельных начал» (В. и В.); *психофизический параллелизм* (см.).

Знак — материальный, воспринимаемый человеком предмет, служащий для обозначения и замещения чего-либо. Примером З. может служить слово: оно обозначает предмет или понятие и замещает этот предмет в речи, мышлении, памяти.

Идеализм — философское учение, считающее, что сознание, дух первичны, а материя, природа вторичны.

Идеальное — «материальное, пересаженное в человеческую голову и преобразованное в ней» (Маркс К., Энгельс Ф. Собр. соч. — 2-е изд. — Т. 23. — С. 21); отражение предметного мира в сознании человека, субъективный образ объективной действительности, опосредованный социальной практикой (деятельностью). *Идеальный* (здесь) — отраженный в сознании, например идеальный образ.

Идеографическое письмо — такой вид письма, когда при помощи специального знака (идеограммы или нероглифа) обозначается значение каждого отдельного слова или значащей части слова. Из современных письменностей идеографической является китайская.

Интеллект — «приспособление к новым условиям при помощи актов поведения, не врожденных и не заученных» (В. и В.); особый, присущий человеку и (в зачатке) высшим обезьянам, механизм решения практических (а у человека и теоретических) задач. Он противоположается поведению по механизму безусловного или условного рефлекса. Главная особенность И. — способность человека (или обезьяны) находить принципиально новые решения, ранее не встречавшиеся в его опыте. Иногда в термин «И.» вкладывается более узкое содержание, тогда И. — это способность к мышлению. Интеллектуальный — осуществляемый с участием И. (интеллектуальный акт, интеллектуальное поведение и т. п.).

Интенциональный — соотношенный с содержанием, с предметом. Например, интенциональность мышления — это его направленность на содержание. Человек мыслит не «вообще», а всегда о чем-то.

Интериоризация (Выготский употреблял также термин «вращивание») — процесс формирования психических явлений путем перехода «снаружи» «вовнутрь» и качественного изменения внешней предметной деятельности, превращения внешнего во внутреннее, социального (совместного) в индивидуальное.

Историзм — подход к анализу явлений, предполагающий учет закономерностей их развития и связи с обуславливающими их историческими факторами.

Когнитивный — познавательный.

Коммуникативный — направленный на общение. Например, *коммуникативная речь* — это речь, используемая для общения (в отличие от эгоцентрической).

Комплекс — один из видов обобщения, выделенный Выготским в числе этапов развития понятий (значений) у ребенка; нерасчлененная «коллекция» сходных в чем-то предметов, обозначаемых одним и тем же словом.

Константный — постоянный. Константность — постоянство, неизменность.

Коррекция — частичное изменение (поправка) чего-то в связи с изменением условий.

Кредо (от лат. *credo* — я верю) — чья-то кратко и ясно сформулированная точка зрения. «Мое кредо» — моя позиция, то, во что я верю, что считаю правильным.

Лингвистика — то же, что языковедение; наука о языке.

Личность — система отношений человека к миру, к другим людям и к самому себе, определяющая набор конкретных действий или взаимодействий, осуществляемых им. Или: «единство и индивидуальность всех жизненных и психологических проявлений человека; человек, осознающий сам себя как определенное индивидуальное единство и тождество во всех процессах изменения...» (В. и В.).

Локализация — «учение о размещении психической деятельности по отдельным участкам коры больших полушарий (головного мозга. — А. Л.), которые называются «центрами» (В. и В.). Точнее, Л. — это размещение в коре физиологических механизмов, обеспечивающих тот или иной вид психической деятельности.

Материализм — философский термин, обозначающий учение, принимающее за основу бытия материю, а не дух; диалектический М. рассматривает психику как особое свойство высокоорганизованной материи и как внутреннее, субъективное выражение физиологических процессов мозга. М. противоположен идеализму» (В. и В.).

Метод — «способ научного исследования. Общая методология исследует общие М. и принципы всякого научного познания, частная методология исследует эти общие М. и принципы применительно к отдельным наукам» (В. и В.).

Механистический материализм — философское учение, сводящее различные формы движения к простейшим физическим закономерностям. Сторонники М. м. не видят специфических отличий идеального от материального, психики от внешнего поведения и т. д., сводя первое ко второму.

