

Академия
педагогических
наук
СССР

А. В. Запорожец

Избранные
психологические труды

В двух томах

Том I

Психическое развитие ребенка

Под редакцией

В. В. Давыдова, В. П. Зинченко



Москва
«Педагогика»
1986

Печатается по рекомендации
Редакционно-издательского совета
Академии педагогических наук СССР

Составители:

Т. И. ГИНЕВСКАЯ, Я. З. НЕВЕРОВИЧ

Авторы очерка о А. В. Запорожце
Л. А. ВЕНГЕР, В. П. ЗИНЧЕНКО

Автор комментариев
В. П. ЗИНЧЕНКО

Рецензенты:

действительный член АПН СССР, доктор психологических наук,
профессор Ю. А. КУЛАГИН;
член-корреспондент АПН СССР, доктор психологических наук,
профессор Д. Б. ЭЛЬКОНИН

12356



Запорожец А. В.

3-12 Избранные психологические труды: В 2-х т. Т. I.
Психическое развитие ребенка.— М.: Педагогика,
1986.— 320 с., ил.— (Труды д. чл. и чл.-кор.
АПН СССР).

Пер. 1 р. 40 к.

Том содержит работы по трем тематическим разделам: «Развитие восприятия», «Развитие мышления» и «Проблемы развития психики», в которых представлены теоретические и экспериментальные исследования формирования психических процессов в деятельности ребенка; выявлена роль практической деятельности — примат реальных действий ребенка по отношению к его психическому развитию. Для психологов и педагогов.

430300000—009
3 005(01)—86 26—86

ББК 88.8

От редакторов

Настоящее издание избранных психологических трудов А. В. Запорожца состоит из двух томов и включает теоретические и экспериментальные исследования, выполненные автором в различных областях психологии.

I том состоит из трех разделов. В первом разделе помещены исследования развития процессов восприятия, их структуры и функций. Второй раздел включает исследования развития процессов мыслительной деятельности, преимущественно наглядно-действенного и образного мышления. Третий раздел составила большая работа А. В. Запорожца, посвященная анализу основных проблем онтогенеза психики ребенка, и несколько работ по проблеме эмоций — их развития и функций. Внутри разделов работы, за редким исключением, расположены в хронологическом порядке.

Отнесение той или иной работы к определенному разделу иногда вызывало трудности, связанные с тем, что у человека психические процессы функционируют не изолированно. Естественно поэтому, что в исследованиях восприятия автор анализирует участие в нем мыслительных и эмоциональных процессов.

Отдельные работы публикуются с некоторыми сокращениями.

I том открывается вступительной статьей, в которой характеризуется творческий путь А. В. Запорожца и основные результаты его многолетних исследований. В конце тома даны комментарии к работам, включенным в него.

Вне разделов стоит статья «Мастер», посвященная выдающемуся украинскому режиссеру А. С. Курбасу, в театре которого в молодые годы работал А. В. Запорожец. Воспоминания о А. С. Курбасе носят автобиографический характер и могут рассматриваться как своего рода авторское введение к изданию.

Во II том вошли работы А. В. Запорожца, посвященные развитию произвольных движений и восстановлению движений. В конце даны комментарии к этим работам. Том включает также список основных научных трудов А. В. Запорожца.

Редакторы и составители сочли возможным включить в произведения некоторые библиографические сведения. В основном они относятся к исследованиям его учеников и сотрудников. Ссылки на эти работы в оригиналах были представлены не полно, так как большинство источников публиковалось позже.

О творческом пути А. В. Запорожца

I

Александр Владимирович Запорожец (1905—1981) — известный психолог нашей страны, посвятивший свою долгую и плодотворную научную деятельность изучению кардинальных проблем психологической науки. Он внес существенный вклад в общую, экспериментальную, медицинскую, педагогическую, возрастную и детскую психологию. Основным делом его жизни было выявление закономерностей психического развития детей раннего и дошкольного детства. Оглядывая творческий путь А. В. Запорожца, поражаешься его научной пронизательности, фундаментальности выдвинутых им идей, оригинальности и разнообразию экспериментальных замыслов, мастерству их реализации, глубине теоретического содержания и смысла сделанных им обобщений.

Перечислим основные области психологии, в которых в разные годы жизни работал А. В. Запорожец. К ним относятся генезис психики и возникновение чувствительности (совместно с А. Н. Леонтьевым); генезис и строение восприятия (перцептивной деятельности); формирование и регуляторные функции образа (на материале осязания, зрения и слуха); генезис и строение произвольных движений, действий и навыков, включая реабилитационные аспекты; генезис и строение

наглядно-действенного, образного и дискурсивного мышления (умственных действий); генезис, когнитивные и регуляторные функции эмоций и, наконец, особая проблема — моторика, установка и личность. В этом, разумеется не полном, перечне представлены основные разделы психологической науки, в которых с разной степенью детальности А. В. Запорожец осуществлял генетический, функциональный и структурный анализ. Это говорит о том, что автор (и руководитель) исследований, выполненных в столь, казалось бы, разных областях психологии, был психологом высокой культуры. Его универсальность может быть объяснена лишь наличием собственной исследовательской программы и концептуальной схемы, сквозь призму которой А. В. Запорожец видел психологическую реальность, и своего метода работы с этой реальностью.

Какова же исследовательская программа, которой руководствовался А. В. Запорожец на протяжении ряда десятилетий работы в психологии? Как и когда сформировалась эта программа? Нам представляется, что идейное ядро, объединившее вокруг себя все исследования А. В. Запорожца, содержалось в проблеме *человеческого действия*, а точнее сказать — *деяния*. Именно в этой области им была создана целостная и самобытная теория, которую следовало бы обозначить как *теорию психологии действия*. Проблема действия конкретизировалась им в сфере моторики, чувствительности, перцепции, мышления, эмоций, личности. А. В. Запорожца интересовали как произвольные, так и произвольные формы активности и в еще большей степени — взаимные трансформации произвольного и произвольное и обратно. Механизмы взаимных трансформаций произвольных и произвольных движений и действий, понимаемых в самом широком смысле слова, действительно представляю собой одну из центральных проблем психологической науки.

Проблема формирования, строения, регуляции человеческого действия, эмоций и чувств возникла перед А. В. Запорожцем в его «допсихологический» период жизни, когда он в юные годы недолгое время (1922—1923) был учеником Леся Курбаса* — основоположника нового, революционного украинского театра. Вспоминая эти годы и уроки своего первого учителя, А. В. Запорожец писал о том, что А. С. Курбас ставил перед молодыми актерами задачу овладения сценическим поведением и эмоциями. Средством такого овладения было преобразование, или превращение, собственных движений (ср. со все чаще встречающимся в психологии термином «форма превращенная»).

А. В. Запорожец, таким образом, пришел в психологию с уже сложившимися интересами и своими проблемами. Они, впрочем, подпитывались его постоянной любовью к театральному искусству.

Дальнейшая, теперь уже научная, судьба А. В. Запорожца была неразрывно связана со школой Л. С. Выготского. Через всю жизнь А. В. Запорожец пронес глубокое уважение и любовь к своему

* Александр Степанович Курбас.

второму учителю*. Научные идеи и методологические принципы, выдвинутые Л. С. Выготским, обогатили собственную программу А. В. Запорожца, легли в основу его исследовательской работы. Она протекала в тесном сотрудничестве с А. Н. Леонтьевым, А. Р. Лурия, П. И. Зинченко, П. Я. Гальпериным, Д. Б. Элькониним и другими выдающимися представителями школы Л. С. Выготского при постоянном обмене мнениями, согласовании и взаимном обогащении основных идейных позиций. Вместе с тем каждый из участников этой общей работы имел свое направление исследований, разрабатывал определенную область науки. Конечно, верно, что программа исследований А. В. Запорожца была обогащена Л. С. Выготским, А. Н. Леонтьевым, А. Р. Лурия, но столь же верно и то, что реализация программы А. В. Запорожца обогатила культурно-историческую теорию Л. С. Выготского и психологическую теорию деятельности А. Н. Леонтьева. Более того, она прочертила для них новую перспективную линию, или зону ближайшего развития, и открыла им новые сферы практического приложения.

Основной областью науки, в которой работал А. В. Запорожец, был онтогенез психики. Это, разумеется, связано с тем, что овладение многими формами поведения и деятельности, становление личности начинается очень рано. Дети для А. В. Запорожца никогда не были просто экспериментальным материалом. Дошкольное детство, судьба ребенка, его воспитание, формирование и развитие, счастливое детство миллионов детей всегда были стержнем не только научных, но и жизненных, личностных интересов этого замечательно-го человека — гуманиста и гражданина.

Изучение онтогенеза психики лежало у истоков теории культурно-исторического развития, выдвинутой Л. С. Выготским. Именно оно послужило экспериментальным фундаментом для разработки основных положений этой теории, в том числе центрального положения об опосредованном характере специфически человеческих форм психики и решающей роли овладения знаком в их формировании. Соглашаясь с этим важнейшим положением, А. В. Запорожец ввел в контекст теории культурно-исторического развития высших психических функций недостающее звено: *овладение ребенком специфически человеческими действиями*, которые являются более ранним по сравнению со знаком источником возникновения высших психических функций. В дальнейшем материал, полученный в онтогенетических исследованиях А. В. Запорожца и других представителей школы Л. С. Выготского, позволил А. Н. Леонтьеву развить взгляды, в конечном счете вылившиеся в общепсихологическую теорию деятельности.

Онтогенетические исследования Л. С. Выготского и его сотрудников проводились не при помощи традиционного метода срезов, а при помощи «экспериментально-генетического» метода, требо-

* А. В. Запорожец многое сделал для издания Собрания сочинений Л. С. Выготского и был главным редактором этих трудов.

вавшего воссоздания в эксперименте самого процесса развития; основной их целью являлось установление *общепсихологических* закономерностей. А. В. Запорожец, продолжая эти традиции, последовательно использовал экспериментально-генетический метод и сохранял общепсихологическую ориентацию исследований. Однако, в отличие от других представителей школы Л. С. Выготского, он придавал не меньшее значение изучению закономерностей возрастного развития. Поэтому труды А. В. Запорожца всегда имели двойную направленность: на решение проблем общей психологии и проблем онтогенеза психики.

II

Еще в студенческие годы А. В. Запорожец начал работу лаборантом кафедры психологии Академии коммунистического воспитания им. Н. К. Крупской, которой заведовал А. Р. Лурия. В 1929 г. А. В. Запорожец участвовал в экспедиции на Алтай. Целью экспедиции являлось изучение зависимости между особенностями умственного развития ребенка и социально-культурными условиями с точки зрения «теории культурно-исторического развития». Результаты экспедиции послужили материалом для первой печатной работы молодого исследователя — «Умственное развитие и психические особенности ойротских детей».

В 30-е гг. А. В. Запорожец вошел в состав харьковской группы психологов во главе с А. Н. Леонтьевым. Совместно с А. Н. Леонтьевым и под его руководством А. В. Запорожец выполнил ряд работ по проблемам возникновения и развития психики в филогенезе. Вместе с А. Н. Леонтьевым он сформулировал широко известную ныне гипотезу о происхождении психики и возникновении чувствительности. Основной смысл гипотезы в том, что возникновение чувствительности и появление ориентировочной реакции возможны лишь в ситуации *активного действия* в поисковой ситуации. Сам А. В. Запорожец начал самостоятельные исследования в области детской психологии, а затем возглавил кафедру психологии Харьковского государственного педагогического института и руководил ею вплоть до начала Великой Отечественной войны.

В этот первый период самостоятельной научной деятельности основное внимание А. В. Запорожец уделял изучению генетической связи между внешней, практической, деятельностью ребенка и развитием его внутренней, психической, деятельности. С этой точки зрения было подвергнуто изучению развитие детского восприятия, мышления, воображения.

Было установлено, что ребенок начинает познавать окружающий мир не с теоретического его рассмотрения, а с *практического действия* (см. в томе I публикуемую впервые статью «Действие и интеллект»). Именно в процессе элементарных действий с предметами он знакомится с многообразными их свойствами и начинает их учитывать, приспособлять к ним свои двигательные возможности. Возникающий способ действия, в котором слиты познавательные

и практические компоненты, является живым отображением предмета. Только впоследствии восприятие и мышление приобретают относительную самостоятельность, выступают в виде подготовительных этапов в решении практических задач, а затем и в виде особых деятельностей с собственными мотивами, целями и задачами.

Первые исследования детского восприятия А. В. Запорожец вместе с сотрудниками (Д. М. Арановская, О. М. Концевая, К. Е. Хоменко и др.) начал в середине 30-х гг. Предметом исследований было восприятие сказок, басен, детских спектаклей, иллюстраций к художественным произведениям. Анализ формирования эстетического восприятия у детей дошкольного и младшего школьного возраста привел А. В. Запорожца к заключению о наличии в этом процессе *выразительных движений детей, выполняющих функцию «содействия»* героям произведений, когда ребенок становится как бы участником происходящих событий. На основе такого содействия затем складываются более сложные и автономизирующиеся от внешнего действия формы эмоционального сопереживания и чувствования в ткань художественного произведения, *мысленного действия* в воображаемых ситуациях. Здесь мы уже встречаемся, таким образом, с экспериментальной реализацией идеи преобразованного движения и действия. Вместе с тем опыт экспериментальных исследований показывает, что содействие может не только способствовать пониманию (это справедливо, например, для сказки), но и служить помехой (например, для понимания басни). Для понимания существа и смысла последней требуются соответствующие *внутренние действия*. Данный цикл исследований позволил А. В. Запорожцу ввести в психологию понятие особого действия восприятия.

Обнаружив указанный феномен на материале ранних форм эстетического восприятия, А. В. Запорожец предпринял изучение той роли, которую выполняют движения руки в процессе осязательного восприятия формы предметов. В этих работах со всей отчетливостью выступил активный, деятельный характер процессов восприятия формы, обнаружилось разные способы создания образа, была показана необходимость самостоятельного действия испытуемого с предметом и недостаточность пассивного перемещения руки по контуру предмета или фигуры для формирования полноценного образа. Таким образом, уже в ранних исследованиях восприятия, выполненных А. В. Запорожцем, были заложены основы теории перцептивных действий, развитой им совместно с сотрудниками (Л. А. Венгер, В. П. Зинченко, А. Г. Рузская и др.) в 60-е гг. Этот цикл исследований был использован А. Н. Леонтьевым при формулировании гипотезы о механизме чувственного отражения, который включает уподобление динамики процессов в реципирующей системе свойствам внешнего воздействия.

А. В. Запорожец следующим образом развил представления А. Н. Леонтьева о механизме чувственного отражения: «В исследованиях, проведенных нами совместно с сотрудниками, удалось проследить закономерные изменения моделирующей функции перцептивного действия, происходящие на протяжении раннего и до-

школьного детства, а вместе с тем более детально выяснить некоторые особенности сложного, противоречивого процесса уподобления. С одной стороны, он заключается в воссоздании субъектом с помощью собственных движений и действий некоторого подобия, образа воспринимаемого объекта. С другой стороны, он предполагает перекодирование, перевод получаемой информации на свой собственный «язык» оперативных единиц восприятия, которые уже хорошо освоены субъектом, признаки которых ему хорошо известны и функциональное значение освоено. Таким образом, одновременно с уподоблением субъекта объекту происходит уподобление объекта субъекту, и только это двустороннее преобразование может привести к формированию полноценного ортоскопичного образа» (1968, с. 123). Эта работа А. В. Запорожца еще раз подтверждает высказанное ранее положение о двоякой направленности практически всех его исследований: на решение проблем общей психологии и проблем онтогенеза психики.

В 30-е гг. А. В. Запорожец выполнил большой цикл исследований по развитию детского мышления. Первоначально было показано, что этот процесс основан на практических обобщениях, возникающих у ребенка при решении сходных практических задач и состоящих в переносе способа действия, сформировавшегося при решении одной задачи, на другую. Вопреки мнению таких авторов, как В. Штерн и Ж. Пиаже, ребенок дошкольного возраста способен разумно и последовательно рассуждать, делать выводы, если он опирается на достаточный опыт действий с предметами. Обобщенный опыт таких действий с предметами составляет основу и для усвоения детьми значений слов, приобретения речью планирующей функции при последующем решении практических задач. Изучение значения практической деятельности для развития мышления легло в основу кандидатской диссертации А. В. Запорожца «Роль элементов практики и речи в развитии мышления ребенка» (1936). В цикле этих исследований отчетливо выступила идея о том, что действие, а не значение, как полагал Л. С. Выготский, является исходной единицей анализа мышления. «Если мы начинаем проследживать процесс мышления, то на первых ступенях развития, в самый момент возникновения мышления, мы обнаруживаем, что оно вообще не может быть отделено от практического действия, что оно вообще выступает не как самостоятельное действие, как самостоятельный момент, а как свойство самого действия, т. е. как разумное действие... Это практическое интеллектуальное действие приводит к образованию обобщений, затем в этом же разумном действии первые практические обобщения себя обнаруживают» (с. 178—179 наст. тома).

Практическое обобщение выступает у А. В. Запорожца и как система движений, и как система операций, и как образ. Здесь благодаря онтогенетическому анализу все их свойства завязались в один узел. Система движений трансформируется в систему операций, в том числе и внутренних, которые в снятом виде содержат в себе движения — «кристалл действия». Мало этого, система движений

превращается и в образ. Обнаружение генетической связи обобщений с движением позволяет А. В. Запорожцу сделать заключение о том, что мышление есть действие.

В последние годы в литературе, посвященной зарождению и развитию психологической теории деятельности, стало общим местом положение о том, что на первых порах деятельность выступала в качестве объяснительного принципа и лишь впоследствии — в качестве предмета исследования. Более тщательный анализ работ, выполненных представителями харьковской школы в 30-е гг., убедительно свидетельствует, что это не так. Наиболее ярким примером является анализ мышления и поиски критерия интеллектуальности действия, предпринятые А. В. Запорожцем. Он отдавал себе отчет в том, что наличие разумного содержания еще не обязательно должно быть связано с разумной интеллектуальной формой, ибо хотя форма и содержание едины, но они не тождественны. И действительно, со стороны внешнего наблюдателя, например, формы инстинктивного поведения могут восприниматься как в высшей степени разумные. А. В. Запорожец искал критерий интеллектуальности в изменении формы, строения деятельности, и прежде всего действия. Он обнаружил, что «интеллектуальное действие даже в простейших случаях двухактное в том смысле, что одно действие служит целью для другого... Действие, бывшее раньше единым, как бы раскалывается на две части — теоретическую и практическую: осмысление задачи и ее практическое решение» (с. 188—189 наст. тома).

Указанное структурное расчленение интеллектуального действия и выделение смысловых и функциональных различий между его структурными компонентами, или актами, которое было осуществлено А. В. Запорожцем в конце 30-х гг., подготовило почву для более широкого обобщения, сделанного им в послевоенные годы. Оно касается строения человеческой деятельности и состоит в выделении внутри любого акта деятельности ориентировочной и исполнительной частей.

Если резюмировать итоги предвоенного периода научной деятельности А. В. Запорожца, следует еще раз сказать, что предметом его научных изысканий, в какой бы области психологии он ни работал, было человеческое действие: сенсорное, интеллектуальное, эмоциональное, эстетическое. Он уже тогда пришел к постановке кардинальной и для настоящего времени проблемы, разработка которой необходима не только для успешного анализа, проектирования и оценки самых разных видов деятельности, но и для решения таких острых вопросов современной науки, как природа и развитие человеческих потребностей, способностей, мотивов деятельности — путей всестороннего развития личности.

Каким образом действие может сделаться целью для другого действия? Каким образом субъект начинает стремиться к действию как к известной внешней вещи, к внешнему предмету? Каким образом он может стремиться к действию так, как стремился раньше к пище или какому-либо другому предмету, удовлетворяющему его потребности? Единственная возможность этого, отвечал А. В. Запо-

рожец, заключается в том, что действие *опредмечивается*, приобретает предметный характер. Тогда действие субъекта выступает перед ним как «внешний субъект», в котором оно овеществлено.

Постановка этой проблемы и первые попытки ее обсуждения замечательны в следующих отношениях. А. В. Запорожец начал углубленно исследовать независимо от А. А. Ухтомского и Н. А. Бернштейна предметный характер действия. Он показал его овещественную субъектность: «внешний субъект». Это уже и не вполне действие, а скорее Деяние, Действо. Именно в этом наиболее ярко проявилось наличие у А. В. Запорожца собственной исследовательской программы, сложившейся в «допсихологический» период его деятельности и связанной с овладением поведением и действиями. Здесь мы имеем новую конкретизацию этой программы. Действие понимается уже как опредмеченная, овеществленная субъектность. Поэтому овладение новыми действиями (а не предметами посредством действий и деятельностей) представляют собой подлинное обогащение субъекта, развитие не только оперативно-технических способностей, но и его личности, истинно человеческого бытия.

Итогом этого периода научной деятельности А. В. Запорожца является также *установление примата практического действия ребенка по отношению к его психическому развитию*, доказательство того факта, что *психическое отражение действительности в его различных формах выступает в качестве деривата практического, действительного ознакомления ребенка с окружающим миром*. Представление о предмете зависит от того, как реально предстает предмет человеку не только в теоретическом, но в первую очередь в практическом отношении, говорил А. В. Запорожец. (Позднее эта же мысль была развита им применительно к генезису эмоций и формированию отношения ребенка к взрослому.)

На основе обобщения этих исследований А. В. Запорожцем была подготовлена докторская диссертация, защита которой должна была состояться в июле 1941 г. К несчастью, диссертация и все материалы исследований харьковского периода погибли от фашистской бомбы, попавшей в дом, где жил А. В. Запорожец.

III

В годы Великой Отечественной войны А. В. Запорожец работал в госпиталях над восстановлением работоспособности верхних конечностей у раненых бойцов Красной Армии. Психолого-физиологические основы содержания и методов функциональной двигательной терапии изложены А. Н. Леонтьевым и А. В. Запорожцем в книге «Восстановление движений» (1945), отдельные главы которой вошли в том II наст. издания.

Объектом этого цикла исследовательской и практической работы стали предметные и орудийные (инструментальные) движения и действия как таковые, а не только как основа формирования познавательных действий (восприятия и мышления). Здесь А. В. Запорожец столкнулся с проблемой установки, дал общую характе-

ристику моторных установок, описал стадии их изменения в процессе восстановления движений и изучил связь этих установок с деятельностью в целом. В работе убедительно показано, что изменение моторных установок связано с изменением не отдельных двигательных операций и отдельных действий, а деятельности в целом, ее движущих мотивов и общих *личностных* мотивов. А. В. Запорожец впервые намечает иерархию моторных, сенсорных и личностных установок и заключает, что изменение первых происходит на фоне более общих личностных установок. Исследования феномена установки и взаимоотношений установки и деятельности были продолжены А. В. Запорожцем в конце 40-х — начале 50-х гг. Их результатом было положение о том, что установка представляет собой функциональный орган индивида, накладывающий печать на течение его деятельности. Следующий момент, который необходимо отметить, — это рассмотрение движений и действий как особой функциональной системы. В ее состав А. В. Запорожец включил как внешние, «исполняющие», движения, так и средства их организации, которые он назвал внутренней моторикой. Последняя не исчерпывается «чистыми готовностями» и установками, а включает в себя также частичную реализацию резервных возможностей функциональной системы движения и действия. Внутренняя моторика — это не столько реализация, сколько возможные направления действия. Однако эти не реализуемые видимым образом или реализуемые своеобразно, например, в форме сопровождающих или выразительных движений, возможности системы имеют, согласно А. В. Запорожцу, решающее значение для протекания внешнего, исполняющего, движения.

В процессе реабилитационной работы с ранеными нередко отмечались случаи, когда выполнение отдельных трудовых или спортивных задач, направленных на достижение предметной цели, лишь внешне изменяло движения, но не вело к перестройке их внутренней организации, оставляло субъекта безразличным к их цели. Причиной этого было отсутствие резервов совершенствования функциональной системы движений, содержащихся в их внутренней организации. Наблюдения и специальные исследования позволили А. В. Запорожцу сделать вывод о том, что внутренняя моторика интимно связана с личностными установками человека, мотивами его деятельности, определяющими его отношение к ситуации. Впоследствии А. В. Запорожец включил во внутреннюю моторику образ ситуации и образ действия в этой ситуации. Нет никакого сомнения, что постановка проблемы развития широкой системы внутренней моторики непосредственно связана с собственным опытом актерской деятельности А. В. Запорожца. По сути дела, в этом цикле исследований он открывает новую главу психологии, которая впоследствии будет им обозначена как «*моторика и личность*». Наконец, в работе по восстановлению движений перед А. В. Запорожцем в полный рост встали проблемы происхождения, развития и формирования произвольных движений и действий, механизмов их регуляции и функциональной структуры, которыми он стал заниматься позже.

В послевоенные годы А. В. Запорожец возглавил лабораторию психологии детей дошкольного возраста Института психологии АПН РСФСР* и направил работу коллектива на анализ процесса формирования у детей дошкольного возраста различных типов двигательных навыков, которое рассматривалось в качестве модели овладения любыми новыми видами поведения. Обнаружилось, что усвоение любых новых действий начинается с обследования детьми условий выполнения задания, после чего следует само выполнение. При этом решающую роль всегда играет первое, *ориентировочное*, звено. От того, насколько планомерно и полно ребенок обследует ситуацию, выделяет в ней существенные для выполнения задания моменты, зависит успешность выполнения действия, легкость и быстрота его усвоения. Поэтому наиболее эффективным способом обучения новым действиям является *организация взрослым полноценной ориентировки ребенка в задании***.

Главное, что было выявлено при изучении соотношения ориентировочной и исполнительской фаз поведения,— это типы самой ориентировки в заданиях и их изменение как на протяжении усвоения данного действия, так и в возрастном плане. На первых этапах усвоения ориентировка носит развернутый, внешний, характер, включает «пробующие» движения, перемещения предметов, с которыми предстоит действовать, и т. п. На последующих этапах она постепенно свертывается, уходит во внутренний план и становится незаметной для постороннего наблюдателя. Подобный переход от внешних, развернутых, форм ориентировки к их внутренним, сокращенным, формам наблюдается и при усвоении одних и тех же действий детьми разного возраста. Чем младше ребенок, тем больший удельный вес в ориентировочной фазе имеют внешнедвигательные компоненты, постепенно трансформирующиеся во внутренние действия.

Эти факты позволили А. В. Запорожцу прийти к выводу, что *внутренние формы ориентировки происходят из ее внешних форм, сами психические процессы есть не что иное, как ориентировочные действия, выполняемые во внутреннем плане*.

В новом свете выступили причины зависимости, существующие между формированием психических процессов и качеств и практической деятельностью. Ведь именно в процессе развития практической деятельности ребенок учится ориентироваться в условиях ее выполнения, у него складываются новые виды ориентировочных действий, а следовательно, возникают новые психические действия.

Так были заложены *основы нового понимания происхождения и функций психической регуляции поведения*. Конечно, явление

* В наст. время Научно-исследовательский институт общей и педагогической психологии АПН СССР.

** Параллельно с исследованиями А. В. Запорожца соотношение ориентировочных и исполнительских компонентов деятельности начал изучать П. Я. Гальперин.

интериоризации — перехода внешних форм поведения во внутренние — было хорошо известно в психологии и раньше. В частности, принцип интериоризации, введенный в психологию П. Жане, широко использовался для объяснения генезиса психических процессов в работах Л. С. Выготского и Ж. Пиаже. Но новое у А. В. Запорожца заключалось в том, что *интериоризация была понята как механизм превращения, претворения внешних ориентировочных действий*. А это открывало путь к изучению особенностей конкретных видов внутренних познавательных действий, складывающихся у ребенка в процессе развития, к проникновению в их содержание и структуру.

Результаты изучения ориентировочных компонентов деятельности детей в процессе усвоения новых действий были обобщены А. В. Запорожцем в докторской диссертации, защищенной в 1958 г., и изложены в монографии «Развитие произвольных движений» (1960) (т. II наст. изд.). Выявление и изучение роли внешних и внутренних форм ориентировочно-исследовательской деятельности позволило А. В. Запорожцу прийти к выводу о том, что *важнейшим условием возникновения и развития произвольных движений и действий является формирование образа ситуации и образа тех практических действий, которые должны быть выполнены в этой ситуации*. В работе А. В. Запорожец широко использовал представления о механизме сенсомоторных координаций, об интегральном образе поведения и о построении движений, развитые выдающимися физиологами И. М. Сеченовым, Ч. Шеррингтоном, А. А. Ухтомским, Н. А. Бернштейном, которые ставили проблему формирования образа, выступающего в роли регулятора поведения. Однако они решали ее в самом общем виде, уделяя основное внимание исполнителю части действия. Логика исследований привела А. В. Запорожца к необходимости дифференцировать ориентировочно-исследовательские, пробующие и собственно исполнительские действия. Но центр тяжести в его исследованиях, как указывалось выше, был перенесен на формирование образа, принятие цели и задачи действия. Можно с уверенностью сказать, что теория развития произвольных движений А. В. Запорожца и теория построения движений Н. А. Бернштейна являются взаимодополнительными. Задача их объединения и дальнейшего развития стоит перед современной психологией деятельности и физиологией активности.

А. В. Запорожец, подобно Н. А. Бернштейну, рассматривал движение как функциональный орган индивида, обладающий собственной биодинамической тканью. Этот орган, согласно Н. А. Бернштейну, эволюционирует, инволюционирует и обладает свойством реактивности*. К этим свойствам А. В. Запорожец добавил еще одно, на наш взгляд, важнейшее. Движение обладает *чувствительностью*. К такому заключению он пришел на основании исследова-

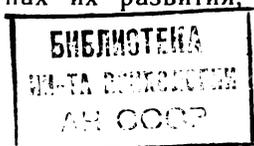
* Функциональным органом и функциональной системой, в соответствии с физиологическим учением А. А. Ухтомского, является временное сочетание сил, способное осуществить определенное достижение.

ния М. И. Лисиной, выполненного под его руководством. Исследование было посвящено выявлению условий превращения вазомоторных реакций у человека из произвольных в произвольные. В качестве подкрепляющего агента использовалась психологическая обратная связь. Если учесть, что работа выполнялась в 1952—1955 гг., то можно сказать, что это было первое экспериментальное исследование, открывшее целое направление современных исследований по использованию биологических и психологических форм обратной связи для эффективного управления поведением и действиями человека. Опираясь на добытые М. И. Лисиной факты, А. В. Запорожец пришел к фундаментальному выводу о том, что ощущение движений не только обязательный спутник их произвольности, но и необходимая ее предпосылка. Прежде чем превратиться в произвольно управляемое, движение должно стать ощущаемым (безразлично — по своим прямым или косвенным признакам). Исследование М. И. Лисиной продолжало цикл работ, посвященных проблеме генезиса психики, и должно быть по своей общепсихологической значимости поставлено в один ряд с работой А. Н. Леонтьева, посвященной экспериментальному генезису чувствительности кожи руки по отношению к видимым лучам солнечного спектра.

Произвольные движения оказались для А. В. Запорожца действительно удобным объектом для изучения таких общих проблем психологии, как проблемы произвольности действий, проблемы жизненного значения психики, ее ориентирующей и регулирующей роли в поведении животных и человека.

А. В. Запорожец не ставил перед собой задачи построения функционально-структурных моделей тех или иных психических процессов и действий. Однако в книге «Развитие произвольных движений» содержатся основные функциональные компоненты для построения модели предметного действия. *Впервые в мировой литературе он включил образ ситуации и образ действия в ткань двигательного акта.* В этой же работе были заложены основы единой трактовки восприятия и действия, чему была посвящена специальная монография «Восприятие и действие», изданная в 1967 г. под его редакцией и с его участием.

Гипотеза о психических процессах как интериоризованных формах ориентировочных действий положила начало исследованиям, проведенным А. В. Запорожцем, его сотрудниками и учениками начиная с середины 50-х гг. в Институте психологии АПН РСФСР и затем в Институте дошкольного воспитания АПН СССР, директором которого он являлся с момента его основания в 1960 г. до последних дней жизни. В этом цикле исследований произошел как бы возврат к проблематике харьковского периода: закономерностям развития восприятия, мышления, эмоций. Однако это был возврат на новой основе. Изучению подверглись содержание и структура тех видов ориентировочных действий, которые обеспечивают реализацию указанных психических процессов на разных этапах их развития, и закономерности перехода с этапа на этап.



12256

Один из основных результатов исследований — *создание теории развития детского восприятия путем формирования и совершенствования перцептивных действий*. В основе теории лежит разработанное А. В. Запорожцем учение о процессах восприятия как о системе выполняемых человеком специфических перцептивных действий, направленных на обследование предметов и явлений действительности, выявление и фиксацию их внешних свойств и отношений. Развитие восприятия у ребенка заключается в последовательном овладении все более сложными перцептивными действиями, причем овладение каждым новым их типом в соответствии с общими закономерностями формирования ориентировочных действий проходит ряд этапов.

Поскольку овладение каждым новым видом перцептивных действий имеет в своем исходном пункте решение нового типа практических задач, все развитие детского восприятия определяется общим развитием практической деятельности ребенка. Так, развитие зрительного восприятия происходит на 1-м году жизни — с формированием хватания и удерживания предметов, передвижения ребенка в пространстве; на 2—3-м году жизни — в связи с усвоением способов употребления предметов, применения простейших орудий; в период дошкольного детства — главным образом в связи с развитием продуктивных видов деятельности.

Развитие деятельности ребенка происходит под руководством взрослых, под влиянием организованного и стихийного воспитания и обучения, в ходе которого ребенок усваивает общественный опыт, накопленный предшествующими поколениями. Ему передаются систематизированные образцы различных свойств и отношений предметов, которые А. В. Запорожец предложил назвать *сенсорными эталонами*. В качестве систем сенсорных эталонов выступают система геометрических форм, система цветов спектра, общепринятая шкала музыкальных звуков, система звуков речи и др.

Одновременно с изучением развития восприятия А. В. Запорожец исследовал *развитие детского мышления*. В ряде выполненных под его научным руководством работ были подвергнуты детальному анализу различные виды мыслительных действий, складывающиеся на протяжении дошкольного возраста. Особое внимание уделялось наиболее характерным для детей-дошкольников видам мышления — наглядно-действенному и наглядно-образному. Изучались особенности формирования действий мышления на различных этапах раннего и дошкольного детства, закономерности и условия перехода от наглядно-действенного к наглядно-образному и к словесному, рассуждающему, мышлению, возможности формирования у детей обобщенных представлений о закономерностях окружающей действительности. В исследованиях был установлен характер тех общественно выработанных средств, овладение которыми происходит в ходе развития наглядно-образного мышления ребенка и позволяет ему строить обобщенные представления. В качестве центрального вида таких средств выступают *наглядные модели*, передающие отношения вещей и явлений.

В последние годы жизни А. В. Запорожец сосредоточил внимание на изучении одного из самых сложных и малоизученных в психологии вопросов — вопроса о происхождении и природе эмоций. Это изучение продолжается его учениками и сотрудниками. Эмоции рассматриваются А. В. Запорожцем как особая форма отражения действительности, при помощи которой осуществляется коррекция поведения. Отражение действительности в форме эмоций — это «пристрастное» отражение; в ходе его создаются особые эмоциональные представления, выделяющие и часто преувеличивающие особенности объектов, ситуаций, представления, которые определяют их смысл и ценность для ребенка.

А. В. Запорожцем прослежены основные стадии возникновения у детей эмоциональных представлений. Первоначально они складываются в ходе практической деятельности, реальных взаимоотношений ребенка с окружающими людьми. Ребенок испытывает то или иное переживание после того, как совершил определенный поступок, положительно или отрицательно оцененный взрослыми или другими детьми. В дальнейшем, однако, ребенок переходит к эмоциональному предвосхищению результатов своих поступков, их «проигрыванию» в плане эмоционально насыщенных образов, и это дает ему возможность корректировать поведение, регулировать его в соответствии с ожидаемым результатом (оценкой других людей). В формировании предвосхищающих эмоциональных образов, своего рода сплава аффекта и интеллекта, о котором говорил еще Л. С. Выготский, главную роль играет усвоение моральных норм и эталонов, имеющих социальное происхождение.

Общее при изучении онтогенеза психических процессов в исследованиях А. В. Запорожца состоит в том, что развитие каждого из них было понято как *овладение специфическим видом действий*, направленных на решение определенного класса задач. В случае перцептивных процессов это действия, направленные на выделение и фиксацию внешних свойств предметов, в случае интеллектуальных процессов — действия, ведущие к выделению и обобщению отношений, наконец, в случае процессов эмоциональных — действия, с помощью которых происходит оценка смысла ситуации для индивида.

В формировании всех видов таких действий прослеживаются единые закономерности. Оно включает усвоение соответствующего типа обследования объектов и ситуаций. Становление всех видов психических действий происходит в сознательной практической деятельности ребенка и включает переход от внешних форм ориентировок, складывающихся в процессе овладения деятельностью, к их внутренним формам.

Таким образом, выдвинутое А. В. Запорожцем понимание закономерностей развития психики ребенка впитало в себя как положение Л. С. Выготского о социальном опосредовании психических процессов ребенка, так и предложенный А. Н. Леонтьевым деятельностный подход к анализу психических явлений. Объединив эти подходы, А. В. Запорожец сумел доказать их плодотворность для конкретно-психологических исследований. Вместе с тем он пошел дальше

Л. С. Выготского, распространив положение об опосредованном характере психики с развития «высших психических функций» на все психическое развитие ребенка.

Изучение развития отдельных психических процессов, вскрывая общие закономерности формирования соответствующих видов психических действий, показало также, что эти закономерности проявляются в специфических формах применительно не только к решению разных типов задач, но и к разным возрастным периодам в жизни ребенка. Как сам характер усваиваемых детьми средств для осуществления разных типов действия, так и особенности их использования существенно изменяются с возрастом. Переход от внешних форм действия к внутренним осуществляется на всех возрастных этапах, но протекает он по-разному и имеет разные последствия. Накопленные экспериментальные материалы привели А. В. Запорожца к постановке вопроса о соотношении функционального и генетического развития психики и к формулированию общих закономерностей генетического, возрастного развития.

V

Работы, посвященные *закономерностям возрастного развития психики*, составляют особый раздел творческого наследия А. В. Запорожца. Они относятся к последнему периоду его научной деятельности. В них с новой точки зрения теоретически обобщены данные всех предшествующих исследований, в то же время поставлены проблемы для дальнейшего изучения психического развития ребенка.

Центральное место в этих работах занимают *проблема условий и движущих причин психического развития и проблема его стадий (или уровней)*. К их решению А. В. Запорожец подходит с позиций материалистической диалектики. Анализируя условия и движущие причины развития, А. В. Запорожец исходит из того, что это развитие представляет собой сложную динамическую систему взаимосвязанных процессов и явлений. Отдельные психические процессы, пишет А. В. Запорожец в работе «Основные проблемы онтогенеза психики» (1978), развиваются не самостоятельно, а как свойства целостной личности ребенка, который обладает определенными природными задатками и который живет, действует и воспитывается в определенных социальных условиях.

С точки зрения А. В. Запорожца, психическое развитие ребенка может быть научно понято только как процесс самодвижения, возникновения и преодоления внутренних противоречий. В качестве одного из основных А. В. Запорожец выделяет противоречие между возросшими физиологическими и психическими возможностями ребенка, с одной стороны, и сложившимися ранее видами взаимоотношений с окружающими людьми и формами деятельности — с другой. Именно это противоречие служит причиной возрастных кризисов — скачков в психическом развитии, приводящих к переходу на новую ступень, которая выражается в установлении новых видов взаимоотношений и овладении новыми видами деятельности. Указан-

ное противоречие не единственное. А. В. Запорожец неоднократно подчеркивал необходимость дальнейших поисков в этой области, выявления тех конкретных форм, в которых обнаруживается «спонтанный» характер психического развития.

Замечая, что подлинные движущие причины развития лежат не вне процесса развития, а внутри него, А. В. Запорожец критиковал зарубежные теории, приписывающие статус движущих причин психического развития ребенка тем или иным факторам, будь то биологическая наследственность или социальная сфера, условия жизни и воспитания. С его точки зрения, общечеловеческие и индивидуальные органические особенности ребенка, а также ход их созревания в онтогенезе выступают как необходимые условия психического развития, не определяющие, однако, ни содержания, ни структуры психических образований, в то время как социальная среда является *источником* развития, резервуаром того общественно-исторического опыта, усваивая который ребенок становится человеком. И путь такого усвоения, превращающего его общественный опыт в индивидуальное достояние личности, преобразующего влияния социальной сферы в «составляющие» процесса развития,— общение ребенка с окружающими и его собственная деятельность, организуемая и направляемая взрослыми, а внутри этой деятельности — ее ориентировочные компоненты, обеспечивающие формирование психических процессов и качеств.

Решая одну из кардинальных проблем психологии развития — проблему соотношения биологического и социального, А. В. Запорожец не ограничивается указанием той специфической роли, которую играют в процессе развития органические особенности ребенка и условия его жизни в обществе. Он стремится выявить сложную и опять-таки диалектическую их взаимосвязь. Настаивая на том, что психика ребенка развивается целиком за счет «социального наследования», А. В. Запорожец вместе с тем далек от полного отрицания значения биологической стороны. Созревание нервной системы, мозга ребенка на каждом возрастном этапе создает свои, неповторимые условия для усвоения социального опыта, и в то же время само созревание до известного предела зависит от условий жизни и воспитания ребенка, определяющих интенсивность функционирования определенных мозговых структур.

Анализируя разносторонний материал, накопленный в многолетних исследованиях разных сторон психического развития ребенка, А. В. Запорожец делает вывод о *наличии качественно своеобразных периодов детства*, характеризующихся определенным соотношением процессов созревания нервной системы и психического развития, специфика которого определяется главным образом спецификой собственного данному периоду вида детской деятельности. Каждый такой период, согласно взглядам А. В. Запорожца, вносит свой неповторимый вклад в развитие, так как создает особо благоприятные условия для построения определенного «этажа» будущей личности — психологических новообразований в познавательной и мотивационно-эмоциональной сфере.

Утверждение качественного своеобразия и непреходящей ценности отдельных периодов детства, уникальных возможностей, создаваемых ими для формирования соответствующих психических процессов и качеств,— центральная идея теории психического развития ребенка, созданной А. В. Запорожцем: эта идея отличает взгляды Запорожца от многочисленных концепций детского развития, базирующихся на выхватывании отдельных, бросающихся в глаза его сторон.

Что касается характеристики основных психологических новообразований, соответствующих отдельным периодам, то А. В. Запорожец в области умственного развития выделял для раннего детства *возникновение уровня перцептивных действий*, осуществляемых в поле восприятия окружающей ситуации, для дошкольного возраста — *возникновение уровня воображаемых преобразований действительности* в плане наглядно-образного мышления, для школьного возраста — *возникновение уровня умственных действий*, осуществляемых с помощью знаковых систем в плане отвлеченного, понятийного мышления. В области эмоциональной сферы в качестве наиболее ранних образований он указывал чувства любви, привязанности к близким взрослым, сочувствие и сопереживание им, затем распространение этих чувств на более широкий круг людей — взрослых и сверстников, наконец, формирование высших социальных чувств.

Эту характеристику психологических новообразований следует рассматривать лишь как первую намечку. Замысел А. В. Запорожца, который он четко обозначил, но не успел осуществить, состоял в том, чтобы рассмотреть психическое развитие ребенка на протяжении каждого возрастного периода как формирование целостного уровня регуляции поведения, характеризующегося системой взаимосвязанных и соответствующих друг другу познавательных и мотивационно-эмоциональных качеств. Реализация этого замысла не только обогатила бы возрастную психологию, но и позволила по-новому понять психофизиологическую структуру зрелой личности, которую А. В. Запорожец представлял себе в качестве работающей как единое целое иерархической системы соподчиненных, надстраивающихся друг над другом уровней отражения действительности и психической регуляции деятельности субъекта.

Идеи А. В. Запорожца о многоуровневом строении человеческой личности можно рассматривать как научное завещание, оставленное многочисленным ученикам и последователям.

Необходимо сказать, что А. В. Запорожец не был кабинетным ученым, строившим свои концепции вдали от жизни. Он являлся признанным руководителем всей научно-практической работы в области дошкольного детства, и его психологические идеи имели самый широкий выход в практику обучения и воспитания дошкольников. Мысли о непреходящем значении периодов детства в своем педагогическом воплощении вылились в концепцию амплификации (обогащения) детского развития, предусматривающую необходимость полноценного использования специфических условий каждого периода. *Эта концепция была и остается основой развития теории и практики дошкольного воспитания в нашей стране.*

В заключение несколько слов о личности самого А. В. Запорожца. Он очень любил людей и при всей мягкости характера предъявлял высокие требования в первую очередь к их нравственному облику и поступкам. А. В. Запорожец искренне радовался успехам и достижениям в науке, особенно научной молодежи, за работой которой он всегда пристально наблюдал. Его радовали успехи не только своих учеников. Он высоко ценил ученика Б. М. Теплова — В. Д. Небылицына, ученика А. Р. Лурия и И. А. Соколянского — А. И. Мещерякова и многих других.

Отношение А. В. Запорожца к людям лучше всего характеризуют замечательные эссе, которые он посвятил своим учителям — А. С. Курбасу и Л. С. Выготскому, своим друзьям — А. Н. Леонтьеву и А. Р. Лурия, своим старшим товарищам-коллегам — А. А. Смирнову и Б. М. Теплову. Эти очерки проникнуты необыкновенной человеческой теплотой и щедростью большого ученого, который по достоинству оценивает творчество каждого из них.

В настоящее издание включены лишь воспоминания А. В. Запорожца об А. С. Курбасе — его первом учителе. Они были написаны автором за три месяца до смерти по просьбе режиссера и исследователя театра А. С. Танюка. Редколлегия сохранила название очерка «Мастер», данное автором, видимо, в соответствии с мотивами, навеянными известным романом М. Булгакова. В нем показана та нравственная атмосфера, в которой формировалась личность юного А. В. Запорожца, описан путь в психологию молодого человека, ставшего впоследствии выдающимся ученым.