Мнемонический — имеющий отношение к запоминанию и вообще к памяти. Например, мнемонический прием — тот или иной прием, используемый для более легкого запоминания материала.

Модифицировать — частично изменять, не затрагивая сути.

Мотив — движущая сила деятельности, потребность, вызывающая эту деятельность и воплощенная в ее цели. Мотивация — система таких потребностей (движущих сил).

Моторный — двигательный.

Навык — «действие или поступок, многократно повторенные и автоматизированные» (В. и В.).

Операция — здесь: простейший компонент действия, внешнего или внутреннего, мыслительного; способ применения орудия или знака. Например, трудовая операция, интеллектуальная (мыслительная) операция, знаковая операция.

Опосредование — очень сложное понятие. Мы говорим об О., когда в строение какого-либо психического или внешнего (двигательного) процесса (функции) включается новый компонент, и благодаря этому включению все строение данного процесса принципиально изменяется, перестраивается. Например, трудовое действие может быть опосредовано употреблением орудия; в одной из своих ранних работ, относящихся к харьковскому периоду развития школы Выготского, П. Я. Гальперин очень убедительно показал, как одна и та же по содержанию и цели операция (см.) резко изменяется по способу своего выполнения, когда в руки ребенку дается орудие. Высшие психические функции или процессы (например, память) могут быть опосредованы внешними «опорами», скажем, «узелком на память»; это коренным образом меняет и сами процессы запоминания.

Органический — здесь: коренящийся в анатомических или физиологических особенностях организма. Например, органический дефект, т. е. связанный со слепотой, глухотой, умственной отсталостью. Органическому нарушению протекания тех или иных психологических процессов противостоит функциональное нарушение, когда никаких анатомо-физиологических недостатков или отклонений нет.

Ориентировка — «умение разобраться в окружающей обстановке, выбрать направление» (В. и В.).

Отображение — почти то же, что отражение. Например, О. одного множества на другое (в математике).

Педология — см. главу четвертую.

Персонализм — учение в западной психологии (лидером которого являлся В. Штерн), ставившее в центр психологической теории понятие личности как «своеобразного и самоценного единства», т. е. чего-то исходного, нерасчлененного. По своим философским основам П. примыкал к идеализму.

Потенция — еще нереализованная возможность.

Прагматический — нацеленный на непосредственную, ближайшую, узко понимаемую пользу или выгоду. Соответствующее философское учение называется «прагматизмом».

Практический интеллект — мера способности данного индивида (человека или обезьяны) решать непосредственную практическую задачу. П. и. может быть измерен и оценен при помощи специальных способов контроля (тестов). Уровень П. и. не всегда совпадает с уровнем *вербального интеллекта* (см.).

Предметное значение — значение непосредственно воспринимаемого предмета или мысленного его образа (в памяти, воображении и пр.). Мы воспринимаем стол не как совокупность отдельных его свойств, а именно как стол, хотя можем не вспомнить соответствующее слово.

Предметность восприятия — его свойство перерабатывать информацию о целостном предмете, а не о каких-то отдельных его чертах, признаках или свойствах. П. в. сказывается, в частности, в том, что восприятие *опосредовано* (см.) *предметным значением* (см.).

Предметность деятельности — ее направленность на определенный предмет как на цель и ожидаемый результат.

Предметность сознания — почти то же, что его интенциональность: направленность сознания на определенное содержание. Мы не «вообще знаем», мы сознаем что-то, осмысливаем отдельные предметы или предметный мир в целом (в том числе и самих себя — это называется «самосознанием»).

Предумпция — предпосылка, из которой мы обязаны исходить. Например, презумпция невиновности (суд и следствие должны исходить из невиновности человека и доказать, что он виноват, а не считать это с самого начала, т. е. невиновность предполагается, а виновность должна быть доказана).

Псевдопонятие — один из видов (этапов, уровней) обобщения, выявленный в исследованиях Л. С. Выготского. П. совпадает с «настоящим» (научным) понятием по объему, но отлично от него по способу общения. Например, в понятие «рабство» школьник не вкладывает того содержания, которое придает ему профессионалист-историк.