А. В. Запорожец был прекрасным педагогом, воспитавшим многие поколения психологов Московского государственного университета. Он умел привить молодежи любовь к делу, к своей науке и часто говорил о психологии: «Много есть наук полезней, но лучше нету ни одной». Все работавшие с А. В. Запорожцем, просто знавшие его навсегда сохранили в душе облик этого прекрасного и неповторимого в своем обаянии человека.

Л. А. Венгер, В. П. Зинченко

Мастер: Воспоминание о Лесе Курбасе¹

Пытаясь осмыслить на склоне лет пройденный путь, мы невольно обращаемся к прошлому и с безграничной благодарностью вспоминаем тех выдающихся людей, которые были нашими учителями и сыграли решающую роль в формировании нашего мировоззрения, в нашем духовном развитии.

Судьба подарила мне счастливую возможность в юные годы недолгое время быть учеником Лесь Курбаса, основоположника нового, революционного украинского театра, внесшего неоценимый вклад в сокровищницу советского театрального искусства. Лесь Курбас был человек глубокого ума, огромного режиссерского таланта, широкой эрудиции в различных областях знания и неиссякаемой творческой энергии. Это была звезда первой величины. Я могу сравнить его лишь с такими великими мастерами и преобразователями мирового театрального искусства, как К. С. Станиславский, Г. Крэг², М. Рейнхардт³, В. Э. Мейерхольд, Е. Б. Вахтангов или С. М. Эйзенштейн. А если присоединить ко всем выдающимся качествам ума и таланта Курбаса его ни с чем не сравнимое обаяние, поразительную способность заражать окружающих своими чувствами и мыслями, вдохновлять на самозабвенное служение великим идеалам добра и красоты, то станет

понятно, почему вокруг него объединялось так много талантливых, умных и хороших людей и почему он сыграл такую исключительную роль в создании советского украинского театра.

Я пришел к нему совсем мальчишкой, лет 16. Представьте себе нелепую угловатую фигуру в кирее из грубого солдатского сукна, рваных сапогах, в выцветших брюках; я был худ и нескладен, вихраст и застенчив, как гимназистка. Жажда актерства жила во мне еще со школьных лет: я знал наизусть весь украинский и русский репертуар, мы все тогда бредили новаторским «Молодым театром»⁴, были влюблены в Лауренсию — В. Л. Юрленеву⁵, бегали на театральные диспуты, увлекались Мейерхольдом, зачитывались еврейновскими⁶ пародиями и невозмутимо-убийственными статьями А.Р.Кугеля⁷, который отрицал и Мейерхольда, и МХТ; до хрипоты спорили о новом искусстве, слушали лекции молодого А. И. Дейча⁸, П. Тычины⁹, М. М. Бонч-Томашевского¹⁰, К. М. Миклашевского¹¹, И. М. Миклашевского¹², П. П. Филипповича¹³, М. К. Зерова¹⁴... Мама моя была учительницей, отец — инженером, но я пришел в театр, что называется, от сохи: 20-й год, в Киеве голодно, и родители отравили нас с сестрой в деревню к деду, на подножный корм, где, как и полагается сельскому парубку, я занимался крестьянской работой: пахал, жал, молотил...

Предыстория моего прихода к Л. Курбасу такова. Я провалился на экзаменах в Музыкально-драматический институт им. Н. В. Лысенко; читал «Море» П. Вейнберга¹⁵ из «Чтеца-декламатора» и врал немилосердно. Затем один из экзаменаторов, актер соловцовского¹⁶ театра, предложил мне сыграть этюд о легкомысленном муже, возвратившемся к супруге после очередной измены. Он пытается выкрутиться. Представляете себе мой опыт по этой части в 16 лет — я изображал бог весть что! И с треском провалился. Естественно, это было для меня большим ударом: знаете, какие в этом возрасте неадекватные притязания и эмоциональная неуравновешенность, — словом, позор, конец света, мировая катастрофа, жить незачем, выход один — самоубийство! В общем, довел бедных родителей до такого состояния, что отец мой отправился к В. В. Сладкопевцеву¹⁷, который был тогда деканом факультета русской драмы, и стал просить за меня. Добряк Сладкопевцев был потрясен тем, что впервые в его жизни родители просят, чтобы сына приняли в актеры, а не наоборот — и я оказался по его милости на факультете в качестве вольнослушателя, мое посвящение в будуще актеры состоялось.

В. В. Сладкопевцев был человеком ярким и богато одаренным. На его занятиях по мимодраме мы увлеченно разыгрывали импровизированные представления в духе комедии дель арте. Эти занятия будили творческое воображение, развивали способность передавать типическое в сценическом образе, вызывали любовь к красочному, праздничному театральному зрелищу, сочетающему драматическое изображение событий с буффонадой и бурлеском. Моей партнершей была очаровательная Вера Павловна Строева¹⁸, ставшая впоследствии известным кинорежиссером. Позже мы воспомина-

ли с ней о наших мимодрамах и о том, как интересно и талантливо воплощал Сладкопевцев в театральной педагогике идею воспитания молодого актера, высказанную, насколько мне помнится, впервые Ф. Шиллером, — о родстве детской игры и искусства, о генетических связях театрального перевоплощения с символикой сюжетно-ролевого действия ребенка.

Радостные дни театральных импровизаций продолжались недолго. Строева уехала в Москву, а я, со свойственным молодости непостоянством, оставил прежнего наставника, встретившись с Л. С. Курбасом, и стал страстным приверженцем его системы и его театрального мастерства.

Л. Курбас появился в Киеве осенью 1921 г. из Белой Церкви, где он пробыл, по-моему, около двух лет. Приехал, овеянный славой, уже признанный театральный лидер, баловень удачи, как нам тогда казалось: не было театральной газеты или журнала, где бы ни встречалось его имя. Бывали даже случаи, что провинциальные антрепренеры вписывали в афишу: «Спектакль поставлен по Курбасу» или даже просто: «Музыка Леся Курбаса» — и публика валила валом на эту постановку — так велика была магия имени Курбаса.

Киев тех лет не удивить было кавалькадами и шествиями, тогда демонстрировали все — от футуристов до членов общества трезвости. Курбасовцы прибыли вместе со своим скарбом — несколько подвод с реквизитом, бутафорией и костюмами «от братьев Лейферт». Веселая гурьба актеров, сопровождаемая зеваками, собаками и детьми, под мерное уханье большого барабана двигалась вниз по Фундуклеевской в сторону Крещатика, чтобы свернуть затем к зданию бывшего театра «Пел-Мел». Шинели, буденовки, диковинные краги, разномастные одежды, платки, солдатские обмотки — все это резко контрастировало с шедшим впереди высоким стройным человеком в широкополой артистической шляпе и какой-то романтической крылатке, наверняка из театрального гардероба. Это и был «пан Лесь», как мы его затем называли между собой на галицкий лад. Он растерянно оглядывался по сторонам и смущенно улыбался. Я сразу его узнал, хотя со времени «Царя Эдипа» и «Горя лжецу»¹⁹, в которых я его видел, он очень изменился.

— Девочки, это Блок! — всплеснула руками рядом со мной восторженная курсистка. — Ура, снова «Балаганчик»!

— Дура, Блок умер! — рассудительно возразил мужчина в форме железнодорожника. — Это украинцы с Курбасом, «Гайдамаки»²⁰!

Киев еще жил памятью о великолепной постановке Л. Курбасом шевченковских «Гайдамаков»; мне удалось посмотреть их позже и не целиком. Я помню, был юбилей великой украинской актрисы М. К. Заньковецкой²¹, она играла «Наймичку», затем шли сцены из других спектаклей, в том числе и эпизод взятия Умани из «Гайдамаков». Поразительно это было сделано! <...> Здесь и впоследствии в «Газе», а также в других спектаклях Л. Курбас выступил как непревзойденный мастер полифонического построения сценического действия, динамической композиции массовых сцен.

Однако я забежал вперед. Курбас, как я уже сказал, был к этому времени лидирующей в украинском театре фигурой, и к нему потянулись многие. Старые и молодые. И не только театралы, но и литераторы, художники, музыканты. Он обладал даром объединять людей: агитировал, будоражил, вдохновлял; обучал, репетировал, заставлял думать; просвещал, воспитывал, увлекал. Потрясающее было время! С одной стороны — голод, лишения, холод; с другой — огромный духовный подъем! Поразительно, с какой страстью разбухшие революцией люди рвались тогда к творчеству, поискам новой правды, к построению нового общества, созданию новой культуры!

Л. Курбас собирал вокруг себя небольшие группы, объединяя людей, как бы теперь сказали, «по интересам»; эта деятельность была подготовкой к созданию МОБ (Художественного объединения «Березиль») ²². Объединение мыслилось Курбасу как некий универсальный Всеукраинский театральный центр (наподобие крэгговской Всемирной академии искусств); отсюда должны были идти лучи в провинции. Центр вырабатывает программу и методику ведения театрального дела, дает образцы и т. д. Впрочем, Курбас не был бы самим собой, если бы он этим ограничился. Все наши семинары, занятия и диспуты говорили о том, что не организация театра была целью Л. Курбаса, а, скорее, организация общества в целом; театр выступал здесь лишь инструментарием перестройки человека, своеобразной проектной мастерской, создающей прообраз нового общества. Планы Л. Курбаса были, как всегда, грандиозны, всеобъемлющи и, разумеется, утопичны, но разве могли мы, молодые и влюбленные в него, не увлечься этими идеями, не ринуться вслед за ним в неизвестное?!

Проведя ряд занятий в нашей группе, просмотрев подготовленные нами мимодрамы, Курбас отобрал из ее участников, насколько я помню, Иру Парфиненко, Бориса Балабана, Алексея Попова, Петра Масоху, Семена Свашенко, Васю Стеценко, меня и еще несколько человек в первую экспериментальную мастерскую ²³. По-видимому, он считал, что здесь должна работать прежде всего молодежь, не отягощенная старыми традициями и штампами, — самый пластичный материал для формирования актера нового типа. Как я сегодня понимаю, в первую очередь интересовали Курбаса люди упрямые, пытливые, самолюбивые, настойчивые; человек, не задававший вопросов, быстро Курбасу надоедал. Впрочем, таких рядом с нами не было, вокруг все кипело и бурлило. Как тут было остаться равнодушным?

Мастерская была создана на манер средневекового рабочего цеха. В нее входили мастера, подмастерья и школяры, так называемый вишкіл (в русском языке слово «вышколить» связано с оттенком муштры, для нас «вишкіл» — синоним школы, ученичества). Мастерская имела не только свою программу, но и устав; эти документы были торжественно утверждены в феврале 1923 г. на собрании МОБа. Там мы пытались регламентировать для себя и групповые нормы поведения, и условия жизни коммунальной. Мы

сами вели свое небольшое хозяйство, отремонтировали общежитие на Левашовской улице, посадили в Голосеевском лесу под Киевом общественный огород и по очереди ухаживали за ним.

Относясь к театру почти идолопоклоннически, мы жертвовали ради него всем, замахиываясь даже на любовь и семью, — да-да! — и старательно выводили параграфы о том, что любовь не должна отвлекать нас от искусства. Наши вечера, праздники, ритуалы перевода из подмастерьев в мастера, из школяров в подмастерья — это было и остроумно, и забавно, и вместе с тем освящено большим смыслом вхождения в Семью, сообщество, законам которого надо подчиняться. Наши нравственные императивы были подчас смешны, Л. Курбас удерживал нас от излишнего увлечения внетeatральной регламентацией быта, иронизируя над нашей категоричностью и утопичностью планов (он был старше и понимал этому цену), хотя сам же и увлекал нас чтением лекций о «Республике» Платона, «Утопии» Мора, «Городе Солнца» Кампанеллы, «Завещании» Мелье, о Фурье и Сен-Симоне. К тому же куда важнее для нас в это время было выработать четкий политический манифест. Громадную роль в жизни «Березиля» сыграла прославленная 45-я Краснознаменная дивизия, шефствовавшая в те годы над нашим театром. Шефы не только подкормили и обмундировали голодных, ободранных актеров, но и оказали большое влияние на нашу идейную направленность, на формирование наших политических взглядов.

Я принадлежал к числу самых молодых студийцев. Меня все баловали, опекали, а заодно и добродушно издевались: предлагали стереть резиной пробивавшиеся усы или, когда кто-либо из старших брелся, кричали: «Мальчик, подай чистый салафет!»

Меня с Леной Магат, Ирой Стешенко и Борисом Тягну, как детей интеллигентных родителей, избрали в книжную (библиотечную) комиссию. Нам предстояло создать в МОБе библиотеку, и мы успешно начали с реквизиции наших домашних книжных шкафов.

Вообще надо сказать, что Лесь Степанович был отчаянным книжником, любил собирать художественную и научную литературу, старые журналы, справочники, словари. И еще коллекционировал альбомы с репродукциями, всяческие открытки — изобразительный материал для спектаклей. У него были удивительные вещи! На режиссерском столике во время репетиции нередко валялось много такого *подручного* материала. Собирал Курбас и ноты, клавиры и даже партитуры, хотя я ни разу не видел, чтобы он играл на фортепиано по нотам; чаще всего это были импровизации.

Время было суровое, книги многим заменяли дрова — сколько прекрасной литературы сгорело в «буржуйках» тех лет! Помню случай: зима, метель — Курбас приходит на репетицию без шапки. Доволен, улыбается, в руках несколько редких книг. Выменял у старика букиниста, тот заломил неимоверную цену; пришлось отдать шапку. «Только не говорите, пожалуйста, маме. Скажем — отняли грабители... Хотя нет, не надо, испугается». Свою мать Ванду Адольфовну²⁴ Курбас побаивался и относился к ней тро-

гательно и нежно. Она была умнейшей женщиной и, кстати, хорошей актрисой, играла иногда небольшие роли, очень по-своему. И с Валей Чистяковой²⁵, женой Леся Степановича, они быстро подружились, хотя трудно было найти столь непохожих по характеру людей, как Ванда Адольфовна и Валя...

Существует созданная задним числом обывательская легенда о Курбасе как о человеке, который-де занимался исключительно биомеханикой, увлекался чисто внешними эффектами и якобы ненавидел на сцене человеческую психологию как таковую, старательно изгонял ее из театра. Большой темноты нельзя придумать. Да, конечно, мы усиленно занимались акробатикой, ритмикой, постановкой голоса, пропадая в театре целыми днями, но никому из нас и в голову не могло тогда прийти, что вся эта наша подготовительная, тренировочная работа может быть заклеяна словом «формализм» или что проповедуемую Курбасом виртуозную инструментовку тела кто-то будет склонен противопоставлять естественности сценического переживания и актерского перевоплощения. Речь шла о совершенствовании актерской техники, но техника никогда не была для Курбаса самоцелью. Во всяком случае в те годы, когда я там работал; а ведь это были годы его увлечения пластическими построениями, массовыми сценами. Курбас считал человеческое тело самым богатым и недостаточно использованным материалом театра — тренинг должен был способствовать раскрытию новых актерских возможностей; каждому из нас предстояло путем упражнений превратить свое тело в пластичную, поддающуюся формированию материю, способную выразить то новое, что уже рождалось в нашей эпохе. Потому что дух, конечно, духом, но должен же он во что-то воплотиться, обрести некую телесную форму выражения! А беспомощный физически актер, с вялыми и невыразительными жестами, лишенный воли и желания властвовать над собой, как скульптор властвует над мрамором, высекая из него свое произведение, — разве это актер будущего?

Есть и еще одна легенда, согласно которой Курбас будто бы, отдавая пальму первенства сценическому движению, недооценивал слово актера. Это тоже неверно. Да, Курбас не любил на сцене декламационное слово, слово, не связанное с подлинным действием, напыщенное и само по себе ничего не выражающее. Но, воспитанный на любви к литературному слову, он, человек литературоцентристского плана, знавший многие языки и любивший переводить и даже не чуждый писательского дара, относился к слову не просто уважительно. Он прививал нам любовь к слову, и прежде всего к слову осмысленному и выразительному, — в его вере в воздействие слова было даже что-то преувеличенное. Он придавал сценическому слову священный, сакральный смысл, как чудодейственному, магическому средству воздействия на человеческие мысли, чувства и волю. Интонационная выразительность, мелодика речи, богатство тембров — всему этому в Мастерской обучали, обучали профессионально и последовательно.

Наши занятия не носили никакого иссушающего душу харак-

тера, как иногда это хотят представить; они приносили нам радость и удовлетворение. Валя Чистякова, которая была не только выдающейся актрисой, но и замечательной танцовщицей, вела балет и ритмику, Фауст Лопатинский²⁶ и Береза-Кудрицкий занимались с нами гимнастикой и акробатикой; был еще И. А. Кунин²⁷, своеобразная такая фигура, — ставил голос. Он-то и обучал нас специфическим формам дыхания, вел нас в дебри хатхайоги, учил законам ритма и др. Слабее у него обстояло дело с произношением, которому он нас тоже пытался учить, хотя дикция у него была, прямо скажем, не из лучших, и это выглядело смешно. И конечно, самыми интересными и сложными были курбасовские занятия по мимодраме; скрупулезный анализ наших ошибок и достижений в создании сценического образа перемежался беседами на этико-эстетические темы о высокоом назначении актёра, о его нравственном долге, о той важной роли, которую он призван сыграть в построении нового, революционного театра.

Многократно Курбас возвращался к проблеме ритма, к значению ритмического построения сценического действия для передачи внутреннего, нравственного смысла изображаемых событий, внутренней динамики человеческих страстей и переживаний. Он говорил о том, что в мире нет пустот, что тишина и пауза — это особая наполненность ритмами, что есть ритм у цвета, света, линии и что талантливость актёра зависит прежде всего от его умения различать все богатство этих оттенков и их особых сочетаний. Представляете, как возбуждала наше воображение магия этих слов, сопровождаемых его артистическими жестами, прямо-таки излучавшими незримую энергию, ту самую, которую он стремился пробудить в нас, молодых актёрах.

Воспитывающая была уже сама его реакция на наше поведение — он ведь пользовался у нас огромным авторитетом. Причем, как вождь нового театрального направления, он, надо сказать, был достаточно деспотичен в требованиях и добивался неукоснительного исполнения своих заданий (не приказом, а убеждением, но — добивался!). При всей душевной мягкости и открытости многим формам и эстетическим направлениям в главном для себя он не отступал ни на шаг, и это воспитывало нас в первую очередь. Вне душевной твердости настоящего художника нет, в этом Курбас был для нас образцом. Тем не менее возраст есть возраст, и кое-кто из нас время от времени выбрасывал «коники»: ну, там озорничали или, не выдержав напряжения бесконечных, утомительных репетиций, сбегали на какой-нибудь гастрольный спектакль, в цирк. (Цирк мы любили, кажется, все, эту любовь к цирку привил нам Курбас; тогда в Киеве работал потрясающий клоун Донато²⁸, сочетание актерского мастерства и акробатики!) Фауст Лопатинский, правая рука Курбаса, в таких случаях начинал нас распекать, задавал нам взбучку. Сам же Курбас относился к такого рода шалостям снисходительно, понимал, что мы, щенки, не выдерживаем напряжения, что нужна какая-то психологическая разрядка.

Иное дело, когда он сталкивался с нарушениями, так сказать,

нравственно-эстетического толка, когда, например, замечал в ком-то из нас недобросовестное отношение к главному. Это вызывало у него взрыв гнева, тут он бывал неумолим. Такого Курбаса мы боялись. Это было чревато полным разрывом, отторжением от Семьи, потерей доверия. Помню случай: выход в массовке на каком-то выездном спектакле, где-то за городом, третье представление; мы устали и, стоя на заднем плане, решили наполовину разгримироваться; никто нас вроде не видит, и хорошо бы попасть на первую машину, а то еще неизвестно, будет ли вторая. Короче говоря, мы совершили недопустимое и наполовину сняли грим — перед последним актом. Боже мой, что было с Курбасом, когда он это увидел! Он нас чуть с землей не смешал! Его глаза метали молнии, а голос приобретал не свойственное ему металлическое звучание, выражая беспощадное осуждение безнравственного поступка. Больше мы такого никогда не делали.

Впрочем, и гнев его носил благородный характер. Он не обижал, не унижал человека. Это был действительно сокрушающий гнев, но гнев без грубости, в пределах эстетического, поражающий еще и тем, что он направлялся прежде всего и против себя, словно в том, что совершили мы, была и его вина. Такова уж натура Курбаса — эгоизм для него противоестествен. Да и отходчив он был и, если видел, что человек понял, пережил, пришел к какой-то степени осознания самого себя, умел не напоминать о промахах. Щадил самолюбие.

Я принимал участие в четырех спектаклях Курбаса. Первым был «Октябрь»²⁹. <...>

Одновременно с «Октябрем» мы репетировали сатирическое обозрение, где я изображал меньшевика, а Лопатинский, помню, очень смешно и остроумно разыгрывал роль лорда Керзона. Эти репетиции доставляли нам большую радость, Курбас садился к роялю и на ходу придумывал озорные песенки, мы много импровизировали, Петя Балабан впервые обнаружил здесь выдающиеся способности комедийного актера. Хотя это обозрение хорошо было встречено зрителями, о нем никто почему-то не упоминает. Для меня тут Курбас открылся как человек азарта, человек легкого дыхания, очень артистичный: его моментальные показы ошеломляли. <...>

В конце февраля вышел «Рур», а уже к маю 1923 г. мы сыграли «Газ» Г. Кайзера³⁰. <...>

«Мы поставили в центр нашего спектакля Человека, — говорил Курбас, — Человека с большой буквы. Мы должны воспроизвести в сценическом образе не бездушную, машинообразную действующую толпу, а подлинно человеческое сообщество, в котором каждая личность проявляет свою неповторимую индивидуальность, реализует свои потенциальные силы и возможности».

Филигранной отработке массовых сцен Курбас уделял особое внимание. В начале спектакля мы изображали машину, которая взрывается. «Машина» была хитроумным сплетением рычагов, приводов, передач, колес и других деталей: все это изображали люди. Репетиции шли приблизительно так. Заняв свои места, мы изготав-

ливались и замирали. Свисток. И машина начинала работать. Сначала медленно, со сбоями, постепенно набирая темп.

«Хорошо! — корректировал игру актеров Курбас. — Медленнее, это только начало. Важно самочувствие движения, радость движения. Еще возможны сбои, раскочка... Нет-нет, не все одинаково, вы еще не монолит, каждый сам по себе, жесты подчеркнута индивидуальны. Так... Теперь маховик заработал быстрее, конвейер двинулся с большей скоростью. Вам некогда, вы не успеваете. Растерянность... Преодолели растерянность, вошли в ритм, вошли во вкус — но вы еще люди, а не механизмы, вас увлекает ритм, нравится гармоническая слаженность работы... Ки-дзи-дзяничик, постарайся передать красоту жеста, тебе должно нравиться, что ты так хорошо делаешь — вместе со всеми... Энтузиазм заставляет вас работать быстрее. Еще быстрее. Четверки, вы устали, но остановиться нельзя — колесо подгоняет. Так... Еще быстрее! В глазах уже страх — вдруг не получится...Бойтесь отстать от других! Еще быстрее! Начинается процесс превращения людей в роботов, механизация человеческой природы. Темп! Еще! Еще! Больше истеричности в жесте — страх, ужас! — только бы не отстать! Еще быстрее! Невмоготу! Совсем невомоготу! Внимание!.. Катастрофа! Взрыв ... жертвы...»

И если мы уже в самом начале по-балетному подравнились, изображая машину, Курбас останавливал пробу (в «Березиле» репетиции назывались пробами): его волновала сама драма превращения живого человеческого действия в механическую операцию, когда люди становятся обезличенной толпой, подчиненной логике движения машины.

Наконец, машинному началу были противопоставлены персонажи — Р. Нецадименко³¹ в роли Матери, Ф. Лопатинский в роли Инженера, Г. Игнатович³² в роли Сына Миллиардера. Курбас требовал от них не столько экспрессионистического обобщения, сколько характерной конкретности, осязаемой запоминаемости, единственности; каждый из героев был индивидуализирован. Именно в этом «Газ» оказался не совсем по Кайзеру — и поэтому интересен. «Нет-нет, — останавливал Лесь Курбас Игнатовича, — это просто декламация. Ты не должен быть рупором идей, ты живой человек! Тебе необходимо передать все своеобразие облика, душевных мук и терзаний этого утописта, оторвавшегося от своего класса и не приставшего к другому».

В центре внимания Курбаса была человеческая личность. Он стремился воспитать актера, сочетавшего в себе высокоразвитые физические, нравственные и интеллектуальные качества, способного отобразить духовный мир этой личности, ее связи и взаимоотношения с окружающими людьми. Нахождение правды жизни человеческого духа в сложнейших обстоятельствах и создание совершенной формы выражения этой правды — вот в чем видел Курбас задачу актера и режиссера. Дело было не во внешнем воспроизведении поступка, а в раскрытии его внутренней мотивации, его личностного смысла. Натуралистический театр в те времена рабски копировал обыденные

действия и пытался воспроизвести черты убогой обывательской психологии. Вот такого рода «психологизм» критиковал и высмеивал Курбас. Может быть, это толкало некоторых не в меру ревностных его последователей к пренебрежению подлинной психологией, и миф о нем как об отрицателе психологии был охотно подхвачен его противниками. В действительности Курбас всегда проявлял глубокий интерес к научной психологии и считал, что ее изучение необходимо как режиссеру, так и актеру. <...>

Сочетание психологической правды с фантастикой и гротеском, элементов почти натуралистических с метафоричностью сценических образов в спектаклях Курбаса чем-то напоминает поразительные творческие находки М. Булгакова, запечатленные в «Мастере и Маргарите». Прежде всего речь идет о постановках последних пьес Микола Кулиша.

Надо надеяться, что творчество Курбаса, созданная им система, его концепция преобразования («перетворення») жизненного опыта в сценический образ найдут своих исследователей, как нашли их творческие поиски других выдающихся основоположников советского театрального искусства.

А я, не будучи специалистом в области эстетики и театроведения, сохранив только отрывочные воспоминания об относительно коротком периоде деятельности Курбаса, могу поделиться лишь субъективными впечатлениями о некоторых гранях и чертах разработанной им системы. Мне представляется достойной пристального изучения оригинальная и глубокая по психологическому содержанию идея «перетворенного руху» (т. е. «претворенного движения»). Курбас предлагал актеру прежде всего сосредоточиться на содержании своей роли и спектакля в целом, вчувствоваться во внутренний мир изображаемого героя, вжиться в ту систему отношений и обстоятельств, в которых этому герою предстоит действовать, осмыслить общественную значимость его переживаний и поступков. Вместе с тем он считал необходимым развить у актера способность расслабиться, снять мышечную напряженность, избавиться от власти штампов, жестко зафиксированных и прагматически направленных орудийных действий, ограничивающих степень свободы человеческой моторики, побуждая ее звучать, подобно золотой арфе, в унисон с внутренней симфонией дум и переживаний изображаемой личности.

Таким образом, выдвигалась новая и, с моей точки зрения, очень продуктивная концепция актерской выразительности, в каких-то отношениях сходная с той системой научных понятий о живом человеческом движении, которая разрабатывается в современной психологии.

Внимание искусствоведов и психологов привлекают, наверное, особая музыкальность курбасовских спектаклей, использование сложных ритмов при построении театральных образов, полифоничность создаваемых им массовых сцен и многое другое.

Высокая требовательность Курбаса к актеру заставила меня понять, как недостаточно я образован, как мало подготовлен

к сколько-нибудь серьезной деятельности. Видя мои колебания, родители стали воздействовать на меня. «Посмотри на себя, — говорил мне отец, — ты хочешь стать актером или даже режиссером, но разве ты готов к этому? Посмотри на Александра Степановича: это широкообразованный человек, знает многие языки, литературу, изучает философию, психологию, медицину... А что ты? Неуч. Но ведь ты будешь жить в такое время, когда без знаний уже будет нельзя!»

В то же время Л. Курбас идеей создания философского театра, утверждением того, что творчество актера и режиссера должно строиться не на голый интуиции, а на сознательном отношении к изображаемому событиям, на глубоком понимании их внутреннего смысла, пробудил во мне, может быть сам того не подозревая, интерес к психологии, к научному познанию внутреннего мира человека, к исследованию законов возникновения *его мыслей и эмоциональных переживаний, процесса становления его личностных качеств.*

Все это побудило меня в конце концов уйти из театра, поступить во 2-й МГУ и заняться изучением психологии. Я стал учеником знаменитого советского психолога Л. С. Выготского, создавшего в содружестве с А. Н. Леонтьевым и А. Р. Лурия новое направление в отечественной и мировой психологической науке, обогатившего эту науку замечательными теоретическими и экспериментальными исследованиями движущих причин и закономерностей интеллектуального и эмоционального развития человеческой личности. Широку известность приобрел труд Л.С.Выготского, посвященный психологии искусства.

Обнаружилось, что, несмотря на глубокое различие моей предшествующей, актерской, и последующей, научной, деятельности, между ними существует какая-то внутренняя связь, и то, что раньше постигалось интуитивно, теперь должно было стать предметом объективного, экспериментального изучения и концептуального осмысления.

Мне всегда думалось, что существует известное сходство взглядов Л. Курбаса на синтез чувственного и рационального в творчестве актера и идей, развиваемых Л. С. Выготским относительно единства аффекта и интеллекта. Теперь уже, зная «Психологию искусства» Л. С. Выготского, можно сказать о близости взглядов на искусство этих выдающихся людей. Талантливого режиссера и крупного ученого познакомил в Москве нарком просвещения Украины В. П. Затонский. Затем они встретились в Харькове. А совсем недавно Л. Тянюк познакомил меня с воспоминаниями одного из учеников Л. Курбаса — мастера художественного слова В. Мовсесяна³³, который так рассказывал об этой встрече:

«Мы приглашали Леся Степановича на занятия нашей Армянской студии. Кажется, весной 32-го или 33-го года Курбас пришел к нам после болезни, осунувшийся, бледный, тихий, только глаза прежние — глаза увлеченного, азартного человека. Мы показали ему какие-то этюды из так называемой детской серии. И он так

интересно говорил тогда о детстве, которое само по себе — игра, «театр для себя», преобразование личности. Курбас считал, что воспитывать актера надо с детства, с младенчества: не случайно актерами становились раньше выпускники балетных школ, куда поступали 7 лет. Надо воспитывать детей свободными и раскованными, они должны быть импровизаторами, сочинителями, авторами — только из такого ребенка может выйти настоящий актер! На этой встрече Курбас заговорил о новом подходе к актерскому проживанию роли, помню его термин «психологическая арлекинада». Я записал тогда, может, не дословно, но все-таки довольно точно. «Посмотрите, какие идеи развивают наши соседи — Выготский и его группа! 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, — еще в «Молодом театре» и МОБе!.. Это вам не рефлексология!..» (цитирую по стенограмме его выступления на вечере памяти Леся Курбаса в музее им. Бахрушина 16 апреля 1979 г.).

Последняя фраза примечательна и, возможно, нуждается в пояснении. Вскоре после революции на Украине психология, как якобы идеалистическая лженаука, подвергалась гонениям и вместо нее начали повсюду насаждать рефлексологию. Конечно, такое механистическое сведение психологии к учению о рефлексах ничего общего с марксизмом не имело и нанесло большой вред подготовке кадров в области педагогики и медицины. В противовес этому при создании в начале 30-х гг. Украинской психоневрологической академии в Харькове было решено организовать психологический сектор. На работу в этом секторе были приглашены из Москвы Л. С. Выготский, А. Р. Лурия и А. Н. Леонтьев, а из числа более молодых сотрудников Л. И. Божович и я. Реплика Курбаса свидетельствует о его глубоком интересе к психологии и о том, какое важное значение он придавал ее изучению для понимания природы актерского творчества.

Многое еще можно вспомнить об этом замечательном человеке, выдающемся художнике и мыслителе, имя которого будет навсегда запечатлено в истории советского театрального искусства.

Л. Курбас не смог сделать меня актером, но научил очень многому. Он преподавал мне наглядные уроки подлинного мастерства, безграничной преданности высоким нравственным и эстетическим идеалам, поразительного трудолюбия, непреклонной воли и мужества, дал мне возможность пережить радость творчества. А такие уроки имеют громадное значение, особенно для молодого человека, независимо от того, какой жизненный путь он впоследствии выберет, пойдет ли он по стезе искусства или науки.

На всю жизнь я сохраню в памяти светлый образ этого выдающегося мастера, замечательного художника и глубокого мыслителя, под влиянием которого формировались в юные годы основы моего мировоззрения, определялись пути моего последующего развития.

Раздел I
Развитие восприятия

Ленинская теория отражения и проблемы умственного развития ребенка

История умственного развития ребенка имеет важное практическое и теоретическое значение. Она не только создает необходимые психологические предпосылки для решения узловых дидактических задач дошкольного и школьного обучения, но и открывает широкие возможности для научного познания природы человеческого мышления, условий его происхождения и закономерностей развития. Вот почему В. И. Ленин отнес историю умственного развития ребенка к тем областям знания, на основе которых должна строиться теория познания и диалектика (Полн. собр. соч., т. 29, с. 314)*. Среди других областей генетического исследования мыслительной деятельности (исследований филогенетического развития психики животных, общественно-исторического развития человеческого мышления и т. д.), где начальные стадии процесса относятся к далекому прошлому и о них приходится судить по немногим сохранившимся косвенным, с трудом выделяемым признакам, изучение умственного развития ребенка занима-

* Далее в ссылках на работы В. И. Ленина указывается том и страница.— *Примеч. ред.*

ет особое место. На протяжении короткого периода детства перед нами в стремительном темпе и в относительно легко обозримой форме разворачивается весь ход развития мышления, от момента возникновения до его самых сложных проявлений.

Еще И. М. Сеченов указывал, что «в умственной жизни человека одно только раннее детство представляет случаи истинного возникновения мыслей или идейных состояний из психологических продуктов низшей формы, не имеющих характера мысли. Только здесь наблюдение открывает существование периода, когда человек не мыслит и затем мало-помалу начинает проявлять эту способность» (1947, с. 398).

Общепсихологическое значение генетических исследований осознавалось впоследствии многими видными психологами и у нас, и за рубежом, что побуждало их изучать умственное развитие ребенка для разработки проблем общей психологии. Уже в начале нашего века мировая детская психология накопила громадный фактический материал, характеризующий умственное развитие, и перешла к его систематизации и обобщению. В этом сложном процессе, наряду с различного рода идеалистическими интерпретациями, проявлялись и стихийно-материалистические тенденции, соответствующие общему духу современного естествознания. Однако лишь немногие ученые прошлого могли, подобно И. М. Сеченову, подняться до последовательно материалистических взглядов на мышление и его развитие. Подавляющее большинство либо оказывались в плену господствовавших в то время идеалистических концепций, либо становились на позиции единственно им известного домарксистского, механического материализма, бессильного объяснить социально-историческую природу человека и его духовной жизни, что неизбежно толкало на компромисс с идеализмом. Это был материализм снизу, при сохранении «идеализма «вверху», как говорил В. И. Ленин (т. 18, с. 253).

Несостоятельность исходных теоретических положений создавала непреодолимые трудности в осмыслении фактического материала, и, таким образом, внутри самой науки назревала необходимость перехода на новые методологические позиции. Этот переход начал осуществляться уже после Великой Октябрьской социалистической революции, когда по инициативе группы советских психологов (К. Н. Корнилов, П. П. Блонский и др.) были приняты первые шаги по перестройке психологической науки на философских основах диалектического материализма.

После первых наивных попыток решить эту кардинальную проблему с помощью иллюстрирования общих философских положений отдельными психологическими данными и изложения общеизвестных психофизиологических фактов «с точки зрения» марксизма, советские психологи вскоре поняли необходимость диалектико-материалистического исследования психики в ее развитии под влиянием социальных условий жизни и воспитания. В связи с этим детская психология, которая раньше занимала третьестепенное место на психологическом Олимпе, приобрела первостепенное зна-

чение в общей системе советской психологической науки. Уже первые проведенные во второй половине 20-х гг. экспериментальные исследования в области детской психологии (П. П. Блонский, Л. С. Выготский, Д. Н. Узнадзе и др.) позволили подвергнуть глубокой критике различные идеалистические и механистические концепции онтогенеза человеческой психики, теоретически переосмыслить фактический материал, накопленный детской психологией, изучить некоторые условия и закономерности психического развития ребенка и, таким образом, заложить основы советской детской психологии.

На протяжении всей истории советской детской психологии, являющейся частью психологической науки в целом, происходил процесс постепенного овладения и конкретизации в экспериментальных исследованиях основных положений марксизма-ленинизма о психике как особом свойстве высокоорганизованной материи, заключающемся в отражении объективной действительности. Развитие этого свойства у человеческого индивида определено условиями бытия, прежде всего социальными условиями жизни, и осуществляется путем присвоения продуктов материальной и духовной культуры, созданной обществом. Именно здесь были достигнуты важные успехи в разработке научного, диалектико-материалистического понимания умственного развития ребенка, в построении психологических основ теории обучения и воспитания.

Подвергнув критике субъективно-идеалистические концепции психического развития, В. И. Ленин подчеркнул, что психика есть особое свойство высокоорганизованной материи, что она является продуктом деятельности мозга (т. 18, с. 50).

Рассматривая с позиций марксизма-ленинизма проблемы материального субстрата детской психики, советские психологи опирались на выдающиеся достижения физиологии головного мозга, и прежде всего на учение о высшей нервной деятельности. Исследования работы коры больших полушарий у детей, проводившиеся учениками И. П. Павлова и В. М. Бехтерева (А. Г. Иванов-Смоленский, Н. Н. Красногорский, Н. М. Щелованов и др.), позволили обнаружить главные механизмы образования временных связей у ребенка под влиянием условий жизни и воспитания, выявить особенности некоторых возрастных изменений высшей нервной деятельности и таким образом значительно продвинуться в понимании физиологических основ психического развития. Павловское учение о типах высшей нервной деятельности послужило базой для плодотворных психофизиологических исследований индивидуальных особенностей личности у взрослых и детей (Б. М. Теплов и др.).

Важное значение для психологии, в частности детской, имели выдвинутые И. П. Павловым положения об активном, творческом характере афферентной части нервной системы, о роли ориентировочных рефлексов в образовании временных связей, о специфическом для высшей нервной деятельности человека взаимодействии двух сигнальных систем.

В дальнейшем работы П. К. Анохина, посвященные проблеме акцептора действия, а также исследования Н. А. Бернштейна о механизмах сенсорной коррекции сложных двигательных актов позволили подойти к физиологическому объяснению функции психических образов в регуляции разумных действий у взрослых и детей.

Советские психологи боролись с вульгарно-материалистическими попытками отождествить психические процессы с двигательными или секреторными реакциями организма на внешние воздействия или свести их к тем физиологическим процессам, которые происходят в мозгу, основываясь в своей борьбе на известных положениях марксистско-ленинской философии, что психика, сознание есть особое, специфическое свойство высокоорганизованной материи, заключающееся в отражении объективной реальности в форме образов, копий этой реальности.

Критикуя вульгарных материалистов К. Фохта и Я. Молешотта, которые полагали, будто мозг выделяет мысль так же, как печень выделяет желчь, В. И. Ленин указывал: не в том состоят взгляды подлинных материалистов, «чтобы выводить ощущение из движения материи или сводить к движению материи, а в том, что ощущение признается одним из свойств движущейся материи» (т. 18, с. 41). Вместе с тем В. И. Ленин ставил задачу дальнейшего естественнонаучного изучения природы и происхождения этого особого психического свойства высокоорганизованной материи, ибо марксизм, в отличие от метафизических систем, не измышляет мнимых ответов на вопросы, относящиеся к конкретным областям знания, а определяет лишь исходные философские позиции и методологические пути их решения, на основе которых должны развертываться конкретные экспериментальные исследования. «...На деле остается еще исследовать и исследовать, каким образом связывается материя, якобы не ощущающая вовсе, с материей, из тех же атомов (или электронов) составленной и в то же время обладающей ясно выраженной способностью ощущения. Материализм ясно ставит нерешенный еще вопрос и тем толкает к его разрешению, толкает к дальнейшим экспериментальным исследованиям» (там же, с. 40).

Руководствуясь ленинской теорией отражения, советские психологи при изучении восприятия, представления, мышления и других психических процессов уделяли большое внимание проблеме образа как адекватного отражения действительности, механизмам его возникновения и его ориентирующей функции в поведении.

Перед детской психологией возникли эти же вопросы, так как она имеет дело с возникновением первых ощущений у младенца, а также последующим развитием на их основе сложных форм целостного, ортоскопического восприятия объектов, и наконец, с диалектическими переходами от чувственного к рациональному познанию действительности на протяжении детства. Однако для того чтобы верно определить направление исследований в дет-

ской психологии, необходимо было преодолеть господствовавшие ранее представления о психических процессах как особых душевных явлениях, возникающих в замкнутом мире сознания. Такого рода субъективно-идеалистический подход в детской психологии обнаруживался как в более старых феноменологических описаниях психического развития, так и в новых попытках объяснить особенности детской психики действиями неких субъективных тенденций, изначально якобы присущих ребенку или его нервной системе, вроде тенденции к структурообразованию у гештальтпсихологов, аффективно-волевых импульсов у представителей лейпцигской школы, сексуальных влечений у психоаналитиков и т. д. Даже переход бихевиористов к изучению внешнего поведения ребенка ценой отказа от исследования его психики обосновывался с помощью идеалистических взглядов на психические процессы как на чисто субъективные явления, доступные якобы лишь самонаблюдению.

В поисках выхода из этого порочного круга рассуждений советские психологи обратились к марксистско-ленинскому учению о деятельности человека, его практике и о роли этой практики в генезисе познания. «Точка зрения жизни, практики,— писал В. И. Ленин,— должна быть первой и основной точкой зрения теории познания» (там же, с. 145).

В отличие от домарксистского, созерцательного, материализма материализм диалектический утверждает, что деятельность людей, их практика являются важнейшей движущей причиной и основным критерием истинности человеческого познания. При этом классики марксизма-ленинизма имели, конечно, в первую очередь в виду общественную практику людей, включая сюда научные исследования, эксперименты и открытия, однако не только ее, но и практику отдельного человека и ее роль в формировании индивидуального сознания, ибо В. И. Ленин говорил о практике «человека и человеческой истории» (т. 29, с. 252), которые, по существу, неразрывно связаны друг с другом. Эти философские положения помогли советским психологам осознать проблему психики и деятельности как одну из основных проблем психологической науки.

Одним из центральных направлений советских психологических исследований, по мнению А. А. Смирнова, является изучение психики как деятельности и ее взаимоотношения с практической, материальной, деятельностью. Значение и содержание этой проблемы «определяется пониманием самого предмета психологической науки — психики, и прежде всего пониманием его как активного отражения воздействующей на организм объективной действительности, отражения, которое возникает на определенной ступени развития живой материи, является свойством высокоорганизованной материи, функцией мозга. Функция же эта порождается самой жизнью, в процессе жизни и играет весьма важную жизненную роль, в особенности в ориентировании субъекта в предметах и явлениях действительности и в управлении своим поведением»

(А. А. Смирнов, 1966б, с. 105). Это направление приобрело доминирующее значение и в исследованиях по детской психологии.

Хотя на протяжении детства происходит лишь подготовка к обществу полезному труду, однако уже первые, простейшие виды практического взаимодействия ребенка с окружающей действительностью и последовательное овладение способами и продуктами деятельности окружающих взрослых имеют первостепенное значение для формирования детского сознания. Затем на основе простейших форм практической, предметной деятельности складываются более сложные виды игровой, затем учебной, а также трудовой деятельности, в процессе которых совершается дальнейшее умственное развитие ребенка.

Впервые в советской детской психологии проблема деятельности начала разрабатываться Л. С. Выготским. В исследованиях, проводившихся совместно с сотрудниками (А. Н. Леонтьев, А. Р. Лурия), он рассматривал психическую деятельность по аналогии с внешней практической деятельностью и показал, что первая генетически связана с последней. Критикуя работы Ж. Пиаже, который в то время утверждал, что, якобы, «не вещи обрабатывают детский ум, а сами вещи обрабатываются умом», что ребенок будто бы «непроницаем» для практического опыта и только «общение сознаний» — духовное общение со взрослым — обуславливает переход от эгоцентрического, синкретического мышления ребенка к развитому, логическому мышлению взрослого человека, Л. С. Выготский справедливо указывал на методологическую порочность такого рода идеалистической позиции. Ссылаясь на высказывания В. И. Ленина о роли практики в познании объективных вещей и явлений, Л. С. Выготский писал: «...вещи действительно обрабатывают его ум (ребенка.—*Ред.*). Вещи — значит действительность, но действительность, не пассивно отражаемая в восприятиях ребенка, не познаваемая им с отвлеченной точки зрения, а действительность, с которой он сталкивается в процессе своей практики» (Собр. соч., т. 2, 1982, с. 62)*.

Позднее С. Л. Рубинштейн развил марксистское положение о деятельности в плане общей психологии и сделал попытку теоретически осмыслить роль деятельности в психическом развитии ребенка. Одновременно А. Н. Леонтьев совместно с сотрудниками предпринял интенсивное экспериментальное и теоретическое исследование структуры разных видов деятельности и их влияния на формирование психических процессов — восприятия, памяти, мышления детей и взрослых. Наконец, весьма своеобразно к психологической проблеме человеческой активности подошел Д. Н. Узнадзе, придававший решающее значение во взаимоотношении субъекта с действительностью установке как своеобразному отражению объективной ситуации, в которой могут быть удовлетворены возникающие у субъекта потребности. С этой точки зрения Д. Н. Уз-

* Далее в ссылках на работы Л. С. Выготского указывается том и страница.— *Примеч. ред.*

надзе проанализировал процесс смены одних видов деятельности другими на протяжении детства и значение такого рода смены для психического развития ребенка.

Таким образом, разработка проблемы деятельности осуществлялась коллективными усилиями многих советских психологов, пытающихся конкретизировать в своих исследованиях философские положения диалектического материализма, но идущих к цели своими путями и пользующихся различными методическими средствами. В ходе этих поисков, естественно, обнаруживались различные точки зрения на изучаемую проблему. Так, если С. Л. Рубинштейн считал необходимым подчеркнуть, что деятельность человека, являясь важнейшим условием психического развития, сама по себе не составляет предмета психологического исследования, то А. Н. Леонтьев и его сотрудники придавали решающее значение психологическому анализу структуры любой человеческой деятельности и рассматривали внутреннюю, психическую, деятельность как дериват деятельности внешней, практической. Дальнейшие исследования должны были выяснить, какая точка зрения более правильная и какая из них имеет большее значение для выяснения движущих причин психического развития.

Проводившиеся в советской детской психологии конкретные исследования деятельности и ее роли в психическом развитии шли в различных направлениях и могут быть условно разделены на две группы. К первой относятся исследования разных видов детской деятельности (их структуры, средств, целей, мотивов, последовательных изменений на тех или иных генетических ступенях и роли в общем ходе умственного развития ребенка), например исследования детской игры (Л. С. Выготский, Д. Б. Эльконин, А. Н. Леонтьев и др.), которые позволили доказать несостоятельность широко распространенных и сейчас на Западе биологизаторских концепций игровой деятельности ребенка, обнаружить ее специфичность и социально-историческую обусловленность, изучить закономерности возрастных изменений ее форм, ее роль в психическом развитии.

Сюда относятся также весьма важные исследования учебной деятельности (Б. Г. Ананьев, Л. И. Божович, Г. С. Костюк, Н. А. Менчинская и др.), которые дали возможность установить своеобразные формы этой деятельности, особенности ее средств, задач, мотивов, а также ее влияние в зависимости от организации и методов обучения на усвоение знаний и формирование мыслительных процессов у детей. Исследовались также другие виды деятельности (труд, изобразительная деятельность, конструирование и т. д.) и их роль в умственном развитии ребенка. Полученные в такого рода исследованиях результаты создали необходимую фактическую основу для разработки новых принципов периодизации психического развития, заключающихся в выделении специфических для каждой возрастной стадии форм взаимоотношений ребенка с окружающей его социальной и предметной средой и тех «ведущих деятельностей» (А. Н. Леонтьев), в которых реализуются

эти взаимоотношения и в которых происходит формирование новых, характерных для данной стадии, психических процессов и свойств детской личности.

К другой группе принадлежит исследование протекания и развития психических процессов у ребенка и зависимости этих процессов от условий деятельности. Под руководством С. Л. Рубинштейна исследованы особенности различных видов восприятия в процессе активного ознакомления ребенка с предметами, а также сложные формы наблюдения у детей. Б. Г. Ананьев совместно с сотрудниками подверг специальному изучению роль практики в развитии тех или иных видов деятельности у взрослых и детей. Он показал, что возрастные особенности сенсорики существенным образом зависят от особенностей той деятельности, которая приобретает доминирующее значение на данной ступени развития ребенка. Влияние установки, возникающей в связи с задачей, которую решает ребенок в процессе своей деятельности, на особенности восприятия объектов изучалось сотрудниками Д. Н. Узнадзе. Фундаментальное исследование Б. М. Теплова позволило выяснить закономерности развития музыкального слуха и музыкальных представлений и обнаружить зависимость их развития от особенностей деятельности субъекта. В экспериментальных работах под руководством А. Н. Леонтьева и А. Р. Лурия получены данные, показывающие зависимость хода формирования различных перцептивных процессов от способов, задач и мотивов детской деятельности.

Интенсивному и всестороннему изучению подверглись проблемы развития памяти (П. И. Зинченко, А. А. Смирнов и др.). Были получены данные, свидетельствующие о том, что эффективность мнемических процессов у ребенка резко возрастает, когда он переходит от пассивного восприятия к активным действиям с запоминаемым предметом. Обнаружилась зависимость запоминания материала от того, какое место он занимает в детской деятельности: входит ли материал в содержание основных целей деятельности или составляет лишь одно из ее условий. Оказалось, что продуктивность запоминания и припоминания выше, если они осуществляются в процессе деятельности, специфичной для данного возраста, приобретшей ведущее значение на данной генетической ступени. Были изучены также своеобразные структурные изменения процессов развития памяти у ребенка, переходы от запоминания и припоминания по ходу других деятельностей к формированию особых действий, направленных на решение мнемических задач с использованием особых мнемических средств.

Большое количество работ было посвящено проблемам детского мышления и роли деятельности в его развитии. Ранние экспериментальные исследования образования понятий и особенностей умственных процессов у детей различных возрастов (П. П. Блонский, Л. С. Выготский, Л. С. Сахаров, Д. Н. Узнадзе и Р. Г. Натадзе) положили начало разработке данной проблемы в советской детской психологии. Полученные в этих исследованиях данные поз-

волили преодолеть идеалистические концепции, в которых отрицалась связь первых обобщений ребенка с реальной действительностью. Они рассматривались не как отражение этой действительности, а как проявление субъективных установок или аффективно-волевых импульсов. Было показано, что мышление ребенка органически связано с его чувственным опытом. Однако переход от одного к другому не сводится к чисто количественным изменениям, к простому выделению в воспринимаемых объектах общих признаков и группировке объектов по этим признакам, как ошибочно предполагали представители сенсуалистских направлений в психологии.

«Диалектичен не только переход от материи к сознанию, но и от ощущения к мысли *etc.*»,— писал В. И. Ленин (т. 29, с. 256).

Возникновение мышления у ребенка представляет собой новую, качественно своеобразную ступень развития познания, которая характеризуется переходом от восприятия внешних признаков предметов и явлений к отражению внутренних, существенных связей и взаимозависимостей между ними. Поэтому ложной является попытка представить развитие детских понятий по схеме формальной логики, как одностороннее движение к абстракции, как уход от конкретной действительности в сферу отвлеченных общих представлений. Как показывают полученные в упомянутых исследованиях данные, в сложном, противоречивом процессе развития детского мышления ребенок, абстрагируясь от второстепенных свойств вещей, начинает осознавать их все более конкретно, в многообразных существенных связях и взаимоотношениях. Тем самым лишний раз подтверждается справедливость указаний В. И. Ленина о том, что «простейшее образование *понятий* (суждений, заключений *etc.*) означает познание человека все более и более глубокой *объективной* связи мира» (там же, с. 161).

Критикуя субъективно-идеалистические представления о мысли как о чисто духовной, бесплотной субстанции и о слове как лишь о средстве выражения готовой мысли, советские психологи исходили из того, что «язык есть непосредственная действительность мысли» (К. Маркс, Ф. Энгельс. Соч., т. 3, с. 448)*, что «всякое слово (речь) уже *обобщает*» (В. И. Ленин, т. 29, с. 246), что мышление в речи не только проявляется, но и осуществляется.

Многочисленные советские исследования, начиная с работ Л. С. Выготского, А. Р. Лурия и других, показали, какое важное значение имеет овладение ребенком речью в развитии его мышления и как она последовательно превращается из средства общения в орудие мысли и способ планирования действий, придавая им разумный характер. Вместе с тем было обнаружено, что слово, прежде чем выполнить свою обобщающую и регулирующую функцию, должно приобрести для ребенка определенное значе-

* Далее в ссылках на работы К. Маркса и Ф. Энгельса указывается том и страница.— *Примеч. ред.*

ние. Для выяснения генезиса этого значения необходимо было обратиться к его чувственной основе. Последнюю предстояло понять не ограниченно, не только как опыт пассивного созерцания объектов, но и как результат активного взаимодействия ребенка с ними, ибо практика, деятельность является опосредующим «узловым пунктом» (В. И. Ленин, т. 29, с. 85) и в процессе развития детского мышления.

В экспериментальных работах А. Н. Леонтьева и его сотрудников специально исследовалась зависимость формирования различных умственных процессов у ребенка от содержания и структуры его практической деятельности. Изучались образование обобщений у детей в процессе решения ряда сходных практических задач, роль овладения простейшими человеческими орудиями и предметами домашнего обихода в умственном развитии, значение практического опыта в генезисе обобщающей и планирующей функций речи и т. д. Исследовалось также влияние игры и других видов деятельности на умственное развитие ребенка.

В многочисленных работах, направленных на изучение развития мышления детей школьного возраста в процессе учебной деятельности (Д. Н. Богоявленский, Л. В. Занков, Г. С. Костюк, Н. А. Менчинская и др.), были выявлены особенности усвоения научных понятий, развития процессов анализа и синтеза, сравнения, абстрагирования и обобщения под влиянием обучения, роль различной организации и методов учебной работы в формировании обобщенных способов решения мыслительных задач и т. д. Обобщение фактического материала о роли разных видов деятельности в формировании тех или иных познавательных процессов и разработка теоретических проблем движущих причин развития детской психики последовательно осуществлялись в ряде теоретических работ (Б. Г. Ананьев, Г. С. Костюк, А. Н. Леонтьев, С. Л. Рубинштейн, Б. М. Теплов и др.).

Проведенные исследования помогли решить ряд важных вопросов и выдвинули другие, в известном смысле еще более важные вопросы, требующие дальнейшего изучения. Проблема заключалась в том, что на первых порах психологам приходилось довольствоваться установлением внешней, коррелятивной зависимости между особенностями деятельности и вызванными ею изменениями психических процессов, в то время как механизм этой зависимости, а следовательно, и генезис, а также природа наблюдаемых психических процессов оставались в значительной мере неизученными.

Между идеальной и материальной деятельностью сохранялся разрыв, который необходимо было преодолеть, ибо, по выражению В. И. Ленина, за пределами гносеологии «оперировать с противоположностью материи и духа, физического и психического, как с абсолютной противоположностью, было бы громадной ошибкой» (т. 18, с. 259). Предстояло вернуться к проблеме перехода от внешнего к внутреннему, от материального к идеальному, к проблеме, которая ставилась в свое время Л. С. Выготским, и при-

ступить к ее разработке на новой основе, имея в виду не только высшие, опосредованные, психические процессы и исходя не только из деятельности речевого общения, но и из всей совокупности разных видов деятельности ребенка, прежде всего из его практической, материальной, деятельности.

Существенную роль в разработке данной проблемы сыграло изучение общих особенностей ориентировочной деятельности и рассмотрение с этой точки зрения процесса восприятия. Проведенные исследования (Б. Г. Ананьев, А. Н. Леонтьев, Б. М. Теплов, Д. Г. Элькин и др.) показали, что процессы восприятия, развиваясь в зависимости от деятельности, сами представляют собой особые перцептивные действия, посредством которых осуществляется обследование предмета и формирование его образа, играющего ориентирующую роль в поведении. Экспериментальные данные, полученные в лабораториях научно-исследовательских институтов АПН СССР (общей и педагогической психологии и дошкольного воспитания), свидетельствуют о том, что в ходе возрастного и функционального развития перцептивные действия ребенка претерпевают своеобразные изменения. Если первоначально они носят внешний, развернутый характер, то затем свертываются, их эффекторные звенья оттормаживаются, и в конечном счете они превращаются во внутренний, психический, акт непосредственного усмотрения свойств воспринимаемого объекта.

Важное значение для разработки рассматриваемой проблемы имели исследования П. Я. Гальперина и его сотрудников, которые показали, что умственные действия формируются на основе внешних, материальных, действий с предметами, затем отрабатываются в плане речи и, проходя ряд последовательных сокращений и обобщений, превращаются во внутренние, умственные, действия, производимые в идеальном плане. Большую роль при этом играет ориентировочная основа действия, от состава и характера которой зависят как особенности формирования этого действия, так и его специфические свойства, а также его последующее осуществление. Изучение поэтапного формирования умственных действий у детей различных возрастов позволило сделать важный шаг в понимании природы умственных процессов и роли практической деятельности ребенка в их онтогенетическом развитии.

Развитие материальной, практической, и идеальной, умственной, деятельности происходит не спонтанно, не путем созревания способностей, якобы присущих индивиду от рождения, а под определенным влиянием окружающих условий, прежде всего социальных, в которых ребенок живет и воспитывается как социальное существо, как будущий член общества. Понять движущие причины этого процесса помогает известное положение марксизма-ленинизма о формировании индивидуального сознания путем присвоения общественного опыта, накопленного предшествующими поколениями, путем овладения произведениями материальной и духовной культуры, созданной человечеством в процессе его социально-исторического развития.

Следуя этим положениям, Л. С. Выготский, А. Н. Леонтьев, С. Л. Рубинштейн и др. подвергли критике широко распространенные на Западе натуралистические и индивидуалистические концепции умственного развития ребенка и показали в ряде конкретных экспериментальных исследований, что усвоение ребенком в ходе обучения общественного опыта приводит при определенных условиях не только к увеличению суммы знаний и умений, но и к формированию самих мыслительных процессов, к развитию умственных способностей.

Известно, что Ж. Пиаже в последних работах отказался от прежней концепции об исключительной роли духовного общения в умственном развитии ребенка и придал решающее значение в этом развитии действию, практике, что следует расценивать в общем положительно. Однако деятельность при этом была понята, как справедливо отмечал А. Валлон, весьма ограниченно, в плане своеобразной «робинзонады», ибо Ж. Пиаже имел в виду только узкую, индивидуальную практику самого ребенка, который, взаимодействуя один на один с окружающим предметным миром, якобы сам развивает свой интеллект, продуцирует логические формы своего мышления.

На самом деле ребенок уже в период младенчества начинает действовать совместно с окружающими взрослыми, приобщаясь постепенно к общественной практике и усваивая опыт этой практики, без чего невозможно было бы истинно человеческое умственное развитие. Как показывают многочисленные данные, накопленные сейчас в мировой психологии, у ребенка, изолированного от людей, умственные способности остаются в зачаточном состоянии. Ведь логические формы человеческого мышления не являются индивидуальным изобретением, а представляют собой продукт общественно-исторического развития. «...Практика человека,— говорит В. И. Ленин,— миллиарды раз повторяясь, закрепляется в сознании человека фигурами логики. Фигуры эти имеют прочность предрассудка, аксиоматический характер именно (и только) в силу этого миллиардного повторения» (т. 29, с. 198).

Если человечеству для создания логических фигур требовались миллиардные повторения практического опыта, то ребенок идет к их усвоению значительно более коротким путем и поэтому уже в первые годы жизни достигает относительно высоких ступеней умственного развития.

Разрабатывая в свете ленинской теории отражения проблемы умственного развития ребенка, детская психология не только поднялась на более высокий уровень теоретического объяснения этого развития, но и обрела новые возможности деятельного участия в решении практических педагогических проблем обучения и воспитания подрастающего поколения. Разработка положения о ведущей роли обучения в психическом развитии, о значении различных видов детской деятельности в этом процессе и о его стадийном характере, о закономерностях формирования умственных действий и понятий обнаружила полную несос-

тоятельность различного рода фаталистических концепций и вместе с тем создала необходимую психологическую основу советской педагогической теории, призванной определить необходимые условия для всестороннего развития наших детей — будущих граждан коммунистического общества.

Если на первых порах в детской и педагогической психологии ограничивались исследованиями умственного развития в условиях сложившихся ранее форм учебного процесса, то впоследствии возникли продуктивные попытки видоизменить в соответствии с психологическими данными его формы, методы (Д. Н. Богоявленский, Г. С. Костюк, Н. А. Менчинская и др.), а затем и перестроить общую систему этого процесса (Л. В. Занков) с тем, чтобы более глубоко изучить закономерную связь обучения и развития и создать необходимые психологические основы для разработки актуальных дидактических и методических проблем.

Изучение умственной деятельности учеников начальных классов (Д. Б. Эльконин, В. В. Давыдов и др.) обнаружило несостоятельность прежних психологических представлений о так называемой конкретности, наглядности мышления как о природном, неизменном психофизиологическом свойстве детей младшего школьного возраста, представлений, на которых долгое время базировались дидактика и методика начального обучения. Полученные экспериментальные данные показали, что при изменении содержания обучения и использовании методов поэтапного формирования умственных действий, а также приемов предметного моделирования различного рода математических, физических и лингвистических отношений школьники младших классов могут успешно овладевать относительно сложными понятиями и широко применять их в решении разного рода мыслительных задач.

В этом направлении шли также психологические и педагогические исследования Научно-исследовательского института дошкольного воспитания АПН СССР, начатые по инициативе А. П. Усовой и позволившие создать необходимые научные основы для разработки более совершенной программы воспитательно-образовательной работы в детских садах, по-новому определить содержание этой работы.

Исследования умственного развития в процессе школьного и дошкольного обучения имеют как практическое, так и теоретическое значение. Выяснение решающей роли содержания обучения, организации ориентировки на существенные стороны и отношения этого содержания в формировании умственных процессов подтверждает ленинские положения о мышлении как отражении объективной действительности и разоблачает субъективистские, операционалистические воззрения, согласно которым мыслительные процессы изоморфны не предметной реальности, а особенностям действий самого субъекта.

Несмотря на то что советская детская психология достигла определенных успехов в изучении умственного развития ребенка, перед ней стоит еще много нерешенных проблем.

Большую остроту приобрела, например, в настоящее время проблема возраста. Старые метафизические взгляды на возрастные психофизиологические особенности как неизменные природные свойства ребенка, находящегося на определенной генетической стадии, обнаружили свою несостоятельность. Успехи психологии обучения привели к тому, что возрастные границы оказались как бы размытыми, неопределенными, легко изменяемыми под влиянием внешних условий. У некоторых психологов создалось представление, что проблема психофизиологического возраста для педагогики не существует, что ребенок любого возраста может усвоить любое знание и любой способ умственных действий, если для этого будут найдены соответствующие методы обучения (Дж. Брунер и др.). Однако такой подход к рассматриваемой проблеме является научно необоснованным и практически небезопасным, ибо он толкает на педагогический волюнтаризм, на попытку руководить умственным развитием, не считаясь с законами и качественными особенностями последовательных стадий этого развития. Задача заключается не в том, чтобы отрицать возрастные психофизиологические возможности, а в том, чтобы разрабатывать новую динамическую теорию возрастных стадий умственного развития, основываясь, по-видимому, не столько на описании усваиваемых ребенком представлений, понятий, умственных навыков и т. д., сколько на характеристике тех форм деятельности, в процессе которых преимущественно происходит усвоение нового опыта в данном возрасте.

С проблемой возраста связана и другая проблема — развития и созревания, также малоразработанная. К важным достижениям советской детской психологии относится разоблачение биологизаторских концепций, рассматривающих созревание организма ребенка и его нервной системы как единственную причину его психического развития. Однако разоблачение ложности данного решения проблемы еще не снимает самой проблемы. Как справедливо указывали А. Валлон, Л. С. Выготский и др., специфической особенностью умственного развития ребенка (в отличие, например, от умственного развития взрослого человека) является то, что оно происходит в условиях прогрессивных возрастных изменений его нервно-мозгового субстрата. Выяснение того, какие возможности открывает созревание детского мозга на каждой ступени возрастного развития и каким образом эти возможности реализуются в умственной деятельности ребенка, составляет важную проблему междисциплинарных, психофизиологических исследований.

Указанные проблемы, по существу, составляют одну узловую проблему движущих причин и закономерностей умственного развития.

Советская психология сделала большие успехи в исследовании детерминации умственного развития условиями жизни и обучения, выяснив специфические его особенности у человеческого индивида и механизм его влияния на формирование психи-

ческих процессов. Однако наша наука находится лишь на подступах к пониманию внутренних движущих причин умственного развития ребенка. Хотя ряд авторов (Г. С. Костюк, А. Н. Леонтьев, С. Л. Рубинштейн) в разное время указывали на возникающие в этом развитии внутренние противоречия и на то, что внешнее действует через внутреннее, до сих пор природа и происхождение указанных противоречий остаются невыясненными, так же как и их связь с внешними воздействиями, обуславливающими детское развитие.

При разработке этой проблемы нужно преодолеть как ложные представления, отрицающие какую-либо спонтанность умственного развития и пытающиеся свести его к простому количественным изменениям, к простому накоплению знаний, навыков, умственных операций и т. д., так и неправильные толкования действия «внешнего через внутреннее», ибо под этим внутренним иногда понимают некие психические или анатомо-физиологические свойства субъекта. Однако такое понимание представляется ограниченным, хотя бы потому, что оно приемлемо для любого механиста, ибо ни один из них не станет отрицать, что воздействие одного объекта на другой зависит от свойства не только воздействующего, но и подвергающегося воздействию объекта. Подобные отношения наблюдаются на уровне чисто механических явлений, но никакой диалектики здесь не обнаруживается.

По-видимому, внутренние противоречия следует искать не в недрах сознания ребенка и не за его черепной коробкой, а в его реальных взаимоотношениях с окружающим предметным миром и социальной средой, в процессах детской деятельности, в ходе осуществления которой и возникают внутренние (т. е. присущие самому процессу взаимодействия) противоречия, вторично отражающиеся в сознании. Таким образом, как можно предположить, возникают внутренние движущие причины умственного, да и не только умственного, но и всего духовного, развития ребенка.

Но пока что все это только предположения, и остается еще очень много сделать, прежде чем детская психология поднимется до того понимания процесса взаимоотношений ребенка с окружающим его миром, «в их *самодвижении*», в их спонтанном развитии, в их живой жизни», о котором говорил В. И. Ленин (т. 29, с. 317), определяя основные черты диалектико-материалистического исследования различных областей действительности.

Особенности и развитие процесса восприятия

Ощущение и восприятие, согласно материалистической диалектике, являются копиями, отражением предметов объективной действительности. «Считать наши ощущения образами внешнего мира,— говорит В. И. Ленин,— признавать объективную истину — стоять на точке зрения материалистической теории познания,— это одно и то же» (т. 18, с. 132). Эти исходные философские положения определяют пути исследований в области ощущения и восприятия. Они выдвигают вопросы о том, какой процесс и каким образом приводит к переходу «энергии внешнего раздражения в факт сознания» (там же, с. 46). В конкретно-психологическом и психофизиологическом разрезе указанные вопросы до сих пор остаются в значительной степени нерешенными. В этой связи приобретает особое значение и вопрос о характере процесса, приводящего к возникновению образа восприятия в сознании субъекта.

Психологический анализ процесса восприятия связан со специфическими трудностями. При обычных условиях образ восприятия возникает в сознании воспринимающего как будто мгновенно, и любое наивное самонаблюдение ставит под сомнение самую возможность психологического исследования процесса восприятия. Последнее кажет-

ся чем-то симультанным, а не сукцессивным — какой-то идеальной вещью, а не процессом.

Исследователи, специально изучавшие процесс восприятия, стремились с помощью метода самонаблюдения определить, как видоизменяется сенсорный образ в условиях затрудненного либо прерывистого восприятия. А. Мишотт, а следом за ним М. Вернон обозначили ряд стадий восприятия при повторной тахистоскопической демонстрации объекта: стадию неопределенного осознания, родового объекта, специфического объекта и т. д. Даже поверхностное рассмотрение их классификации показывает, что она имеет чисто описательный характер и основывается на формальном анализе динамики субъективных впечатлений, а не на каузально-динамическом анализе процесса, который приводит к их возникновению.

Характерная попытка объяснить процесс восприятия, не выходя за пределы явлений сознания, имеет глубокие теоретические основания. Фактически признавая наличие материальной деятельности субъекта, лежащей в основе восприятия, ряд представителей буржуазной психологии считали ее вместе с тем настолько грубой и механической, что, по их мнению, она сама по себе не может привести к возникновению осмысленного образа в сознании субъекта. Таким образом, всегда остается как будто необходимость в некоторой духовной силе или способности, которая преобразует «мозговую вибрацию» в субъективное переживание.

Эта тенденция, так сказать, дискредитировать материю, материальную деятельность, приписывая ей только элементарные механические качества и лишая ее каких-либо особенностей, хотя бы отдаленно связанных со способностью ощущений, идеалистична и глубоко чужда всякому последовательному материализму. Ф. Энгельс говорил, что материя на определенной ступени развития должна порождать с необходимостью в органическом существе мыслящий дух (т. 20, с. 363, 512).

Механистические тенденции физиологии XIX в. целиком отвечали идеалистическим установкам психологии того времени. Классическая физиология органов чувств представляла себе органический процесс ощущения как преобразование физического или химического процесса раздражения в другой физико-химический процесс, который возникает в органе чувства и потом по центростремительным путям достигает центральной нервной системы. Такой передачей возбуждения в пределах первой трети рефлекса стремились ограничить проблему органических основ ощущений и восприятий. В самом деле, при таких условиях оставалось только привлечь сверхъестественные духовные способности для того, чтобы объяснить переход физико-химического процесса возбуждения в субъективные переживания. Однако в действительности нет никакой объективной потребности сводить материальную деятельность человека, лежащую в основе возникающих в его сознании образов ощущений, восприятия внешнего мира, к элементарным физиологическим биохимическим процессам, совершающимся в его нервной системе. Последние есть только несамостоятельные части, только

механизмы, которые осуществляют более сложные формы жизнедеятельности и соотносят живое существо с окружающей его действительностью. Только тогда, когда мы рассматриваем в целом этот жизненный процесс, мы можем выявить в материальной деятельности субъекта возможность и необходимость появления тех или иных форм сознания.

Таким процессом является активное взаимодействие живого существа с окружающей действительностью, взаимодействие, удовлетворяющее его потребности и преобразующее предметы в соответствии с этими потребностями. Среди подобного рода процессов особенно должны быть выделены активные внешние движения живого существа, которые еще до того, как они регулируются образами восприятия или памяти, возникающими со временем на их основе, по самой своей природе вынуждены приспосабливаться к характеру предмета, его местоположению и форме. Тем самым возникший характер способа действия является живым отображением предметов, на которые такие движения направлены.

В рассмотренном выше отношении моменты отображения и изменения предмета не отделены еще один от другого. Однако в процессе дальнейшего развития они могут приобрести относительную самостоятельность. Выделяются действия предшествующие: они нащупывают, отображают предмет, подготавливают возможность и определяют путь для собственно практических действий, приводящих к фактическим изменениям предмета в соответствии с потребностями живого существа. Как указывает Леонтьев (1972) по поводу своего исследования генезиса чувствительности, в процессе этого генезиса осуществляется переход от органов-преобразователей влияний, непосредственно поддерживающих жизнь, к органам-преобразователям, опосредующим связь организма с этими влияниями.

Наряду с механистическими представлениями, господствовавшими в западноевропейской физиологии, согласно которым органическая основа ощущения и восприятия сводилась к физико-химическим изменениям, происходящим в пределах первой трети рефлекса, в физиологии органов чувств уже давно наметилась другая тенденция (в последнее время она получила ряд экспериментальных подтверждений) — рассматривать физиологические процессы по аналогии с другими целостными жизненными функциями организма, и особенно с движением живого существа. Уже знаменитый П. Ж. Ж. Кабанис рассматривал механизм ощущений по аналогии со способом, которым «нервы влияют на мышечные части». И. М. Сеченов считал, что глаз построен и действует по принципу своеобразного «щупала». Это «щупало» активно ищет предмет и приспосабливается к нему.

Объясняя механизмы индуктивного взаимодействия между различными участками одной сетчатки, Э. Б. Титченер выдвинул теорию «сенсорных рефлексов». В соответствии с ней взаимодействие между различными частями одной сетчатки или между двумя сетчатками осуществляется по схеме рефлекса, т. е. сходно со схемой осуществления эффекторных процессов. Дальнейшие исследования

(С. В. Кравков, 1950; и др.) дали возможность преодолеть схематизм этой теории. Выяснилось, что индуктивные влияния не обязательно пойдут через центральную нервную систему, а могут возникнуть везде, где есть синапсы, соединяющие продольные пути распространения возбуждения от сетчатки и центра с продольными путями, которые их пересекают. Эти сенсорные акты, или рефлексy, очевидно, представляют собой не механическую реакцию на внешнее влияние, а некоторый элементарный жизненный процесс, имеющий или имевший непосредственно жизненное значение для организма.

Некоторые психологи развивают интересную мысль о том, что ощущение есть витальный, жизненный акт, в котором организм принимает участие не только своей восприимчивостью, но и самодвижением.

Безусловно, если обратиться к первым источникам развития ощущения, то обнаружится, что сенсорные акты, прежде чем они приобрели познавательное значение, имели более непосредственный витальный смысл для живого существа. Ряд раздражителей, воспринимаемых нашими органами чувств, непосредственно влияют на физиологические процессы, которые имеют место в нашем организме и вызывают соответствующие реакции. Достаточно вспомнить влияние света на организм человека и животного. Именно благодаря тому, что сенсорные акты имели раньше практический, жизненный смысл, они потом смогли приобрести познавательное значение.

Так или иначе, современные физиологические исследования дают возможность предположить, что органические процессы, лежащие в основе ощущений, не сводятся к физико-химическим изменениям, происходящим в рецепторах и распространяющимся по центростремительным путям и сенсорным зонам центральной нервной системы, а представляют собой физиологические акты, аналогичные эффекторным процессам. Если вначале эти сенсорные акты имеют непосредственный и безусловный характер, то, исходя из учения И. П. Павлова, позволительно предположить, что на их основании могут возникнуть условные сенсорные рефлексy. Действительно, в остроумных опытах А. И. Богословского удалось вызвать такие условные рефлексy. Он объединил безусловный раздражитель, обычно вызывающий соответствующий сенсорный эффект, с раздражителем индифферентным. Так, А. И. Богословскому удалось повысить остроту зрения, обуславливаемую обычно соответствующим усилением освещения, с помощью звука метронома, который объединялся раньше с безусловным раздражителем. Эти условные рефлексy быстро возникают и разрушаются, что, очевидно, имеет особенно важное значение для сенсорных функций.

В основе возникновения в сознании образов предметов объективной действительности, в частности образов непосредственно воспринимаемых предметов, лежит материальное взаимодействие субъекта с объективной действительностью, его практическая деятельность, которая на определенной ступени развития с необходи-

мостью приводит к возникновению деятельности теоретической. Последняя выступает вначале только как подчиненный момент практической деятельности человека, однако затем, в процессе дальнейшего развития, становится относительно самостоятельной, хотя и никогда не теряет окончательно связи с породившей ее основой.

Проблемой нашего исследования является общий характер той деятельности человека, которая приводит к возникновению в его сознании образов восприятия, в частности специальной деятельности восприятия, осуществляющейся с помощью органов чувств и органически связанной с другими видами деятельности человека, прежде всего практическими.

Ниже мы даем обзор некоторых исследований, посвященных этим проблемам и проведенных в нашей лаборатории*.

Начальный психологический факт, на котором основывается восприятие, есть ощущение. Условия его возникновения специально исследовал В. И. Аснин (1940). Решение этой проблемы не только встречает ряд фактических затруднений, но многими западноевропейскими исследователями считается принципиально невозможным. Могут ли быть найдены закономерности перехода от раздражимости к чувствительности? При каких условиях, например, орган, который оказывается только раздражаемым относительно каких-либо внешних влияний, начинает проявлять чувствительность к ним, т. е. при каких условиях возникает ощущение?

В ряде работ, в том числе и в нашем исследовании (см. в кн.: А. Н. Леонтьев, 1972), выполненном под руководством А. Н. Леонтьева, было показано, что кожа человека, а она, как известно, раздражима относительно световых лучей разной длины, при определенных условиях начинает проявлять к ним чувствительность, т. е. при определенных условиях начинают возникать своеобразные ощущения света. Эти условия напоминают ситуацию возникновения условных рефлексов. Некоторое влияние, при обычных обстоятельствах приводящее только к раздражению соответствующего органа и не сопровождающееся субъективными переживаниями, начинает ощущаться в том случае, если оно становится *сигнальным* относительно другого раздражителя, имеющего для субъекта безусловное жизненное значение. Например, свет, падающий на ладонь, начинает ощущаться кожей, если он на протяжении длительного времени предшествовал удару тока в эту руку. Здесь мы имеем дело не с тепловым ощущением, и это показывает, что кожей возможно различать лучи разной длины волн.

В опытах В. И. Аснина выяснилось, что выработка такого экспериментального ощущения и его дифференциация возникают значительно быстрее не в ситуации пассивного восприятия рукой соответствующих влияний, а при активном поиске положительного объекта и избегании отрицательных воздействий. Испытуемому приходилось из четырех шариков, лежащих в закрытой коробке,

* Имеется в виду руководимая А. В. Запорожцем психологическая лаборатория ХГПИ.— *Примеч. ред.*

куда можно было всунуть руку, отыскивать один, который не был под током. Шарик находились перед четырьмя светофильтрами, под которыми был установлен сильный источник света. Шарик под током всегда размещались напротив красных фильтров, а один, через который ток не пропускали,— напротив фиолетового фильтра. Местоположение шариков и светофильтров постоянно менялось.

Каждый раз, перед тем как испытуемый касался «неправильного» шарика, его ладонь освещалась красным светом, а перед тем как он касался шарика «правильного»,— фиолетовым. Уже на 12-й день после начала опытов, при 10—15 сочетаниях ежедневно, у испытуемого возникают соответствующие ощущения. Он начинает находить «правильные» шарик и избегать «неправильных», не дотрагиваясь до них, а ориентируясь только на свет, падающий на его ладонь. Возникающие при этом субъективные переживания достаточно своеобразны и трудно поддаются словесному описанию. Испытуемые говорят, что это похоже на легкое прикосновение.

Существенно, что функция, имевшая раньше непосредственное значение для жизнедеятельности организма (специфическая раздражимость кожи относительно света), приобретает познавательный характер, предупреждая иную подобную функцию (реагирование на вредное влияние тока). Таким образом, самые начальные проявления человеческой психики, видимо, возникают на основе оформления осмысленной деятельности субъекта, представляющей собою сложную систему функций, которая строится в соответствии с предметным содержанием поставленных перед субъектом задач. Зависимость структуры восприятия от его содержания было предметом исследования Е. В. Гордон (1946).

Вопрос о переходе от отдельных ощущений к целостному восприятию, как известно, вызвал многочисленные дискуссии в западноевропейской и американской психологии. Представители гештальтпсихологии, в противоположность ассоцианистам, утверждали, что вначале возникает целостное нерасчлененное восприятие, из которого в процессе дальнейшего развития могут вычленяться отдельные ощущения. Экспериментальным подтверждением этих взглядов должны были служить опыты с транспозицией цвета, проведенные В. Келером на животных, а затем перенесенные им самим, Э. Иеншем, Г. Фолькельтом и другими на ребенка. Их опыты как бы показывали, что восприятие на ранних ступенях развития является более целостным, чем на дальнейших. Характерно, что проблема целостности или элементности восприятия рассматривалась независимо от его содержания, как будто это качество присуще исключительно субъекту и может проявляться независимо от того, какой предмет воспринимает человек и что он с этим предметом делает.

Проведенное нами в аналогичных условиях исследование с детьми в возрасте от $2\frac{1}{2}$ до 10 лет показывает, однако, что, во-первых, ни на одной ступени возрастного развития ориентировка на отношения между цветами не является единственно возможной для де-

тей данного возраста. Среди детей всех возрастов были такие, которые при переходе, например, от пары светло-серый — темно-серый цвет (из них последний был положительным) к паре темно-серый — черный ориентировались на абсолютный цвет и выбирали темно-серый. Во-вторых, появление и исчезновение тенденции к транспонированию носит более сложный характер, чем это склонны считать представители структурной психологии.

В процессе развития эта тенденция не просто снижается, а, наоборот, вначале возрастает и только потом, на определенной степени развития, начинает уменьшаться. Таким образом, структурность восприятия не начальное его качество, а продукт развития. Очевидно, структурность является производной от развития предметности детского восприятия, т. е. от умения относить отдельные ощущаемые признаки к определенному предмету, выступающему в разных условиях освещения, в разных положениях и на разном удалении от наблюдателя.

В противоположность гештальтистам, которые объясняют ортоскопичность общим законом структуры, следовало бы сделать обратное и показать, что именно правильное видение, объединение отдельных впечатлений в соответствии с определенным предметом есть основа целостности восприятия.

Если эти соображения верны, то можно предположить, что структурность, или элементность, которая выявляется в наличии транспозиции или в ее отсутствии, будет обнаруживаться по-разному в зависимости от того, какое предметное содержание имеют воспринимаемые цвета. Если ребенок вынужден просто выбирать цветную пластинку, при прикосновении к которой звучит электрический звонок, то это приводит к совсем иным результатам, чем нахождение по внешней окраске ящика с определенным рисунком внутри. Во втором случае, т. е. в случае восприятия предметного цвета, транспозиция возникает на значительно более ранних ступенях развития и значительно раньше исчезает. Эта тенденция проявляется еще раньше, если цвет не служит случайной характеристикой вещи (окраска определенного ящика), а выступает как конституирующий признак, неотъемлемый от внешнего вида данной вещи. Последнее мы наблюдаем во время восприятия ребенком ряда изображений стаканов, наполненных жидкостями с различными оттенками коричневого цвета — от белого до темно-коричневого*. В этом случае ребенок воспринимает цвета молока, какао, чая, кофе и т. д., причем возникновение и исчезновение транспозиции наблюдается на еще более ранних ступенях развития.

Как правильно указывает С. Л. Рубинштейн, ни одно восприятие не может быть правильно осознанным, ни даже правильно, адекватно описанным вне отнесения его к чему-то внепсихическому, к определенному участку или моменту объективной действительности, т. е. вне его предметной отнесенности (1946, с. 243).

Образованию сенсорной установки было посвящено исследова-

* Методика предложена Д. Б. Элькониним.

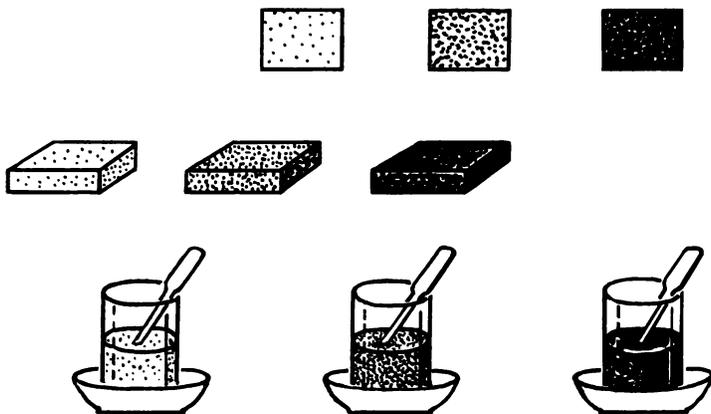


Рис. 1

ние Г. Д. Лукова*. Уже Г. Фехнер обратил внимание на то, что последовательное многократное поднятие тяжести закрепляет мышечный импульс и дальнейшие тяжести кажутся более легкими, чем они есть на самом деле. Г. Э. Мюллер и Ф. Шуман, объясняя известную иллюзию А. Шарпантье и Г. Фехнера, исходили из теории моторной установки. Немного позже была сделана попытка феноменологической интерпретации этих явлений, которая исходила из теории «разочарованного ожидания».

У нас, в СССР, проблемой установки занимались Д. Н. Узнадзе (1930) и его ученики, П. Я. Гальперин (1945) и (применительно к объяснению иллюзий в восприятии времени) Д. Г. Элькин (1951). Исследования Д. Н. Узнадзе имели большое значение для более глубокого и полного понимания процессов установки. Благодаря его работам понятие установки начало терять метафизический смысл, придаваемый ему в ряде западноевропейских направлений, и приобрело реальное значение некоторого внутреннего способа держать себя, способа, который был исходным моментом дальнейших внешних действий и сформировался в процессе предыдущей деятельности.

Однако, как это иногда бывает в истории науки, первое наивное понимание факта (что выступило у Г. Э. Мюллера, 1838) при всей своей ограниченности не теряет определенной ценности и на дальнейших этапах разработки проблемы. Такой ценностью в интерпретации приверженцев теории моторной установки нам представляется аналогия между процессами восприятия и активного движения. Д. Н. Узнадзе удалось вызвать аналогичные иллюзии в области «пассивных переживаний». Этот факт может быть и действительно есть доказательство того, что последние не являются пассивными.

* Материалы опытов не публиковались. — *Примеч. ред.*

В нашей работе мы стремились изучить процесс, который ведет к возникновению сенсорной установки и ее последующему влиянию на изменение образа восприятия. Мы демонстрировали два ряда раздражителей (звук — давление, объем — звук): один раздражитель постепенно возрастал или уменьшался, а другой возрастал или уменьшался только до определенного момента, а затем оставался неизменным либо начинал изменяться в противоположном направлении. При условиях, когда в процессе восприятия в определенном направлении изменялись объекты воздействия, мы наблюдали возникновение определенной установки, которая деформирует дальнейшее восприятие предметов. Вначале, когда, например, увеличение раздражителя прекращалось и он устанавливался на одном уровне, испытуемый преувеличивал демонстрируемые объекты, а затем преуменьшал и, наконец, давал их правильную оценку.

Ряд сенсорных актов относительно какого-то объекта образует у субъекта определенную установку, внутренний способ держать себя при подходе к данной вещи. Этот способ отличается известной консервативностью и не успевает измениться в соответствии с изменившейся внешней ситуацией, что вызывает ряд характерных иллюзий.

Таким образом, в процессе восприятия выявляется определенный исходный момент, установка, которая возникла в процессе предыдущего опыта субъекта, подобно тому как это имеет место в его практической деятельности.

Характеристике действия, приводящего к формированию тактильного образа восприятия, было посвящено исследование Л.И.Котляровой (1956а). Если для возникновения ощущений необходимо элементарное действие, которое соотносит только два признака какого-то предмета и состоит из одной сенсорной функции, соотнесенной с другой, обычно двигательной, то для возникновения целостного восприятия необходимо сложное *сенсорное действие*. Оно складывается из системы разных сенсорных функций, связанных между собой в соответствии с воспринимаемым предметом. Для изучения этого процесса большие преимущества имеет материал тактильных восприятий — в них активность субъекта проявляется в наиболее четкой форме.

Уже В. Вундт показал, что прикосновение предмета даже к наиболее чувствительному участку кожи не в состоянии само по себе образовать у испытуемого целостный определенный образ этого предмета. Чтобы это случилось, необходимо ощупывание, прослеживание, — одним словом, некоторое действие относительно данного предмета. В наших опытах выяснилось, что такое действие не может быть сведено к простому механическому передвижению. Например, движение предмета при неподвижных пальцах, которые его ощущают тактильно, не приводит к возникновению целостного образа восприятия. Последний не возникает также и в случае, если действие испытуемого относительно предмета осуществляется механически (например, в опыте передвигают руку испытуемого или даже принуждают его механически следовать в

своих движениях за указательным пальцем экспериментатора)*.

Исследование показывает также, что не всякое осмысленное действие обеспечивает достаточно четкое восприятие предмета. Если в содержание этого действия не входит соотнесение отдельных сторон или качеств данного предмета между собой, то даже целиком осмысленное и целиком направленное действие, которое захватывает данный предмет, не приводит к целостному отражению его в сознании. Подобные явления мы наблюдаем при классификации изображений. Это же исследование показывает, что для возникновения адекватного, целостного образа предмета необходимо сложное действие, включающее в себя ряд отдельных движений, соотносящихся с определенными особенностями предмета и между собой. Таким образом, необходимо возникновение системы операций, которые охватывают собой весь предмет и объединены общей предметной формулой. Интересно, что многие испытуемые, ощупывавшие фигуру с закрытыми глазами, получив предложение изобразить ее на бумаге, вначале стремились воспроизвести рукой или пальцем путь своего движения по предмету.

Таким образом мы выявляем наличие сложного сенсорного действия, включающего в себя систему предметных операций и приводящего к возникновению тактильного образа восприятия. Когда такая сложная система предметных операций формируется, она может быть вызвана только частью той ситуации, в соответствии с которой она вначале возникла. В связи с этим появляются характерные иллюзии. Например, искусственное замедление темпа движения по предмету вызывает иллюзию удлинения ощупываемой линии. Равномерное скольжение по граням многогранника сглаживает углы, тогда как другие способы обследования ведут к их подчеркиванию.

Результаты, полученные на материале тактильных ощущений, очевидно, выявляют какие-то общие особенности восприятия и могут быть получены с некоторыми модификациями и в области других органов чувств. В этом плане интересны исследования Мандрыки, посвященные выяснению роли ходов и схем конвергирования для возникновения стереоскопического эффекта и стереоскопических иллюзий. Важное значение имеют также патопсихологические наблюдения А. Р. Лурия (1969), которые показывают, что сложные нарушения зрительных восприятий могут возникнуть при повреждении лобных частей коры. М. С. Лебединский (1941) подверг специальному исследованию несколько случаев «апраксии взгляда», при которой нарушение зрительного восприятия было связано не с повреждением периферических или центральных зрительных аппаратов, а с нарушением интеграции движений глаза и головы, нужных для сложного предметного восприятия.

* Вопрос о роли ручной активности при прикосновении разработан Л. А. Шифманом (1940); с его исследованиями мы смогли познакомиться лишь после того, как была уже подготовлена в печать эта статья.

Таким образом, имеется основание предположить, что в основе возникновения субъективного образа целостного предмета лежит сложное действие органов чувств, которое сформировалось в процессе жизни человека и включает в себя ряд сенсорных операций, соответствующих объективно воспринимаемым предметам и взаимоотношениям различных их качеств и сторон. Оформление этого осмысленного действия восприятия происходит у ребенка сравнительно рано и позволяет ему правильно, ортоскопически воспринимать предмет даже в относительно сложных условиях. В противовес Г. Фолькельту (1930), подчеркивавшему субъективность, надпредметность, эмоциональноподобность детского восприятия, С. Л. Рубинштейн показал, что в ситуации ощупывания предметов ребенок дошкольного возраста даже абстрактные фигуры склонен считать осмысленными предметами, например: круг — солнцем, треугольник — домиком и т. д. (1946, с. 273). Аналогичные результаты были получены и в наших исследованиях.