Психоанализ — «психологический метод исследования бессознательного, созданный З. Фрейдом... По учению П., все психические процессы сами по себе бессознательны и... осознание их сравнивается с восприятием органами чувств внешнего мира» (В. и В.). Метод и заключается в «вытаскивании» скрытых, подсознательных

и бессознательных переживаний в сознание и, таким образом, в освобождении человека от их «давления» на личность.

Психодиагностика — отрасль психологии, обосновывающая, разрабатывающая и проверяющая различные объективные методы исследования особенностей психики людей. Психодиагностические приемы, специально ориентированные на массовое применение, называются *тестами* (см.). Психодиагностика может исследовать особенности личности, мышления (интеллекта), памяти, эмоциональных процессов и т. д.; она может быть направлена как на установление каких-то индивидуальных различий, так и на выявление отклонений от нормы или, наоборот, на сопоставительное изучение характеристик психики одного и того же человека в разном возрасте или при разных условиях.

Психология — наука о психических функциях, процессах и явлениях в их взаимосвязи. «Психология имеет своим предметом деятельность субъекта по отношению к действительности, опосредствованную отображением этой действительности» (А. Н. Леонтьев, рукопись). Фактически П. превратилась в целую систему отдельных наук, связанных лишь единой философско-методологической основой и частично единой системой понятий (хотя у каждой из этих «психологий» есть и свои понятия и термины). Л. С. Выготский был одним из создателей материалистической (марксистско-ленинской) психологии (см. главы первую и вторую).

Психофизический параллелизм — учение, согласно которому психологические и физиологические процессы протекают как бы независимо, параллельно друг другу, а не взаимодействуют друг с другом и не обуславливают друг друга. П. п. — типичное проявление философского *дуализма* (см.).

Реагировать (о нервной системе, организме, человеке и т. п.) — отвечать на то или иное воздействие изменением поведения. Реакция — такой ответ, «ответное действие» (В. и В.).

Реактология — «психологическое учение о реакциях. Термин введен К. Н. Корниловым для обозначения как особой области психологического исследования, так и особого — объективного — направления в науке, которое в основу психологии кладет понятие реакции» (В. и В.).

Рефлекс — «простейшая, наследственная (безусловный Р.; или приобретенная и закрепленная в течение жизни благодаря опыту — условный Р.— А. Л.) реакция нервной системы, протекающая стереотипно, без участия сознания и воли (автоматически или машинально) в ответ на внешнее раздражение» (В. и В.). Раздражение может быть, впрочем, и внутренним (например, болевое раздражение, идущее от внутренних органов).

Рефлексология — «наука о рефлексах животного и человека. Термин введен акад. В. М. Бехтеревым для обозначения объективной психологии, построенной по методу условных рефлексов» (В. и В.) (см. *Рефлекс*).

«Русский формализм» — направление в советском литературоведении и поэтике, направленное на изучение формы литературного произведения и закономерностей ее эволюции (В. Б. Шкловский, Б. М. Эйхенбаум, Ю. Н. Тынянов и др.).

Самонаблюдение — метод психологического исследования, предполагающий «вслушивание» в протекающие в собственной психике процессы, переживания и т. д. Субъективность и недоверчивость С. вызвали в психологии тягу к более объективным, прежде всего экспериментальным методам.

Семасиология — часть лингвистики (языкознания), занимающаяся значениями слов.

Семiotика — наука о знаках.

Семический — у Выготского: относящийся к значению, к содержательной стороне знака (слова). Например, семический анализ — анализ значения.

Сенсорный — связанный с ощущением, относящийся к ощущениям. Сенсорный опыт — чувственный опыт.

Симулировать — здесь: уподоблять(ся), изображать что-то, не будучи таковым по существу. Например, симулировать понимание — делать вид, что понял.

Синтез — в философии и общественных науках: соединение в одно целое отдельных компонентов, выявленных в ходе анализа.

Смысл — у Выготского: «совокупность всех психологических фактов, возникающих в нашем сознании благодаря слову» (2, 346). См. главу шестую.

Сознание — «...свойство высокоорганизованной материи, внутреннее (субъективное) выражение физиологических процессов мозга. Признак С. — ясность, отчетливость (для нас) психических состояний... С. имеет градации: от ясного через полусознательное к явно бессознательному» (В. и В.). «Психологический словарь» дает несколько иное определение: «свойственный человеку способ отношения к объективной действительности, опосредованный всеобщими формами общественно-исторической деятельности людей. Сознание — это отношение к миру с з н а н и е м его объективных закономерностей» (с. 347). С. может быть понято и как способность человека выделить из воспринимаемого им мира отдельные компоненты (например, предметы) и осуществить то или иное произвольное действие с ними (практическое или умственное, мыслительное).

Социализация — «вхождение» ребенка в общество: процессы превращения его в полноценную личность, являющуюся, по учению марксизма-ленинизма, перенесенным внутрь «ансамблем» общественных отношений.

Социальная роль — одобряемые обществом формы поведения, ожидаемые от человека, занимающего в обществе определенное положение (выполняющего в нем определенные функции). Например, социальная роль руководителя или подчиненного, врача или пациента, мужа или жены, кассира или покупателя.

Социогенные потребности — такие потребности, которые возникают и реализуются только в обществе. Например, потребность в самодуховлении (хочу, чтобы обо мне говорили хорошее).

Спонтанный — возникающий без специальной подготовки. Спонтанная речь — не обдуманная заранее. Спонтанный процесс — осуществляющийся неосознанно, как бы автоматически.

Способность — «потенциальное действие, готовность, возможность к работе» (В. и В.).

Стабильный — постоянный, практически не изменяющийся.

Стимул — «толчок, побуждение, общее название для всякого раздражения, действия, с помощью которого среда возбуждает работу организма» (В. и В.).

Структура — «построение, строй; строение какого-либо сложного целого; принцип и законы объединения отдельных элементов в единое целое; соотношение частей с целым и между собой» (В. и В.).

Субъективная психология — совокупность психологических направлений, для которых предметом психологии являются внутренние (субъективные) психические процессы и переживания, изучаемые методом *самонаблюдения* (см.).

Субъективный — «в противоположность объективному — относящийся к субъекту, к сознанию личности» (В. и В.).

Схоластический — чисто словесно-логический, оторванный от реальности. Схоластическое преподавание — такое преподавание, когда ученику преподносятся аб-

страктные знания и формулировки, не соединяемые в его сознании с жизненной практикой.

Тест — «краткое экспериментально-психологическое испытание для определения высоты развития какой-нибудь функции (например, внимания, памяти, суждения). Т. менее точен, чем лабораторное психологическое исследование, но зато отличается жизненностью и практичностью, удобен для массового испытания» (В. и В.). См. также *Психодиагностика*.

Фазический — относящийся к внешней стороне знака (слова). К фазической стороне слова Выготский относил его звуковую и грамматическую форму.

Фаталистический — действующий роковым образом (лат. *fatum* — судьба, рок) независимо от желаний и действий отдельных людей.

Формация — у Выготского: качественно определенный этап развития какой-либо функции или процесса.

Фрейдизм — направление в психологии, развивающее взгляды немецкого ученого З. Фрейда. См. *Психоанализ*.

Функциональный — связанный с действием или употреблением чего-либо, а не с его природой. Например, функциональный (а не органический) дефект — нарушение функционирования мозга или организма в целом (при их сохранности). Функциональная система — система, специализированная для какой-либо цели (например, функциональная физиологическая система звуковысотного, или музыкального, слуха).

Функция — в психологии: «всякий отдельный способ деятельности, всякая особая форма поведения...» (В. и В.). Высшая психическая функция, по Выготскому, — специфически человеческая форма деятельности, как, например, мышление или память. В более общем смысле Ф. — это производное от чего-либо, т. е. «величина, изменяющаяся в зависимости от изменения другой величины...» (В. и В.).

Эгоцентрическая речь — речь, внешняя по форме, но обращенная к самому себе, регулирующая свою собственную деятельность. Обычно возникает у ребенка в определенном возрасте на базе *коммуникативной речи* (см.). В процессе дальнейшей *интериоризации* (см.) дает *внутреннюю речь* (см.).

Эклектический — «надерганный» из разных источников и не объединенный общим теоретическим пониманием или общим мировоззрением. Например, эклектические взгляды.

Экскурс — отступление от основного хода изложения.

Эксперимент — «планомерное искусственное вызывание изучаемых явлений... При Э. исследователь обычно пользуется особыми приборами (инструментами), уточняющими измерение временных и пространственных условий, которыми ограничено изучаемое явление» (В. и В.).