Развитию эстетического восприятия были посвящены исследования К. Е. Хоменко (1941 а) и др. Уже при анализе целостного предметного восприятия мы встречаемся со сложным действием. Это действие обычно включено в более широкую практическую или теоретическую деятельность. Отыскивая какой-то предмет среди других или прислушиваясь к звукам, присматриваясь к чему-либо или наблюдая какое-либо явление, мы в ряде случаев делаем это либо для наших последующих практических действий, либо для теоретических выводов, т.е. субъективные мотивы нашей активности лежат за пределами восприятия. Восприятие выступает как средство или этап на пути к достижению желаемого результата. Однако на определенном уровне развития осмысленное предметное восприятие само может стать специальным содержанием деятельности человека, и тогда мы уже можем говорить не о действии, а о деятельности восприятия.

С этой проблемой мы встречаемся при психологическом анализе эстетического восприятия. Представители экспериментальной эстетики, тесно связанные с эмпирической психологией, были склонны отождествлять эстетическое отношение с чувственным удовольствием, которое сопровождает определенное ощущение.

Вполне последовательно, с этой точки зрения, Ч. В. Валентейн (Ch. W. Valentine, 1946) на основе своих интересных опытов с предпочтением цвета у трехмесячного ребенка констатировал у него наличие эстетического отношения к предмету. Однако уже Э. Мейман (1917) указывал, что такая постановка вопроса целиком обезличивает понятие эстетического и лишает его специфического содержания.

Конечно, бесспорный факт, что разные стороны объективной действительности, влияющие на наши органы чувств, могут быть нам непосредственно не безразличными и вызывать у нас чувство удовольствия или неудовольствия. Однако между этими элементарными процессами и эстетическим отношением к предмету

лежит сложный путь развития. Эстетическое отношение к предмету предусматривает ряд познавательных моментов и в соответствии с этим умение соотносить форму и содержание, художественный образ и изображаемый предмет, умение, которое может возникнуть только на определенном этапе развития ребенка.

Понимание графического изображения в детском возрасте было предметом ряда исследований, проведенных К. Е. Хоменко (1941а), В. В. Мистюк (1941), Т. О. Гиневской (1941) и др. под руководством А. Н. Леонтьева. Выяснилось, что ребенок младшего дошкольного возраста испытывает ряд характерных затруднений в осознании рисунка. Моменты, которые по самой природе не могут быть изображены на рисунке непосредственно, а требуют соответственного художественного приема (например, передача движения, глубины), часто не осознаются ребенком, и такие изображения он понимает буквально (так, бегущий человек принимается за стоящего в определенной позе; человек, находящийся на расстоянии, воспринимается как маленький).

То же самое относится к речевым тропам. Выражение *золотая голова* или *каменное сердце* ребенок понимает буквально и соответственно принимает его или отвергает. В таких случаях на первый план выступает как будто неумение ребенка обобщать, соотносить типичное, выраженное в образе, с той действительностью, из которой это типичное выделено. Однако приведенные моменты скорее результат, чем причина возникающих затруднений.

О. М. Концевая исследовала (1941) понимание ребенком басни. Ребенок (младший школьник), соотнося с прочитанной басней ряд рассказов, из которых отдельные были сходны с басней внешне, а другие — по внутреннему содержанию, обычно выявлял прежде всего внешнее сходство. Оказывается, он считает такой подбор наиболее подходящим, хотя и может вполне правильно установить отношение между басней и рассказом по внутреннему содержанию. Таким образом выявилось, что дело заключается в отсутствии не столько соответствующих интеллектуальных возможностей, сколько адекватного отношения к басне, т. е. в отсутствии соответствующей мотивации. Ребенок прежде всего заинтересован фабулой рассказа, а аллегорический смысл произведения отходит для него на задний план.

Наиболее естественно эта потребность удовлетворяется сказкой, и ряд трудностей, которые испытывает ребенок младшего возраста, осозная басню, заключается в том, что он переносит на ее содержание свое отношение к сказке. Пониманию ребенком сказки были посвящены исследования Д. М. Арановской (1944) и Т. И. Титаренко (1941). Как показывает анализ, сказка имеет ряд характерных особенностей композиции и сюжета. Своеобразие завязки, экспозиции, драматизированного изложения событий, характеристики героев и действенность финала, так же как и взаимоотношения между этими моментами, создают благоприятные условия для выявления специфической активности ребенка, очень

близкой по характеру к ранее возникшим у него формам практической и игровой деятельности. Эту новую форму активности, представляющую собой как бы первую ступень в развитии эстетического восприятия у ребенка, мы условно назвали *содействием* — по аналогии с известным термином *сопереживание*. <...>

Мотивы деятельности художественного представления ребенка, которые разворачиваются на основе сказки, имеют противоречивый и переходный характер от практической и игровой деятельности к собственно эстетическому творчеству и восприятию. Реальное основание необходимо для возникновения эстетического отношения к предмету. Б. М. Теплов (1961) замечает по поводу восприятия музыки ребенком: для ребенка что-то должно приобрести практический, жизненный смысл, прежде чем оно приобретет для него смысл эстетический.

Реальное основание служит для ребенка исходным при первых эстетических оценках художественного произведения. Дошкольник легко решает проблему, которая казалась искусствоведам-формалистам неразрешимой: что в сказке является невозможным, что ставит в ней пределы художественного вымысла. Выяснилось, что ребенок легко соглашается на абсолютно фантастические положения, в которые попадают персонажи сказки, но требует, чтобы в этих фантастических обстоятельствах они проявляли свои характерные черты. И относительно вещей ребенок требует, чтобы они обнаруживали характерные функции, выполняемые ими в обычной практической жизни. Например, он не протестует против того, чтобы чернильница охраняла домик старого учителя, но ребенок не хочет, чтобы чернильница лаяла на разбойника, она должна брызгать в него чернилами. Удачное исправление, сделанное ребенком, одновременно выявляет и тонкий эстетический вкус, и практический опыт, лежащий в его основании.

Если справедливо то, что основным моментом, обуславливающим понимание художественного произведения ребенком младшего или старшего возраста, является характер его эстетического восприятия, его своеобразная мотивация и направленность, которая ярче всего выявилась в отношении ребенка к сказке, то естественно предположить, что, включая разные образные выражения в контекст сказки или стремясь разными способами изменить отношение ребенка к художественному произведению и определенным путем направить его активность, мы можем достичь понимания ребенком даже сложных образных выражений. Этому вопросу были посвящены исследования К. Е. Хоменко (1941а) и О. М. Концевой (1941). Выяснилось, что ребенок дошкольного возраста, буквально понимавший некоторые метафорические выражения («золотое сердце» или «железная рука»), начинает адекватно относиться к ним, когда они выступают в контексте сказки для характеристики действующих лиц. Если путем соответствующего подбора басен, либо их экспериментального изменения, либо, наконец, путем дополнительной работы удастся ослабить интерес ребенка к фабуле и судьбе героя и сосредоточить вни-

мание на моментах, которые определяют характер действующих лиц, выявляют внутреннее содержание их поступков, ребенок начинает правильно понимать и аллегорический смысл басни.

Овладение отдельными приемами передачи переносного смысла и понимание художественных тропов, очевидно, не имеют самостоятельного значения, а зависят от общего формирования эстетического отношения ребенка к действительности.

Проследив отдельные вехи в развитии восприятия ребенка, мы выясняем, что оно не может быть сведено к простому упражнению органов чувств. Точно так же оно не может быть адекватно понятым и как результат надстройки над элементарным процессом ощущения некоторых дополнений, внутренних процессов — внимания, памяти и мышления. Такое объяснение выступает в концепциях апперцепции, творческого синтеза, интеллектуальной переработки и т. д., где действительные, реальные причины изменения образа восприятия иные исследователи подменяют ссылками на метафизические силы (например, развитие осмысленного восприятия объясняется действием особой функции или способности к осмыслению).

Развитие восприятия у ребенка можно адекватно понять только в связи с развитием его личности, в связи с общим развитием его деятельности, как развитие, по словам К. Маркса, «органов его индивидуальности» (К. Маркс, Ф. Энгельс, т. 42, с. 120).

Вначале отдельные функции органов чувств, включаясь в элементарные практические действия маленького ребенка, направлены на захватывание, манипулирование предметами. Эти функции становятся основой его первых предметно отнесенных ощущений от внешней действительности и ведут к объединению их в целостные впечатления. Далее, в связи с общим развитием личности, усложнением практической и игровой деятельности ребенка, в связи с тем что он фактически учится пользоваться предметами человеческого обихода в соответствии с их назначением, его элементарные сенсорные функции преобразуются в сложные действия восприятия, которые охватывают предмет с разных сторон и приводят к возникновению в сознании целостного, предметного, ортоскопического образа восприятия.

Действие осмысленного восприятия вначале выступает как средство, как подготовительный этап в решении практических и познавательных задач, стоящих перед ребенком. Однако, будучи высшим результатом развития его чувствительности, реализацией его основных духовных возможностей и сил, такое восприятие может превратиться в самостоятельный мотив деятельности, стать побудительной причиной активности ребенка, подобно тому как уже раньше сладкий вкус или боль могли возбуждать либо прекращать его действия.

В связи с этим и осуществляется развитие особой деятельности восприятия, которая определяет эстетическое отношение к предмету.

Психология восприятия ребенком-дошкольником литературного произведения

Художественное воспитание ребенка — неотъемлемая часть коммунистического воспитания. Познание действительности средствами искусства помогает ребенку не только расширить круг знаний, но и по-новому пережить ряд событий, по-новому отнестись к окружающему. <...>

Художественное воспитание влияет как на развитие отдельных психических функций, так и, что особенно важно, на формирование личности ребенка в целом.

«Искусство, — пишет Б. М. Теплов, — очень широко и глубоко захватывает самые различные стороны психики человека — не только воображение и чувство, что представляется само собой разумеющимся, но и мысль, и волю. Отсюда его огромное значение в развитии сознания и самосознания, в воспитании нравственного чувства и формировании мировоззрения. Поэтому-то художественное воспитание и является одним из могучих средств, содействующих всестороннему и гармоническому развитию личности» (1946, с. 96).

В области искусства деятельность человека, как взрослого, так и ребенка, может проявляться очень различно — в форме самостоятель-

ного творчества, исполнительства и, наконец, восприятия художественных произведений. Все эти формы художественной деятельности, тесно связанные друг с другом, обладают своеобразными чертами, так что допустимо их раздельное изучение.

Характеризуя развитие эстетического восприятия в дошкольном возрасте, мы не ставим задачу охватить все стороны этого сложного и многообразного процесса. Опираясь на данные нескольких конкретных психологических исследований, проведенных нами совместно с группой сотрудников (К. Е. Хоменко, Д. М. Арановская, О. М. Концевая, Т. И. Титаренко), мы попытаемся осветить лишь часть вопросов психологии эстетического развития дошкольника, основываясь главным образом на изучении восприятия ребенком сказки.

Одни буржуазные психологи, рассматривая процесс развития эстетического восприятия у ребенка, считают, что основное значение в этом процессе имеет появление эмоционального предпочтения определенного рода ощущений или их сочетаний. Отсюда делается вывод, что уже у новорожденного имеется эстетическое восприятие действительности. С этой точки зрения, эстетическое восприятие — факт врожденный, биологический, обнаруживающийся независимо от общественных условий развития и от характера воспитания ребенка. Другие придают пониманию эстетического развития интеллектуалистический характер. Эстетическое восприятие начинается тогда, говорят они, когда ребенок, отвлекаясь от содержания, достигает возможности судить о форме художественного произведения как таковой. Подобный анализ труден не только для маленького ребенка, но и для взрослого. Поэтому, приходят исследователи к выводу, не только дошкольник, но и младший школьник лишен эстетического восприятия, не понимает красоты в природе и искусстве.

Таким образом, с одной точки зрения, эстетическое чувство присуще уже новорожденному, с другой — оно отсутствует у школьников. Несмотря на внешнюю противоположность, эти точки зрения, по существу, одинаковы как в отношении исходных формалистических позиций, так и педагогических выводов. И те, и другие видят в эстетическом восприятии лишь отношение к формальным особенностям произведения; и те и другие игнорируют роль художественного воспитания в эстетическом развитии ребенка. Если ребенку присуще эстетическое отношение к действительности от рождения, то воспитание бесполезно. Если ребенок доходит до эстетического восприятия лишь тогда, когда созреет его абстрактное мышление, то художественное воспитание, по крайней мере в младшем возрасте, бессильно что-либо сделать.

Совершенно другим представляется нам процесс развития, если мы подойдем к эстетическому восприятию как к специфическому познанию объективной действительности, происходящему в форме художественных образов.

Работы Б. М. Теплова (1961) и других советских исследователей в области психологических основ эстетического воспитания,

работы Е. А. Флериной (1949), Н. П. Сакулиной (1965) в области художественного воспитания дошкольника проложили пути для научного понимания эстетического развития ребенка.

Эстетическое восприятие действительности — сложная психическая деятельность, сочетающая в себе как интеллектуальные, познавательные, так и эмоционально-волевые моменты. Эстетическое отношение к окружающему формируется в процессе жизни детей, в связи с общим ходом их психического развития, под определяющим влиянием воспитания, не только художественного, но и умственного, нравственного. Вместе с тем восприятие прекрасного в жизни и в искусстве оказывает влияние на общее психическое развитие ребенка, на формирование его ума, чувства и воли.

Развитие эстетического восприятия проходит качественно своеобразные ступени в процессе жизни ребенка. Глубокие изменения в этом отношении совершаются в ребенке дошкольного возраста. Хотя простейшие эстетические переживания могут возникать уже в раннем детстве, однако та особая система эмоциональных и познавательных процессов, которая составляет эстетическое отношение к действительности, начинает складываться у дошкольника. Формирование эстетического отношения к окружающему зависит от содержания деятельности ребенка, расширения сферы осознаваемых им связей действительности, усложнения мотивов его активности. Это основные изменения в содержании процесса деятельности. По отношению к ним генезис форм эстетических переживаний и суждений носит вторичный, производный характер.

Для того чтобы правильно понять художественное произведение, ребенок должен отнестись к нему как к образу, как к изображению реальных предметов и явлений. Это умение, естественно, отсутствует у новорожденного ребенка и появляется лишь на определенной ступени развития. В ряде исследований показано, что дети на пороге дошкольного возраста недостаточно дифференцируют изображение и изображаемое. Они относятся к изображению как к реальному предмету. Так, малыши пугаются всерьез какого-либо страшного зверя на картинке. Когда их спрашивают, например, где ноги у дяди, изображенного сидящим за столом, они пытаются отодвинуть нарисованный стол или перевернуть картинку, чтобы найти ноги с обратной стороны.

Нечто подобное имеет место и в отношении ребенка к словесному выражению. Известно своеобразное понимание детьми выражений с переносным значением. К. Е. Хоменко показала (1941а), что понимание метафоры представляет трудности даже для старшего дошкольника, особенно, если она дана вне соответствующего контекста.

В течение дошкольного возраста ребенок значительно продвигается в этой области и в ряде случаев довольно четко различает то, что относится к искусству, и то, что относится к изображенной действительности. Это ясно выступает в отношении

ребенка к художественному вымыслу. Дошкольник 5 лет внимательно слушает народную сказку о приключениях Угля, Соломинки и Лаптя. Ребенка спрашивают: «А разве Лапоть может разговаривать и убежать из дома?» — Он отвечает: «Но ведь это же сказка, в сказке может. Здесь нарочно так рассказывается». Ребенок начинает различать изображение и изображаемое: таковы реальные предметы и явления, а таково их изображение в сказке. Они связаны друг с другом, но они не одно и то же. Это важный шаг в понимании художественного образа.

Установление указанного различия лишь одна сторона дела. Художественный образ связан с изображаемым не внешней связью, как условный знак со своим значением. Он является образом в собственном смысле слова, отражая характерные, типичные черты предмета. В зависимости от сюжета и рода художественного произведения отображение действительности в искусстве может приобретать различные формы. Сказка, например, допускает значительные отступления от буквальной передачи реальности, открывая простор для творческого воображения.

Фантастический элемент в сказке служил поводом для отрицания реализма у воспринимającego ее ребенка. Считалось, что сказка — такое произведение искусства, которое ни в коей мере не отображает реальной действительности, а является продуктом чистого вымысла, и что антиреалистический характер сказки соответствует вкусам и особенностям маленького ребенка, который, якобы, от природы предпочитает вымышленное действительному.

Эти искусствоведческие и психологические предпосылки обосновывают положения буржуазной педагогики, которые сводятся либо к отрицанию воспитательного значения сказки в угоду утилитаризму, либо к использованию сказки для формирования у ребенка извращенных представлений о действительности, внушения ему мистических, религиозных предрассудков.

На самом деле в сказке в своеобразной форме отражается жизнь народа, его обычаи и характер деятельности, стремления и идеалы. Однако опыт воспитательной работы показывает, что при правильной организации педагогического процесса у ребенка формируются определенные реалистические тенденции, которые обнаруживаются и в его собственном творчестве, и в его отношении к художественному произведению. Слушая сказку, ребенок-дошкольник подходит к ее оценке с реалистической позиции.

Даже там, где взрослый затрудняется определить в сказке границы вымысла, ребенок нередко дает определенные оценки, обнаруживая при этом реалистический подход к произведению. Т.И.Титаренко при проведении исследования (1941) столкнулась с таким фактом. Ребенок 5 лет очень любил слушать сказки, которые сочиняла для него мать. Импровизации бывали то более, то менее удачными, и ребенок часто высказывал мнения по поводу прослушанного. Одни сказки он оценивал положительно, другие — отрицательно. Эти эстетические оценки представляли зна-

чительный психологический интерес, и мы в дальнейшем использовали подобные беседы в экспериментальных условиях и на большом материале. Приведем пример. Взрослый рассказывает: «Жил-был мальчик Ваня, который ходил в школу и хорошо учился. Однажды вечером он сел готовить уроки и захотел красиво написать разные слова в тетради. Но у него было скверное перо. Оно баловалось, цеплялось за бумагу и делало разные кляксы. Старая половая щетка, стоявшая в углу, смотрела, смотрела, как перо не слушается мальчика, скверно пишет, и говорит: «Как тебе, перо, не стыдно, вот я все время работаю и чисто подметаю пол, а ты не можешь постараться и красиво написать урок».

Ребенок слушает сказку внимательно, не делая никаких возражений. Когда его спросили: «А щетка может разговаривать?» — он убедительно ответил: «В сказке может».

Рассказ продолжался: «Но перо не слушало щетку и по-прежнему царапало и пачкало бумагу. Тогда щетка рассердилась и говорит Ване: «Брось ты это скверное перо. Возьми меня, я буду писать лучше, чем оно». Ваня взял щетку и стал красиво писать ею в своей тетради».

Ребенок, слушавший повествование до последней фразы без возражений, здесь иронически улыбается и говорит: «Это неправильно: щетка большая и грязная, ею нельзя писать, ею еще хуже писать, чем скверным пером». Оказывается, в сказке не все возможно, с точки зрения ребенка. Если нарушается реалистичность, правдоподобность сказочного повествования, это вызывает с его стороны недовольство.

Приведем еще один пример, чтобы разобраться в характере реалистических мотивов детских эстетических оценок. Ребенку рассказывают такую историю: «В одной деревне жил старенький доктор. Все его очень любили, так как он был добрый и хорошо лечил больных. Как-то летом крестьяне ушли работать в поле. Вдруг прибегает из соседней деревни человек и зовет доктора к маленькому мальчику, который сильно заболел. Доктор быстро собрался в дорогу, но не знал, как ему поступить со своим домиком: дверь у него не запиралась, в деревне никого не осталось, а у него не было собачки, которая могла бы посторожить. Тогда доктор попросил посторожить дом свою большую чернильницу».

Против того, чтобы чернильница оказалась в роли сторожа, ребенок не возражает. С его точки зрения, это в сказке разрешено. Рассказ продолжается: «Вот доктор и пошел к больному мальчику. В это время злой разбойник, который прятался в лесу, подкрался к дому и захотел взять все вещи старенького доктора. А чернильница и залаяла громко на разбойника». При этих словах ребенок делает недовольную гримасу и говорит: «Не надо ей лаять, пусть она лучше фыркает чернилами».

Ребенок, воспитанный на народной сказке, чувствует меру, которую воображение не должно переходить в искусство, и вмес-

те с тем у дошкольника начинают складываться реалистические критерии эстетических оценок.

В сказке, особенно в волшебной, многое дозволено. Действующие лица могут попадать в самые необычайные положения, животные и даже неодушевленные предметы говорят и действуют, как люди, совершают всевозможные проделки. Но все эти воображаемые обстоятельства нужны лишь для того, чтобы предметы обнаружили свои истинные, характерные для них свойства. Если типичные свойства предметов и характер производимых с ними действий нарушаются, ребенок заявляет, что сказка неправильная, что так не бывает. Здесь открывается та сторона эстетического восприятия, которая имеет важное значение для развития познавательной деятельности ребенка, поскольку художественное произведение не только знакомит его с новыми явлениями, расширяет круг его представлений, но и позволяет ему выделить существенное, характерное в предмете.

Реалистический подход к сказочной фантастике вырабатывается у ребенка на определенной ступени развития и лишь в результате воспитания. Наблюдения Т. И. Титаренко показали, что малыши, не обладая соответствующим опытом, часто готовы согласиться с любым вымыслом. Только в среднем дошкольном возрасте ребенок начинает уверенно судить о достоинствах сказки, исходя из правдоподобности изображенных в ней событий. Старшие дошкольники настолько укрепляются в этой реалистической позиции, что начинают любить всякие «перевертыши». Смесь над ними, ребенок обнаруживает и углубляет свое правильное понимание окружающей действительности.

Эстетическое восприятие, однако, не сводится к пассивной констатации известных сторон действительности, хотя бы очень важных и существенных. Оно требует, чтобы воспринимающий как-то вошел внутрь изображаемых обстоятельств, мысленно принял участие в действиях героев, пережил их радости и печали. Такого рода активность чрезвычайно расширяет сферу духовной жизни человека, имеет важное значение для его умственного и нравственного развития. Недостаточно научиться сухо, рассудочно понимать известные факты. «Можно превосходно понимать действительность мыслю, — писал В. Г. Белинский, — и в то же время быть совершенно вне ее» (1938, т. I, с. 238).

Доступна ли ребенку-дошкольнику внутренняя активность содействия, сопереживания?

Представители буржуазной детской психологии отвечают на этот вопрос отрицательно. Они говорят об эгоцентризме ребенка, о его нежелании стать на точку зрения другого человека, о невозможности для него понять мотивы чужих поступков. Такое понимание психики ребенка противоречит действительности. Важнейший сдвиг, происходящий в дошкольном возрасте, как раз и заключается в развитии способности мысленно действовать в воображаемых обстоятельствах. Слушание сказки наряду с творческими играми имеет важнейшее значение для формирования это-

го нового вида внутренней психической активности, без которой невозможна никакая творческая деятельность. Четкая фабула, драматизированное изображение событий в сказке способствуют тому, чтобы ребенок вошел в круг воображаемых обстоятельств, стал мысленно содействовать героям произведения.

В свое время С. Я. Маршак писал в «Большой литературе для маленьких»: «Если в книге есть четкая и законченная фабула, если автор не равнодушный регистратор событий, а сторонник одних своих героев и противник других, если в книге есть ритмическое движение, а не сухая, рассудочная последовательность, если вывод из книги не бесплатное приложение, а естественное следствие всего хода фактов, да еще ко всему этому книгу можно разыграть, как пьесу, или превратить в бесконечную эпопею, придумывая к ней новые и новые продолжения, то это значит, что книга написана на настоящем детском языке» (1971, т. 6, с. 206).

Л. С. Славина показала (1947), что при соответствующей педагогической работе уже у малыша-преддошкольника можно вызвать интерес к судьбе героя повествования, заставить ребенка следить за ходом событий и переживать новые для него чувства.

У преддошкольника можно наблюдать лишь зачатки такого содействия и сопереживания героям художественного произведения. Более сложное восприятие произведения приобретает у дошкольника. Его восприятие художественного произведения носит чрезвычайно активный характер: ребенок ставит себя на место героя, мысленно действует вместе с ним, борется с его врагами. Деятельность, осуществляющаяся при этом, особенно в начале дошкольного возраста, по психологической природе очень близка к игре. Но если в игре ребенок реально действует в воображаемых обстоятельствах, то здесь и действия, и обстоятельства воображаемые.

На первых этапах развития восприятие художественного произведения и собственное творчество значительно менее ограничены, чем у старших детей. Ребенок активно, действенно относится к содержанию воспринимаемого произведения. В этом отношении малыши мало похожи на корректных взрослых зрителей, неподвижно созерцающих какое-нибудь произведение искусства. Если дети не стесняются и чувствуют себя свободно, то они постоянно прерывают ход повествования, вмешиваются в события, задают вопросы, пытаются помочь герою.

Как-то мы организовали группу по драматизированным играм при детском театре. Часть детей были участниками игры, другие — зрителями. Но к концу представления граница между сценой и зрительным залом стерлась: большинство зрителей перекочевали на сцену и приняли деятельное участие в представлении. Для такого действенного восприятия особенно благоприятные условия создаются в драматизированных играх и при слушании сказки. Ребенок не хочет и не умеет занять позиции стороннего наблюдателя по отношению к описываемым в сказке событиям. Он пытается вмешаться в события, принять сто-

рону того или иного действующего лица, стремится реализовать цели положительного персонажа не только мысленно, но и действительно. Эту черту верно подметила Е. А. Флерина (1949), анализируя изобразительное творчество ребенка. Она пишет, что дошкольник обычно занимает позицию внутри изображаемых обстоятельств, а не вне их.

В некоторых случаях такое своеобразное отношение к искусству приводит детей к неожиданным, с точки зрения взрослого, суждениям и действиям. Дети требуют, например, переделать рассказ, если конец его кажется им несправедливым, изменяют текст при пересказе, портя иллюстрации, замарывая или выцарапывая изображения отрицательных действующих лиц. Движимый состраданием к герою, ребенок пытается непосредственно, практически воздействовать на произведение искусства, вместо того чтобы перенести свое отношение на действительность, в нем изображенную. Такое отношение к художественному произведению вызывает у дошкольника известные трудности в понимании некоторых литературных форм, напоминающих сказку. Я имею в виду басню, пословицу.

Обычно затруднения, испытываемые ребенком при понимании таких произведений, объясняют недостаточным развитием абстрактных понятий. Однако, как показала работа О. М. Концевой (1941), именно особое отношение ребенка к подобного рода художественным произведениям приводит к тому, что он переживает басню как сказку, начинает мысленно содействовать ее персонажам, и тогда аллегория басни теряет для него существенное значение, отодвигается на задний план. Так, слушая басню «Лебедь, Рак и Щука», ребенок понимает, что персонажи действовали недружно, что так делать нехорошо. Но больше всего его интересует дальнейшая судьба героев и возможность помочь им выйти из создавшегося положения.

В течение дошкольного возраста развитие отношения к художественному произведению проходит путь от непосредственного наивного участия ребенка в изображенных событиях до более сложных форм эстетического восприятия, которые для правильной оценки явления требуют умения занять позицию вне их, глядя на них как бы со стороны.

Итак, дошкольник в восприятии художественного произведения не эгоцентричен. Постепенно он научается становиться на позицию героя, мысленно ему содействовать, радоваться его успехам и огорчаться из-за его неудач. Формирование в дошкольном возрасте этой внутренней деятельности позволяет ребенку не только понять явления, которые он непосредственно не воспринимает, но и отнестись со стороны к событиям, в которых он не принимал прямого участия, что имеет решающее значение для последующего психического развития.

Ребенок дошкольного возраста любит хорошую сказку: мысли и чувства, вызванные ею, долго не угасают, они проявляются в последующих действиях, рассказах, играх, рисовании детей.

Что привлекает ребенка в сказке?

Как справедливо указывает А. Н. Леонтьев (1972), для правильного понимания тех или иных частных психических процессов необходимо учитывать характер мотивов, побуждающих ребенка действовать, то, ради чего он совершает данную операцию. Эти вопросы очень мало освещены в традиционной психологии. С точки зрения, например, психоаналитиков, интерес ребенка к сказке обусловлен темными, асоциальными влечениями, которые из-за запрета взрослых не могут проявиться в реальной жизни и поэтому ищут себе удовлетворения в мире фантастических построений. К. Бюлер (1924а) полагает, что в сказке ребенка привлекает жажда необычного, неестественного, примитивное стремление к сенсации и чуду.

Такого рода теории находятся в противоречии с действительностью. Огромное влияние правильно организованного эстетического восприятия на духовное развитие ребенка заключается в том, что это восприятие не только приводит к приобретению отдельных знаний и умений, к формированию отдельных психических процессов, но и изменяет общее отношение к действительности, способствует возникновению новых, более высоких мотивов деятельности ребенка.

Рассматривая мотивы художественного творчества и эстетического восприятия ребенка-дошкольника, мы убеждаемся, что они развиваются не изолированно, но в связи с более общими изменениями мотивов в этом возрасте. Новые мотивы деятельности формируются не по законам биологического созревания, а в зависимости от тех общественных условий, в которых живет ребенок, от той идейной атмосферы, которая его окружает, от системы его воспитания.

Распространение эгоистических, узколичных мотивов и эгоцентрических установок у детей, отмечаемое многими западно-европейскими и американскими исследователями, является не непреложным законом развития, а результатом влияния определенной системы воспитания на подрастающее поколение. У ребенка, развивающегося в наших условиях, совершается важное изменение в мотивационной сфере при переходе от преддошкольного возраста к дошкольному.

Малыши в играх-манипуляциях увлечены главным образом внешней, процессуальной стороной деятельности. Они воспроизводят те или иные действия взрослого, показывают, как укачивают детей, как подметают пол, как тащат повозку, причем могут повторять это в течение длительного времени с неослабевающим интересом. Однако уже на пороге дошкольного возраста ребенка перестает удовлетворять простое воспроизведение предметных действий.

Н. М. Складенко, наблюдавшая за играми детей 3 лет, только что перешедших из яслей в детский сад, установила: когда ребенок сам не может справиться с возникшими у него трудностями, нужно помочь ему найти новые мотивы игры, которые прида-

ли бы смысл его отдельным действиям. Неинтересно бесконечно укачивать куклу, но если затеять игру в ясли, где много детей, папы и мамы которых заняты на работе, то это приобретает совершенно новый смысл. Скучно без толку возить тележку взад и вперед, но если на ней везут из магазина молоко для ясельных детей, то получается интересная игра. Игра тем и замечательна, что техника реализации отдельных действий может быть несовершенной, «невсамделишной», мнимой, но мотивы ее, как подчеркивал Д. Б. Эльконин (1978), настоящие, глубокие и требуют к себе серьезного отношения со стороны воспитателя. Иногда мотивы, движущие ребенком в игре, тот общественный смысл, который имеют совершаемые им действия, у младших дошкольников как будто заслоняются внешней, манипуляционной стороной. Однако, как показала Л. С. Славина (1948), более высокие мотивы игры не теряют своей побудительной силы.

В дошкольном возрасте деятельность усложняется: то, на что она направлена, и то, ради чего она производится, оказывается уже не тождественным, как было в раннем детстве.

Новые мотивы деятельности, формирующиеся в общем ходе развития ребенка в результате его воспитания, впервые делают возможным настоящее понимание художественных произведений, проникновение в их идейное содержание. В свою очередь, восприятие художественного произведения влияет на дальнейшее развитие этих мотивов. Конечно, маленького ребенка увлекает красочность описаний или занятность внешних положений, в которые попадают действующие лица, но уже очень рано его начинает занимать также внутренняя, смысловая, сторона повествования. Постепенно перед ним открывается идейное содержание художественного произведения. <...>

Маленький ребенок с необычайной непосредственностью и эмоциональностью проникается сочувствием к положительным героям художественного повествования, движимый при этом побуждениями, далекими от узколичных, эгоцентрических интересов.

В одной семье хранилась семейная реликвия — картина, нарисованная дедом, художником-любителем. Там был изображен Прометей, скованный цепями. Девочка 4 лет, увидев картину, обратилась с вопросами к взрослым, и те рассказали ей, как умели, содержание известного мифа. На девочку эта история произвела такое сильное впечатление, что она в течение нескольких дней все вспоминала о бедном «дяде», который терпит столь жестокие мучения. Однажды, когда все ушли из дому, девочка пробралась к шкафу, где хранилась картина, и «освободила» Прометея, выковыряв пальчиком цепи и прорывив при этом полотно в нескольких местах. Было это сделано по-детски, наивно, но под влиянием благородного сострадания к мифическому герою.

Малышей не удовлетворяют неопределенные ситуации, когда неизвестно, кто хороший, а кто плохой. Они стремятся сразу же выделить положительных героев, безоговорочно принимают их

позиции и становятся в резко отрицательное отношение ко всем, кто препятствует осуществлению их замыслов. Совершается это так прямолинейно, что иногда даже неодушевленные предметы подвергаются суровой оценке, когда ребенок не находит живого персонажа, на которого можно было бы возложить ответственность за случившееся. Так, ребенок 5 лет, которому мы рассказали про мальчика, заблудившегося в лесу, и про спасшего его дровосека, на вопрос, кто в этой истории самый хороший, ответил: «Дядя хороший, он мальчика нашел, а лес плохой, он его заблудил».

В тех случаях, когда нравственные качества действующего лица не вполне понятны ребенку, он всякими способами пытается выяснить создавшееся положение. Один мальчик с большим интересом слушал сказку о царе Салтане. Однако ребенка все время тревожил вопрос о том, что же собой представляет Салтан: с одной стороны, он как будто человек симпатичный, с другой — поддается влиянию отрицательных персонажей. Ребенок все время перебивал чтение вопросами: «А он правильный? А он хороший? А он наш, советский?»

Художественное произведение увлекает дошкольника не только внешней стороной, но и внутренним, смысловым, содержанием.

Огромно воспитательное значение тех произведений советской детской литературы, которые в доступной для ребенка художественной форме изображают нашу действительность, описывают самоотверженный труд людей и их героизм при защите Родины. Такие произведения не только расширяют умственный кругозор ребенка, но и изменяют его отношение к действительности, формируют новые, более высокие мотивы деятельности, характеризующие советского человека. Слушая, например, стихотворения «Кем быть?» или «Что такое хорошо и что такое плохо?» В. В. Маяковского, «Дядю Степу» или «Приезд героя» С. В. Михалкова, «Дети нашего двора» и другие произведения С. Я. Маршака, дети не только радуются красочности поэтических образов и звучности стиха, но проникаются любовью к Родине, стремлением к трудовому подвигу, к героическому поступку. Все это проявляется в их играх, рисунках, занятиях, отношении к окружающим людям.

Если младшие дети недостаточно осознают мотивы своего отношения к персонажу и просто заявляют, что тот хороший, а этот плохой, то старшие дети уже аргументируют свои оценки, указывая и на общественное значение того или иного поступка. Пятилетний Боря, прослушав рассказ Л. Н. Толстого «Косточка», говорит: «Ему стало стыдно, и он заплакал. Он папе неправду сказал. Так нехорошо». Слушая стихи «Почетный пассажир» С. В. Михалкова, шестилетняя Маня говорит: «Дядя был на фронте, он ничего не боялся. Он наш народ защищает. Все для него всё делают. И дети тоже должны ему место уступать». По поводу «Сестры» Л. А. Кассиля Марина 6 лет говорит: «Она добрая, она жалела дядю. Она мне очень нравится. Она ничего не боялась. Всюду стреляли, было страшно, а она не боялась».

Здесь уже сознательная оценка не только внешних поступков, но и внутренних качеств человека, оценка, исходящая из высоких

социально значимых мотивов, присущих людям советского общества.

Для осознания чего-либо ребенку-дошкольнику необходимо действовать в отношении познаваемого предмета. Единственная форма деятельности, доступная малышу-преддошкольнику,— это реальное, фактическое действие. Для того чтобы познакомиться с предметом, маленький ребенок должен взять его в руки, повозиться с ним, засунуть его в рот. Для дошкольника кроме практического контакта с действительностью становится возможной и внутренняя деятельность воображения. Он может действовать не только реально, но и мысленно, не только в непосредственно воспринимаемых обстоятельствах, но и в воображаемых.

Игра и слушание сказки создают благоприятные условия для возникновения и развития этой еще не окрепшей формы психической деятельности ребенка. Здесь имеются как бы переходные формы от реального, фактического действия с предметом к размышлению о нем. Когда ребенок начинает овладевать этой формой деятельности, перед его познанием открываются новые возможности. Он может осмыслить и пережить ряд событий, в которых не принимал непосредственного участия, но за которыми следил по художественному повествованию. Иные положения, которые не доходят до сознания ребенка, будучи преподнесены ему в сухой и рассудочной форме, понимаются им и глубоко его трогают, когда они облекаются в художественный образ. Замечательно показал это явление А. П. Чехов в рассказе «Дома». Нравственный смысл поступка, если он выражен не в форме абстрактного рассуждения, а в форме реальных, конкретных действий, становится очень рано доступным ребенку. «Воспитательное значение произведений искусства,— как справедливо отмечает Б. М. Теплов,— в том прежде всего и заключается, что они дают возможность войти «внутрь жизни», пережить кусок жизни, отраженной в свете определенного мировоззрения. И самое важное, что в процессе этого переживания создаются определенные отношения и моральные оценки, имеющие несравненно большую принудительную силу, чем оценки, просто сообщаемые и усваиваемые» (1946, с. 101, 102).

Некоторые психологические
вопросы развития
музыкального слуха
у детей дошкольного возраста

〈...〉 Музыкальный слух — его особенности, уровень развития — представляет собой как бы центральное ядро, доминирующий компонент всей системы музыкальных способностей, присущих субъекту.

В чем заключается специфика музыкального слуха, чем он отличается от других видов слухового восприятия?

Большинство исследователей сходятся на том, что важнейший компонент музыкального слуха — способность выделения основной высоты, или, иначе говоря, этот слух является звуковысотным в отличие, например, от речевого, тембрального, слуха.

«...В музыкальном слухе звуковысотная сторона по сравнению с тембровой и динамической имеет не только большее, но и качественно особое значение. Музыкальный слух по самому существу должен быть звуковысотным слухом, иначе он не будет «музыкальным» (Б. М. Теплов, 1961, с. 93; см. также: Б. М. Теплов. Избр. труды, 1985, т. I, с. 90).

Как же возникает у ребенка способность к звуковысотному восприятию и по каким законам она развивается?

В зарубежной музыкальной, педагогической

и психологической литературе широко распространена точка зрения, согласно которой музыкальные способности якобы врожденные и развиваются спонтанно, путем вызревания заложенных в субъектах возможностей, независимо от условий жизни и воспитания. Эта фаталистическая концепция, выдвигаемая К. Сишором (C. Seashore, 1919), Г. Ревешем (G. Révész, 1913) и другими, утверждает, что музыка есть удел лишь немногих избранных. Такая точка зрения противоречит данным как педагогической практики, так и специальных физиологических, психологических и педагогических исследований.

Для правильного понимания данного вопроса важное значение имеет введенное в науку Б. М. Тепловым различие *задатков* и *способностей* (1985, т. I).

Задатки — это врожденные анатомо-физиологические особенности организма, в том числе и особенности, например, слухового анализатора, которые могут быть неодинаковыми у различных индивидов. Задатки представляют собой лишь одно из условий возникновения тех или иных способностей, но не являются движущей причиной, однозначно определяющей характер и уровень их развития.

Человеческие способности не врожденные. Это не сами задатки, а то, что формируется на их основе в процессе деятельности субъекта под детерминирующим влиянием внешних условий и воспитательных воздействий.

Как же происходит онтогенетическое развитие таких специфических человеческих способностей, как музыкальный звуковысотный слух или слух речевой, тембральный?

Необходимо иметь в виду, что этот процесс носит совершенно особый характер, принципиально отличный от всего того, что происходит в животном мире. Он отличается не только от онтогенетического проявления унаследованных видов деятельности, но и от существующих у животных форм индивидуального приспособления к окружающей действительности. В человеческом онтогенезе выделяется особая линия развития — развития путем обучения, усвоения общественного опыта.

К. Маркс говорил о том, что «присвоение определенной совокупности орудий производства равносильно развитию определенной совокупности способностей у самих индивидов» (т. 3, с. 68). Это положение имеет не только общеметодологическое, но и конкретное психологическое значение.

Специфически человеческие способности отдельного индивида формируются в процессе овладения тем, что создано человечеством в его историческом развитии, путем усвоения человеческого видового, т. е. по сути дела общественного, опыта. Этот опыт, как правильно подчеркивает А. Н. Леонтьев (1972), лежит не в наследственной организации человека, не внутри, а вовне, во внешнем объективном мире — мире промышленности, науки и искусства. Овладение этим внешним миром, присвоение его человеком и есть процесс, в результате которого воплощенные во внешней форме человеческие способности становятся внутренним достоянием его личности, его собствен-

ными способностями, органами его индивидуальности.

Если, например, птенцы певчих птиц несут в себе, в унаследованной анатомо-физиологической организации, свой певческий видовой опыт, то новорожденное дитя обладает лишь определенными задатками, позволяющими усваивать музыкальный опыт, накопленный человечеством. Формирующиеся у ребенка в процессе овладения общественным опытом способности и функции представляют собой прижизненно складывающиеся новообразования, по отношению к которым наследственные, прирожденные механизмы и процессы являются лишь необходимыми внутренними (субъективными) условиями, делающими возможным возникновение этих новообразований, но не определяющими ни их состав, ни уровень их потенциального развития. Например, морфологические особенности человека, в частности особенности его слухового анализатора, — необходимое условие для появления его слуховых способностей, но лишь овладение языком приводит к формированию фонематического слуха, а овладение музыкой — единственный путь формирования слуха музыкального.

Одна из причин, обуславливающих низкое развитие звуковысотного слуха у части детей, заключается в объективных условиях их жизни, и в частности в особенностях усваиваемого ими языка. А. Н. Леонтьев выдвинул интересное предположение, согласно которому у детей, овладевающих тембральными языками (к их числу относится, как известно, и русский язык), быстрое развитие тембрального слуха может тормозить формирование звуковысотного слуха. Если в дальнейшем таких детей специально не обучать, они остаются тонально глухими, неразвитыми в музыкальном отношении. Косвенным доказательством этого положения служат опыты, проведенные с вьетнамскими студентами, говорящими, как известно, на тональном языке. Обнаружилось, что среди таких испытуемых нет людей с неразвитым звуковысотным слухом, нет ни одного случая тональной глухоты. Аналогичные данные приводит Тейлер (из Кейптауна). Он указывает, что тональная глухота при отсутствии органических дефектов, представляя собой обычное явление в Англии и Америке, практически неизвестна среди изучавшихся им африканских племен, в языке которых в качестве смыслоразличительного признака используется интонирование гласных.

Приведенные факты убедительно свидетельствуют о той детерминирующей роли, которую играют социальные условия жизни и воспитания в формировании музыкального слуха. Однако, для того чтобы глубже понять процесс формирования музыкального слуха, необходимо подвергнуть анализу его структуру и механизмы.

Приверженцы распространенной до недавнего времени в физиологии и психологии рецепторной концепции рассматривали ощущения и восприятия как чисто сенсорные процессы, процессы своеобразной ассимиляции и последующей внутренней переработки внешних воздействий, для судьбы которых ответная деятельность субъекта и, в частности, движения, совершающиеся им в отношении воспринимаемого объекта, не имеют якобы существенного значения.

Вместе с тем в науке накапливались факты, противоречащие

такому пониманию сенсорных процессов. Принципиальное значение этих фактов было определено в середине прошлого столетия И. М. Сеченовым (1947), который охарактеризовал процесс восприятия как рефлекторный по происхождению и вместе с тем выяснил функцию эффекторного звена восприятия, указав на его решающую роль в отражении объективных свойств воспринимаемых предметов. (...) На этой основе в психологии сложилось понимание ощущений и восприятий как особых форм сенсорных действий, в осуществлении которых важную роль играют ориентировочные движения рецепторных аппаратов, направленные на обследование окружающей действительности.

Психологические исследования показали, что основная функция эффекторных компонентов этих действий, выступающих в виде движений ошупывающей предмет руки или же движений взора по контуру рассматриваемой фигуры, заключается в моделировании свойств воспринимаемого объекта, в уподоблении его особенностям. Замечательным результатом этих работ явилось установление того факта, что первоначальное снятие слепка, копии с исследуемого объекта может быть достигнуто лишь с помощью развернутых, внешне выраженных эффекторных звеньев ориентировочных реакций.

Понимание сенсорных процессов как процессов действия распространилось прежде всего на область изучения осязания и зрения, где движения рецепторных аппаратов выступают в наиболее легко обозримой форме и где их познавательная роль очевидна. Что касается такого наименее моторного органа, как орган слуха, то подобная трактовка его деятельности долгое время наталкивалась на значительные препятствия. Вместе с тем некоторые исследователи (в СССР — Б. М. Теплов, на Западе — В. Келер и др.) уже давно указывали на значение моторных компонентов в развитии музыкальных восприятий и представлений. А. Н. Леонтьев совместно с сотрудниками (Ю. Б. Гиппенрейтер, 1960; О. В. Овчинникова, 1960; Ю. Б. Гиппенрейтер и др., 1957—1959) исследовал роль моторики в различении основной частоты звуков. Обнаружилось, что между величиной порогов выделения основной частоты звуков и средней ошибкой в ее вокализации существует очень высокая корреляция. Возникает вопрос: зависит ли точность интонирования от точности выделения основной частоты звука или, наоборот, точность выделения зависит от точности интонирования?

Последующие опыты позволили ответить на этот вопрос. Испытуемым с неразвитым тональным слухом предлагали громко интонировать (пропевать) высоту предъявляемых звуков. В результате оказалось, что при вокализации у всех испытуемых каждый раз понижался порог звуковысотной чувствительности, т. е. она делалась значительно выше. Еще более разительное повышение звуковысотной чувствительности было достигнуто в тех случаях, когда испытуемых специально обучали интонировать воспринимаемые звуки.

Полученные данные убедительно свидетельствуют о том, что вокализация не является простым следствием достигнутого уровня

звуковысотного различения, а входит во внутренний, тонкий механизм самого музыкального восприятия. Вокализация выполняет здесь функцию, аналогичную той, которую осуществляют движения руки и глаза при восприятии пространственных свойств предметов. Она уподобляется свойствам воспринимаемой музыкальной действительности, моделирует ее особенности и тем самым обеспечивает снятие слепка, достижение адекватного отражения этой действительности. Опыты показывают, что точность интонирования постепенно приближается к частоте воздействующего звука. В некоторых случаях испытуемые пробегают значительный интервал — до 100 Гц и более, а в других случаях гораздо меньше — в 40 и даже 10 Гц. Однако такое подравнивание всегда имеет место, и как только интонируемая частота сближается с частотой воздействующего звука, первая сразу же стабилизируется.

Приведенные данные говорят о том, что механизмы анализа звуков, лежащие в основе музыкального слуха, значительно отличаются от механизмов, осуществляющих дифференцировку условных рефлексов на звуковые раздражители. Если в последнем случае имеет место так называемый *фильтрующий анализ*, то при музыкальном слухе происходит процесс, называемый *компарацией*, когда оценка входного сигнала является результатом встречного, *подражательного* процесса, процесса моделирования воспринимаемого объекта и сопоставления полученной модели с образцом.

Выяснив значение эффорторных, в первую очередь вокальных, компонентов в процессе музыкального слуха, мы можем снова вернуться к проблемам его онтогенетического развития.

Предпринятые в нашей лаборатории исследования (Т. В. Ендовицкая, 1959; Т. А. Репина, 1966 а, б; и др.) показали, что в течение дошкольного возраста интенсивно развивается звуковысотная чувствительность. Уже на 1-м году жизни у детей могут быть образованы элементарные условные рефлексы на звуки определенной высоты и выработаны соответствующие дифференцировки, однако это свидетельствует лишь об определенных задатках к музыкальному развитию, а вовсе не о том, что каждый ребенок от рождения обладает музыкальным слухом. Последний должен еще сформироваться в процессе развития ребенка в условиях созревания его акустического и голосового аппаратов под детерминирующим влиянием условий жизни и воспитания.

Формирование тонального слуха — процесс довольно длительный. Несмотря на то что наблюдаются отдельные случаи очень ранних музыкальных проявлений, примерно до середины дошкольного возраста еще существует четкая дифференциация тембральных и тональных особенностей звуковых раздражителей (по крайней мере при существующей системе музыкального воспитания). Следовательно, музыкальная действительность еще не выделяется ребенком как *особая* действительность, а его музыкальный слух еще не сформировался. Для формирования музыкального слуха, как мы уже указывали, решающее значение имеет музыкальная среда, окружающая ребенка. Без музыкального окружения, без музыкальных воздействий

звуковысотный слух не может развиваться, так же как не может развиваться слух фонематический у ребенка, растущего в безязычной среде, в среде глухонемых.

Однако одной музыкальной среды еще недостаточно для развития слуха. Мы пытались показать, что подлинное слышание не пассивный процесс восприятия внешних воздействий, а процесс активный, включающий в себя эффекторные компоненты, воспроизводящие, моделирующие свойства воспринимаемого объекта. И для того чтобы развивать у ребенка музыкальный слух, недостаточно создать ему музыкальное окружение. Необходимо формировать у него определенные действия, с помощью которых он сможет отразить воспринимаемую действительность. Среди таких действий, наиболее адекватных задачам музыкального восприятия, на первое место следует поставить вокализацию. Она осуществляет наиболее естественное и точное моделирование музыкальной действительности, обеспечивая практическое абстрагирование собственно звуковысотных отношений от тембральных особенностей воспринимаемых звуков.

Использование интонирования звуков для развития музыкального слуха на ранних ступенях онтогенеза наталкивается на известные препятствия. Вследствие некоторых общих особенностей вокальной моторики, а также уровня развития голосового аппарата и нервных механизмов его управления произвольное интонирование звуковысотных отношений для детей раннего и отчасти дошкольного возраста представляет большие трудности. Создается своеобразный заколдованный круг. Недостаточное развитие музыкального слуха затрудняет управление вокальной моторикой, а несовершенство интонирования отрицательно влияет на восприятие звуковысотных отношений.

Как может разорваться этот круг, каковы пути преодоления возникших здесь затруднений?

Этот путь, как нам кажется, заключается прежде всего в поисках других, не вокальных способов моделирования воспринимаемых звуковысотных отношений — способов, осуществляемых другими анализаторами и другими двигательными системами, степень овладения которыми достигла у ребенка более высокого уровня развития, чем управление вокальной моторикой. Многие исследователи отмечают существенное влияние на эффективность тонального слуха не только вокальной моторики, но и другого рода движений, сопровождающих восприятие музыкального произведения. В работах Н. А. Ветлугиной (1963, 1968) и ее сотрудников значительное место отводится организации движений ребенка в системе дошкольного музыкального воспитания. Хотя решающую роль в развитии музыкального слуха следует отнести вокальной моторике, однако ее функции могут в известных пределах и на определенных ступенях развития замещаться другими эффекторными и анализаторными системами, поскольку последние пригодны для моделирования воспринимаемого музыкального объекта и, условно выражаясь, являются дополнительными, косвенными, формами моделирования в развитии звуковысотного слуха на ранних возрастных ступенях.

В заключение следует остановиться на одном положении.

Иногда музыканты возражают против рефлекторной теории слуха на том основании, что им для восприятия или представления звука якобы не требуется никакого интонирования, никакого моторного воспроизведения этого звука. Такого рода возражения основываются на недоразумении. Дело заключается в том, что процесс тонального слуха обладает чертами развернутого внешнего действия с ярко выраженными эффекторными компонентами (в виде, например, громкого интонирования звуков или других способов их внешнего моделирования) лишь на первых этапах формирования. В дальнейшем происходит редукция эффекторных звеньев, так что воспроизведение воспринимаемого музыкального объекта осуществляется в плане внутреннего пения. Наконец, и этот внутренний моторный компонент исчезает, в результате чего процесс тонального слуха приобретает характер мгновенного психического акта, приводящего к схватыванию качеств музыкального воздействия без подробного их обследования.

Это своеобразие формирования звуковысотного слуха необходимо учитывать, разрабатывая методику музыкального воспитания детей. Особое внимание следует уделить ранним этапам формирования музыкального слуха, когда процесс звуковысотного различения органически связан с развернутым внешним действием и наиболее чувствителен ко всякого рода педагогическим влияниям.

О действенном характере зрительного восприятия предмета

При всем разнообразии точек зрения на природу восприятия существуют две основные теоретические линии в разработке данной психологической проблемы (как и других психологических проблем).

Одна из них — феноменалистическая — отправляется от субъективных переживаний как первоначально данных, игнорируя материальную деятельность субъекта в отношении объекта, в процессе которой эти переживания возникают.

Другая исходит из объективных условий материальной деятельности субъекта и заключается в изучении того, как в процессе этой деятельности складывается адекватное отражение окружающей действительности, необходимое для успешного приспособления к ней и целесообразного ее изменения. Этот материалистический подход к проблеме открывает пути для подлинно научного, каузально-генетического исследования восприятия и позволяет психологу опереться на рефлекторную теорию И. М. Сеченова и И. П. Павлова, в частности на их учение об исследовательских рефлексах, учение, придающее столь важное значение ориентировочным движениям рецепторных аппаратов в анализе свойств воспринимаемых раздражителей.

В человеческой деятельности можно выделить исполнительскую часть, *систему исполнительских действий*, приводящих непосредственно к достижению известного практического результата, и ориентировочную часть, представляющую собой *систему ориентировочных действий*. Простейшими видами последних являются, например, ориентировочные движения осязающей руки или рассматриваемого предмета глаза. Их функция заключается в том, что, воспринимая в своей деятельности свойства воспринимаемого объекта, «уподобляясь» (А. Н. Леонтьев, 1972) ему, моделируя его особенности, они приводят к снятию слежка, к адекватному отражению объекта.

Ориентировочные действия первоначально возникают и развиваются как органическая часть практической деятельности субъекта в тесной связи с ее исполнительской частью. В ходе развития наблюдаются специфические изменения взаимоотношений исполнительских и ориентировочных действий, а также превращение первых во вторые. Исследование генезиса и характера ориентировочных действий, при посредстве которых формируется образ воспринимаемого предмета, у детей различных возрастов имеет первостепенное значение для понимания любого вида восприятия, в том числе и зрительного. Такого рода исследования были проведены под нашим руководством в Институте психологии и Институте дошкольного воспитания АПН РСФСР*.

Так, Т. И. Данюшевская (1960), З. М. Богуславская (1961), А. Г. Рузская (1966 б) и др. изучали особенности ориентировки у детей при зрительном восприятии различного рода объектов, а также отношений между ними по величине, светлоте окраски и т. д. Обнаружилось, что характер ориентировочных движений глаза у детей различных возрастов не одинаков. На более ранних генетических ступенях преобладает такой способ ознакомления, при котором ребенок бросает мимолетный взгляд на демонстрируемый объект и сразу же приступает к практическим действиям с объектом, без подробного его обследования. На более поздних генетических ступенях ориентировочные реакции отделяются от исполнительских, и фаза ознакомления с условиями задания начинает предшествовать фазе практического его выполнения. Вместе с тем ориентировочные движения глаза приобретают развернутый характер и начинают более или менее точно воспроизводить контур воспринимаемых объектов, пространственные и временные отношения между ними и т. д. Такое усложнение и совершенствование ориентировочной деятельности приводит к формированию более адекватных образов воспринимаемого, что обнаруживается, например, в повышении эффективности различения и воспроизведения воспринимаемых форм. Иначе говоря, сенсорный эффект — полнота и адекватность перцептивного образа — зависит от особенностей ориентировочной деятельности ребенка в отношении воспринимаемого

* В наст. время Научно-исследовательский институт общей и педагогической психологии АПН СССР и Научно-исследовательский институт дошкольного воспитания АПН СССР.—
Примеч. ред.

объекта, причем эта деятельность изменяется и совершенствуется в процессе онтогенетического развития. Лишь постепенно дети овладевают теми способами рассматривания вещей, теми видами ориентировочных движений глаза, которые, «уподобляясь» особенностям предмета, позволяют снять с него копию, получить его адекватный образ.

Для выяснения механизмов такого уподобления важно изучить изменения ориентировочных движений глаза в процессе многократного предъявления какого-либо объекта. Соответствующее исследование проведено в нашей лаборатории В. П. Зинченко (1958, 1961 а), применившим кинорегистрацию движений глаза у взрослых при восприятии многократно предъявляемой серии лампочек, зажигающихся в определенной последовательности. В этих условиях при первых предъявлениях серии отмечались только *запаздывающие* движения глаза, возникающие лишь после того, как соответствующая лампочка зажглась. Но уже после 3-4 сочетаний у испытуемых появились ориентировочные реакции, заключающиеся в *предвосхищающих* движениях глаза по направлению от только что включенной лампочки к той, которая должна зажечься в следующий момент. В дальнейшем, после большого числа предъявлений, предвосхищающие движения глаза последовательно возникали по отношению к 2-3 лампочкам в ответ на первый пусковой сигнал. Таким образом, складывалась определенная система ориентировочных реакций, соответствующая демонстрируемому объекту, пространственным и временным отношениям его частей.

Аналогичные изменения ориентировочной деятельности наблюдались в нашей лаборатории В. П. Зинченко (1958, 1961а), Д. Б. Годовиковой (1958, 1972) и др. при зрительном восприятии более трудных объектов — ряды сигналов, имеющие сложное пространственное расположение, геометрические формы, лабиринты и т. д.

Есть основание полагать, что система ориентировочных реакций, уподобляющаяся особенностям воспринимаемого объекта, составляет *основу образа этого объекта*. Симптом появления такого образа — изменения в практической деятельности субъекта. Эксперименты Т. В. Ендовицкой (1955), Я. З. Неверович (1954) и др. показали: после того как у испытуемого складывалась подобная система ориентировочных реакций, хаотические пробы исчезали, ошибочные движения тормозились до достижения отрицательного практического эффекта как не соответствующие имеющемуся образу и последующее поведение быстро приобретало адекватный обстоятельствам характер.

Следует иметь в виду, что констатируемые в наших экспериментах двигательные компоненты ориентировочных реакций — лишь часть всей системы, в которую входят и другие компоненты, и среди них особо важную роль играют собственно сенсорные. Лишь эта совокупность компонентов системы может воспроизвести облик воспринимаемого объекта, составить основу его образа. Формирование в ходе ориентировочно-исследовательской деятельности образа предмета есть основной продукт этой деятельности. Когда образ

уже сложился, ориентировочная деятельность начинает *сокращаться*, приобретает все более *свернутый характер*.

В описанных выше опытах В. П. Зинченко, где производилась кинорегистрация движений глаза на последовательно зажигающиеся лампочки, наблюдалось следующее: по мере увеличения числа предъявлений происходило оттормаживание моторных компонентов ориентировочных реакций и движения глаза редуцировались. *Запаздывающие* движения глаза постепенно превращались в *опережающие*, а затем и последние исчезали. Однако восприятие ситуации осуществлялось и на данной стадии процесса, и любое изменение порядка в подаче сигналов сразу же замечалось испытуемым, вызывая оживление угасших ранее ориентировочных движений. Иначе говоря, на поздних этапах формирования образа возникает то *мгновенное* усмотрение свойств предмета, которое многие психологи считают изначальной формой зрительного восприятия. В действительности, как показывает генетическое исследование, возможность такого мгновенного усмотрения возникает как заключительная фаза формирования сенсорного процесса, в результате последовательных изменений и сокращений ранее развернутой ориентировочной деятельности, с помощью которой на первых порах единственно и могут быть воспроизведены особенности воспринимаемого предмета.

Как мы уже говорили, обсуждая приведенные нами экспериментальные данные, совершенным способом ориентировочной деятельности, которые необходимы для адекватного восприятия сложных объектов, ребенок научается лишь постепенно, в процессе жизненной практики. На известных, относительно высоких ступенях развития (как это имело место в упомянутых экспериментах В. П. Зинченко, проведенных на взрослых испытуемых), такое обучение возможно в пределах одного зрительного ознакомления с объектом, в процессе которого складываются необходимые системы ориентировочных реакций глаза, воспроизводящие особенности системы раздражителей. Однако на более ранних ступенях развития такое *чисто сенсорное* обучение не дает нужных результатов.

Ориентировочные движения глаза, характеризующие восприятие взрослого человека, не могут развиваться изолированно, в пределах лишь зрительного ознакомления с объектом. З. М. Богуславская (1958, 1961) в исследовании зрительного различения формы у детей-дошкольников констатировала, что высокие результаты дают те из них, которые обводят взором воспринимаемую фигуру. Вместе с тем В. П. Зинченко, регистрируя при помощи киноаппарата ориентировочные движения глаза у детей различных возрастов, обнаружил, что без специального обучения такое активное проследивание контура неподвижного предмета появляется относительно поздно (примерно к середине дошкольного детства) и ему предшествует пассивное следование за движущимся предметом. В связи с этим возникла идея попытаться путем организации *принудительного маршрута* взора, на основе имеющегося у детей пассивного следования за объектом, выработать у них активное проследивание контура предъявляемых фигур.

С этой целью З. М. Богуславская на глазах у ребенка рисовала мелом на доске соответствующую фигуру, которую он затем должен был узнать среди нескольких других. Хотя динамический способ демонстрации фигур принуждал ребенка обводить взором их контур, такое прослеживание не приобретало для испытуемого ориентировочной функции — функции обследования объекта для выяснения его особенностей. У значительного числа младших дошкольников эффективность узнавания оставалась столь же низкой, что и до применения *принудительного маршрута взора*. Таким образом, формирование ориентировочных движений глаза, адекватных особенностям объекта, в пределах самого зрительного восприятия, по крайней мере на ранних ступенях онтогенеза, оказывается малоэффективным. Здесь обнаруживается решающее значение положения, высказанного еще И. М. Сеченовым (1947): глаз, прежде чем выполнить свою ориентировочную функцию самостоятельно, должен обучиться у осяпывающей предмет руки.

Полученные в нашей лаборатории данные подтверждают это положение. Так, А. Г. Рузская (1966б), изучавшая процесс различения и обобщения геометрических форм, добилась почти стопроцентного эффекта, обучая первоначально детей-дошкольников обводить контур предъявляемых фигур пальцем и знакомясь таким образом с особенностями этих фигур путем осязания. Прodelывая подобного рода манипуляции, испытуемые следили одновременно за своими действиями взором, и постепенно ориентировочные движения их глаза все точнее приурочивались к конфигурации воспринимаемой формы. В дальнейшем дети могли различить фигуры уже с помощью только одного зрительного ознакомления с объектом, хотя некоторое время еще сохранялись *абортивные* движения руки, так что испытуемые обводили видимую фигуру пальцем, не прикасаясь к ней, на расстоянии. Сходные данные получила и Т. И. Данюшевская (1960), исследуя восприятие детьми отношений между предметами по величине и обнаружив, что первоначально более высокие результаты достигаются при осязательном ознакомлении с объектом, а затем уже на этой основе формируется зрительное их сопоставление.

Почему же осязательная ориентировка в ситуации является первичной по отношению к зрительной и по какой причине осяпывающая рука выступает в качестве ментора по отношению к глазу?

Существенное значение имеет здесь то, что рука в качестве контактного рецептора, постоянно наталкиваясь на сопротивление вещей, более непосредственно зависит в своих ориентировочных движениях от свойств объекта, чем глаз, осуществляющий ориентировочные функции на расстоянии и могущий беспрепятственно скользить по предметам любым образом и в любых направлениях. Однако еще более важно следующее: в то время как глаз является только созерцателем, несет только ориентировочные функции, рука служит органом не только ориентировки, но и практического взаимодействия с окружающей действительностью. Именно как орган праксиса она способна проверять и уточнять данные других орга-

нов чувств, а вместе с тем намечать маршруты их ориентировочных движений в соответствии с объективными особенностями вещи, выявленными в процессе практической деятельности.

Опыты, проведенные в нашей лаборатории В. П. Зинченко (1960, 1961б), В. П. Сохиной (1963) и др., показывают, что на ранних генетических ступенях наиболее эффективными, а вместе с тем наиболее значительно влияющими на последующее развитие зрительной ориентировки оказываются те виды осязания, которые непосредственно связаны с практическим манипулированием объектами, например с заполнением фигурами тех или иных отверстий, простейшими видами конструирования и т. д. Иначе говоря, рука начинает обучать глаз в процессе решения известных практических задач, связанных с захватыванием объектов и манипулированием ими.

Говоря о ведущей роли практически действующей и осязающей предмет руки по отношению к ориентировочным функциям глаза, мы не предполагаем, что указанное отношение просто и неизменно. Сравнительное исследование осязания и зрения на различных онтогенетических этапах, проведенное в нашей лаборатории В. П. Зинченко (1960, 1961б) совместно с группой сотрудников (В. П. Зинченко, Т. В. Лаврентьева, Б. Ф. Ломов и др. Сравнительный анализ осязания и зрения.— Доклады АПН РСФСР, 1959—1962), показывает, что отношение функций руки и глаза весьма сложны, противоречивы и непрерывно изменяются в ходе развития. Однако глаз, следящий за движениями руки, постепенно аккумулирует накапливаемый им опыт и мало-помалу приобретает возможность выполнять свои функции самостоятельно. Здесь начинают обнаруживаться преимущества глаза как органа ориентировки в окружающем, его возможности обследовать ситуацию относительно независимо от выполняемых практических действий и выяснять более отдаленные перспективы поведения. На данном этапе рассматриваемые интерсенсорные отношения в известном смысле оборачиваются и тренированный глаз становится *учителем руки*. Он не только предвосхищает и направляет ее практические действия, но и влияет на дифференциацию и оформление ее ориентировочной функции.

Полученные В. П. Зинченко данные (там же) говорят о том, что высшие формы осязания, заключающиеся в подробном обследовании воспринимаемого объекта, производимом относительно независимо от насущных нужд практического действия, формируются у зрячего ребенка под контролем зрения. Однако при решении наиболее трудных познавательных задач и на высших ступенях развития ведущую роль сохраняет за собой совмещающая гностические и практические функции рука.

Приведенные факты дают основание полагать, что *процесс зрительного восприятия представляет собой сокращенное ориентировочное действие, которое первоначально складывается на основе развернутой практической деятельности с предметом в тесной связи с ее исполнительской частью и лишь постепенно приобретает свою относительную самостоятельность и свою идеальную форму.*

Развитие ощущений и восприятий в раннем и дошкольном детстве

На протяжении первых лет жизни ребенка происходит интенсивное развитие сенсорики, характеризующееся не только количественными, но и глубокими качественными изменениями содержания и структуры соответствующих процессов. Изучение этого развития имеет важное теоретическое и практическое значение, ибо онтогенез сенсорики создает необходимые предпосылки для возникновения мышления, совершенствования практической деятельности, формирования различного рода способностей у ребенка. Мы попытаемся осветить некоторые общие проблемы сенсорного развития в раннем и дошкольном детстве, основываясь на данных психологических исследований, проводившихся под нашим руководством в Институте дошкольного воспитания и Институте психологии АПН РСФСР. Работы осуществлялись в тесном контакте с исследованиями, проводимыми А. П. Усовой (в кн.: Сенсорное воспитание дошкольников, 1963), Н. П. Сакулиной (1963) и др.

Теоретический анализ движущих причин и общего характера сенсорного развития у ребенка обнаруживает несостоятельность господствовавших до недавнего времени в психологии и физиологии натуралистических концепций, соглас-

но которым это развитие якобы тождественно онтогенезу сенсорики животных и целиком определяется созреванием врожденных анатомо-физиологических механизмов и их приспособлением к наличным условиям существования. В действительности онтогенез человеческого восприятия глубоко своеобразен вследствие того, что решающую роль в нем играет не столько приспособление, сколько усвоение общественного чувственного опыта, накопленного предшествующими поколениями (как это было ранее показано А. Н. Леонтьевым, 1972), овладение выделяемыми и воспроизводимыми в различных видах человеческой деятельности и затем фиксируемыми в языке системами воспринимаемых качеств вещей, например системами музыкальных, а также речевых звуков, системами цветов и форм окружающих предметов и т. д. В процессе такого усвоения восприятие ребенка приобретает не только специфически человеческое содержание, но и своеобразную человеческую структуру, поскольку дети овладевают общественно фиксированными сенсорными эталонами и научаются их использовать для обследования воспринимаемых вещей. Процессы усвоения не отменяют, конечно, процессов созревания анализаторных аппаратов и приспособления их функций к наличным ситуациям, однако процессы созревания и адаптации в развитии восприятия ребенка приобретают не самостоятельное, а относительное значение — значение предпосылок в процессе овладения общественным чувственным опытом.

Усвоение, играющее столь важную роль в развитии сенсорики, носит не пассивный, а активный характер. Сенсорные процессы обслуживают различные виды деятельности, выполняют в них организующую и регулирующую функции и развиваются не самостоятельно, а вместе с этими деятельностью, в ходе которых ребенок активно овладевает продуктами материальной и духовной культуры человечества. Задача усвоения того или иного сенсорного содержания приобретает актуальное значение лишь в контексте определенных видов человеческой деятельности.

Выяснение важной роли деятельного, активного усвоения общественного опыта в процессе сенсорного развития ребенка позволяет по-новому поставить вопрос о возрастных ступенях этого развития. Если созревание анализаторных систем создает известные предпосылки, известные возможности возникновения более высокого уровня сенсорики, то реализация этих возможностей и действительный переход с одной возрастной ступени на другую необходимо связаны с существенными изменениями в характере детской деятельности, что прямо или косвенно вызывается повышением требований, которые предъявляются взрослыми к ребенку по мере роста его физических и духовных сил. Так, от преобладающих в раннем возрасте форм фрагментарного восприятия, при котором из общего облика объекта выделяются лишь немногие ориентирующие признаки, ребенок переходит к характерным для дошкольного возраста более совершенным видам перцепции, воспроизводящим всю совокупность свойств воспринимаемого объекта в характерных для него связях и отношениях. Как показывают проведенные в нашей лабо-

ратории исследования З. М. Богуславской (1958), Л. А. Венгера (1962, 1965) и др., это изменение сенсорики очевидным образом связано с переходом от примитивных деятельностей по использованию уже имеющихся объектов к деятельностям продуктивным, в процессе которых ребенок пытается создать новые объекты. На более поздних ступенях развития эта взаимозависимость сохраняется и дальнейшее развитие сенсорики обусловлено переходом к более сложным видам учебной, а затем и производственной трудовой деятельности.

Таким образом, возрастные изменения сенсорики не могут рассматриваться изолированно от развития всех сторон личности ребенка, поскольку являются лишь подчиненными моментами в общем ходе изменения взаимоотношений ребенка с окружающей действительностью, в общем ходе развития детской деятельности.

Будучи органически связаны с различными видами деятельности и развиваясь вместе с ними, сенсорные процессы сами носят действенный характер, являются своеобразными ориентировочно-исследовательскими действиями, которые заключаются в «уподоблении» воспринимаемого объекта, моделировании (в широком смысле слова) его свойств, что приводит к снятию слежка, к формированию образа этого объекта. Те совершенные способы уподобления или моделирования, которые характеризуют восприятие взрослого человека, не даны ребенку в готовом виде от рождения. Они формируются лишь постепенно, под влиянием жизненной практики и специального обучения.

Как известно, ребенок рождается с рядом безусловных ориентировочных рефлексов, которые заключаются в движениях рецепторных аппаратов по направлению воздействующих раздражителей, в фиксации этих раздражителей, прослеживании их при перемещении и т. д. У новорожденного ориентировочно-установочные реакции такого рода еще очень несовершенны, но уже на протяжении первых месяцев жизни они дифференцируются и приводят к возникновению довольно сложных сенсорных эффектов. Так, по данным Л. А. Венгера (1962, 1965), полученным в нашей лаборатории, уже у 2-3-месячного младенца обнаруживается ориентировочное различение геометрических фигур. По-видимому, безусловные ориентировочные реакции составляют органическую предпосылку, тот природный материал, на основе которого в дальнейшем формируются перцептивные действия, направленные на обследование воспринимаемого объекта и на создание его копии, его сенсорного образа.

Процесс формирования этих действий весьма длительный и сложный и охватывает весь период дошкольного детства.

В нашей лаборатории З. М. Богуславская (1961), Т. О. Гиневская (1948), Я. З. Неверович (1948, 1954) и др. изучали ориентировочные перцептивные действия у детей различных дошкольных возрастов в процессах осязательного, кинестетического и зрительного восприятия. В. П. Зинченко (1958, 1961а) и А. Г. Рузская (1966а, б) для более детальной характеристики этих действий применили кинорегистрацию движений руки и глаза. Полученные данные пока-

зали, что на протяжении дошкольного детства способы обследования существенно изменяются, в связи с чем изменяется и характер формирующихся на этой основе сенсорных образов воспринимаемых объектов. Так, у младших дошкольников ориентировочные и исполнительские действия еще недостаточно отделены друг от друга и в ознакомлении с предметом значительную роль играют хватательные движения, практические манипуляции и т. д. Формирующиеся в результате такого ознакомления образы носят фрагментарный характер, и в них обычно получают отражение отдельные свойства объекта, приобретающие особое значение в процессе данной практической деятельности.

В среднем дошкольном возрасте происходит отделение ориентировочной части действия от исполнительской. Выделяются и дифференцируются различные способы зрительного и осязательного ознакомления с объектом. Однако это ознакомление направлено на выяснение особенностей отдельных, бросающихся в глаза деталей, без подробного обследования объекта в целом, в частности без систематического прослеживания его контура.

К концу дошкольного возраста способы зрительного и осязательного обследования приобретают более систематический характер, охватывая не только отдельные детали, но и объект в целом, с характерной для него системой взаимоотношения частей. Складывающиеся на основе такого ознакомления сенсорные образы приобретают более адекватный и дифференцированный характер, чем у детей младших возрастов, и могут служить ориентировочной основой для сложных продуктивных деятельности (рисования, лепки, конструирования и т. д.).

Таковы данные констатирующих экспериментов относительно формирования у детей перцептивных действий, когда процесс происходит стихийно, без специального обучения.

В дальнейшем в нашей лаборатории был проведен ряд обучающих экспериментов, которые строились в соответствии с определенной гипотезой о формировании перцептивных действий. Гипотеза была разработана на основе анализа результатов наших прежних исследований, а также на основе теоретических и экспериментальных исследований других авторов (А. Н. Леонтьев, П. Я. Гальперин и др.), занимавшихся формированием других психических процессов. Ее суть сводится к следующему.

Развитие восприятия ребенка, как мы уже указывали, происходит в основном путем усвоения общественного сенсорного опыта. Важнейшую роль в этом процессе играет овладение детьми общепринятыми в данной социальной среде сенсорными эталонами и способами их использования для обследования воспринимаемого объекта и создания его копии, его перцептивного образа. Формирование перцептивных действий в процессе усвоения общественного сенсорного опыта проходит ряд стадий, или этапов. На первом этапе эти действия складываются как внешние действия, в которых и применяемые эталоны, и создаваемые с их помощью модели воспринимаемого объекта имеют предметную, материальную фор-

му. В связи с этим при организации формирующих экспериментов мы уделяли особое внимание обучению детей моделированию экспонируемых объектов с помощью графических изображений, конструирования, аппликаций и т. д. Такое предметное моделирование, как показывают исследования нашей лаборатории, играет очень важную роль в развитии у ребенка познавательных процессов вообще и в развитии его перцептивных процессов в частности. Приведем некоторые примеры.

З. М. Богуславская (1966а) изучала развитие в дошкольном детстве зрительного восприятия изображений конкретных предметов (лопатки, вазы, яблока и т. д.), а также абстрактных геометрических фигур. Оказалось, что не только все младшие (3—5 лет), но и значительная часть старших детей (5—7 лет) ограничиваются в этих условиях очень беглым осмотром экспонируемого объекта, так что складывающийся у них образ носит весьма неполный, фрагментарный характер. При таком способе ознакомления дети довольно успешно узнают предмет по 1-2 типичным признакам, но не могут воспроизвести его в рисунке или аппликации, так как изображение требует более высокого уровня организации перцептивных процессов, более полного и детализированного сенсорного образа. В последующих экспериментах детей обучали моделировать форму воспринимаемых предметов, выкладывая их из спичек, полосок бумаги и т. д. При этом определенным образом организовывали деятельность детей и специально объясняли, что выкладывание поможет им лучше ознакомиться с предметом, а затем правильнее его нарисовать. В подобных условиях создаваемые детьми модели являлись не самоцелью, не конечным продуктом деятельности (как это обычно бывает на занятиях по рисованию или аппликации), а средством решения известных познавательных, а затем и практических задач. После таких упражнений у всех детей резко возросла эффективность перцептивных процессов, что выразилось, например, в заметном повышении точности графического изображения воспринимаемого предмета, несмотря на то что никакого обучения рисованию в данном случае не происходило.

Сходные приемы предметного моделирования были применены Г. А. Кислюк (1953) и В. П. Сохиной (1963) при обучении детей зрительному анализу сложной формы в условиях конструирования по заданному образцу. Как показало исследование А. Р. Лурия (1948), дети-дошкольники не могут чисто зрительно расчленить предложенный образец на те элементы, из которых его необходимо выложить. Обычно они решают задачу практическим путем, пробуя различные комбинации; пока нужный результат не будет достигнут. Для того чтобы перевести ребенка с этого примитивного уровня решения проблемы на более высокий, В. П. Сохина несколько изменила задачу, придав основное значение не практическому результату, а предварительной ориентировке в условиях его достижения. С этой целью образец и элементы (плоские фигуры различной формы) помещали под стекло, и ребенок должен был заранее указать, какие фигуры ему нужны для того, чтобы воспроизвести

предложенный образец. Затем экспериментатор вынимал из-под стекла указанные испытуемым фигуры, и тот приступал к практическому решению задачи, в ходе которого выяснялось, правильно ли он произвел предварительный зрительный анализ сложной формы. Когда после ряда неудачных попыток ребенок обнаруживал, что данная проблема трудна и он ошибается в выборе нужных фигур, ему предлагали воспользоваться способом предметного моделирования условий задачи. Детям давали выкройки из белой бумаги, точно соответствующие образцу и составляющим его элементам, и путем накладывания копий-элементов на копию-образец учили выяснять, из каких частей последний может быть сконструирован.

Обучение действиям с такого рода моделями проходило у детей различных возрастов неодинаково.

Дети 3 лет вообще плохо усваивали предложенный способ действия, и обучение не дало заметных результатов.

Дети 4—5 лет более успешно научались оперировать с бумажными выкройками, однако это действие и его результаты приобретали для испытуемых значение не модели последующего решения конструктивной задачи, а самостоятельного практического достижения. Они сначала накладывали копии элементов на бумажную выкройку, а затем, совершенно независимо от решения первой задачи, начинали выбирать картонные фигуры, находящиеся под стеклом, для того чтобы сконструировать новую постройку. Чтобы подчинить первое действие второму и придать ему истинно моделирующий характер, приходилось применять дополнительные воздействия, направленные, в частности, на то, чтобы усилить ценность основной конструктивной задачи (выкладывание красивой постройкой из цветного блестящего картона) и несколько снизить привлекательность моделирования (оперирование выкройками из простой мягкой белой бумаги), которое должно было приобрести для ребенка значение лишь средства решения основной проблемы.

Что касается старших детей (5—7 лет), то они без всяких дополнительных упражнений усваивали предложенный способ предметного моделирования и адекватно пользовались им для достижения требуемых практических результатов.

При таком обучении у всех детей от 4 до 7 лет уровень зрительного анализа сложной формы значительно повысился и они в большинстве случаев правильно указывали, из каких геометрических элементов может быть составлен данный образец и как примерно эти элементы должны быть расположены.

В описанных выше случаях воспринимаемый ребенком предмет и создаваемая им модель этого предмета лежат как бы в одной плоскости, принадлежат одной сенсорной модальности. Однако, как показывают исследования, проведенные в нашей лаборатории (А. В. Запорожец, 1962; 1963; А. В. Запорожец и др., 1967; В. П. Зинченко, Т. Б. Лаврентьева, Б. Ф. Ломов. Сравнительный анализ осязания и зрения.— Доклады АПН РСФСР, 1959—1962; Развитие восприятия в раннем и дошкольном детстве, 1966; Формирование восприятия у дошкольников, 1967), детям относительно рано

становится доступным моделирование качеств одной модальности в свойствах и отношениях другой. Особое значение такого рода гетерогенные модели приобретают для формирования у детей адекватных способов анализа музыкальных и речевых звуков, поскольку акустическая стихия чрезвычайно подвижна и с трудом улавливается ребенком до тех пор, пока не удастся смоделировать, как выражается П. Я. Гальперин, «материализовать» ее в тех или иных пространственных свойствах и отношениях вещей.

Проведенные в нашей лаборатории исследования Т. В. Ендовицкой (1959) и Т. А. Репиной (1966а, б) показали, что различение по высоте чистых звуков (продуцируемых звукогенератором) представляет для детей дошкольного возраста большие трудности и устанавливаемые в такого рода опытах дифференцированные пороги весьма высоки.

В формирующих экспериментах вводили предметы, в пространственных качествах которых моделировались отношения звуков по высоте. Так, Т. А. Репина разыгрывала перед детьми сцены-драматизации, в которых участвовали большой медведь — папа, издававший низкие звуки, медведь немного поменьше — мама, издававшая более высокие звуки, и совсем маленький медвежонок — сын, издававший еще более высокие звуки. После того как экспериментатор совместно с детьми разыгрывал различные сцены из жизни всех этих персонажей, медведи прятались в разных местах и ребенок должен был отыскать их по голосу. Оказалось, что в результате такого обучения даже младшие дети (2—4 лет) не только легко различают по высоте голоса, издаваемые игрушечными животными, но и начинают более успешно дифференцировать любые звуки, которые встречаются им впервые и которые не связаны с какими-либо известными предметами.

Более сложную, но вместе с тем и более универсальную модель звуковысотных отношений использовала Т. В. Ендовицкая (1959). Она давала ребенку прямоугольную линейку, разделенную на равные квадраты, и куклу, которая должна была прыгать с одного квадрата на другой соответственно воспринимаемым ребенком звукам. Если различие между звуками было невелико, кукла должна была прыгнуть с первого квадрата на второй, если различие было больше, то со второго на третий и т. д. Первоначально ребенок проделывал эти упражнения совместно с экспериментатором, а затем начинал действовать самостоятельно. Обучение детей такому способу моделирования звуковысотных отношений делает более эффективным различение звуков по высоте.

Использование гетерогенных моделей при обучении ребенка, по-видимому, влияет не только на его сенсорное, но и на интеллектуальное развитие. Предметное моделирование, которое первоначально строится как внешнее, материальное, действие, затем, при определенных условиях, может превратиться путем последовательных изменений и сокращений в действие внутреннее, направленное уже на создание не внешней, материальной, а внутренней, идеальной, модели — перцептивного образа воспринимаемого пред-

мета. Превращение материальных действий в действия перцептивные прослеживалось в нашей лаборатории в исследовании З. М. Богуславской (З. М. Богуславская, А. Г. Рузская, 1966), Л. А. Венгера (1965), В. П. Зинченко (1961а, б), Я. З. Неверович (1954), Н. Н. Поддьякова (1959), А. Г. Рузской (1966б) и др.

Остановлюсь на данных, полученных в исследованиях А. Г. Рузской, которая ставила перед детьми дошкольных возрастов сложную задачу различения вариантов двух геометрических фигур — четырехугольника и треугольника. В констатирующих опытах обнаружилось, что все дошкольники допускают в этих условиях большое количество ошибок, число которых особенно велико у детей в возрасте от 3 до 5 лет. В дальнейших обучающих экспериментах у ребенка формировали соответствующие внешние действия, направленные на подробное обследование экспонируемой фигуры. Ребенка учили последовательно обводить контур фигуры пальцем, акцентируя изменения в направлении движений на углах и сопровождая эти движения счетом (раз, два, три и т. д.). Обследование треугольников чередовалось с обследованием четырехугольников, причем выяснилось различие в их метрической структуре, количестве углов и сторон. Таким образом, ребенок овладевал алгоритмом исследовательских действий, который позволял ему распознавать любой вариант той или иной фигуры (образуемой ломаной линией), при любом положении этой фигуры. Однако на первых стадиях формирования функции обследования и моделирования могли осуществляться лишь осязающей предмет рукой, в то время как глаз выполнял вспомогательную роль, афферентируя и прослеживая движения руки. В дальнейшем глаз получал возможность самостоятельно решать подобного рода перцептивные задачи, последовательно прослеживая контур фигуры, как это делала раньше осязающая рука.

Наблюдаются интересные переходные формы, когда ребенок уже различает фигуры зрительно, но сопровождает движения глаза абортными движениями руки, которая моделирует на расстоянии форму видимого объекта, организуя и корригируя таким образом процессы зрительного обследования объекта. Позднее дети переходят к чисто зрительной ориентировке, причем на первых порах движения глаза носят, как показывают эксперименты В. П. Зинченко (1958, 1961а), чрезвычайно развернутый характер, последовательно прослеживают весь контур воспринимаемой фигуры и моделируют ее особенности во всех деталях.

На завершающих ступенях формирования перцептивного процесса, после того как ребенок, например, длительно тренируется в узнавании и различении фигур, исследовательские движения его глаза начинают в определенном порядке сокращаться и редуцироваться, сосредоточиваясь на отдельных, наиболее информативных признаках предмета. На данной стадии достигается высшая форма интериоризации перцептивного процесса, когда на основе ранее возникших внешних моделей (например, создавшихся при помощи движений руки или глаза), многократно сопоставляемых с объектом

и корректируемых в соответствии с его особенностями, формируется, наконец, внутренняя модель — константный и ортоскопичный перцептивный образ воспринимаемого предмета. <...>

Теперь без развернутых исследовательских реакций один беглый взгляд на предмет, взгляд, выделяющий какой-либо характерный признак, может сигнально актуализировать у ребенка всю эту внутреннюю модель и таким путем привести к мгновенному усмотрению свойств воспринимаемого объекта.

Именно в такой форме гештальтовцы описывали перцептивный процесс, утверждая, что он является исходным в онтогенезе и якобы изначально определяется физикальными законами структурообразования. В действительности, как мы пытались показать в докладе, данная форма восприятия продукт длительного развития, которое происходит у ребенка под влиянием практического опыта и обучения. Лишь генетическое исследование может вскрыть происхождение этого перцептивного процесса и его зависимость от практической и познавательной деятельности детей.

Роль Л. С. Выготского в разработке проблем восприятия

Исследуя проблемы общественно-исторической обусловленности человеческого сознания, Л. С. Выготский сосредоточил внимание главным образом на изучении генезиса, функций и структуры так называемых высших психических функций — речевого мышления, волевой регуляции действий, логической памяти, творческого воображения и т. п., составляющих специфическую принадлежность человека как социального существа. Именно на основе этих исследований была разработана Л. С. Выготским его концепция социогенеза психических процессов у человека, сыгравшая столь важную роль в развитии советской психологической науки.

Что касается так называемых низших психических функций (непосредственного восприятия, произвольной памяти, доречевого мышления и т. д.), то Л. С. Выготский, не занимаясь специально исследованием их природы, вынужден был пользоваться имеющимися в то время в психофизиологии данными об этих процессах как о некоторых натуральных реакциях организма, изменяющихся в онтогенезе под влиянием созревания. Вместе с тем Л. С. Выготский хорошо понимал, что и эти процессы (в частности, восприятие) приобретают у человека своеобраз-

ный характер. Не располагая достаточными данными о влиянии социальных условий деятельности человека на внутреннюю структуру такого рода процессов, он пытался объяснить их своеобразие тем, что, сохраняя свой натуральный характер, они вступают в связь с высшими психическими функциями, образуя новые психологические системы, например систему, объединяющую восприятие с речевым мышлением.

Такой системный подход к проблеме Л. С. Выготский противопоставлял как атомизму ассоциативной психологии, так и гештальтской концепции изначальной целостности восприятия, показав в своих исследованиях, что перцептивные структуры являются продуктом развития и что лежащие в их основе межфункциональные связи образуются на протяжении онтогенеза под влиянием речевого общения с окружающими и усвоения индивидом общественного опыта.

Критикуя антигенетическую теорию восприятия гештальтпсихологии, Л. С. Выготский писал: «...все больше и больше разрушается легенда, гласящая, что восприятие вообще не развивается, что оно с самого начала, уже у младенца, функционирует так, как впоследствии у взрослого человека, что в процессе всеобщего изменения психических функций восприятие обладает привилегией не развиваться, не изменяться, а оставаться самим собой. На самом деле восприятие младенца так же мало напоминает восприятие взрослого человека, как мало похожи память или мышление на этих двух ступенях развития» (1984, т. 4, с. 114).

Основные качественные изменения в развитии восприятия возникают, согласно Выготскому, в связи с разрушением старых и возникновением новых психологических систем. На ранних генетических ступенях восприятие непосредственно связано с движением и эмоциональными процессами. Оно составляет неотъемлемую часть сенсомоторных актов, реализующих аффективное отношение ребенка к окружающей действительности.

В процессе развития ребенка эти первичные связи сенсорных процессов с аффектом и движением разрушаются и взамен их образуются новые межфункциональные отношения между восприятием и памятью. Происходит соединение, сплав наличных раздражений и воспроизводимых по памяти. В реальный процесс восприятия вносятся коррективы на основе прошлого опыта, на основе ранее сложившихся мнемических образов. В результате возникает такое важное свойство развитого восприятия, как его константность, относительное постоянство величины, формы и цвета воспринимаемых предметов. Образованием перцептивно-мнемических систем развитие восприятия не заканчивается. На более высоких генетических ступенях начинается сближение восприятия с речевым мышлением, происходит интеллектуализация перцептивных процессов. Образуется новая психологическая система, объединяющая восприятие и мышление в единое целое, в процесс разумного, осмысленного восприятия. Одна функция начинает работать внутри другой как ее составная часть. Одна и другая образуют единое сотрудничество

функций, которые можно расчлнить лишь экспериментальным путем, так что только психологический эксперимент позволяет выделить бесмысленное восприятие, восприятие, так сказать, в чистом виде, отделить непосредственное восприятие от мышления.

Поскольку детское мышление развивается, проходя ряд качественно своеобразных генетических ступеней, существенно изменяется и перцептивно-интеллектуальная система. На более ранних стадиях восприятие связывается с конкретным, комплексным мышлением. Позднее, в подростковом возрасте, перцептивные процессы вступают в сплав с отвлеченным, понятийным мышлением, образуя высшие формы категориального восприятия. Если на стадии комплексного мышления непосредственные данные восприятия организуются и осмысливаются в форме образов неких конкретных жизненных ситуаций, то на стадии мышления понятийного человек начинает воспринимать окружающее как бы через призму интеллектуальных категорий, упорядочивая и осмысливая получаемые впечатления с помощью сложившейся у него системы абстрактных понятий.

Высшие формы осмысленного восприятия, как подчеркивал Л. С. Выготский, могут возникнуть у человека лишь при участии речи, лишь в результате сочетания процессов восприятия с процессами речевого мышления. Такое сочетание образуется, согласно его предположению, в результате социальных условий жизни человека, в процессе его речевого общения с окружающими людьми и последовательного овладения внешней, формальной, и внутренней, семантической, сторонами языка.

Учение Л. С. Выготского о системном строении человеческого восприятия и о последовательных изменениях этого строения в ходе филогенеза и онтогенеза сохраняет значение и в настоящее время и остается важным достижением в разработке проблем генезиса и структуры психических процессов. Однако предпринятые после Л. С. Выготского теоретические и экспериментальные исследования показали, что различные стороны его учения имеют неодинаковую ценность и значение. В то время как выдвинутое Л. С. Выготским понятие психологических систем и характеристика соединяющихся с восприятием высших психических функций представляли собой новый шаг в развитии психологической науки, сами перцептивные процессы, входящие в состав сложных психологических систем, трактовались по-старому, как реакции или как субъективные переживания, сопровождающие эти реакции.