Экспериментальная психология — направление в психологии, уделяющее основное внимание изучению поведения при помощи *экспериментов* (см.) и последующей математической обработки их результатов.

Экстрацеребральный — буквально: внемозговой. «Э. связи» — связи психики с чем-то объективно существующим вне ее. Так, орудие или знак (слово) объективно существует вне психики отдельного человека.

Эмоция — «особый класс реакций, характеризующийся с субъективной стороны яркостью внутреннего переживания и наличием удовольствия или неудовольствия, с объективной — глубокими и общими телесными изменениями» (В. и В.). В отличие от *аффекта* (см.), который есть реакция на событие, Э. — это реакция на ситуацию, способ ее оценки с точки зрения данного человека. Иногда эмоциями, эмоциональными

процессами и т. п. называют любые переживания (включая аффекты, чувства, страсти, эмоциональные состояния).

Эмпирическая психология — группа направлений в психологии, которая «стремилась к опыту, к наблюдению фактов, отказу от умозрения» (В. и В.), но пользовалась в основном методом *самонаблюдения* (см.) и оставалась на позициях философского *дуализма* (см.). Ярким представителем Э. п. у нас был Г. И. Челпанов.

Этническая психология (этнопсихология) — отрасль психологии, изучающая особенности психического склада и поведения людей, обусловленные их национальной (этнической) принадлежностью. Одним из основоположников Э. п. в СССР был Выготский.

Языкознание — наука о языке как социальном явлении, существующем вне и помимо каждого отдельного человека — как часть социального опыта, или «социальной памяти». Как и все остальные компоненты социального опыта, язык должен быть усвоен ребенком; но усвоение остальных компонентов опыта невозможно без овладения языком.

Примечания

Еще одно предисловие

¹ *Маркс К., Энгельс Ф.* Собр. соч.— 2-е изд.— Т. 20.— С. 545.

Глава первая

¹ *Левитин К.* Мимолетный узор. — М., 1978. — С. 38—39. Название этой главы принадлежит не мне. Так назвал Выготского и так озаглавил свою работу о нем известный американский науковед С. Толмен.

² См.: *Блонский П. П.* Реформа науки. — М., 1920; *Его же.* Очерк научной психологии. — М., 1921. Работы по сопоставлению взглядов Блонского и Выготского существуют, но вопрос о происхождении концепции Выготского в них не ставится.

³ См., напр., *Vos J. F.* Ondervijswetenschap en marxisme. Groningen, 1976 [И. Ф. Вос. Наука об обучении и марксизм].

⁴ *Блонский П. П.* Избранные педагогические произведения. — М., 1961. — С. 105; *Его же.* Курс педагогики. — 2-е изд. — М., 1918. — С. 52; *Его же.* Избранные психологические произведения. — М., 1964. — С. 41.

⁵ *Блонский П. П.* Реформа науки. — М., 1920. — С. 31.

⁶ *Он же.* Избранные психологические произведения. — М., 1964. — С. 41.

⁷ *Он же.* Реформа науки. — М., 1920. — С. 30, 34.

⁸ *Он же.* Избранные психологические произведения. — М., 1964. — С. 43. Пусть читатель обратит внимание на это и следующее высказывания Блонского.

⁹ Там же. — С. 89.

¹⁰ Там же. — С. 59.

¹¹ Там же. — С. 99.

¹² Там же. — С. 120.

¹³ *Лурия А. Р.* Этапы пройденного пути. — М., 1982. — С. 15.

¹⁴ *Петровский А. В.* Вопросы истории и теории психологии // Избранные труды. — М., 1984. — С. 42.

¹⁵ *Корнилов К. Н.* Учение о реакциях человека с психологической точки зрения (реактология). — М., 1921. — С. 141.

¹⁶ *Корнилов К. Н.* Современная психология и марксизм. — М., 1923. — С. 5.

¹⁷ *Лурия А. Р.* Этапы пройденного пути. — М., 1982. — С. 18.

¹⁸ *Левитин К.* Мимолетный узор. — М., 1978. — С. 49.

¹⁹ *Выготский Л. С.* Методика рефлексологического и психологического исследования // Проблемы современной психологии. — Л., 1926. — С. 31.

²⁰ Там же. — С. 33, 34.