В результате исследований высших психических процессов Л. С. Выготский отказался от господствовавшего в то время реактологического их понимания и разработал совершенно новое учение о природе этих процессов как своеобразных предметных операций или действиях, аналогичных действиям внешним, практическим. Подобно трудовым действиям человека, которые совершаются с помощью орудий и приводят к целесообразным преобразованиям предметной ситуации, операции речевого мышления или логической памяти также представляют собой опосредованные, преобразующие действия, но орудие здесь замещается знаком, а перестройка си-

туации направлена не прямо на удовлетворение материальных потребностей субъекта, а на получение необходимой информации об окружающем и на оптимальную организацию управления своим поведением.

В ходе развития высшие психические операции проходят своеобразный путь «интериоризации» или «вращения», так что внешние действия, совершаемые с помощью внешних средств (например, при помощи внешней речи), превращаются во внутренние действия, осуществляемые внутренними средствами (например, при помощи внутренней речи). Так возникают речевое мышление, логическая память, произвольное внимание и другие высшие психические функции, которые составляют специфическую особенность человека и придают его деятельности разумный и преднамеренный характер. Что касается так называемых низших, непосредственных, психических процессов человека, в частности процессов восприятия, то, как мы уже отмечали, их развитие, согласно Л. С. Выготскому, зависит главным образом от процессов органического созревания, а от общественно-исторических условий жизни индивида оно зависит лишь косвенно, лишь постольку, поскольку восприятие вступает в межфункциональные отношения с другими, высшими, психическими процессами — памятью или мышлением. При этом сами по себе перцептивные процессы, хотя и включаются в новые системы, но остаются неизменными.

По мнению Л. С. Выготского, новые качественные особенности человеческого восприятия возникают «не из изменения внутреннего состава и внутреннего свойства самого восприятия, а из того, что само восприятие начинает действовать в системе других функций» (1982, т. 2, с. 371).

Состав и структура восприятия и других низших психических функций непосредственно определены биологической природой человека и, в отличие от строения высших психических процессов, не претерпевают существенных изменений в ходе общественно-исторического развития. По мнению Л. С. Выготского, у первобытного человека «все элементарные психические и физиологические функции — восприятия, движения, реакции и т. д. — не обнаруживают никаких отклонений по сравнению с тем, что нам известно о тех же функциях у культурного человека» (1983, т. 3, с. 27—28). Это утверждение, ограничивающее сферу действия установленных самим Л. С. Выготским закономерностей социальной обусловленности развития человеческого сознания и неправоммерно расчленяющее единую, по существу, психику человека на две якобы совершенно различные сферы (низших — натуральных и высших — культурных психических функций), было подвергнуто существенному пересмотру в ходе дальнейших психологических исследований.

Следует подчеркнуть, что отказ от противопоставления натуральных и культурных функций вовсе не означал отказа от совершенно правильных положений Л. С. Выготского о комплексном, многоплановом характере онтогенеза человеческой психики, в ходе которого сложным образом сочетаются процессы развития, созрева-

ния и обучения. Дело заключается в том, что эти процессы проявляются не порознь — одни (например, процессы созревания) в генезисе более элементарных психических функций, а другие (например, процессы обучения) при формировании высших функций, — а совместно, совокупно, хотя и в различных комбинациях и сочетаниях, в разных сферах психического развития.

Нам думается, что преодоление непропорционального противопоставления натуральных и культурных психических функций соответствует самому духу учения Л. С. Выготского о своеобразии онтогенеза человеческой психики, где неразрывно сочетаются процессы органического созревания и усвоения общественного опыта. «Оба ряда изменений, — писал Л. С. Выготский, — взаимопроникают один в другой и образуют в сущности единый ряд социально-биологического формирования личности ребенка. Поскольку органическое развитие совершается в культурной среде, постольку оно превращается в исторически обусловленный биологический процесс. В то же время культурное развитие приобретает совершенно своеобразный и ни с чем не сравнимый характер, поскольку оно совершается одновременно и слитно с органическим созреванием, поскольку носителем его является растущий, изменяющийся, созревающий организм ребенка» (там же, с. 31).

Действительно, в ходе дальнейших исследований обнаружилось, что, несмотря на глубокие качественные различия между высшими, опосредованными, функциями и низшими, непосредственными, процессами, между ними существует много общего и что последние также носят операциональный, действенный характер. Операциональность, которая ранее считалась отличительным признаком высших психических процессов, начала осмысливаться как общее качество психического, что привело в конечном счете к новому пониманию предмета психологии. Психическая деятельность стала рассматриваться как возникающая на основе деятельности практической и выполняющей по отношению к ней функции ориентировки и регуляции.

Особый интерес в этой связи приобретают проведенные в последние десятилетия исследования восприятия и его развития в онтогенезе. Советские психологи, изучавшие эту проблему (А. Н. Леонтьев, Б. Г. Ананьев, П. Я. Гальперин, А. В. Запорожец, В. П. Зинченко, Д. Г. Элькин и др.), пришли к отрицанию долгое время господствовавшей в психологии рецепторной концепции восприятия и стали рассматривать процессы восприятия как своеобразные перцептивные действия. Важную роль в перцептивных действиях на ранних стадиях формирования играют их эффекторные компоненты в виде движений осяпывающей предмет руки или прослеживающего контур воспринимаемой фигуры глаза. Функция такого рода ориентировочно-исследовательских движений рецепторных аппаратов заключается в обследовании воспринимаемого объекта и в «уподоблении» (А. Н. Леонтьев) его особенностям, в моделировании его свойств, посредством чего достигается снятие копии, формирование адекватного образа этого объекта.

Генетические исследования, проводившиеся нами совместно с сотрудниками в Институте психологии и в Институте дошкольного воспитания АПН РСФСР* (А. В. Запорожец, 1963, 1967), показали, что те сложные и совершенные ориентировочно-исследовательские действия, которые характеризуют восприятие взрослого человека и обеспечивают формирование ортоскопических, адекватных образов воспринимаемой действительности, складываются у ребенка лишь постепенно, под влиянием жизненной практики и обучения.

Наши сотрудники исследовали формирование перцептивных действий в процессе развития осязательного (Т. О. Гиневская, В. П. Зинченко, А. Г. Рузская), зрительного (З. М. Богуславская, Л. А. Венгер, В. П. Зинченко, М. И. Лисина, А. Г. Рузская), кинестетического (Я. З. Неверович) и слухового восприятия (Т. В. Ендовицкая, Т. К. Мухина, Т. А. Репина). Помимо визуального наблюдения применялась киносъемка (В. П. Зинченко, А. Г. Рузская) и электрофизиологическая регистрация (Р. Н. Лурье, 1965) движений рецепторных аппаратов. Эти исследования, а также работы других авторов свидетельствуют о том, что ребенок рождается с рядом ориентировочных реакций, которые внешне выражаются в движении рецепторов по направлению воздействующих раздражителей, в фиксации этих раздражителей, в слежении за их перемещениями и т. д. Уже в первые месяцы жизни ориентировочная активность ребенка достигает высокого уровня (М. И. Лисина, 1966) и приводит к достижению довольно сложных сенсорных эффектов, например к «ориентировочному» различению геометрических фигур (Л. А. Венгер, 1962, 1965 и др.). По-видимому, ориентировочные реакции представляют собой ту основу, тот природный материал, на котором в дальнейшем сложатся перцептивные действия. Превращение ориентировочных реакций в предметные ориентировочно-исследовательские действия, с помощью которых осуществляется подробное обследование воспринимаемых объектов и моделирование их свойств,— длительный и сложный процесс, охватывающий все раннее и дошкольное детство. Остановимся на одном примере, иллюстрирующем динамику этого процесса.

В исследовании В. П. Зинченко (1958, 1961а, б) и А. Г. Рузской (А. В. Запорожец и др., 1967) производилась киноперегистрация ориентировочных движений глаза у детей различных возрастов в процессе зрительного восприятия сложных, незнакомых ребенку фигур. Обнаружилось, что у младших детей (3—4 года) движения глаза в данной экспериментальной ситуации немногочисленны, к тому же значительно более продолжительны, чем у старших детей. Движения совершаются внутри фигуры, иногда (однократно) идут по ее осевой линии. Внимание детей часто отвлекает объектив киноаппарата. Совсем отсутствуют движения зрака, прослеживающие контур фигуры. При таком примитивном способе ознаком-

* В наст. время научно-исследовательский институт общей и педагогической психологии АПН СССР и Научно-исследовательский институт дошкольного воспитания АПН СССР.—
Примеч. ред.

ления с фигурой результаты ее узнавания были весьма низкими. Половина ответов была ошибочной, смешивались фигуры, значительно отличающиеся между собой по форме.

У детей 4—5 лет движения зора во время рассматривания также совершаются по преимуществу внутри фигуры. Число движений вдвое больше, чем у младших детей, соответственно уменьшается продолжительность фиксаций. Судя по траектории движений глаза, можно предположить, что дети ориентируются на размеры и площадь фигуры. Наблюдается довольно много крупных, размашистых движений, которые, по-видимому, направлены на измерение воспринимаемого объекта. Хотя у испытуемых этого возраста тоже почти отсутствуют движения, прослеживающие контур, у детей обнаруживаются группы близко расположенных друг к другу фиксаций, относящихся к наиболее характерным признакам фигуры. Такому способу ознакомления соответствуют и более высокие результаты узнавания фигуры в контрольных опытах, чем это имело место у детей 3 лет.

У детей 5—6 лет появляются движения зора, прослеживающие контур воспринимаемой фигуры. Однако обычно дети охватывают лишь какую-либо одну, наиболее характерную часть контура, в то время как другие его части остаются необследованными. Движений глаза в течение экспозиции у детей-пятилеток наблюдается столько же, сколько их бывает и у четырехлеток. Многие из движений еще малоинформативны с точки зрения решаемой задачи и совершаются, например, внутри фигуры. Несмотря на это, подобный способ рассматривания достаточен для последующего узнавания воспринимаемого объекта и пятилетки дают в контрольных опытах безошибочные ответы.

У детей 6—7 лет движения зора идут главным образом по контуру фигуры, как бы воспроизводя, моделируя ее форму. Одновременно наблюдаются движения, пересекающие поле фигуры, которые также выполняют, по-видимому, важную ориентировочную функцию, измеряя площадь воспринимаемого объекта. Количество движений в течение экспозиции возрастает по сравнению с тем, что наблюдается у младших детей. Одновременно происходит дальнейшее снижение продолжительности фиксаций. При таком активном и совершенном способе обследования фигуры не только достигается стопроцентная успешность ее узнавания в контрольных опытах, но и возникает возможность, как показывают эксперименты и наблюдения, решать более сложные сенсорные задачи, связанные с адекватным воспроизведением воспринятой фигуры в процессе рисования, лепки, конструирования и т. д.

Хотя наиболее подробно развитие перцептивных действий удается пока проследить в области осязания и зрения, однако полученные в нашей лаборатории данные, так же как и работы других авторов, дают основание полагать, что сходные изменения происходят и в иных сенсорных модальностях. Так, опыты Я. З. Неверович (1954) показывают, что в развитии кинестетических восприятий важную роль играет формирование у ребенка своеобразных

пробующих, ориентировочных движений, выясняющих внутреннюю, проприоцептивную, картину выполняемого моторного акта. Исследования А. Н. Леонтьева (1972), а также сотрудников нашей лаборатории (Т. В. Ендовицкая, 1959; Т. А. Репина, 1966а, б) свидетельствуют о существенном значении в генезисе звуковысотного слуха у детей развития активных способов воспроизведения слышимого звука с помощью вокализации, моделирования звуковысотных отношений посредством различного рода движений и т. д. Сходные явления наблюдаются в развитии фонематического слуха у детей (Д. Б. Эльконин, 1958; Л. Е. Журова, 1965), поскольку в звуковом анализе слова существенная роль принадлежит моделированию особенностей выделяемых звуков речи посредством их интонирования.

Характеризуя общую тенденцию развития восприятия, нельзя свести этот процесс к усложнению реакций рецепторных аппаратов и связыванию их с новыми пусковыми сигналами. Основное здесь заключается в формировании особых предметных перцептивных операций или действий, представляющих собой прижизненно складывающиеся системы двигательных, биомеханических и другого рода реакций анализаторов. Как во всякой системе, закономерности перцептивного действия не сводятся к закономерностям входящих в ее состав сенсорных реакций. Основное ее качество заключается в предметности, в том, что ее логика, правила осуществления действия все в большей степени подчиняются логике воспринимаемого объекта, особенностям его состава и строения. В этом отношении перцептивные действия сходны, с одной стороны, с действиями трудовыми, практическими, а с другой — с интеллектуальными, осуществляемыми с помощью обычной речи или других знаковых средств.

В отличие от первых перцептивные действия не приводят, однако, непосредственно к целесообразному изменению материальной действительности, а лишь ориентируют и регулируют практическую деятельность, направленную на такого рода изменения. В то же время, в отличие от интеллектуальных действий, действия перцептивные производятся не со знаковыми заместителями предметов, а с самими реальными предметами и используемые здесь средства служат лишь для более детального обследования воспринимаемого и для создания его конкретного образа, его перцептивной модели. Но при всем различии перцептивных и интеллектуальных процессов и те и другие представляют собой разновидности предметных, ориентировочно-исследовательских действий и их формирование подчиняется общим закономерностям.

Наши исследования, а также работы П. Я. Гальперина (1954) показали, что в ходе сенсорного обучения первоначально развернутые ориентировочно-исследовательские действия постепенно сокращаются, их эффекторные звенья оттормаживаются и весь процесс постепенно переносится извне вовнутрь, в движение фокуса внимания по полю восприятия. Таким образом, выясняется, что закономерности «интериоризации», или «вращивания», кото-

рые Л. С. Выготский считал специфическими лишь для образования высших, опосредованных, психических процессов, своеобразно проявляются и при формировании непосредственных перцептивных процессов. Это, по-видимому, свидетельствует об универсальном психологическом значении данной закономерности.

Уже упоминавшиеся нами новые исследования восприятия показали, что низшие, не опосредованные знаками, перцептивные процессы, подобно высшим, представляют собой своеобразные действия, которые осуществляются с помощью прижизненно сложившихся способов обследования и моделирования воспринимаемых предметов. Естественно было предположить, что в общественно-исторических условиях жизни человека эти перцептивные действия и способы их осуществления должны приобретать своеобразный характер и это усвоение общественного опыта оказывает на восприятие не только косвенное (например, через речевое мышление), но и прямое влияние, изменяя его собственную структуру.

В теоретических и экспериментальных исследованиях, посвященных историческому подходу к изучению психики человека, А. Н. Леонтьев (1972) развил дальше положения Л. С. Выготского, показав общее значение присвоения человеком общественно-исторического опыта не только для формирования высших психических функций, но и для всего психического развития человека, в том числе и для развития его сенсорных процессов.

Помимо наследственно фиксированного и индивидуального опыта в психическом развитии человека решающую роль играет совершенно особая, отсутствующая у животных форма видового опыта, материализованного в произведениях общественной культуры, в продуктах физического и духовного труда. В этих продуктах воплощены, опредмечены духовные силы и сущности человеческого рода. Отдельный индивид, для того чтобы реализовать в онтогенетическом развитии достижения своего рода, должен на протяжении детства присвоить общественный опыт, накопленный предшествующими поколениями, зафиксированный в предметах материальной и духовной культуры, созданной человечеством. <...>

Присвоение отдельным индивидом общественного опыта, опредмеченного в продуктах материального и общественного производства, осуществляется в активной, действенной форме.

«Даже самые элементарные орудия, инструменты или предметы обихода,— пишет А. Н. Леонтьев,— с которыми впервые встречается ребенок, должны быть активно раскрыты им в их специфическом качестве. Иначе говоря, ребенок должен осуществить по отношению к ним такую практическую или познавательную деятельность, которая *адекватна* (хотя, конечно, и не тождественна) воплощенной в них человеческой деятельности» (1972, с. 364).

Эти общие положения одинаково характеризуют присвоение индивидом произведений как материальной, так и различных областей духовной культуры, созданной человечеством, в том числе и в области сенсорной культуры, воплощенной в звуках музыки и речи, в формах орудий труда и предметов домашнего обихода,

в линиях и красках произведений изобразительного искусства и т. д. <...>

В дальнейшем возникла задача более детально проанализировать особенности состава и структуры перцептивных действий, формирующиеся у человека в процессе овладения сенсорной культурой, созданной обществом. В проведенных нами исследованиях (А. В. Запорожец, 1963; А. В. Запорожец и др., 1967; Развитие восприятия в раннем и дошкольном детстве, 1966; Формирование восприятия у дошкольников, 1967) была сделана попытка выяснить особенности происхождения и развития тех средств, которыми пользуется ребенок при обследовании и моделировании свойств воспринимаемой действительности. Выводы из этих исследований можно было бы кратко сформулировать следующим образом. В результате многовекового опыта производственной, научной и художественной деятельности человечество выделяет из всего многообразия воспринимаемой действительности некоторые качества, имеющие наиболее важное значение для достижения практических и познавательных целей, определенным образом их квантует, систематизирует и словесно обозначает.

Отдельный индивид на протяжении детства усваивает такого рода конденсированный общественный сенсорный опыт и научается им пользоваться как системой чувственных мерок, или эталонов, для анализа окружающего и упорядочивания своего опыта. Этот процесс начинается очень рано, уже в дошкольном детстве, и проходит сложный путь развития. Как показало исследование Л. А. Венгера (1968), первоначально такие эталоны носят весьма глобальный, нерасчлененный характер, так что целый предмет со всеми своими особенностями является представителем определенного качества (круг — это мячик, зеленое — это листок или трава и т. д.). Лишь постепенно сенсорные мерки, используемые ребенком, приобретают тот дифференцированный характер, который типичен для взрослого человека. При обычных методах дошкольного воспитания, которые не предусматривают последовательного обучения детей сенсорным эталонам и способам их применения, весь процесс сенсорного развития идет медленно и приводит к относительно низким результатам. Однако быстрота и характер этого процесса существенно изменяются при введении новых методов сенсорного воспитания.

Исследования, проводившиеся в Институте дошкольного воспитания АПН РСФСР (Сенсорное воспитание дошкольников, 1963; Н. Н. Поддьяков, 1963, 1965; Н. П. Сакулина, 1963; Л. А. Венгер, 1968; и др.), показали, что при систематическом формировании у детей действий с эталонами уровень развития различных видов восприятия может быть значительно повышен.

Изучение восприятия в условиях продуктивной деятельности (рисование, лепка, конструирование) свидетельствует о том, что здесь ребенок сталкивается с чрезвычайно трудными перцептивными задачами, требующими сложных процессов сенсорного анализа и синтеза. Так, рисуя видимый предмет или складывая

из кубиков постройку соответственно предложенному образцу, ребенок должен установить общую форму объекта, характер составляющих его элементов, особенности соотношений между ними. Как известно, для детей эта задача очень трудна; на первых порах они не могут ее решить чисто зрительным путем и прибегают к методу практических проб. Однако решение подобного рода задач значительно облегчается, если предварительно вооружить ребенка набором соответствующих эталонов, который поможет ему правильно увидеть все особенности сложной формы, а затем адекватно воспроизвести ее в рисунке или постройке.

Педагогические исследования (Н. П. Сакулина, 1963, 1965) и исследования психологические (З. М. Богуславская, 1966а, в) показали, например, что если ребенка-дошкольника предварительно знакомить с образцами элементарных геометрических форм, то затем он использует эти образцы при анализе сложных форм и уровень его зрительного анализа видимого предмета значительно повышается. Сходные данные были получены Л. А. Венгером и И. Д. Вeneвым (1968), изучавшими роль эталонов в восприятии детьми цвета. При этом обнаружилось, что овладение эталоном проходит ряд этапов. Первоначально требуемые результаты достигаются лишь в том случае, если эталоны даны ребенку в их внешнем, материальном, виде, например в виде фигур, вырезанных из картона или цветной бумаги, которые сопоставляются с качествами объекта и помогают их более точно определить. Затем необходимость в такого рода внешних сенсорных мерках и во внешних манипуляциях с ними отпадает, ребенок начинает оперировать уже сложившимися у него внутренними, представляемыми, эталонами.

При соответствующем сенсорном обучении ребенок усваивает целые наборы, *алфавиты* эталонов различных сенсорных качеств, что помогает ему правильно прочитать получаемую сенсорную информацию, адекватно воспринять видимую форму или слышимую мелодию. Одновременно с сенсорными алфавитами ребенок овладевает и некоторыми общепринятыми правилами, алгоритмами сочетания сенсорных элементов, правилами, соответствующими действительным соотношениям воспринимаемых свойств реальных предметов. Например, в работах А. Г. Рузской (1966б; А. В. Запорожец и др., 1967) обнаружилось, что дети-дошкольники могут овладеть правилами соотнесения элементов прямолинейных геометрических фигур и руководствуются этими правилами при обследовании новых объектов. Работы Т. В. Ендовицкой (1959), Т. А. Репиной (1966а, б) показали, что дошкольники при соответствующем обучении начинают правильно воспринимать отношения звуков по высоте, ориентируясь на общепринятую звуковысотную шкалу. Все эти данные свидетельствуют о том, что в процессе онтогенеза человеческого восприятия происходит прижизненное формирование перцептивных действий и что они приобретают своеобразное строение в результате усвоения индивидом общественного сенсорного опыта.

Анализ исследований развития восприятия, проведенных после Л. С. Выготского, показывает, что его влияние на эту область пси-

хологии является весьма значительным, а вместе с тем не прямым и весьма сложным. С одной стороны, его частные представления о генезисе и структуре человеческого восприятия как о процессе натуральном и непосредственном подверглись в ходе дальнейших исследований существенному пересмотру. С другой стороны, его общие положения (которые сам Л. С. Выготский считал возможным применить лишь к высшим, опосредованным знаком, психическим процессам) относительно действенной, операциональной природы психических процессов человека и их формирования путем усвоения индивидом общественного опыта, как оказалось, имеют более широкое значение и могут быть применены к низшим, в частности и сенсорным, процессам.

Распространение указанных общих положений на более широкую область психологической действительности сопровождалось значительным изменением их содержания. После Л. С. Выготского в советской психологии интенсивно исследовались особенности человеческой деятельности и ее влияние на психическое развитие. В результате обогатились представления о структуре этой деятельности, ее составляющих и о взаимоотношении между ними. Помимо средств и операций, с ними производимых, предметом изучения стали такие компоненты деятельности, как цели и побуждающие ее мотивы. В связи с этим разработка проблем общественной обусловленности психического развития, а также превращения внешней, материальной, деятельности во внутреннюю, психическую вышла за узкие пределы изучения знакового опосредования и приобрела более многосторонний характер. Наконец, выделение в деятельности ее ориентировочной части и выяснение взаимоотношения последней с частью исполнительской позволили более глубоко осмыслить природу и жизненную роль психических процессов (в том числе и процессов восприятия) и открыли совершенно новые возможности объективного изучения этих процессов.

Таким образом, положения Л. С. Выготского, в частности его положение о природе и генезисе человеческого восприятия, в ходе позднейших исследований получили дальнейшее развитие, а вместе с тем подверглись значительным изменениям. Такова, возможно, судьба любой плодотворной научной идеи, которая не застывает в форме мертвой догмы, а продолжает жить и влиять на ход исследований, непрерывно изменяясь, обогащаясь и находя новые сферы применения.

Развитие восприятия и деятельность

Восприятие, ориентируя практическую деятельность субъекта, вместе с тем зависит в своем развитии от условий и характера этой деятельности. Вот почему в изучении генезиса, структуры и функции перцептивных процессов важное значение приобретает «праксеологический», как выражается Ж. Пиаже, подход к проблеме.

Взаимосвязь восприятия и деятельности долгое время фактически игнорировалась в психологии, и либо восприятие изучалось вне практической деятельности (различные направления субъективной, менталистской психологии), либо деятельность рассматривалась независимо от восприятия (строгие бихевиористы). Лишь в последние десятилетия генетические и функциональные связи между ними становятся предметом психологического исследования*. Основываясь на известных философских положениях диалектического материализма относительно роли практики в познании окружающей действительности, советские психологи (Б. Г. Ананьев, П. Я. Гальперин, А. Н. Леонтьев, А. Р. Лурия,

* См. комментарий к статье А. В. Запорожца «Особенности и развитие процесса восприятия» в наст. томе.—Примеч. ред.

Б. М. Теплов и др.) в начале 30-х гг. приступили к изучению зависимости восприятия от характера деятельности субъекта. В этом направлении шло и онтогенетическое исследование восприятия, проводившееся нами совместно с сотрудниками Института психологии и Института дошкольного воспитания.

Особенности практической деятельности ребенка и ее возрастные изменения, по-видимому, существенно влияют на онтогенез человеческого восприятия. Как деятельность в целом, так и входящие в ее состав перцептивные процессы развиваются не спонтанно. Их развитие определяется условиями жизни и обучения, в процессе которого, как справедливо указывал Л. С. Выготский, ребенок усваивает общественный опыт, накопленный предшествующими поколениями. В частности, специфически человеческое сенсорное обучение предполагает не только адаптацию перцептивных процессов к индивидуальным условиям существования, но и усвоение выработанных обществом систем сенсорных эталонов (к числу которых относится, например, общепринятая шкала музыкальных звуков, решетка фонем различных языков, системы геометрических форм и т. д.). Отдельный индивид использует усвоенные эталоны для обследования воспринимаемого объекта и оценки его свойств. Такого рода эталоны становятся оперативными единицами восприятия, опосредуют перцептивные действия ребенка подобно тому, как его практическая деятельность опосредуется орудием, а мыслительная — словом.

Согласно нашему предположению, перцептивные действия не только отражают наличную ситуацию, но в известной мере предвосхищают ее преобразования, которые могут произойти в результате практических действий. Благодаря такому сенсорному предвосхищению (существенно отличающемуся, конечно, от предвосхищения интеллектуального) перцептивные действия способны выяснять ближайшие перспективы поведения и регулировать его в соответствии с условиями и стоящими перед субъектом задачами.

Хотя мы изучали главным образом процессы зрения и осязания у ребенка, однако установленные закономерности имеют, по-видимому, более общее значение и своеобразно проявляются, как показывают исследования наших сотрудников, и в других сенсорных модальностях (в области слуха, кинестетических восприятий и т. д.). Мы изучали зависимость восприятия от характера деятельности: а) в плане онтогенетического развития ребенка и б) в плане развития функционального (в процессе формирования тех или иных перцептивных действий под влиянием сенсорного обучения).

Исследования онтогенеза восприятия, проведенные нами (А. В. Запорожец и др., 1967; Развитие восприятия в раннем и дошкольном детстве, 1966; Сенсорное воспитание дошкольников, 1963; Формирование восприятия у дошкольников, 1967), а также другими авторами, свидетельствуют о том, что между

восприятием и действием существуют сложные и изменяющиеся в ходе развития ребенка взаимоотношения. В первые месяцы жизни ребенка, по данным Н. М. Шелованова (Воспитание детей раннего возраста в детских учреждениях, 1955), развитие сенсорных функций (в частности, функций дистантных рецепторов) опережает онтогенез соматических движений и существенно влияет на формирование последних. М. И. Лисина (1966) обнаружила, что ориентировочные реакции младенца на новые раздражители очень рано достигают большой сложности и осуществляются целым комплексом различных анализаторов.

Несмотря на то что на данной стадии ориентировочные движения (например, ориентировочные движения глаза) достигают относительно высокого уровня, они, согласно нашим данным (А. В. Запорожец и др., 1967), выполняют лишь ориентировочно-установочную функцию (устанавливают рецептор на восприятие определенного рода сигналов), но не функцию ориентировочно-исследовательскую (не обследуют предмет и не моделируют его свойств).

Как показали исследования Л. А. Венгера (1962), Р. Л. Фантца (R. L. Fantz, 1966) и др., с помощью такого рода реакций уже в первые месяцы жизни достигается довольно тонкое ориентировочное распознавание старых и новых объектов (отличающихся друг от друга величиной, цветом, формой и т. д.), но еще не формируются константные, предметные перцептивные образы, которые необходимы для управления сложными и изменчивыми формами поведения.

Позднее, начиная с 3 — 4 мес, у ребенка формируются простейшие практические действия, связанные с захватыванием предметов и манипулированием ими, с передвижением в пространстве и т. д. Особенностью этих действий является то, что они непосредственно осуществляются органами собственного тела (ртом, руками, ногами), без помощи каких-либо орудий. Сенсорные функции включаются в обслуживание этих практических действий, перестраиваются на их основе и сами приобретают постепенно характер своеобразных ориентировочно-исследовательских, перцептивных, действий. Так, исследования Г. Л. Выгодской, Х. М. Халверсона (Н. М. Halverson, 1931) и др. обнаруживают, что начинающееся примерно с 3-го мес жизни формирование хватательных движений существенно влияет на развитие восприятия формы и величины предмета. Подобно этому, обнаруженный Э. Дж. Гибсон (E. J. Gibson, 1963) прогресс в восприятии глубины у детей 6 мес — 1 г. 6 мес связан, по нашим наблюдениям, с практикой передвижения ребенка в пространстве.

Своеобразный, непосредственный характер практических действий младенца определяет особенности его ориентировочных, перцептивных, действий. По данным Л. А. Венгера (1962, 1965), последние предвосхищают главным образом динамические взаимоотношения между собственным телом ребенка и предметной ситуацией, это имеет место, например, при зрительной антици-

пации младенцем маршрута своего перемещения в данных условиях, перспектив захватывания рукой видимого предмета. На данной стадии развития ребенок выделяет в первую очередь те свойства предмета, которые непосредственно к нему обращены и на которые непосредственно наталкиваются его действия, в то время как совокупность других, не имеющих прямого к нему отношения, воспринимается глобально, нерасчлененно.

Позднее, начиная со 2-го года, ребенок под влиянием взрослых начинает овладевать простейшими орудиями, воздействует одним предметом на другой. В связи с этим изменяется его восприятие. На данной генетической ступени становится возможным перцептивное предвосхищение не только динамических взаимоотношений между собственным телом и предметной ситуацией, но и известных преобразований межпредметных отношений (например, предвидение возможности протащить данный предмет через определенное отверстие, переместить один предмет при помощи другого и т. д.). Образы восприятия теряют ту глобальность и фрагментарность, которые были характерны на предыдущей стадии, и вместе с тем приобретают более четкую и более адекватную воспринимаемому предмету структурную организацию.

Например, в области восприятия формы постепенно начинает выделяться общая конфигурация контура, которая, во-первых, отграничивает один предмет от другого и, во-вторых, определяет некоторые возможности их пространственного взаимодействия (сближения, наложения, захватывания одного предмета другим и т. д.).

Переходя от раннего к дошкольному возрасту (3 — 7 лет), дети при соответствующем обучении начинают овладевать некоторыми видами специфически человеческой продуктивной деятельности, направленной не только на использование уже имеющихся, но и на создание новых объектов (простейшие виды ручного труда, конструирование, рисование, лепка и т. д.). Продуктивная деятельность ставит перед ребенком новые перцептивные задачи.

Исследования роли конструктивной деятельности (А. Р. Лурия, 1948; Н. Н. Подьяков, 1963, 1965; В. П. Сохина, 1963, и др.), а также рисования (З. М. Богуславская, 1966в; Н. П. Сакулина, 1965; и др.) в развитии зрительного восприятия показывают, что под влиянием этих деятельностей у детей складываются сложные виды зрительного анализа и синтеза, способность расчленять видимый предмет на части и затем объединять их в целое, прежде чем подобного рода операции будут выполнены в практическом плане. Соответственно и перцептивные образы формы приобретают новое содержание. Помимо дальнейшего уточнения контура предмета начинают выделяться его структура, пространственные особенности и соотношения составляющих его частей, на что ребенок раньше почти не обращал внимания.

Таковы некоторые экспериментальные данные, свидетельствующие о зависимости онтогенеза восприятия от характера практической деятельности детей различных возрастов.

Как мы уже указывали, ребенок развивается не спонтанно, а под влиянием обучения. Онтогенетическое развитие и функциональное развитие непрерывно взаимодействуют друг с другом. В связи с этим мы можем рассмотреть проблему восприятия и действия еще в одном аспекте — в аспекте формирования перцептивных действий при сенсорном обучении. Хотя этот процесс приобретает весьма различные конкретные особенности в зависимости от прежнего опыта и возраста ребенка, однако на всех стадиях онтогенеза он подчиняется некоторым общим закономерностям и проходит определенные этапы, напоминающие в каких-то отношениях те, которые были установлены П. Я. Гальпериним и другими исследователями при изучении формирования умственных действий и понятий.

На *первом этапе* формирования новых перцептивных действий (т. е. в тех случаях, когда ребенок сталкивается с совершенно новым, не известным ему ранее классом перцептивных задач) процесс начинается с того, что проблема решается в практическом плане, с помощью внешних, материальных, действий с предметами. Это, конечно, не означает, что такого рода действия совершаются вслепую, без всякой предварительной ориентировки в задании. Но поскольку последняя базируется на прошлом опыте, а задачи ставятся новые, эта ориентировка оказывается на первых порах недостаточной и необходимые исправления вносятся в процессе непосредственного столкновения с материальной действительностью, по ходу выполнения практических действий. Так, приведенные выше экспериментальные данные свидетельствуют о том, что дети различных возрастов, сталкиваясь с новыми задачами, например протолкнуть предмет через определенное отверстие в опытах Л. А. Венгера (1968) или сконструировать сложное целое из имеющихся элементов в опытах А. Р. Лурия (1948), первоначально достигают требуемого результата с помощью практических проб, и лишь затем у них складываются соответствующие ориентировочные перцептивные действия, также носящие на первых порах внешне выраженный, развернутый, характер.

Работы, проведенные нами совместно с А. П. Усовой, Н. П. Сакулиной, Н. Н. Подьяковым (в кн.: Сенсорное воспитание дошкольников, 1963) и др., показали, что при рациональной постановке сенсорного обучения необходимо прежде всего правильно организовать внешние ориентировочные действия, направленные на обследование определенных свойств воспринимаемого объекта.

В опытах З. М. Богуславской (1966а), Л. А. Венгера (1968), Т. В. Ендовицкой (1955, 1964), Я. З. Неверович (1954), Т. А. Репиной (1966а, б), А. Г. Рузской (1966б) и др. обнаружилось, что наиболее высокие результаты достигаются в случае, когда на начальных этапах сенсорного обучения сами действия, которые требуется выполнить, сенсорные эталоны, предлагаемые ребенку, а также создаваемые им модели воспринимаемого предмета выступают в своей внешней, материальной, форме. Подобная оптимальная ситуация возникает, например, тогда, когда сенсорные

эталонны даюцца ребёнку ў форме предметных абразцаў (у выглядзе палосаў колернай бумажкі, набораў плоскіх фігур рознай формы і т. д.), якія ён можа супаставіць з успрымаемым аб'ектам у працэсе знешніх дзеянняў (сбліжэньне іх адзін з адным, накладваньне аднаго на другога і т. д.). Такім чынам на даннай генетычнай стадыі пачынае складацца як бы знешні, матэрыяльны, прататып будучага ідэальнага, перцэптыўнага, дзеяньня.

На *другім этапе* сенсорныя працэсы, перастройныяся пад уплывам практычнай дзейнасьці, самі пераўтвараюцца ў своеобразныя перцэптыўныя дзеяньня, якія ажыццяўляюцца з дапамогай рухаў рэцэпторных апаратаў і прадвосхіляюць наступныя практычныя дзеяньня. Мы астанавімся толькі на некаторых асаблівасьцях гэтых дзеянняў і іх генетычных сувязяў з дзеяньнямі практычнымі.

Ісьледаваньне З. М. Богуслаўскай (1961), А. Г. Рузскай (1966а, б) і др. паказваюць, напрыклад, што на данным этапе дзеці знаёмяцца з прастранственымі ўласцівасьцямі прадметаў з дапамогай развернутых арыентавальна-ісьледавальніцкіх рухаў (рукі і глеза). Аналягічныя зьяўленьня наблідаюцца пры фарміраванні акустычных перцэптыўных дзеянняў (Т. В. Ендовіцкая, 1959; Л. Е. Журава, 1965; Т. К. Мухіна, 1966; Т. А. Рэпіна, 1966а, б), а таксама пры фарміраванні ў дзецей кінэстэтычнага успрыяньня сабствённых поз і рухаў (Я. З. Неверовіч, 1954). На данным этапе абсьледаваньне сытуацыі з дапамогай знешніх рухаў зору, ошупываючай рукі і т. д. прадшэствуюць практычным дзеяньням, адрэдняюць іх напавяленьне і характэр. Так, ребёнак, імаючы ісьветны вопыт праходжэньня лабірынта (опыты О. В. Овчыннікавай, 1954, А. Г. Поляковай, 1958), можа заране праслэдзіць глезам ці ошупываючай рукой шлях, ізбегая тупікоў і не перасекаючы паставленых у лабірынце перагородоў. Подобна гэтаму дзеці ў опытах Л. А. Венгера (1968), наўчыўшыся пратасківаць розныя прадметы праз адверсьця рознай формы і велічыны, пачынаюць іх саотнасіць, пераводзяць толькі зор з прадмета на адверсьце, і пасля такой прадварытэльнай арыентаўкі сразу безошыбочна рэшаюць практычную задачу.

Такім чынам, на данным этапе знешнія арыентавальна-ісьледавальніцкія дзеяньня прадвосхіляюць шляхі і рэзультаты дзеянняў практычных, саобразуючы з тымі правіламі і абмежаваньнямі, якім апошнія падчыняюцца.

На *трэцім этапе* перцэптыўныя дзеяньня сьвёртываюцца, час іх пратэканьня скарачаецца, іх эфэкторныя зьвенья оттормажываюцца і успрыяньне пачынае прадзводзіць ўпечатленьне пасьпывнага, бездзейнага працэса.

Нашы ісьледаваньне фарміраваньня зрытэльных, осязатэльных і слуховых перцэптыўных дзеянняў (А. В. Запорожэц, 1963, 1966, 1967; А. В. Запорожэц і др., 1967) паказваюць, што на позьніх ступенях сенсорнага абучэньня дзеці прыабрадаюць спасьбнасьць бьстро, без якіх-лібо знешніх арыентавальна-ісьледа-

вательских движений узнавать определенные свойства объекта, отличать эти свойства друг от друга, обнаруживать связи и отношения между ними и т. д.

Имеющиеся экспериментальные данные позволяют предположить, что на третьем этапе внешнее ориентировочно-исследовательское действие превращается в действие идеальное, в движение внимания по полю восприятия. О некоторых особенностях идеальных перцептивных действий говорят исследования восприятия стабилизированного изображения (см. доклады на настоящем симпозиуме В. П. Зинченко и Н. Ю. Вергилеса). <...>

На высшем этапе формирования перцептивных действий обнаруживаются генетические связи восприятия с практикой субъекта. В частности, правила *алгоритма* идеального движения внимания по полю восприятия соответствуют правилам и ограничениям тех реальных действий, которые ранее производились субъектом для практического решения поставленной задачи (при прохождении лабиринта, при проталкивании предмета через определенное отверстие, при конструировании сложной фигуры из имеющихся элементов и т. д.). <...>

Восприятие, движение, действие

Проблема восприятия принадлежит к одной из важнейших в психологии. Ее изучение имеет весьма существенное значение, поскольку в каждом сенсорном акте обнаруживается генетическая связь материального и идеального, происходит, по выражению В. И. Ленина, «превращение энергии внешнего раздражения в факт сознания» (т. 18, с. 46). Вместе с тем исследование восприятия весьма актуально и в практическом отношении. Научно-технический прогресс привел к появлению большого числа профессий, основным содержанием которых является восприятие, опознание зрительных образов, их интерпретация и трансформация. В ряде возникших профессий главная задача состоит и в создании новых зрительных образов, новых визуальных форм.

Исследовательские работы в этой области опровергают ложное мнение, согласно которому современная автоматизация и механизация производства снижают якобы роль перцептивных процессов в познавательной и практической деятельности человека за счет повышения роли ее мыслительных и логических компонентов. Прогресс техники не только не умаляет значения исследования перцептивных процессов, но

и ставит перед психологией восприятия новые проблемы.

Во многих современных видах деятельности от человека требуется оперативное и точное выполнение перцептивных, мыслительных и исполнительских функций. Человеку приходится работать в таких условиях, которые существенно изменяют характеристики сенсорных и перцептивных процессов, например зрительное восприятие в безориентирном пространстве, восприятие в условиях невесомости и пр. Важной стала проблема сенсорной и перцептивной депривации. Человеку приходится работать и в условиях информационной перегрузки. В связи с развитием устройств отображения перед восприятием человека ставятся все новые и новые задачи, требующие быстрого обнаружения сигналов, их точного различения и опознания в условиях, порой далеких от оптимальных.

Таким образом, перцептивные процессы и на современном этапе развития техники играют в деятельности человека не менее важную роль, чем процессы мыслительные.

Визуальная культура, равно как и эстетическое восприятие, становится неотъемлемой частью трудового обучения и воспитания. Необходимость систематического перцептивного обучения и эстетического воспитания требует серьезной теоретической и методической основы. Важное место в ее создании занимает разработка психологических проблем восприятия.

В настоящее время довольно много сделано в плане технического моделирования некоторых логических компонентов деятельности, хорошо известны значительные успехи в развитии вычислительной техники. Однако в области создания воспринимающих и опознающих устройств все еще много нерешенных проблем. Возникающие здесь трудности в значительной мере обусловлены тем, что недостаточно раскрыта структура восприятия. Более детальное ее представление, учитывающее разные уровни процессов переработки информации в пределах перцептивной системы и специфику динамики этих уровней функционирования, поможет осознать не только достоинства, но и недостатки отдельных моделей, а также откроет пути для создания более совершенных воспринимающих и опознающих устройств.

Итак, современность ставит перед психологией восприятия сложные и трудные задачи, предъявляющие повышенные требования к этой области знаний.

Психология и психофизиология сенсорных процессов принадлежат к числу наиболее развитых областей психологической науки. Именно в этих областях впервые были применены экспериментальные методы исследования и приемы точной математической обработки получаемых результатов. Здесь было получено наибольшее количество проверенных фактов и экспериментально обоснованных общих положений. Однако, несмотря на все бесспорные достижения, в психологии и психофизиологии восприятия обнаруживаются некоторые пробелы, задерживающие дальнейшее развитие этого раздела науки и затрудняющие решение

стоящих перед ними теоретических и практических задач.

По ряду причин внимание психологов и физиологов было долгое время сосредоточено на изучении сенсорных эффектов, возникающих под влиянием тех или иных объективных воздействий, а процесс восприятия, его объективные закономерности и роль в практической деятельности субъекта оставались за пределами исследования. Для преодоления этого существенного недостатка потребовалось коренное изменение предмета и метода психологии вообще и психологии восприятия в частности.

Психология в течение столетий не могла найти места субъективным образам действительности в общей системе человеческого поведения. Она либо становилась на позиции взаимодействия духовного и материального, что противоречило основам естествознания, либо придерживалась параллелистических, эпифеноменалистических взглядов, фактически отрицая какую-либо роль психики в деятельности субъекта.

Советская психология получила в наследство важнейшую проблему жизненной роли психического в неразрешенном виде и приступила к ее разработке, исходя из марксистско-ленинского понимания диалектических взаимоотношений материального и идеального. При этом советские психологи, исследуя функцию психических процессов, в частности сенсорных и перцептивных процессов в регуляции человеческого поведения, имели возможность опереться на данные современной физиологии и анатомии, а впоследствии и на достижения таких областей знания, как теория информации и кибернетика.

В сложных формах поведения человека и высших животных обнаруживалась существенная роль определенной программы, функцию которой выполняют психическое отражение, образы предметов и тех действий, которые должны быть с ними произведены. Существуют данные, убедительно свидетельствующие о решающей роли сенсорных процессов в управлении человеческими движениями. Анализируя строение анатомического аппарата, обеспечивающего движения высших животных и человека, А. А. Ухтомский (1954, т. 5) отмечает его своеобразие по сравнению с искусственными механическими устройствами, характеризующееся значительно большим количеством степеней свободы. Обсуждая эти данные, А. А. Ухтомский приходит к выводу, что ни костно-мышечный аппарат в целом, ни какая-либо его часть не составляют готового механизма для выполнения какого-то определенного, целесообразного акта, а представляют собой лишь совокупность известных анатомических компонентов, необходимых для создания такового. Подобные особенности строения опорно-двигательного аппарата обуславливают чрезвычайную пластичность поведения высших животных и человека и вместе с тем делают задачу управления этим поведением необычайно сложной и трудной.

Поскольку управление предполагает ограничение степеней свободы, а в самом устройстве периферических исполнительных

механизмов у живых организмов такого рода ограничения практически отсутствуют, функции регуляции целесообразных действий должны взять на себя психологические механизмы. Первоначально предполагалось, что они могут выполнить эти функции, используя жесткие шаблоны, которые заранее определяют характер и последовательность требуемых движений. Однако в дальнейшем обнаружилось, что такое жесткое программирование не может обеспечить целесообразного эффекта движения.

Н. А. Бернштейн (1947), развивая в биомеханических и физиологических исследованиях положения А. А. Ухтомского, приходит к выводу, что вследствие множества степеней свободы кинематических цепей человеческого тела и многозначности эффекта мышечных напряжений при непрерывно меняющемся исходном состоянии мышц, а также вследствие того, что в динамике двигательного акта большую роль играют мышечные, неподвластные организму внешние и реактивные силы, никакая, даже наиболее точно дозированная система пусковых эфферентных импульсов не может однозначно определить требуемое движение.