²¹ Там же. — С. 36.

²² Там же. — С. 4.

²³ Там же. — С. 122.

²⁴ Там же. — С. 170.

²⁵ Там же. — С. 180.

²⁶ Там же. — С. 187.

²⁷ Там же. — С. 194.

²⁸ Там же. — С. 197.

²⁹ Таким способом мы здесь и в дальнейшем цитируем шеститомное Собрание сочинений Выготского: первая цифра означает том, за ней следует указание на страницу.

³⁰ Брушлинский А. В. Культурно-историческая теория мышления. — М., 1968. — С. 6.

³¹ См.: Петровский А. В. История советской психологии. — М., 1967. — С. 104.

³² Выготский Л. С. Психология искусства. — М., 1968. — С. 25.

³³ Там же. — С. 28.

³⁴ Там же. — С. 309.

³⁵ Там же. — С. 316—317.

Глава вторая

¹ Вернадский В. И. Философские мысли натуралиста. — М., 1988. — С. 53—54.

Глава третья

¹ К 90-летию Л. С. Выготского // Вестник МГУ. — Сер. «Психология». — 1986. — № 4. — С. 61.

² Левитин К. Мимолетный узор. — М., 1978. — С. 40.

³ Там же. — С. 41.

⁴ Там же.

⁵ Вопросы психологии. — 1967. — № 3. — С. 181.

⁶ Пузырей А. А. Культурно-историческая теория Л. С. Выготского и современная психология. — М., 1986. — С. 77.

А. А. Пузырей не ссылается здесь на источник (он пишет: «Известно, что...»), но в списке работ Выготского есть трехстраничная статья «Возможно ли симулировать выдающуюся память?» в журнале «Хочу все знать» (1930. — № 27. — С. 700—703). Мне она осталась недоступной. Впрочем, судя по всему, это был просто обновленный вариант рукописной статьи о памяти 1922—1923 гг.: уже там излагается вся описанная методика запоминания.

Глава четвертая

¹ Вопросы психологии. — 1967. — № 3. — С. 180.

² Там же. — С. 184.

³ См. его работы: Педология школьного возраста. — М., 1928; Педология подростка. — М., 1929; М., 1931. — Ч. 2; Основы педологии. — М., 1934; То же. — Л., 1935; Педология юношеского возраста. — М., 1929.

⁴ Варшава Б. Е., Выготский Л. С. Психологический словарь. — М., 1931. — С. 127.

⁵ См.: История советской дошкольной педагогики: Хрестоматия. — М., 1980. — С. 73—74.

⁶ Там же. — С. 75.

⁷ Там же. — С. 76.

⁸ Бубнов А. Восстановить полностью в правах педагогика и педагогов // Под знаменем марксизма. — 1936. — № 10. — С. 60.

⁹ Под знаменем марксизма. — 1936. — № 9. — С. 17. Прямой мишенью статьи Молодшего был знаменитый математик Н. Н. Лузин, это как раз он был «ученым врагом», но «адресована» она была ученым всех специальностей.

¹⁰ Бауман К. Положение и задачи советской науки // Под знаменем марксизма. — 1936. — № 9. К. Я. Бауман был тогда заведующим Отделом науки ЦК ВКП(б), и статья его была перепечатана из газеты «Правда». Не прошло и года, как он был репрессирован и погиб.

¹¹ Ф. Г. (Георгиев.— А. Л.) О состоянии и задачах психологии в СССР // Там же.

¹² См.: Проблема одаренности и марксизм // Психология и марксизм. — Л.; М., 1925.

¹³ Труды I Всероссийского съезда по экспериментальной педагогике. — М., 1911. Цит. по кн.: Мединский Е. Н. История русской педагогики. — 2-е изд. — М., 1938. — С. 437—438.

¹⁴ Выготский Л. С. Педология подростка. — М.; Л., 1931. — С. 18.

¹⁵ Там же. — С. 15.

¹⁶ Выготский Л. С. Педагогическая психология. — М., 1926. — С. 322.

Глава пятая

¹ Лай В. А. Школа действия // Хрестоматия по истории зарубежной педагогики. — 2-е изд. — М., 1981. — С. 525—526.

² Монозон Э. И. Становление и развитие советской педагогики: 1917—1987. — М., 1987. — С. 44.

³ Маркс К., Энгельс Ф. Собр. соч. — 2-е изд. — Т. 16. — С. 198.

⁴ Выготский Л. С. Умственное развитие детей в процессе обучения. — М.; Л., 1935. — С. 5.

Глава шестая

¹ Из записных книжек Л. С. Выготского // Вестник МГУ. Сер. «Психология» — 1977. — № 2. — С. 91.

² Неопубликованная рукопись Л. С. Выготского // Вестник МГУ. Сер. «Психология». — 1986. — № 1. — С. 57.

³ Там же. — С. 59.

⁴ Там же. — С. 57—58. Ср.: «Лишь относясь к человеку Павлу как к себе подобному, человек Петр начинает относиться к самому себе как к человеку» (Маркс К., Энгельс Ф. Собр. соч. — 2-е изд. — Т. 23. — С. 62).

⁵ Цит. по: Наумова Т. Н. Л. С. Выготский и лингвистика XIX — начала XX века // Речевое общение: цели, мотивы, средства. — М., 1985. — С. 107.

⁶ Запорожец А. В. Мастер: воспоминание о Лесе Курбасе // Избранные психологические труды. — М., 1986. — Т. I. — С. 35.

⁷ Вестник МГУ. Сер. «Психология». — 1977. — № 2. — С. 93. В других местах записных книжек Выготский снова возвращается к Хлебникову, и не раз, например: «чистая культура поэтических смыслов» (рукопись).

⁸ См.: Хрестоматия по общей психологии. — М., 1981. — С. 188 и далее.

⁹ См.: К 90-летию Л. С. Выготского // Вестник МГУ. Сер. «Психология». — 1986. — № 4. — С. 63.

¹⁰ Педология. — 1929. — № 3. — С. 377. Эти и другие мысли Выготского проанализированы и развиты дальше в прекрасной книге П. Тульвисте «Культурно-историческое развитие вербального мышления» (Тарту, 1988).

Глава седьмая

- ¹ Хрестоматия по возрастной и педагогической психологии. — М., 1980. — С. 117.
- ² Педология подростка. — М.; Л., 1931. — Задания № 9—16. — С. 187.
- ³ Там же. — С. 189—190.
- ⁴ Крупская Н. К. Пед. соч.: В 10 т. — М., 1959. — Т. 3. — С. 43, 72.
- ⁵ Выготский Л. С. К вопросу о развитии научных понятий в школьном возрасте: Опыт построения рабочей гипотезы // Шиф Ж. И. Развитие научных понятий у школьника. — М.; Л., 1935. — С. 4—5.
- ⁶ Там же. — С. 6.
- ⁷ Там же. — С. 17.
- ⁸ См.: Пистрак М. М. Педагогика. — М., 1934. — С. 134; Шимбирев П. Н. Педагогика. — М., 1934. — С. 87; Огородников И. Т., Шимбирев П. Н. Педагогика. — М., 1946. — С. 140; Лордкипанидзе Д. О. Принципы, организация и методы обучения. — М., 1957. — С. 113. Цит. по кн.: Вендровская Р. Б. Очерки истории советской дидактики. — М., 1982. — С. 52—53. (Подчеркнуто всюду мной. — А. Л.)

Глава восьмая

- ¹ Неопубликованная рукопись Л. С. Выготского // Вестник МГУ. Сер. «Психология». — 1986. — № 1. — С. 58—59.
- ² Леонтьев А. Н. Борьба за проблему сознания в становлении советской психологии // Вопросы психологии. — 1967. — № 2. — С. 22.
- ³ Выготский Л. С. Проблема умственной отсталости // Умственно отсталый ребенок. — М., 1935. — Вып. 1. Дальше ссылки на страницы этой работы даются в тексте.
- ⁴ Выготский Л. С. Развитие высших психических функций. — М., 1960. — С. 373.