К аналогичному заключению приходит и современный американский исследователь М. Т. Турвей (М. Т. Turvey, 1977), который в своих работах опирается на теорию Н. А. Бернштейна. М. Т. Турвей также считает, что, исходя лишь из принципа иннервации отдельных мышц, мы не можем объяснить целостный акт движения: нельзя говорить об однозначных связях между иннервационными импульсами и вызываемыми ими движениями. Анализируя схему организации движения, М. Т. Турвей вслед за Н. А. Бернштейном и другими авторами приходит к необходимости рассмотрения регуляторных механизмов. Основная мысль в этом направлении заключается в том, что целесообразные движения регулируются не жестким (заранее готовым) паттерном (шаблоном), а образом действия, который сам является *постоянно становящейся* структурой. Это положение хорошо иллюстрируется на примере написания буквы А, которую человек способен изобразить множеством различных способов (пальцами, всей рукой, взяв карандаш в зубы и даже ногами). Маловероятно, что для каждого способа выполнения данного движения существует готовый регуляторный паттерн, тем более что мы можем применить любой способ без предварительного научения, т. е. нас не учат писать А, зажав карандаш в зубах, однако мы легко справляемся с задачей.

Таким образом, опять встает вопрос о том, как же осуществляется управление целесообразными движениями. Общий ответ на этот вопрос был дан уже И. М. Сеченовым, который писал, что «чувствование повсюду имеет значение регулятора движения, другими словами, первое вызывает последнее и видоизменяет его по силе и направлению» (1947, с. 236—237).

Исследования Н. А. Бернштейна позволили уточнить механизм «регулирования движений чувствованиями» в сложных актах человеческого поведения. Исследования показали, что задача

управления движениями, которая не может быть решена путем точной дозировки пусковых импульсов, решается с помощью поправок по ходу выполнения действия, на основе поступающей в процессе двигательного акта эфферентной сигнализации, путем «сенсорной коррекции». Н. А. Бернштейн задолго до оформления кибернетики в особую отрасль знаний обнаружил механизм обратной связи и выяснил его роль в человеческом поведении.

Однако одних сенсорных импульсов, поступающих в нервную систему по ходу выполнения движений, еще недостаточно для управления действием. *Осведомительная информация* сама по себе еще не в состоянии обеспечить коррекцию выполняемого движения. Чтобы правильно оценить эту информацию и надлежащим образом перешифровать ее в *информацию исполнительную*, в систему адекватных эфферентных импульсов, индивид должен хотя бы приблизительно знать, что и как нужно делать, иметь известную программу предпринимаемых действий. Получаемые сведения о фактических значениях регулируемых параметров движения сличаются с заданными, запрограммированными значениями, что и дает возможность вносить необходимые поправки по ходу выполняемого действия.

Интересное понимание этих процессов мы встречаем уже в упомянутой работе М. Т. Турвея. Он считает, что движение реализуется путем подгонки друг к другу координируемых структур, которые относительно автономны в определенном аспекте организации движения. Вместе с тем собственно становление движения представляется как гетерархия, в высших областях которой находится малое количество больших и сложных координирующих структур, в низших — большое количество маленьких и простых структур.

Центральное место в организации движения занимает *образ будущего действия* или известное представление о предстоящем действии. В соответствии с общим пониманием движения, первоначальное представление о действии обязательно должно быть неопределенным в сравнении с его окончательным представлением в исполнительных командах для мускулов. Проще говоря, *образ действия* не может и не должен быть конструктивным по отношению к конкретным деталям двигательного акта. В *образ действия* входят абстрактная оценка *позы тела* и выделенные перцептивные свойства, которые могут понадобиться для управления движением, но также представленные в абстрактной форме. В разворачивающемся движении *образ действия* постепенно конкретизируется на последующих уровнях управления движением путем внесения в это движение детализированного перцептивного содержания. Причем объединение координируемых двигательных структур на каждом уровне происходит с помощью соответствующих, зрительно выделенных свойств внешней среды.

Вполне понятно, что процесс формирования образа ситуации и тех действий, которые должны быть в ней произведены, а также регуляторные функции образа рассматривались физиологами

в общем виде, и именно здесь, в частности, Н. А. Бернштейн апеллирует к психологическому исследованию. Поэтому хотелось бы подчеркнуть отличие нашего подхода к проблеме от физиологического исследования, которое направлено на изучение механизмов последовательного преобразования раздражения в периферических рецепторах, в промежуточных нейронах и на более высоких этажах центральной нервной системы. Эти преобразования (сенсорное кодирование и перекодирование информации) осуществляются при выполнении как простейших, так и наиболее сложных информационных актов, но они при всей их важности не могут полностью объяснить специфику восприятия как психической деятельности субъекта.

Хорошо известно, что сенсорные процессы, специфически изменяясь, входят как необходимое звено в более сложные психические акты восприятия, составляя их основу. Исследования, изучающие механизмы сенсорного кодирования, имеют цель выяснить сложную цепь событий, связывающую преобразование раздражений с возникновением нервного импульса. Эти формы преобразования осуществляются рецепторами, имеющими известную морфологическую специализацию: каждый рецептор обеспечивает преобразование какого-либо одного измерения стимулов, воздействующих на него. В общем виде суть этого положения состоит в том, что нервная система организована не по принципу непосредственного линейного проведения, а по принципу дифференциального детектирования. Различные воздействия на вход рецептора преобразуются затем в некоторые универсальные для всей нервной системы сигналы. По своему характеру этот нервный код является частотно-импульсным.

Группы рецепторов внутри одного анализатора, как и группы в разных анализаторах, обеспечивают преобразование многомерных стимулов. Создание нервных моделей многомерных стимулов происходит благодаря интеграции данных, поступающих как от отдельных рецепторов, так и от групп рецепторов или рецепторных полей.

Эти исследования связаны не столько с традиционным изучением процессов восприятия, сколько с классическим направлением физиологии Н. Е. Введенского (в кн.: Сеченов И. М., Павлов И. П., Введенский Н. Е., 1952), с той лишь разницей, что предметом исследования вместо нервно-мышечного аппарата становятся афферентные системы.

В работах о рецепторных механизмах и интеграции сенсорной информации в сетчатке глаза часто обсуждается вопрос о выделении контура глазом без специального научения. Неоднократно этот вопрос служил предметом экспериментальных исследований, на основании которых многие авторы пришли к выводу о том, что благодаря явлению физиологического контраста и микродвижениям глаза происходит выделение контура и участков изображений, несущих существенную информацию об объекте. В. Д. Глезер и И. И. Цуккерман (1961) считают, что такими участками изобра-

жения являются контур и мелкие детали. Авторы допускают наличие наследственных механизмов выделения простых форм. Таким механизмом является кодирование формы величиной возбуждения или распределением возбуждений по вертикальному и горизонтальному направлениям. Следует отметить, что число фактов кодирования нервной системой простейших конфигураций все увеличивается. Получены данные о том, что изолированная сетчатка лягушки отвечает разными пакетами импульсов на предъявление разных геометрических фигур, что уже в сетчатке осуществляется выделение движущегося изображения, подчеркивание его контуров и таких элементов зрительного образа, как углы. В настоящее время экспериментально обнаружено большое количество различных детекторов.

Многочисленные исследования, посвященные развитию процессов восприятия в онтогенезе, показывают, что к моменту рождения зрительная система уже в основном сформирована. Предполагается, что новорожденный имеет почти полный комплект программ обработки зрительной информации. Он способен реагировать на изменение таких характеристик в зрительном поле, как, например, пространственное распределение яркости, изменение временного контура яркости, ориентация объекта в поле зрения, движения. Нетрудно заметить, что все эти параметры характеризуют физические свойства объектов. Существенно, что способность к такого рода *анализу* качественно идентична возможностям, обнаруживаемым при исследовании развитой зрительной системы, хотя и имеются различия в количественном плане.

В то же время существуют данные, свидетельствующие о незавершенности, недоразвитости зрительной системы новорожденного. Последующее созревание зрительной системы опосредуется влиянием окружающей среды, научения и т. д. Степень такого влияния экспериментально проверяется и понимается различно: от утверждения, что зрительное окружение формирует мозг наподобие самого себя, до отрицания определяющего воздействия внешней среды на формирование зрительной системы.

Очевидно, что изучение механизмов созревания зрительной системы поможет понять происхождение и специфику именно сенсорного кодирования. Совершенно ясно также, что процессы такого кодирования являются предпосылкой формирования процессов восприятия, что без них восприятие невозможно. Однако эти процессы друг другу не тождественны. Например, в широкоизвестных исследованиях зрительной депривации показано, что в первую очередь разрушаются механизмы понимания, интерпретации и использования воспринимаемой информации для организации и управления поведением, но не само представление зрительного окружения в коре головного мозга.

Мы специально остановились на проблеме сенсорного кодирования, так как смещение его с перцептивными процессами затрудняет выявление исходных уровней восприятия.

Остается вопрос о причинах, обуславливающих превращение допсихических сенсорных процессов в процессы восприятия. А. Н. Леонтьев (1972), исследуя проблему возникновения психического отражения действительности в филогенезе, выдвинул предположение, согласно которому решающую роль в рассматриваемом процессе сыграли своеобразные изменения в условиях существования живых организмов и связанное с этим усложнение их поведения. Допсихическое отражение (в виде раздражимости по отношению к различным биологически значимым воздействиям) возникает уже у организмов, живущих в гомогенной среде, в условиях вечно не оформленных источников жизни. К последним относятся пищевые вещества, растворенные в водной среде, энергия солнечных лучей, тепловая энергия и т. д., необходимые для поддержания растительной жизни.

В процессе эволюции осуществляется переход некоторых видов организмов от жизни в гомогенной среде к жизни в среде предметной, вечно оформленной. Такой переход от растительной, вегетативной, к животной форме существования в значительной мере связан с изменением источников питания, с использованием в качестве пищи не только неорганических, но и органических веществ. В таких условиях поведение организма, направленное на добывание съедобных растений и животных, необходимо соотносить с особенностями этих сложных объектов, с их отношениями друг к другу, с их положением и передвижением в пространстве.

Объективные предметные условия существования приводят в конце концов к возникновению предметных форм отражения среды, к моделированию не только стимулов, но и предметов, на которые должно быть ориентировано поведение.

В более простых условиях при относительно неизменной среде или среде, варьирующей в ограниченных пределах и по строго определенным параметрам (как это имеет место, например, при осуществлении вегетативных функций), регуляция происходит путем сенсорного кодирования и возникающих на его основе нервных моделей соответствующих стимулов. Но в более сложных и бесконечно изменчивых условиях предметной деятельности животных, разыскивающих растения, преследующих добычу, спасающихся от преследования хищников, строящих норы и гнезда, не говоря уже о высших формах продуктивной, трудовой деятельности человека, такого рода сенсорные процессы уже не могут сами по себе обеспечить адекватное управление поведением. Здесь сигнал, передаваемый по нервной цепи, нельзя непосредственно переклестить на исполнительные механизмы.

В сенсорной или нервной модели стимула вся совокупность информации, полученной от многомерного источника, зафиксирована в состояниях соответствующего центра. Эти состояния не имеют ничего сходного с состоянием информационного источника. В отличие от этого перцептивный образ предмета представляет собой известное подобие воспринимаемого объекта.

Чрезвычайно глубоко укоренившиеся в мышлении психологов и физиологов предрассудки концепции психофизического параллелизма могут толкнуть на неверное предположение о том, что, по существу, эти два рода моделей тождественны и что перцептивный образ представляет собой лишь субъективную дубликатуру модели сенсорной, физиологической, является лишь некоторым психологическим эпифеноменом. Однако более глубокий анализ показывает, что они различаются не только интроспективно, но и по объективным качествам. Как было убедительно продемонстрировано в исследованиях константности восприятия, предметы, с которыми необходимо согласовать поведение, дают в разных условиях наблюдения совершенно различную сигнализацию и все дело заключается в том, чтобы ее правильно расшифровать или построить на ее основе адекватный образ воспринимаемого предмета. Перцептивный образ, являясь формой предметного отражения, значительно более динамичен и более адекватно воспроизводит объекты и ситуацию в целом, несмотря на постоянно изменяющиеся условия восприятия. Поэтому он в принципе способен к регулированию значительно более сложных форм поведения, чем допсихические, чисто физиологические, модели.

Своеобразный характер перцептивного образа определяется специфическими особенностями перцептивного кода. Код, в более узком смысле слова, представляет собой известную совокупность или систему единиц алфавита, соответственно которым членится и шифруется информация. Наряду с этим происходит интегрирование выделенных элементов, объединение их в целостный перцептивный образ. Если при сенсорном кодировании происходит перевод внешних воздействий на алфавит качественно отличающихся от них внутренних состояний канала связи (нервных процессов и состояний периферических рецепторных аппаратов, промежуточных нейронов, центральных концов анализаторов и т. д.), организация которых воспроизводит лишь количественную меру информации, то при перцептивном кодировании, или, лучше сказать, перекодировании, осуществляется перевод внешних воздействий на язык предметных изображений, предметных образов восприятия, локализуемых во внешнем мире. Иными словами, если в процессе сенсорного кодирования формируется модель стимула, то в процессе восприятия создается и используется для регуляции поведения образ предмета.

Какими бы сложными ни были механизмы преобразования и проведения раздражений, но если отсутствует связь с внешней средой и отнесенность получаемых сообщений к внешнему миру, то еще нет оснований говорить о восприятии. Важно подчеркнуть, что именно предметность, будучи фундаментальным свойством восприятия, обуславливает все его своеобразие как психического акта. «...Чувственные данные..., — писал С. Л. Рубинштейн, — тотчас же приобретают предметное значение, т. е. относятся к определенному предмету» (1946, с. 243). Другие важные свойства восприятия, такие, как целостность, осмысленность, кон-

стантность, являются производными от предметности, от способности субъекта относить получаемые впечатления к целостным предметам, обладающим относительной инвариантностью, несмотря на непрерывно меняющиеся условия наблюдения. Это свойство качественным образом отличает восприятие от допсихических форм сенсорной регуляции поведения.

Проблема предметности восприятия имеет не только теоретическое, но и весьма существенное практическое значение. Так, оценка роли предметности в формировании восприятия — один из факторов, определяющих направление сенсорного воспитания ребенка. В современной технике предметности восприятия также уделяется большое внимание. Можно привести примеры информационных моделей для различных систем управления, в которых учитывается это свойство восприятия. При построении информационной модели для оператора организуются наилучшие возможности, чтобы получить именно предметное восприятие. Такого рода задачу выполняют различные варианты мнемосхем, на которых наглядно воспроизводятся существенные для управления параметры технологических процессов. Этой же цели подчинена разработка алфавитов кодовых знаков с большей или меньшей степенью *картинности*, отражающих признаки управляемых объектов. Эффективность восприятия увеличивается за счет применения новых видов визуальных индикаторов, заменяющих многочисленные изолированные приборы и дающих *картинное* представление о ситуации.

Проблема предметности восприятия долгое время оставалась камнем преткновения для психологов, физиологов и философов. С точки зрения интроспективной психологии, ограничивающей объект исследования явлениями сознания, сама постановка этой проблемы заключала в себе, по существу, неразрешимые противоречия. Действительно, как перцептивный образ может быть отнесен наблюдателем к внешнему предмету, если последний, согласно принятому допущению, существует для субъекта лишь в форме созерцания, лишь в виде субъективного образа?

История психологии полна хитроумных попыток решить неразрешимую при такой постановке вопроса задачу путем ссылок на ассоциативные сочетания одного рода ощущений с другими (например, зрительных с осязательными и кинестетическими), на мысленную переработку получаемых сенсорных данных, на внутреннюю интенцию, якобы позволяющую субъекту объективировать свои внутренние состояния сознания и т. д. И хотя при всех этих ходах мысли улавливались какие-то реальные особенности изучаемого процесса, однако в целом дело не двигалось вперед, ибо исследователи выясняли взаимодействие процессов, происходящих внутри сознания, а задача заключалась в том, чтобы изучить в конкретно-психологическом плане природу связи этих процессов с особенностями внешних материальных предметов. Для этого необходимо было решительно порвать с традициями интроспективной психологии и рассматривать субъек-

та не только как теоретика-созерцателя, но и как практического деятеля, приспосабливающегося к внешнему миру и изменяющего его в своих целях.

Первый шаг в этом направлении был сделан, как известно, И. М. Сеченовым (1947), который указал на то, что психические, в частности перцептивные, процессы являются интегральными компонентами целостных приспособительно-рефлекторных актов и что они выполняют регулирующую функцию в поведении животных и человека.

Решающий сдвиг в понимании предметности восприятия произошел, когда советские психологи начали разрабатывать эту проблему, исходя из философских положений диалектического материализма о роли практики в познании человеком окружающей действительности. Благодаря изучению формирования различных перцептивных процессов в различных видах деятельности (Б. Г. Ананьев, 1960; А. Н. Леонтьев, 1972; Б. М. Теплов, 1961, 1985, т. 1) воспринимаемый предмет выступил не только как объект созерцания, но и как объект материального, практического, воздействия. Тем самым проблема отнесения перцептивного образа к реальному предмету приобрела конкретную осязаемую форму, позволяющую подвергнуть ее объективному экспериментальному изучению. Согласно развиваемой точке зрения, перцептивный образ строится и осуществляет свои регулирующие функции в процессе особой, ориентировочно-исследовательской деятельности.

Исследование генезиса перцептивных процессов именно в связи с развитием целесообразной деятельности субъекта и дало ключ к пониманию неразрешимой ранее проблемы — предметности восприятия. Поскольку предметность восприятия является продуктом деятельности субъекта (как практической, так и познавательной, ориентировочной), а характер этой деятельности изменяется в процессе развития, то изменяется и отражаемое предметное содержание.

Дело заключается в том, что объекты, взятые сами по себе, обладают огромным количеством свойств и у субъекта в каждом отдельном случае нет ни возможности, ни необходимости учитывать их все при выполнении тех или иных действий. Становясь предметами восприятия, эти объекты как бы оборачиваются к субъекту определенной стороной в зависимости от наличия уже сформированных способов перцептивных действий, позволяющих выделить в объекте те или иные свойства, то или иное содержание. Таким образом, в отличие от объекта, предмет восприятия претерпевает определенное изменение в связи с развитием деятельности. Это находит свое выражение в изменениях предметного алфавита восприятия, в изменении оперативных единиц перцептивного процесса, которые приобретают различный характер на различных генетических ступенях.

Динамика развития предметного содержания перцептивных действий характеризуется, с одной стороны, переходом от отражения конкретных, непосредственно воспринимаемых свойств

объектов к их внешним связям и отношениям, от них — к восприятию свойств внутренних, к восприятию скрытых отношений. С другой стороны, от схематического целого, в котором части не расчленены или лишь внешне соединены, восприятие переходит к целому, основанному сначала на внешней, а затем на внутренней взаимосвязи его частей и сторон. Такое развитие предметного содержания, т. е. переход от простых, элементарных, образов, основанных на единичных признаках (свойствах) объектов, к сложным образам, построенным в результате установления внутренних связей и отношений между существенными свойствами объекта, а затем к синтезированию целостных образов, обуславливает и изменение в строении перцептивных действий. С помощью этих действий субъект ориентируется в окружающей действительности, отражает именно те ее свойства, которые необходимы для жизнедеятельности в ней, для решения задач, стоящих перед ним. Поэтому процессы восприятия нельзя рассматривать вне реальной жизни субъекта, вне анализа осуществляемых им задач. Последнее очень существенно, так как задачи, решаемые субъектом в процессе жизнедеятельности, определяют те предметы и их свойства, которые необходимо выделить для выполнения того или иного действия; равным образом задачи детерминируют и способы выделения нужных свойств.

Это свидетельствует о таком качестве перцептивного образа, как его субъективность, т. е. зависимость от мотивации, эмоционального состояния, каких-либо установок. Однако субъективность образа не исключает адекватности отражения действительности. И здесь встает вопрос о механизмах, обеспечивающих такое объективное отражение.

Согласно традиционной неврологической схеме, конечным субстратом сенсорных процессов является корковое звено анализаторов, где якобы и совершается преобразование нервных процессов в психические образы. Однако в нервной системе происходит лишь распространение или преобразование нервного процесса, а каким путем там может произойти его превращение в адекватный субъективный образ, остается совершенно непонятым. Это и привело к ложной альтернативе: либо к признанию знаковой природы ощущений и восприятий, либо к полному отказу от их естественнонаучного объяснения. Решающий шаг в преодолении такого рода концепций был сделан советскими психологами, которые начали рассматривать восприятие как систему действий, направленную на обследование воспринимаемого объекта и на создание его образа (эталоны). Таковы исследования роли «уподобления» предмету движений руки и глаза в формировании психического образа (А. Н. Леонтьев, 1972; и др.).

Как нам представляется, вообще никакая физиологическая схема активности (безразлично, идет ли речь о схеме рефлекторной дуги или рефлекторного кольца) не может «включить в себя объект» с его специфическими предметными свойствами. В пределах этой схемы объект может выступать лишь как внешний

по отношению к данному процессу компонент, как раздражитель, подлежащий перешифровке в серию нервных импульсов. Для включения объекта в систему человеческой активности необходимо выйти за пределы ее физиологического описания и рассмотреть психологически как внешнюю целесообразную деятельность субъекта. Последняя включает в себя объект со всеми его специфическими особенностями как свой собственный органический компонент.

Глубокие мысли по этому поводу мы находим у Гегеля (1959), который указывал: если растение, взаимодействуя с объектом, разрушает последний, превращая его в самое себя, то более высокая форма жизни характеризуется тем, что животное в процессе деятельности использует объект, оставляя его самим собою. Есть основания полагать, что именно в предметном характере деятельности живых существ лежит ключ к пониманию происхождения восприятия как предметного изображения, как образа объекта.

Для более детального выяснения роли перцептивного действия в формировании адекватного перцептивного образа может быть использован ряд рассуждений, в известной мере аналогичный тому, который был применен Н. А. Бернштейном для выяснения роли сенсорной коррекции в регуляции человеческих движений. Вследствие множества степеней свободы окружающих объектов по отношению к воспринимаемому субъекту и бесконечного многообразия условий их появления они непрерывно изменяют свое обличье, поворачиваются к нам различными сторонами. Иначе говоря, ни один сенсорный импульс, ни одно раздражение рецептора само по себе не может однозначно определить возникновение адекватного образа восприятия. Здесь необходима коррекция, исправляющая неизбежные ошибки и приводящая образ в соответствие с объектом. Однако если образ будет материализован лишь во внутренних процессах организма (в состояниях рецептора или коркового ядра анализатора), то сопоставление его с оригиналом окажется невозможным и, таким образом, требуемая коррекция не сможет осуществиться.

Следовательно, нужна экстернизация отражательного процесса, которая и происходит в виде перцептивных действий, уподобляющихся своей внешней формой воспринимаемому объекту и сопоставляющихся с особенностями объекта (А. Н. Леонтьев, 1972). К эффекторным компонентам таких действий относятся движения руки, осяпывающей предмет, движения глаза, прослеживающего видимый контур, движения гортани, воспроизводящие слышимый звук, и т. д. Во всех этих случаях создается копия, сопоставляемая с оригиналом, и сигналы рассогласования могут осуществлять коррекцию строящегося образа, т. е. восприятие, обслуживая практическую деятельность, проверяется и корригируется этой деятельностью. Подобно тому как двигательное поведение субъекта, согласно Н. А. Бернштейну (1947), может согласовываться с условиями задачи лишь благодаря сенсорной

коррекции, адекватность восприятия обеспечивается в конечном счете коррекцией эффекторной.

Уподобляясь объекту, именно эфферентные звенья обеспечивают построение адекватного образа. Без участия движения наши ощущения и восприятия не обладали бы качеством предметности, т. е. отнесенности к объектам внешнего мира, что, собственно, только и делает их явлениями психическими. Таким образом, функция моторики не ограничивается только созданием оптимальных условий для работы воспринимающих систем; главное состоит в том, что движения самым непосредственным образом участвуют в построении психического образа, являются необходимым компонентом перцептивного действия. Движение воспринимающих систем имеет решающее значение для процессов формирования образа и процессов опознавания уже известного. Участие по-разному организованных движений и действий в процессах восприятия служит основой и для объяснения пристрастности и субъективности перцептивных образов.

Факт тесной, органической связи между движением и действием настолько очевиден, что обыденное сознание часто не делает здесь различия и отождествляет их. На самом деле они не тождественны. Психофизиологии нормальной и патологической моторики широко известны факты компенсации, замещения одних движений другими при выполнении одних и тех же действий. Возможно движение без действия, например при конвульсиях, эпилептических припадках и т. д., когда реакции мышечной системы лишены целенаправленного характера. Возможно и действие без движения в случае, например, умственного действия, которое производится в идеальном плане, в плане представления.

Вместе с тем, как уже указывалось, существует необходимая связь движения и действия, и последнее, по крайней мере в исходной форме — в форме внешнего, материального, действия, обязательно включает в себя моторные компоненты. Для того чтобы понять природу связи этих двух процессов, необходимо учесть основные качества действия, которые, согласно А. Н. Леонтьеву (1972), заключаются в целенаправленности и предметности. Действие всегда предполагает известное целесообразное преобразование (реальное или мысленное) внешней предметной ситуации.

Связь действия с движением определяется той функцией, которую последнее выполняет в целенаправленном акте. Ориентировочные движения рецепторных аппаратов не составляют исключения. Согласно развиваемой нами точке зрения, эти движения играют решающую роль в формировании перцептивного образа. Однако важны здесь не физические качества такого рода движения (их состав, скорость, пространственная форма и т. д.), взятые сами по себе, а эти качества в связи с той функцией, которую выполняют изучаемые моторные процессы в действиях субъекта.

Как показывают экспериментальные данные, сходные по физическим качествам движения рецепторных аппаратов могут вы-

полнять в действии различные функции и в связи с этим приводить к различным познавательным эффектам. Так, еще в работе Л. И. Котляровой (1956а, б), проведенной под нашим руководством, обнаружилось, что тождественные по форме движения руки испытуемого, обводящего вслепую контур плоской фигуры, дают совершенно разные познавательные результаты в зависимости от того, выполняют ли данные движения исполнительную функцию (когда, например, пальцами накладывается нить на края фигуры для измерения ее периметра), или они несут ориентировочную функцию, включаясь в действие, направленное на ознакомление с новым предметом. Приведенный пример свидетельствует о том, что анализ движений рецепторных аппаратов при изучении их роли в формировании образа восприятия абсолютно необходим и продуктивен.

Существенная роль моторики в перцептивных действиях была подтверждена исследованиями процессов построения образа, зрительного поиска и опознания в условиях стабилизации изображения относительно сетчатки. Оказалось, что все эти процессы также осуществляются на базе моторного алфавита, который был назван алфавитом *викарных перцептивных действий* (В. П. Зинченко, Н. Ю. Вергилес, 1969). Викарные перцептивные действия представляют собой избирательное изменение чувствительности отдельных участков сетчатки, управляемое малоамплитудными движениями глаз. Движения совершаются в зоне 2—4° и осуществляются в виде либо дрейфа, либо быстрых скачков. Психологически это выражается в возможности перемещать внимание по полю стабилизированного образа. При лишении испытуемых такой возможности ни одна задача, поставленная перед ними, не могла быть решена. По сути был обнаружен некоторый механизм, компенсирующий стабилизацию по отношению к анатомической фовеа, т. е. к зоне наиболее ясного видения сетчатки. Этот механизм был назван механизмом *функциональной фовеа*.

До регистрации малоамплитудных движений глаз в условиях стабилизации возможность перемещения взора по стабилизированному относительно сетчатки изображению производила впечатление идеального внимания. В упомянутом исследовании были получены данные, свидетельствующие о том, что посредством викарных действий съём информации может производиться не только со стабилизированного образа, но и с послеобраза и визуализированного образа. Факты, добытые в такого рода исследованиях, свидетельствуют о том, что моторика участвует в восприятии не только внешне, но и по существу. Она составляет фактуру, средство развития и совершенствования перцептивных действий.

Еще одним важным аспектом рассмотрения роли моторики воспринимающих систем являются различные характеристики движения (траектория, фиксация и др.), которые служат объективным и достаточно надежным индикатором в исследовании перцептивных действий. Регистрация движений позволяет свя-

зать специфику функциональной стороны перцептивных и опознавательных действий с логикой развития предметного содержания. Именно с помощью этого метода нами были получены важные данные о строении перцептивных и опознавательных действий.

Изучение перцептивных действий сопряжено с большими трудностями, поскольку в развитых формах восприятия нет взаимно-однозначного соответствия между перцептивным и выполняемым на его основе исполнительным действием. Одинаковые перцептивные действия могут обслуживать разные формы поведения, т. е. с их помощью решаются разные задачи. Бывают и обратные отношения, когда одинаковые задачи могут решаться посредством различных перцептивных действий. Анализ перцептивных процессов усложняется также тем, что появление новых, например зрительных, задач и формирование способов их решения не всегда отменяют, а чаще маскируют те формы перцептивных действий, с помощью которых решались более элементарные задачи. Благодаря этому круг доступных организму перцептивных задач оказывается тем шире, чем выше находится организм на эволюционной лестнице.

Как показывают экспериментальные данные, перцептивные действия выступают в развернутой, внешней, форме на ранних ступенях онтогенеза, где наиболее очевидно обнаруживается их структура и роль в формировании образов восприятия. В ходе дальнейшего развития они претерпевают ряд последовательных изменений и сокращений, пока не облекаются в форму мгновенного акта усмотрения объекта. Этот акт был описан представителями гештальтпсихологии и принимался ими за исходный, генетически первичный.

Здесь обнаруживается принципиальное значение генетического исследования для выяснения природы восприятия, ибо изучение развития перцептивных действий может вскрыть их истинное строение и роль в отражении действительности. Так, в развитых формах восприятия трудно провести жесткие грани между операциями обнаружения, различения и идентификации; в генетическом исследовании это оказывается возможным. Вопрос о различиях между указанными операциями достаточно серьезный, так как разные уровни восприятия — достояние не только определенного возраста, не только стадии в развитии восприятия. Каждая последующая ступень своим появлением не отменяет предыдущую. Иными словами, в структуре развитого восприятия есть место для каждого из действий, складывающихся в процессе развития. В частности, в действии, направленном на формирование образа, были выделены операции обнаружения, выделения адекватных задачам информативных признаков, ознакомления с этими признаками. И при изучении перцептивной деятельности обнаружилось подвижные взаимоотношения и взаимопереходы между операциями и действиями.

Опишем более подробно, как строится образ у детей дошколь-

ного возраста. В качестве первой операции названного процесса мы выделили операцию обнаружения объекта. Этот вид обнаружения не следует смешивать с двумя другими, а именно с обнаружением, осуществляющимся посредством активного поиска на основе уже сложившегося образа, и с обнаружением-опознанием. Оговоримся также, что все дети умели различать те или иные формы предметов. Поэтому в качестве критерия построения образа новой формы использовали не различение, а опознание или воспроизведение. Для того чтобы выполнить эти задачи, необходимо выделить наиболее информативные, с точки зрения данной задачи, признаки объекта и ознакомиться с ними. В нашем случае таким признаком фигур, бесспорно, является контур предмета. Оказалось, что восприятие фигур у младших дошкольников вовсе не начиналось с выделения и обследования контура, хотя дети, несомненно, уже могли выделять относительно простые фигуры из фона, видели границу между объектом и фоном и даже могли точно проследить глазом за движущейся по контуру указкой. И тем не менее самостоятельно они не выделяли контура фигуры в качестве ее наиболее информативного содержания. Для этого требовался анализ ряда признаков и выделение среди них наиболее существенного для данной задачи. Дети как бы опробовали разные признаки, выбирали отдельные характерные детали фигуры, возможно, ориентировались на ее размеры и т. п. И лишь тогда, когда оказывалось, что ознакомление с этими признаками не приводит к успешному опознанию, испытуемые выделяли контур предмета и детально знакомились с ним.

Следовательно, вторая операция восприятия — операция выделения наиболее информативного содержания для решения данной задачи. На этой стадии у детей наблюдаются хаотические движения глаз. Лишь постепенно складывается умение выделять данное перцептивное содержание, работать с данной единицей, и эта операция как бы исчезает, начиная занимать микроинтервалы времени. Пока трудно провести определенную грань между операциями обнаружения и выделения. Возможность обнаружения отдельных признаков в объекте заложена в анатомо-физиологической структуре воспринимающих аппаратов. Что касается выделения каких-то свойств как соответствующих задаче ознакомления, то эта операция требует специального научения. Приобретенное умение используется для решения не только той задачи, в которой оно сформировалось, но и подобных задач. В случае, если новая задача требует ориентировки на другое содержание, операция выделения возникает снова и продолжается до тех пор, пока заданное содержание не будет найдено.

Описанные операции обнаружения и выделения перцептивного содержания наименее изучены. Они, как правило, ускользают из поля зрения исследователей, работающих с опытными наблюдателями. В тех случаях, когда наблюдатель имеет дело с новым для него материалом, исследователи тщательнее анализируют процессы тренировки и сенсорного обучения, в которых довольно

отчетливо выступает, например, операция выделения перцептивного содержания, адекватного задаче. Имеется много профессий, в которых наблюдателю приходится отыскивать специфическое для решения той или иной задачи содержание и выделять из огромного числа признаков наиболее информативные и адекватные стоящей перед ним цели действия. Формирование навыка чтения топографических карт и дешифрирование аэроснимков — довольно яркий, но не единственный пример такой деятельности, которая требует операции выделения. Именно с этой операции начинается формирование перцептивного акта, операция ознакомления.

Выделение перцептивного содержания можно значительно ускорить специальной организацией сенсорного обучения. Во многих случаях это делается, но не всегда сознательно и планомерно. Большой частью обучающийся просто смотрит за результатами действий опытного наблюдателя и путем проб и ошибок постепенно научается выделять это содержание и строить перцептивное действие. Иногда и опытный наблюдатель не может сказать, на основании каких признаков он выделяет полезный сигнал из шума или производит идентификацию сигналов. При этом признаки, на которые ориентируются разные наблюдатели при решении одной и той же задачи, могут не совпадать.

Различие между операциями обнаружения и выделения состоит, по-видимому, в том, что наблюдатель потенциально может обнаружить и реально обнаруживает разные свойства предметов — цвет, величину, форму и т. д. Но в процессе ознакомления с объектом, обнаруживая ряд его свойств, он начинает выделять одно или небольшое число свойств в качестве наиболее информативных. Иными словами, он превращает некоторые свойства (или комплексы свойств) предметов в оперативные единицы восприятия. Этот процесс опробования или проверки информативной ценности отдельных свойств может осознаваться в большей или меньшей степени. Обнаруженные, но не выделенные в качестве оперативных единиц признаки предметов могут сохраняться в памяти наблюдателя, а могут и стираться.

Имеется тенденция рассматривать выделение признаков как нечто само собой разумеющееся, не требующее специальных усилий и действий. Именно этим можно объяснить наивную постановку вопроса о том, какие свойства, например цвет или форма, выделяются раньше в индивидуальном развитии восприятия. Последовательность диктуется задачей восприятия.

Следующая операция восприятия — *ознакомление* с уже выделенным перцептивным содержанием. Этот процесс значительно более организован по сравнению с первым. Приемы и способы ознакомления с теми или иными признаками объектов развиваются в определенной динамике. Записи движений глаз на фазе ознакомления с уже выделенным перцептивным содержанием, если таковым является очертание предмета, показывают, что глаз движется по контуру и почти отсутствуют движения по полю фигуры.

Строится образ, внутренняя модель формы рассматриваемого объекта. Развернутость во времени, сукцессивность — характерные черты ознакомительного действия, которое не остается неизменным. Постепенно совершенствуются способы обследования, формируются обобщенные схемы перцептивного действия, в которых собственно ознакомительные компоненты начинают переплетаться с опознавательными. Способы ознакомления становятся все более экономичными и эффективными.

В результате осуществления операций обнаружения, выделения информативного содержания и ознакомления строится перцептивный образ объекта. Когда он построен, возможно осуществление опознавательного (репродуктивного) действия. Однако в этом случае опознавательное действие опирается на иную систему ориентиров и признаков по сравнению с теми, которые использовались при построении образа.

Когда шла речь об ознакомлении или обследовании, то имелись в виду действия наблюдателя при первом предъявлении объекта. При последующих его предъявлениях наблюдатель уже вносит нечто из прошлого опыта, сопоставляет образ, сложившийся в результате ознакомления, с наличным объектом. Генетическое исследование позволяет описать и развитие опознавательных действий. На первых стадиях они в значительной степени напоминают перцептивные действия. Глаз движется по контуру объекта, однако останавливается уже не на всех его точках. Количество этих точек больше у детей 4 лет и уменьшается у детей сравнительно старшего возраста. Увеличивается число движений в единицу времени. Этот параметр и характеристика траектории, в большей степени соответствующей особенностям фигуры, свидетельствуют о том, что для опознания (на начальных стадиях его развития) необходимо вторичное ознакомление с объектом, построение его образа, которое, правда, на этот раз занимает меньше времени.

У детей 5 лет отчетливо выражен переход к новому способу решения опознавательной задачи. Но в связи с тем что этот способ еще только складывается, он также (но уже в меньшей степени) развернут и потому доступен наблюдению и регистрации. Опознавательные действия в этом возрасте уже значительно отличаются от перцептивных. В них есть лишь намеки на обследование фигуры. Взор останавливается только на некоторых точках объекта, однако еще обнаруживается движение по его контуру, и возможно установление соответствия между траекторными характеристиками движений глаз и формой опознаваемого объекта и его особенностями. У детей старшего возраста траектория движения глаз свернута еще больше. Им достаточно пройти лишь небольшой участок контура, чтобы узнать фигуру; подобие формы траектории опознания и объекта еще больше уменьшается. Опознание происходит на основании лишь отдельных признаков. Это говорит о том, что значительное количество информации, содержащейся в объекте, становится избыточным и не ис-

пользуется при опознании. Сопоставление отдельных, *опорных* признаков со сложившимся ранее образом-эталонном оказывается достаточным для опознания.

Траектория движений глаз при опознании объекта взрослым испытуемым максимально свернута. Этих движений настолько мало, что на их основании трудно судить, какие признаки выделяет испытуемый для опознания фигуры. Нельзя также обнаружить внешнее соответствие между траекторией движения глаз и свойствами объекта. Таким образом, в процессе развития опознавательных действий наблюдается двоякого рода динамика. С одной стороны, это цепь трансформаций, связанная со сменой *алфавита* образов, с другой — динамика моторных компонентов опознавательных действий, т. е. редукция в пределах одного типа движений, передача функций другому типу.

В целом, рассматривая своеобразие перцептивных и опознавательных действий, важно подчеркнуть: они различаются между собой прежде всего тем, что направлены на выполнение различных задач, а также тем, что они ориентированы на выделение различного предметного содержания в объекте и реализуются с помощью разных систем моторного алфавита. Для перцептивного действия характерно выделение в объекте признаков, служащих элементами при установлении связей и отношений при создании целостного образа. Когда образ сложился, возможно выполнение опознавательного действия, которое основывается уже на выделении в объекте лишь отдельных (отличительных) признаков, позволяющих отнести его к соответствующему классу. Важно, что в первом случае процесс выделения признаков в значительной степени детерминирован особенностями объекта, тогда как при опознавательных действиях в объекте используются признаки, существенные с точки зрения ранее сформированного образа. В этом случае в результате направленного поиска за обнаружением признаков следует опознание.

При исследовании процессов формирования образов и опознания была обнаружена и смена способов их реализации. Внешние перцептивные действия, функцией которых является съём информации из внешнего мира, трансформируются в *викарные перцептивные действия*. Их основная функция — съём информации со следа, накопленного сетчаткой. Отметим, что развитие опознавательного действия идет в направлении, противоположном развитию перцептивного действия. Если изменение структуры последнего идет по линии развертывания действия, усиления его двигательных компонентов, то первое характеризуется постепенным свертыванием движения. Развитие перцептивного действия идет по линии выделения все более адекватного предметного содержания; развитие опознавательного действия — в направлении наиболее интегральной оценки содержания. Отсюда понятно, что симультанным может быть опознание, но не процесс построения образа.

Процессы опознания занимают значительно меньше времени,

чем процессы формирования образов. Однако в сложившихся опознавательных действиях возможна обратная динамика способов опознания по сравнению с динамикой, обнаруженной в генетических исследованиях. Если там наблюдается переход от развернутых опознавательных действий и последовательного выделения необходимых признаков к симультанному способу работы по интегральным критериям, то в определенных условиях совершается переход от симультанного к сукцессивному способу опознания. Этой смене способов действия соответствует и смена типов образов, которые используются в процессе опознания.

Следует отметить, что понятие эталона, или оперативной единицы восприятия, мы используем при определении не только критериев предметного содержания перцептивных и опознавательных действий, но и способов вычленения содержания из объекта. Это компактные, семантически целостные образования, формирующиеся в результате перцептивного научения и создающие возможность практически одноактного (симультанного) целостного опознания объектов и ситуаций независимо от числа содержащихся в них признаков.

М. С. Шехтер отмечает (1967), что эталоны представляют собой определенную систему отличительных признаков, выступающих в роли критерия для дифференциации данного класса от других. Формирование эталонов автор предлагает называть процессами усвоения отличительных признаков. Он подробно аргументирует неправомочность смешивания этих процессов с процессами использования уже выделенных и зафиксированных отличительных признаков. В таком определении основное внимание обращается на характер признаков, используемых для опознания объектов. Другие авторы, отмечая особенности структурной организации и содержания эталонов, подчеркивают их оперативный характер, функцию активного взаимодействия с объектом опознания (действием) (В. М. Гордон, 1977). Особенно отчетливо активный характер эталонов обнаруживается в случаях патологии. Под влиянием патологических факторов эталоны даже могут почти полностью подчинять себе сенсорные процессы и подавлять влияние объективной стимуляции.

В наших прежних работах (А. В. Запорожец и др., 1967; В. П. Зинченко, 1961а; и др.) акцент при определении эталонов ставился на рассмотрении их как определенных орудий, инструментов осуществления перцептивных и опознавательных действий. Эталоны опосредуют эти действия подобно тому, как практическая деятельность опосредуется орудием, а мыслительная — словом. Эталоны, как и образцы, становятся функциональными органами индивида. И если при построении образа объекта, как мы отмечали выше, происходит уподобление воспринимающих систем свойствами воздействия, то при опознании характеристики и направленность процесса уподобления существенно изменяются. Эти изменения заключаются в следующем (А. В. Запорожец и др., 1967). С одной стороны, субъект воссоздает с помощью

собственных движений и действий некоторое подобие воспринимаемого объекта, с другой — происходит перекодирование, перевод получаемой информации на язык оперативных единиц восприятия, уже усвоенных субъектом. Вторая сторона выражает тот факт, что одновременно с уподоблением субъекта объекту происходит уподобление объекта субъекту. Отсюда становится понятным отсутствие изоморфизма между, например, траекторией движения глаз и контурами объектов на определенных стадиях развития перцептивных действий, и особенно при решении опознавательных задач, когда процесс обнаружения и идентификации опознавательных признаков подчинен не особенностям и свойствам объекта, а задействованному в этом процессе эталону, в котором уже выделены опознавательные критерии.

Процессы, в которых реализуется первый тип уподобления, направлены на выделение элементов, свойств и т. п. в реальных объектах и, главное, на установление связей между этими элементами. Процессы, в которых осуществляется уподобление действиям второго типа, направлены на нахождение в объекте свойств, наиболее адекватных уже сложившемуся эталону и позволяющих отнести объект к определенному классу. Таким образом, направленность рассматриваемых процессов различна, неодинакова и характер выделяемого ими предметного содержания. В первом случае это собственные признаки объекта, между которыми устанавливаются отношения для формирования целостного образа данного объекта; во втором случае это наиболее информативные признаки, обнаруживаемые в объекте, чтобы идентифицировать объект с заданными эталонами либо выбрать соответствующий эталон из ряда альтернатив для его последующей идентификации.

Уподобление первого типа происходит посредством внешних перцептивных действий, а уподобление объекта субъекту — посредством викарных перцептивных действий. И те и другие обладают собственными механизмами обратной связи. В процессе построения образа она направлена от сформированного образа к объекту, а в процессе опознания — от объекта к эталону.

Наиболее трудной задачей в изучении перцептивных и опознавательных действий является содержательная характеристика разных уровней формирования оперативных единиц восприятия. Трудность задачи усугубляется тем, что многие оперативные единицы формируются одновременно и являются в известной мере взаимозаменяемыми. Поэтому так сложен вопрос о критериях восприятия, поэтому выше шла речь о специфике опознавательных действий. Но не следует забывать, что смена оперативных единиц восприятия есть лишь внешне выраженный результат развития процессов восприятия. Пока наблюдатель действует с одним классом оперативных единиц, развитие восприятия и опознания происходит за счет автоматизации определенных способов обследования, выделения и сличения одних и тех же свойств стимулов. Но всякая автоматизация имеет свои пределы, и данный

тип развития оказывается исчерпанным. Второй предел внутри данного типа развития ставит оперативная память, имеющая ограниченный объем и пороговый характер, т. е. при ее переполнении процессы ознакомления, так же как и сличения, либо замедляются, либо прекращаются. Если жизненные задачи требуют повышения продуктивности и скорости процессов восприятия, это возможно при условии смены данного способа действия другим на основе переориентировки на новые признаки объектов или образования структур из ранее выделенных признаков.

В настоящее время накоплен богатый материал по типологии опознавательных эталонов и организации соответствующих им способов действия. Одной из основных характеристик эталонов является структурная организация составляющих их признаков, ранее выделенных в объекте. По структуре все признаки, из которых строится эталон, делятся на три группы: 1) простые (элементарные, первичные); 2) сложные (комплексные, обобщенные, вторичные); 3) целостные (интегральные). Элементарный признак состоит из одного простого предметного свойства и по этой причине далее неразложим. Как пишет Э. Л. Левенберг (1973), этот признак содержит неделимое и независимое свойство. Сложные признаки состоят из комбинаций простых признаков, и их можно последовательно разложить на простые составляющие. В противоположность комбинации из простых признаков целостные эталоны существуют как интегральные, неразложимые единицы. Для такого признака характерно, что он фигурирует в опознавательном действии как элементарный, неразлагаемый, хотя в процессе усвоения опознавательного действия он формируется из сложных признаков (Т. П. Зинченко и др., 1978; М. С. Шехтер, 1967).