Глава девятая

- ¹ Леонтьев А. Н. Л. С. Выготский // Советская психоневрология. — 1934. — № 6. — С. 188. В первом томе двухтомных Избранных психологических произведений А. Н. Леонтьева этот текст дан в сокращении.
- ² Там же. — С. 189.
- ³ Там же.
- ⁴ Леонтьев А. Н. Овладение учащимися научными понятиями как проблема педагогической психологии // Хрестоматия по возрастной и педагогической психологии. — М., 1980. — Т. 1. — С. 174.
- ⁵ Леонтьев А. Н. Психологическое исследование речи // Избранные психологические произведения. — М., 1983. — Т. 1. — С. 70.
- ⁶ Запорожец А. В. Избранные психологические труды. — М., 1986. — Т. 1. — С. 258—259.
- ⁷ Там же. — С. 283.
- ⁸ См.: Запорожец А. В., Эльконин Д. Б. Вклад ранних исследований А. Н. Леонтьева в развитие теории деятельности // Вестник МГУ. — Сер. «Психология». — 1979. — № 4.
- ⁹ См.: Леонтьев А. А. Творческий путь Алексея Николаевича Леонтьева // А. Н. Леонтьев и современная психология. — М., 1983. — С. 14—15. Там довольно подробно изложено развитие идей Выготского Леонтьевым.
- ¹⁰ Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии. — М.; Л., 1940. — С. 317—318.

Глава десятая

¹ *Выготский Л. С.* Психологическая наука // Общественные науки в СССР: 1917—1927. — М., 1928. — С. 25.

² См.: Научные записки Харьковского государственного педагогического института иностранных языков. — Харьков, 1939. — Т. 1 (страницы указываются в тексте в скобках).

³ Наукові записки Харківського державного педагогічного інституту». — Харків, 1941. — Т. VI. — С. 150.

⁴ См.: То же издание. — Харків, 1939. — Т. I. — С. 65.

⁵ См.: Вестник МГУ. Сер. «Психология». — 1983. — № 2.

⁶ См.: *Гальперин П. Я.* Развитие исследований по формированию умственных действий // Психологическая наука в СССР. — М., 1959. — Т. I. — С. 442—444.

⁷ Цит. по моей статье «Творческий путь Алексея Николаевича Леонтьева», с. 25. Источник — стенограмма дискуссии.

Содержание

От автора	3
Предисловие	6
Еще одно предисловие. Что такое психология?	8
Глава первая. Моцарт в психологии (Выготский становится Выготским)	13
Глава вторая. Наука о новом человеке (исторический смысл психологического кризиса)	33
Глава третья. Как строили психологическую науку (культурно-историческая теория)	40
Глава четвертая. Понять, чтобы помочь (дефектология и педология)	54
Глава пятая. Звездный мир ребенка (детская и педагогическая психология)	65
Глава шестая. Микрокосм сознания (мышление и речь)	82
Глава седьмая. Прорыв вперед к новому (деятельность и обучение)	96
Глава восьмая. Вершинная психология (последняя весна Выготского)	109
Глава девятая. Москва — Харьков и обратно (идеи и судьбы школы Выготского)	121
Глава десятая. Утверждение идей и разоблачение мифов (правда и неправда о Выготском)	130
Приложение. Л. С. Выготский. Научно-педагогическая (авто)биография . . .	140
Литература для дальнейшего чтения	142
Краткий словарь научных терминов, использованных в книге	144
Примечания	153

Учебное издание

ЛЕОНТЬЕВ АЛЕКСЕЙ АЛЕКСЕЕВИЧ

Л. С. ВЫГОТСКИЙ

Зав. редакцией *Н. П. Семькин*

Редактор *А. И. Луньков*

Младший редактор *Ю. Б. Сергеева*

Художественный редактор *Е. Л. Ссорина*

Художник *А. В. Макаров*

Технический редактор *Г. М. Носкова*

Корректор *Е. Г. Чалюк*

ИБ № 12315

Сдано в набор 02.11.89. Подписано к печати 13.04.90. Формат 60×90¹/₁₆.
Бум. офсет. № 2. Гарнитура литературная. Печать офсетная. Усл. печ. л.
10,0. Усл. кр.-отт. 10,5. Уч.-изд. л. 11,36. Тираж 70 000 экз. Заказ № 2321.
Цена 45 к.

Ордена Трудового Красного Знамени издательство «Просвещение» Государственного комитета РСФСР по делам издательств, полиграфии и книжной торговли. 129846, Москва, 3-й проезд Марьиной рощи, 41.

Смоленский полиграфкомбинат Госкомиздата РСФСР. 214020, Смоленск, ул. Смольянинова, 1.