В. Д. Глезер (1966) простыми признаками называет те, которые выделяются врожденными механизмами зрительной системы (рецептивными полями, детекторами). Время их выделения не зависит от информационного содержания стимула и определяется только длительностью формирования сигнала в нервной системе. Сигналы обо всех элементарных признаках формируются одновременно. Такое понимание простых признаков соответствует форме сенсорного кодирования в отличие от перцептивного, основной характеристикой которого является предметная отнесенность выделенных свойств. Как уже отмечалось выше, перцептивное кодирование — результат развития практической и собственно перцептивной деятельности. Сведение простых признаков к сенсорной форме кодирования приводит к трудности при содержательном описании сложных признаков. В. Д. Глезер предполагает, что сложный признак является «любой логической функцией» от простых. И здесь уже основное внимание уделяется специфике функционирования этих «сложных признаков», которая заключается в том, что сложные признаки выполняют разделительную функцию, т. е. позволяют отличить образ, описываемый набором этих функций, от других. Подобное понимание прос-

тых (первичных) признаков мы встречаем и у Р. М. Грановской (1974).

Другие авторы под простыми признаками имеют в виду одно неразлагаемое предметное свойство, обнаруживаемое в объекте. Для сложных признаков, являющихся различными комбинациями простых, характерно то, что в них входят не все простые признаки, описывающие объект, а существенные, «критические», или, как их называют еще, наиболее информативные, с точки зрения их значения для опознания.

М. С. Шехтер пишет (1967) еще об одной возможной классификации опознавательных признаков. В ней имеет значение то, является ли данный (выделенный ранее) признак объекта отличительным и является ли он постоянным. Отличительным считается признак объекта (класса объектов), если он имеется только у объектов данного класса и не встречается у других объектов. Постоянный признак — тот, который имеется у объекта (класса) всегда, т. е. он присущ всем, без исключения, членам данного класса. Отношения между этими признаками аналогичны отношениям между достаточными и необходимыми свойствами объекта. Существенно, что для сложных процессов опознания, т. е. при выборе эталона из ряда альтернатив, характерна ориентация (опора) именно на отличительные признаки объекта. Следовательно, эталон может включать и один признак, если он является отличительным и постоянным, но может быть образован и различными комбинациями отличительных признаков (сложные эталоны). В этом случае при решении опознавательной задачи происходит последовательное обнаружение (выбор) в объекте всех отличительных признаков и их идентификация. В сложных эталонах, как правило, устанавливаются определенные взаимоотношения между составляющими их признаками, которые обусловлены их неодинаковой предметной значимостью, а также вероятностными характеристиками. Функционально это может выражаться в очередности обнаружения признаков и в том, что их поиск и обнаружение подготавливают условия для последующих действий с другим признаком.

В процессе тренировки возможен переход к опознанию по другому типу эталонов — целостных. Они являются результатом интегрирования (а не просто суммирования) ряда перцептивных качеств и функционируют как один неделимый признак. Возможность такого интегрирования (отличного от перехода к параллельной обработке нескольких признаков) экспериментально подтверждена. Опознавательный процесс по целостному эталону строится принципиально так же, как опознание по простому признаку, т. е. по принципу идентификации. В работе М. С. Шехтера (1967) показано, что в целостный эталон синтезируются перцептивные признаки, тогда как сложные эталоны могут быть образованы из комбинаций и перцептивных, и концептуальных признаков. Последние обнаруживаются при аналитической характеристике фигуры и являются результатом расчленения фигуры

на элементы и их отношения. Концептуальные признаки — это общие свойства всех вариантов данного объекта (класса объектов), которые образуют отличительные особенности объекта лишь в своей совокупности, а не каждый по отдельности.

Заметим, что, по-видимому, различие между концептуальными и перцептивными признаками заключается не только в том, какие свойства объекта выделяются для опознания, но и в том, какая глубина предметного содержания скрывается за ними.

Очевидно, что при сходной структурной организации признаки могут различаться и по другим параметрам. Так, еще одну качественную характеристику признаков обозначают термином *категория*. В ряде работ установлено, что признаки различных категорий (например, форма, цвет, ориентация, положение, размер и др.) по-разному влияют на время и точность опознания. Наиболее эффективно опознание формы и цвета, наименее — размера. Во многих исследованиях показано, что механизм опознания различен в зависимости не только от структуры эталонов, но и от категории признаков. Это выражается как в том, что опознавательные действия имеют различную организацию, так и в том, что в них участвуют (задействованы) разные функциональные системы. Практически все авторы подчеркивают разделительную (отличительную) сторону признаков, составляющих опознавательные эталоны. Однако специфичность функционирования отличительных признаков описывается зачастую как система логических операций (например, метод сечений, метод бинарных классификаций, метод движения по дереву признаков и др.) или исследование направляется на изучение факторов, влияющих на процесс выбора (нахождение соответствующего эталона).

Таким образом, вопрос о способах использования различительных свойств в процессе опознания пока еще недостаточно изучен. Этот вопрос рассматривается обычно в связи с характером и структурой эталонов или оперативных единиц восприятия. В силу того что в качестве основного функционального механизма опознания выделяется процесс сличения, изучаются два принципиальных его механизма: последовательное сличение и параллельное. В ряде работ обнаружена параллельная обработка при опознании таких категорий признаков объекта, как форма, размер, положение, ориентация, цвет. Предполагается, что в воспринимающей системе переработка информации о различных категориях осуществляется параллельно, а в системе формирования ответной реакции — последовательно. Последовательный же способ работы может использоваться при опознании одной категории в ситуации наличия ряда альтернатив, при недостаточной сформированности эталона, при опознании по сложным эталонам либо при увеличении неопределенности выделяемого предметного содержания, когда необходимо последовательное изучение объекта.

В связи с изложенным выше выделено два способа опознания: сукцессивный и симультанный. Необходимо отметить, что такое разделение основано на двух эмпирических фактах:

во-первых, наблюдается отсутствие последовательных фиксаций при одновременном опознании, во-вторых, обнаруживаются существенные различия во времени опознания двумя указанными способами. В литературе большое внимание уделяется роли того или иного способа, причем одновременный и сукцессивный способы рассматриваются часто как взаимоисключающие, относящиеся к разным системам, участвующим в опознании. Для одновременного способа опознания характерна опора на целостные (интегральные) признаки объекта, которые функционируют как один признак. Одновременный способ протекает по ранее сложившейся, отработанной программе, которая детерминируется предметными и структурными характеристиками целостного эталона. Решение опознавательной задачи одновременным способом возможно при постоянных условиях, которые определены, известны заранее.

Некоторые авторы выделяют две последовательные стадии (фазы) одновременного способа опознания по целостным эталонам. Предполагается, что на первой фазе обнаруживается примерная область, зона, к которой относится предъявляемый стимул, на второй фазе происходит уже точное отнесение объекта к определенному классу. Эта гипотеза основывается на том факте, что при незаконченном опознании испытуемый все же локализует объект не в зоне неопределенности, а в более или менее определенной зоне, охватывающей как эталон, так и некоторые неэталонные варианты (М. С. Шехтер, 1967).

При сукцессивном способе опознания наблюдается поэлементное обследование объекта, постепенное выделение (обнаружение) опознавательных признаков, причем очередной выбор происходит после того, как произведена оценка предыдущего, и в значительной мере определяется результатом самой оценки. Одновременный и сукцессивный способы различаются характером используемых признаков и тем, что они реализуются разными средствами. Для первого основными средствами являются внутренние перцептивные действия и объект опознается по целостным признакам. Во втором большая нагрузка ложится на внешние перцептивные действия, опирающиеся на сложные, комплексные эталоны, представляющие собой различные комбинации из простых признаков.

Необходимость сукцессивного способа может возникать при увеличении неопределенности выделяемого предметного содержания объекта. В этом случае опознавательное действие направляется на выделение собственных признаков объекта. Значение обнаруженных признаков определяется на основании, например, сходства или различий их некоторых свойств, т. е. в результате сравнения. Опознавательное действие совершается, как правило, после различения последующих признаков для сравнения предыдущих. Только после такого последовательного анализа, оценки и обобщения по выбираемым критериям объект может быть отнесен к соответствующему классу. Задача выбора эталона

из целого ряда альтернатив также решается в основном с помощью сукцессивного способа. Однако в связи с тем, что неопределенность критериев задается здесь не объективным характером стимуляции, а, так сказать, изнутри, точность выбора определена степенью различия альтернатив. И наконец, наиболее сложным случаем можно считать тот, когда вначале требуется построить эталон на основании анализа отношений признаков, содержащихся в исходных условиях, а затем выполнить собственно опознавательные действия. В указанных ситуациях по той или иной причине затрудняется использование сложившихся ранее опознавательных критериев (эталонов), что и приводит к усложнению организации опознавательных действий, их сукцессивного способа осуществления из-за включения в них функций формирования образа.

Сравнивая два основных способа опознания, мы можем отметить, что каждый из них имеет еще и градации сложности. На одном полюсе этого континуума находятся простые опознавательные процессы, которые реализуются по программам в соответствии с заданным эталоном, и из всего многообразия признаков объекта учитываются только те, которые отвечают требованиям последнего. Такая подчиненность опознавательных действий эталону приводит к их высокой внутренней упорядоченности и большой скорости выполнения. Однако точность этих действий бывает высокой только в очень ограниченных условиях. На другом полюсе — опознавательные действия, в значительной мере напоминающие процессы построения образа, процессы, гораздо менее ограниченные жесткими рамками сложившихся эталонов, более чувствительные к особенностям и свойствам предметного многообразия и потому не имеющие определенной внутренней упорядоченности: их организация больше определяется строением объектов.

Проведенные В. М. Гордон (1976 а, б) исследования позволяют рассматривать описанные способы опознания как две фазы единого процесса. Закономерность связи между фазами подчинена «развитию результата», т. е. задаче дополнения интегральных признаков, выделенных на первой фазе симультанного опознания и обобщенной оценки, элементарными признаками, выделенными в сукцессивной фазе. Генетические исследования (А. В. Запорожец и др., 1967) формирования опознавательных действий показали, что как симультанный, так и сукцессивный способ может являться в одинаковой мере средством достижения результата. С позиций этого вида анализа, основное различие их заключается лишь в характере предметного содержания, т. е. количественного и качественного использования признаков. Следовательно, связь между фазами, их упорядоченность в общей организации процесса опознания должны быть подчинены развитию результата, полученного на предыдущей фазе. Пример такой связи мы наблюдали при опознании сравнительно простых признаков объекта и более сложных при использовании одного

эталона и целого алфавита. Сложность признаков влияла лишь на длительность фаз и их включение в качестве дополнительного способа переработки, т. е. могла изменять их отдельные частные свойства, но не структуру процесса и закон связи в целом. На заключительном этапе решения к средствам выделения и развития предметного содержания результата деятельности добавляются средства выражения последнего в знаковой форме (речевого ответа). Такая процессуальная особенность последней фазы решения, а именно длительность, также мало зависит от состава и характеристик предыдущих фаз и в наибольшей степени связана с тем содержанием, которое представляется в знаковой форме.

Если рассмотреть в целом отношения указанных средств, то можно заключить, что первые связаны с пополнением знания, переводом его в область хотя и более детального, но значительно большего по объему содержания. Действия же, связанные с наименованием, подчинены задаче отражения продукта или перевода его в иную форму, на иной язык.

Рассмотрим вопрос о том, как становится возможным переход, или, точнее, перевод, движения в образ. Без выяснения сути этого вопроса теория перцептивных действий не может считаться обоснованной.

Движения одушевленного тела, воспроизводящие форму других тел, внутренне связаны с поиском, включающим в себя ориентацию на будущее. Такие движения мы называем, вслед за Н. А. Бернштейном, *живыми движениями* (1966). Проблема их происхождения есть вместе с тем проблема происхождения чувствительности, ощущения, психики. Это следует понимать в том смысле, что живое движение может рассматриваться как генетически исходная единица анализа психической реальности. Что же может конкретно предложить на этот счет современная наука? Наиболее существенным признаком, отличающим живое движение от механического, является то, что живое движение представляет собой не только и не столько перемещение тела в пространстве и времени, сколько овладение пространством и временем и преодоление их. Другими словами, живое движение — это активный хронотоп.

А. А. Ухтомский справедливо писал о том, что физиологи (да и психологи, добавим мы) в свое время не располагали точными характеристиками реальных движений организма и довольствовались приблизительными описаниями. Но приходит время, когда наука может говорить о «микроскопии хронотопа». Это, писал А. А. Ухтомский, «микроскопия не неподвижных архитектур, но микроскопия движения в текуче-изменяющейся архитектуре при ее деятельности. И здесь будет новый переворот в естествознании, последствий которого переоценить мы пока не можем...» (1954, т. 5, с. 75).

Разработанные Н. А. Бернштейном методы регистрации и анализа движений и проведенные на их основе исследования позво-

лили ему сформулировать ряд важнейших положений. Главное из них состоит в том, что движения живого организма могут быть рассмотрены как морфологические объекты. «То, что они не существуют целиком в каждый момент, а развертываются во времени, то, что они включают в свое бытие координату времени несколько иным образом, нежели, например, анатомические органы или ткани, ни в какой мере не устраняет их из числа объектов морфологического круга изучения. Наоборот, мысль о том, что движение во многих отношениях подобно органу (существующему, как и анатомические органы, в координатной схеме X, Y, Z, T), представляется чрезвычайно плодотворной...» (Н. А. Бернштейн, 1966, с. 178).

Живое движение, по Н. А. Бернштейну,— это развивающийся функциональный орган, обладающий собственной биодинамической тканью (там же, с. 179) (под функциональным органом, в соответствии с идеей А. А. Ухтомского, следует понимать всякое временное сочетание сил, способное осуществить определенное достижение).

Столь сложное образование, каким вырисовывается живое движение, должно обладать определенными жизненными функциями, для характеристики которых Н. А. Бернштейн использовал понятие «двигательная задача». Задача построения движения в уникальной реальной предметной ситуации является фантастической по своей сложности. Чтобы решить ее, тело, обладающее психикой, вынуждено каким-то путем постичь сложнейшую физику конкретной *предметной* ситуации и согласовать ее с телесной биомеханикой.

Решение подобных задач действительно требует формирования сложнейших функциональных органов, в ткань которых должны входить не только физические, утилитарные акты исполнения, но и когнитивные и эмоционально-оценочные компоненты, которые сам Н. А. Бернштейн соотносил с «моделями потребного будущего». Живое движение Н. А. Бернштейна — это не реакция, а *акция*, не ответ на внешнее раздражение, а *решение задачи*.

Хотя движение осуществляется во внешнем геометрическом пространстве, оно вместе с тем имеет и собственное пространство. Н. А. Бернштейн на основании обобщения всей совокупности свойств моторики в ее взаимоотношениях с внешним пространством ввел понятие «*моторное поле*». Отсутствие устойчивых идентичных линий в моторном поле, неповторимость движений наводят на мысль о том, что живое движение не усваивается, а каждый раз строится заново. Моторное поле строится посредством *поисковых, пробующих движений, зондирующих пространство во всех направлениях*.

Поскольку в самое определение живого движения входит двигательная задача, то его следует рассматривать как обладающее *предметно-смысловыми характеристиками*. Обратимся к его структурным особенностям с тем, чтобы найти в этом движении место для когнитивных и эмоционально-оценочных компонентов.

Для этого воспользуемся достаточно абстрактной экспериментальной ситуацией исследования двигательного акта. Смысл ситуации в том, что у испытуемых формировалось новое действие — инструментальный пространственный двигательный навык. Задача испытуемого сводилась к тому, чтобы научиться управлять видимым на телевизионном экране пятном при помощи органа управления, имеющего три степени свободы. Благодаря новизне задачи и достаточно современной технике регистрации движений испытуемого процесс формирования нового действия возможно было подвергнуть макро- и микроструктурному анализу. Новое действие рассматривалось как становящаяся функциональная структура, включающая перцептивные и исполнительные действия, ответственные за формирование образа ситуации, построение программы действия, осуществление этой программы и контроль за результатом (Н. Д. Гордеева, В. П. Зинченко, В. М. Девишвили, 1975).

В интересующем нас аспекте наиболее значимые результаты были получены на начальных этапах обучения действию при введении различных видов инверсии между перцептивным (зрительным) и моторным полями, при введении сбоев в процессе осуществления хорошо освоенного действия, при использовании задержанной (или извращенной) обратной связи о ходе и результате выполненного действия. В этих случаях можно было наблюдать процесс становления и разрушения функциональной структуры действия.

В хорошо усвоенном действии совмещения управляемого пятна с целью отчетливо выделяются когнитивные и исполнительные компоненты (формирование программы, реализация, контроль и коррекция). Несмотря на то что от действия к действию соотношение между ними меняется, эти изменения не нарушают общей четкой его структуры. Иная картина наблюдается на стадиях формирования или при введении перечисленных выше нарушений в ход изучаемого процесса. В этих ситуациях страдает точность выполнения действия, увеличивается время его выполнения. Но главное состоит в том, что целостное действие распадается на множество более мелких действий, перемежающихся либо полными остановками, либо значительным замедлением, каждое из которых не достигает цели. Последнее возможно лишь в результате осуществления их совокупности.

Первоначальная стадия овладения действием похожа на ситуацию, описанную Н. Винером: «Если я стреляю по цели пулей точечного размера, то вероятность моего попадания в определенную точку цели равна нулю, хотя не исключена возможность, что я попаду в нее; и действительно, в каждом отдельном случае я обязательно попаду в некоторую точку, что является событием нулевой вероятности. Таким образом, событие вероятности 1, а именно попадание в какую-либо точку, может состоять из совокупности событий, каждое из которых имеет вероятность 0» (1983, с. 101).

И действительно, в результате некоторого (иногда большого) числа беспорядочных, разнонаправленных, производящих впечатление случайных, нецеленаправленных движений происходит попадание в заданную точку. Эти хаотические движения служат источником сведений о возможных перемещениях в пространстве. С их помощью испытуемый ощупывает пространство во всех направлениях. Сделав небольшое движение, испытуемый контролирует себя и намечает путь дальнейшего перемещения. В начале обучения самое движение не несет исполнительской функции, а выполняет *когнитивную* функцию. Оно является не столько средством достижения, сколько источником получения сведений. На основе этого движения строится обобщенный *образ* ситуации в целом, образ рабочего пространства (моторного поля).

Все это характерно для ориентировочно-исследовательской деятельности, включающей в свой состав *пробующие* действия. Н. А. Бернштейн называл подобное поведение «экстраполяционным поиском».

Движение имеет не только временную, но и пространственную координату, благодаря чему многие мыслители связывали его с памятью и предвидением. В функциональную структуру действия входят два когнитивных блока (стадии). Блок формирования программы предстоящего действия (т. е. «элементы предвидения», по Ч. Шеррингтону, или «потребного будущего», по Н. А. Бернштейну) находится перед фазической стадией действия. Блок контроля (т. е. элементы памяти) находится после фазической стадии действия (мы для простоты рассматриваем ситуацию дискретного действия).

Напомним, что Н. А. Бернштейн «заглядывание в будущее», или модель будущего, считал базисом для решения каждой двигательной задачи. Он говорил о существовании единства противоположностей двух категорий (или форм) моделирования воспринимаемого мира: модели прошедше-настоящего, или ставшего, и модели предстоящего. Вторая непрерывным потоком преобразуется в первую.

Возникает вопрос: каков механизм преобразования одной модели в другую? Этот процесс происходит в настоящем посредством осуществления живого движения. В то же время взаимоотношения между прошедше-настоящим и будущим оказываются источником движения — то, что только должно еще случиться, определяет движение. Эта идея была выражена у многих мыслителей прошлого. Так, Августин писал следующее: «Ожидание относится к вещам будущим, память — к прошедшим. С другой стороны, напряжение действия относится к настоящему времени: через него будущее переходит в прошедшее... Следовательно, в действии должно быть нечто такое, что относится к тому, чего еще нет» (1905, ч. 2, с. 302—303).

Можно сделать заключение о том, что в живом движении в нераздельном единстве присутствуют пространство и время. Перевод времени из будущего в прошедшее возможен лишь на

основе активного действия в пространстве, на основе его преодоления и овладения им. Движение выступает в качестве необходимого соединительного звена между предвидением и памятью. Рассогласование между ними преодолевается за счет настоящего, за счет напряженного действия в нем.

Симультанизация пространственной картины мира возможна лишь в результате последовательного, развернутого во времени, сукцессивного действия в этом мире. Живое движение действительно представляет собой активный хронотоп, уникальное средство овладения пространством и временем. Это овладение возможно потому, что живое движение является средством трансформации пространства во время и обратно. Таким образом, в живом движении присутствуют как бытийные характеристики, так и характеристики, которые принято называть собственно психологическими, субъективными. Иными словами, в нем в неразвитой и поэтому трудно расчленимой форме присутствуют значение и смысл.

Структурные особенности живого движения все чаще становятся предметом изучения. Последние результаты свидетельствуют о том, что оно имеет квантово-волновую природу. Пространственно-временные характеристики квантов определяются двигательной задачей, степенью освоенности действия, в состав которого они входят, скоростью его осуществления. Наличие квантов действия является решающим доказательством гетерогенности моторного акта и объясняет возможности перестройки моторного акта в когнитивный, что в итоге нередко приводит к оперативной трансформации целостного действия (Н. Д. Гордеева, 1981).

Единство движения и психики проступает настолько отчетливо, что его можно обосновывать положениями, подобными той аргументации, которую использовал А. Ф. Самойлов, говоря следующее: «Наш известный ботаник К. А. Тимирязев, анализируя соотношение и значение различных частей растения, воскликнул: «Лист — это есть растение!» Мне кажется, что мы с таким же правом могли бы сказать: «Мышца — это есть животное!» Мышца сделала животное животным, мышца сделала человека человеком» (в кн.: Сеченов И. М., Павлов И. П., Введенский Н. Е., 1952, т. III, кн. 2, с. 938). Продолжая этот ход рассуждений, можно сказать, что живое движение — это есть психика! При всей категоричности приведенных сопоставлений в них действительно отражаются наиболее существенные черты соответствующих явлений.

Описание живых движений, действий и образов отражения потребовало *нового концептуального аппарата*, основы которого закладывались в трудах Ч. Шеррингтона (1969), А. А. Ухтомского (1954), Н. А. Бернштейна (1947, 1966), А. В. Запорожца (1960, А. В. Запорожец и др., 1967), А. Н. Леонтьева (1972) и др. Эти явления не могут быть описаны ни в терминах рефлекторной теории, ни в терминах теории стимулов и реакций. Для этого необходимы термины, соответствующие таким понятиям,

как «модель потребного будущего», «двигательная задача», «предвидение», «симультанные образы», «переход времени в пространство посредством движения», «повиновение движения предмету» и др. Все эти понятия и термины взяты из психологической теории деятельности, теории ориентировочно-исследовательской деятельности, для которых психика выступает как орган деятельности. Эти теории имеют предметом рассмотрения специфические живые действия, психические действия и образы, методы их изучения. Одна из главных проблем данных теорий связана с определением условий того грандиозного скачка в развитии жизни, который привел к порождению психического действия, психики, имеющих иные принципы детерминации, нежели неодушевленная природа.

А. В. Запорожец (1960) и А. Н. Леонтьев (1972), разрабатывая проблему возникновения психики, подчеркивали значение активности субъекта в этом процессе. Экспериментальной моделью процесса возникновения чувствительности в исследовании А. Н. Леонтьева служило превращение неоощуемых раздражителей в ощущаемые (исследовался процесс возникновения у человека ощущения цвета кожей рук). Оказалось, что возникновение чувствительности и появление ориентировки на цвет возможны лишь в условиях *активного действия в поисковой ситуации*.

Возникновение ощущения объективных свойств окружающего мира — это лишь одна сторона дела. Не менее важно возникновение ощущений собственных движений, осуществляемых в этом мире. Имеются убедительные доказательства того, что, «прежде чем превратиться в произвольно управляемое, движение должно стать ощущаемым (безразлично — по своим прямым или косвенным признакам)» (А. В. Запорожец, 1960, с. 88).

Следовательно, мы сталкиваемся с ситуацией, в которой движение выступает условием возникновения и развития чувствительности, ощущения. В свою очередь, ощущение является условием дальнейшего развития движения, его трансформирования из произвольного в произвольное. Ощущение, с этой точки зрения, есть в такой же степени основа движения, как и его результат, в такой же степени импульс к движению, как и его тормоз. Приспособительный эффект двигательного акта неотделим от когнитивного.

Все это свидетельствует о том, что биодинамическая ткань живого движения должна содержать в себе (или порождать) элементы «чувственной ткани» (Э. Л. Левенберг, 1973), представляющей строительный материал для формирования образа. Чувственная ткань — это сохраняющийся в пространстве потенциалного субъективного моторного поля симультанный слепок (схема) биодинамической ткани или застывшая биодинамическая ткань (большого или меньшего числа реализованных движений). Чувственная ткань — это длящийся двигательный опыт, сохраняющийся после завершения движения и участвующий в построении нового движения.

В последние годы интересную гипотезу происхождения психики выдвинул П. Я. Гальперин (1976). С его точки зрения, психика появляется в ситуации уникальной и неповторимой задачи. Решить ее субъект может правильно лишь в том случае, если его реальное действие предваряется апробированием и примериванием, которые выполнимы лишь в плане образов. На наш взгляд, эти соображения, верно схватывающие существенные характеристики психического, нуждаются в дальнейшей теоретической и экспериментальной разработке.

Приведенные выше характеристики биодинамической и чувственной ткани достаточны, чтобы, опираясь на них, можно было обратиться к анализу процесса *формирования образа*. Образы — это субъективные феномены, возникающие в результате предметно-практической, сенсорно-перцептивной и мыслительной деятельности. Образ — это целостное, интегральное отражение действительности, в котором одновременно представлены основные перцептивные категории (пространство, время, движение, цвет, форма, фактура и т. д.). Важнейшей функцией образа является регуляция деятельности. Чтобы выполнить свою функцию, это отражение должно быть объективно верным.

Есть основания думать, что ни на одном из этапов своего становления образ восприятия не является чем-то отделяющим субъекта от мира предметов. Направление развития восприятия во всех случаях — это переход от *глобально адекватного* отражения к отражению, адекватному также и в деталях (Б. М. Величковский, 1976, 1977; Б. М. Величковский, В. П. Зинченко, А. Р. Лурия, 1973).

Положение об адекватности восприятия на всех ступенях его развития должно быть распространено на развитие и психики в целом, и каждого психического процесса в отдельности. Та или иная стадия развития психики обладает собственной непреходящей ценностью. На любой стадии развития психика выступает не как частичное, а как целостное образование, хотя и имеющее, естественно, зону ближайшего и более отдаленного развития. Этой целостности психики соответствует и целостность отражения мира, которое, конечно, характеризуется различной глубиной и полнотой, не переставая, однако, быть от этого целостным.

Выше шла речь о том, что в психофизиологии и психологии возникли неклассические трактовки движения и ощущений, согласно которым биодинамическая и чувственная ткани имеют единый источник и представляют собой две стороны единого целого. Рассмотрим это на примере возникновения зрительного образа. В зрительном восприятии выделяют два типа структур: пространственную структуру, связанную с локализацией в координатах трехмерного пространства окружающего мира, и структуру проксимальной стимуляции, соотносимую с анатомическими координатами сетчатки. В исследованиях микрогенеза зрительного образа и стабилизации изображения относительно сетчатки возможна демонстрация относительной независимости этих струк-

тур друг от друга, хотя в реальном акте восприятия они взаимосвязаны. Обе структуры характеризуются и определенными иконическими (картинными) свойствами. Иконические свойства структур составляют чувственную ткань образа, которая, как правило, слита с предметным содержанием воспринимаемой действительности, т. е. локализуется во внешнем трехмерном пространстве. В биодинамической ткани движения также присутствуют иконические, чувственные свойства (ощущаемость и чувствительность движения).

Пространственная структура образа складывается в результате предметных действий субъекта благодаря преобразованию биодинамической ткани движения в чувственную ткань образа. Сказанное относится не только к процессу формирования, но и к сформированному образу: ведь остановка может рассматриваться как накопленное движение, его симультанный слепок. В снятом виде биодинамическая ткань движения присутствует и в порожденном, и в воплощенном образе.

По мере формирования пространственного образа он наполняется предметными свойствами, облекается чувственной тканью и совместно с ней локализуется во внешнем пространстве. Сказанное справедливо по отношению к чувственной ткани, связанной по происхождению с биодинамической. Сложнее обстоит дело с чувственной тканью, связанной по происхождению со свойствами проксимальной стимуляции (со свето-цветовыми свойствами окружения). Можно предположить, что этот тип чувственной ткани не обладает *изначально* предметными (и соответственно картинными) свойствами. Они приобретаются по мере того, как эта ткань сливается с пространственной структурой образа и вместе с ней экстериоризуется и локализуется во внешнем пространстве. После такого слияния образ выступает как интегральное и неразложимое целое.

Следовательно, движение и свет в одинаковой мере выступают в качестве *строительного материала* зрительной пространственной картины мира. Более того, обе формы чувственной ткани становятся обратимыми. При формировании пространственного образа ведущую роль играет чувственная ткань, имеющая своим источником движение, действие, на первых порах практическое, а затем и перцептивное (А. В. Запорожец и др., 1967). В сформированном образе ведущее положение занимает чувственная ткань, имеющая своим источником проксимальную стимуляцию. При построении движения осуществляется обратный перевод, т. е. чувственная ткань образа трансформируется в биодинамическую ткань движения. Движение как изначально, так и в конечном счете представляет собой как бы субстанцию образа.

Эволюция образа, которую мы оставляем вне изложения, состоит в трансформации пространственного образа в перцептивные схемы, в значения, в символы. В последних усиливаются элементы абстрагирования от реальности и соответственно уменьшается удельный вес биодинамической и особенно чувственной ткани.

Раздел II

Развитие мышления

Роль элементов практики и речи в развитии мышления у детей (на материале глухонемых детей)

I. Проблема и метод исследования

Развитие мышления у ребенка — сложный процесс, который вмещает в себя ряд взаимообуславливающих моментов, что создает большие трудности для психологического анализа. Поэтому отклонение от обычного развития, когда отношения между этими моментами смещаются, обнаруживая тем самым их внутреннюю природу, составляет значительный интерес для решения общих проблем психологии мышления. Такого рода материалом, имеющим важное значение в выяснении одного из центральных моментов рассматриваемой проблемы, а именно проблемы отношения мышления и речи, является развитие глухонемого ребенка. Развитие мышления на основе нормальных способностей при изолированном выпадении или задержке речи сделало психологию глухонемых классической областью для постановки общей проблемы о роли речи в развитии мышления.

В традиционной психологии и лингвистике решение этой проблемы находилось под сильным влиянием умозрительных построений, которые были в значительной степени пересказом философских взглядов, выдвинутых в свое время И. Г. Гердером (1977), И. Кантом (1900) и др. Их взгляды сводились к тому, что глухонемых

детей считали человекоподобными животными, не способными к умственной деятельности; они никогда не смогут достигнуть чего-то большего, чем аналог ума, не превышающий ум орангутангов или слонов, у которых ум только в потенции, но не в действительности (А. Шопенгауэр, 1901).

За недооценкой мышления глухонемого лежит обычно скрытое либо явное понимание речи как движущей причины, как фактора психического развития человека. Слово, согласно этой концепции, не является образом, слепком действительности, который воспроизводится в процессе жизненного опыта ребенка, а само определяет содержание и форму этой жизни.

В нашем небольшом исследовании сделана попытка собрать экспериментальные факты, показывающие, что подобная концепция неубедительна в объяснении развития глухонемого ребенка.

Материалистический принцип единства мышления и речи оказывается в каждой отдельной области исследования верным, и везде это единство возникает только при определенном содержании жизненных отношений, при наличии определенных жизненных потребностей. Развитие глухонемого ребенка при всем своеобразии не составляет исключения из этого правила. На определенной ступени развития глухонемого ребенка его отношения к окружающим вещам и людям, старые способы общения оказываются не соответствующими новому содержанию деятельности. Тогда при наличии правильно построенного педагогического процесса, предусматривающего одновременно и воспитание нового отношения к действительности, и обучение соответствующим речевым формам, осуществляется переход к новой форме общения — речевой. Когда систематическая воспитательная работа отсутствует, ребенок стремится самостоятельно удовлетворить свои новые потребности, образуя такие формы графической и мимической речи, которые при всем своеобразии являются, безусловно, формами речевыми.

Развитие учения о мышлении глухонемых тесно связано с развитием конкретного метода исследования. Большое значение имел переход от субъективно-феноменологического исследования мышления к исследованию его в процессе деятельности. Если только вследствие этого детская психология или зоопсихология приобрели возможность существовать самостоятельно, то для психологии глухонемых такой переход имел решающее значение. Несмотря на то что из этой области обычно черпались философами, психологами и лингвистами отдельные факты, иллюстрирующие те или другие утверждения об отношении мышления и речи, сама проблема мышления глухонемого длительное время оставалась чрезвычайно малоработанной. (<...>)

Объективная психология в свое время стремилась преодолеть недостатки субъективно-эмпирического метода. Одновременно с изменением метода представители объективной психологии пришли к изменению предмета науки, превратив психологию в науку о поведении. Исследование поведения понималось ими как разло-

жение конкретных форм деятельности человека и животного на элементарные рефлекторные движения и установление их физиологических механизмов. Тем самым проблема мышления и речи потеряла в новом психологическом направлении какой-либо интерес, а психология глухонемых одновременно лишилась существенного аспекта в рассмотрении своих проблем и своего значения для решения проблем общепсихологических. Исследование образования элементарных навыков, естественно, не выяснило принципиальной разницы в их формировании у глухонемых и говорящих детей.

Проблема обучения речи в этой концепции, будучи рассмотрена не со стороны изменения ее внутреннего значения, а со стороны приобретения речедвигательных навыков, превратилась в проблему образования одной из механических привычек наряду с другими. Замена субъективной феноменологии эмпириков объективной феноменологией бихевиористов не способствовала успешному решению вопроса, который нас интересует. Нужно было преодолеть абстрактное представление бихевиористов о деятельности для того, чтобы изучение ее стало плодотворным для исследования проблемы мышления.

В структурной психологии была сделана попытка представить деятельность не как сумму механических движений, а как систему осознанных действий. И сознание, и поведение гештальтисты стремились объединить понятием осмысленных структур. «...Там, где существует сознание,— говорит К. Коффка,— оно неотъемлемо связано с внешним поведением; понятия, полученные из наблюдения внешнего поведения, внешнефункциональные понятия, таким образом, внутренне связаны с дескриптивными понятиями» (1934, с. 19).

Как представляет структурная психология осмысление ребенком задач в процессе практического интеллектуального действия? В соответствии с указанной теорией, в основе этого процесса лежит организация поля, возникновение структуры. Процесс структурообразования, по мнению представителей этого направления, не определяется ни особенностями внешней действительности, ни отношением к ней субъекта. Структурная психология считает, что этот процесс порождается динамическими особенностями нервной системы; форма восприятия определяется не содержанием воспринимаемого, а имманентной особенностью нервной системы воспринимающего субъекта. <...>

В наших опытах мы с помощью структурного анализа имели возможность понять, каким образом цель и средство* могут выступить замкнутой структурой на фоне поверхности стола. Но как одна из этих фигур становится целью, а другая средством, нам структурный анализ не объясняет. Возникновение и развитие этого отношения нельзя понять из речевых отношений,

* Например, конфета, картинка (цель) и линейка, палка (средство).— *Примеч. ред.*

существующих в речевой среде, ибо, какие бы ни были речевые отношения, к ним во всяком случае неприменимы категории средства и цели. Однако в одинаковой мере эти отношения не могут возникнуть внутри субъекта, ибо в его сознании выступает отражение той же внешней действительности, а физиологические процессы, которые происходят в его «нервном поле» и на которые стремились сослаться представители структурной психологии, могут, конечно, иметь целостный характер. Но мы не можем приписать им целенаправленность, если хотим остаться в пределах научного рассмотрения вопроса.

Следовательно, ни в изолированном субъекте, ни в отделенном от него объекте не может возникнуть осмысленная структура, включающая в себя моменты средства и цели; она возникает только в отношении субъекта к предмету в его деятельности, которая удовлетворяет его жизненные потребности. Развитие смысла предусматривает изменение отношений внутри деятельности; очевидно, это должны быть изменения такого рода, которые включают в себя последовательность этапов. Эти условия выступают, например, в тех случаях, когда ряд различных задач решается с помощью одинаковых методов. Скажем заранее, консервативность средств может оказаться видимой, ибо, в то время как цели просто будут сменять одна другую, средство, оставаясь тем же самым, будет развиваться, изменяя свое значение и способы употребления.

Тогда решение испытуемым *отдельных* задач объединяется применением *одного* средства, которое, оставаясь принципиально тем же самым, изменяет конкретные формы употребления, т. е. становится связующим звеном между рядом единичных решений ребенка и образует условия для изменения в процессе его деятельности смысла вещей, что возникает в результате их обобщения. Возникновение и смена обобщения осуществляются в процессе перенесения способа решения с одной задачи на другую, сходную с первой, но не тождественную ей.

Понятие переноса принципиально отличается от понятия транспозиции, выдвинутого представителями структурной психологии. Если во втором понимается выявление структуры, возникшей в нервном поле субъекта, то в первом — образование обобщения в процессе решения задач сходных, но не тождественных.

Применяемый нами метод переноса отражает реальное движение процесса и поэтому является адекватным методом исследования практической интеллектуальной деятельности. Нашими испытуемыми были 14 глухонемых детей в возрасте от 4 до 9 лет. Все они воспитанники детского сада, где обучались (за исключением специальных занятий) вместе с товарищами, нормальными детьми. Наши испытуемые приходили в детский сад не обученными звуковой речи. Никто из них не владел также мимической речью глухонемых. Те речевые навыки, которые они успели приобрести в детском саду, были очень незначительны: умение невыразительно произносить немного отдельных слов.

Мы проводили исследования концентрически, варьируя методику и возвращаясь к испытуемым снова, когда добытые результаты казались нам неясными или выступали в новом свете в совокупности данных, полученных в работе с другими детьми. (...) Мы остановились на практических задачах, широко распространенных в детской психологии. Такой выбор не требует особых обоснований. Отсутствие речи исключает возможность исследовать мышление глухонемого ребенка в дискурсивном плане, например в форме определения понятий. Однако и в пределах задач на практический интеллект перед нами возникает проблема зоны трудности.

В. Келер (1930), намечая путь сравнительного анализа, писал: «Так как результаты нашей работы относятся к определенному способу исследования и к специальному материалу оптически актуальных ситуаций*, естественно, что для сравнения с ними следовало бы употребить психологические данные, которые были бы получены на человеке (особенно на ребенке) при таких же условиях» (с. 205).

Применение оптически актуальных ситуаций в наших опытах дает, однако, нечеткие результаты. (...) В исследованиях Л. С. Выготского при решении подобных задач у нормального ребенка удалось наблюдать включение в процесс планирующей речи (1982, т. 2).

В решениях глухонемых мы можем констатировать только ее отсутствие. Вынесение средства из поля зрения не вызывает у глухонемого ребенка ожидаемых затруднений. Например, когда ребенку надо снять конфету с гвоздя, вбитого в стену, после нескольких неудачных проб достичь лакомство рукой испытуемый тянет стул или раскладушку, стоящую за его спиной. Это вынудило нас выбрать методический прием, прямо противоположный указанному В. Келером. (...) Мы обратились к задачам на установление механических связей и отношений. Такие задачи не решаются даже высшими животными и доступны только человеку. Наиболее простая задача этого рода применительно к нашему исследованию — задача с рычагом. На столе, вне поля непосредственного достижения ребенка, помещают рычаг (рис. 2), в конце длинного плеча его кладут цель (ц) — конфету или картинку. К короткому плечу подвижным креплением приделана под углом 90° плоская линейка, до которой ребенок может дотянуться рукой. Ребенок должен уловить связь между целью и двумя линейками, данными в его оптическом поле, воспринять их как целое. Однако этого оказывается недостаточно для решения задачи. Механические особенности рычага требуют движений, противоположных тем, на которые толкает непосредственное восприятие существующей здесь связи. Вместо того чтобы потянуть линейку к себе, нужно толкать ее от себя, т. е. кроме внешней

* Имеются в виду ситуации, находящиеся непосредственно в поле зрения субъекта.— *Примеч. ред.*

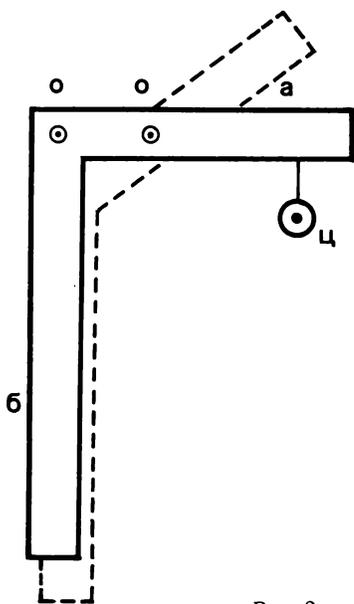


Рис. 2

связи между вещами необходимо уловить внутренние механические отношения между ними.

Представители структурной психологии называют это *образованием физических структур*. Однако в концепции «физических структур» есть один существенный недостаток — она выдает констатацию факта за его объяснение. <...>

Если процессами структурного восприятия не может быть объяснено решение задач на механические связи и отношения, то мы должны специально исследовать ту интеллектуальную деятельность, благодаря которой это решение становится возможным, исследовать связь этого процесса с речью. Материал, полученный при работе с глухонемыми, имеет особенное значение в решении этой проблемы.

II. Доречевые обобщения

В ситуации переноса мы имеем своеобразный процесс осмысления, который идет по линии обобщения средства, примененного ребенком при решении ряда практических задач. Переходя от одной задачи к другой, ребенок вынужден, например, пользоваться рычагом, выступающим каждый раз с новой стороны и требующим новых приемов применения. Перенос старое в новое и изменяя его в соответствии с новым, ребенок осуществляет в практических операциях обобщение. Знаменательно то обстоятельство, что процесс обобщения осуществляется без помощи речи.

Проблема доречевых обобщений не новая в психологии. Однако она обычно разрабатывалась односторонне, в плане исследования этих доречевых обобщений как субъективных чувственных образов, прежде всего зрительных. <...> Мы стремились исследовать доречевые обобщения не как субъективные переживания, а как закономерности деятельности ребенка, отражающие закономерности действительности, на которую эта деятельность была направлена. Поэтому нужно попробовать раскрыть доречевые обобщения в логике действий, в связи *действенных суждений*, т. е. в переносе.

Наши испытуемые свободно переносят найденный способ ре-

шения задачи из одной ситуации в другую, если последняя имеет внешнее сходство с первой. Один раз достигнув цели (картинку или конфету) с помощью палки, ребенок без затруднений переносит этот способ решения задачи в сходные ситуации, где вместо палки выступают книга, карандаш, линейка, молоток, кисточка, ножницы.

Поскольку задание эксперимента заключается в исследовании не единичного решения, а его переноса, экспериментатор не ждет самостоятельного открытия со стороны ребенка и широко пользуется указаниями и подсказками. Существенно не первое решение ребенка, а то, каким образом он переносит решение на последующие задачи. Рассмотрим характерный пример.

Испытуемый Д., 5 лет.

1. Цель на столе, вне зоны непосредственного ее достижения ребенком. Возле испытуемого лежит молоток. Мальчик тянется обеими руками. Ряд однообразных попыток. Быстрое сжимание и разжимание пальцев — хватательное движение руками, вытянутыми к цели.

Эксп. перемещает молоток так, что он оказывается между целью и испытуемым.

Исп. и далее игнорирует молоток, тянется вверх него к цели.

Эксп. указывает на молоток, делает хватательные движения в направлении к цели.

Исп. берет молоток и решает задачу.

2. Та же ситуация. Молоток заменяется ножницами. Испытуемый делает попытки непосредственно достать цель. Останавливается с вытянутыми вперед руками. Поворачивает их ладонями вверх. Быстро сжимает и разжимает кисти рук (как будто зовет к себе цель). Вопросительно смотрит на экспериментатора.

Эксп. жестом предлагает ребенку повернуться к протоколисту.

Исп. поворачивается. Протоколист поднимает руку и делает ею хватательное движение. Ребенок указывает на молоток, положенный на стол протоколиста после предыдущего опыта. Вопросительно смотрит на экспериментатора.

Эксп. отрицательно качает головой.

Исп. поворачивается снова к цели. Взгляд его падает на ножницы. Ребенок указывает на них пальцем и вопросительно смотрит на экспериментатора.

Эксп. делает утвердительный жест.

Исп. берет ножницы и решает задачу.

Ребенок устанавливает сходство *функционального значения* нескольких разных предметов. Следовательно, динамические понятия, которые возникают у него, отображают, во-первых, сходство функционального значения предметов, а во-вторых, сходство их внешнего вида. Этим обобщениям присуща слитность сенсорных и моторных компонентов, и они могут быть охарактеризованы как сенсорно-динамические образования. <...>

Картина меняется, когда возникает потребность осуществить перенос в ситуацию, сходную с предыдущей не по внешним, чувственно данным, признакам, а по внутренним, существенным, моментам, вызванным непосредственным восприятием. Эта трудность проявляется при решении задач на механические связи и отношения. Примеры ошибок, которые допускает здесь ребенок, такие: 1) он не обнаруживает сходства новой задачи со старой (для этого иногда достаточно, чтобы данный вторично рычаг или был сделан из другого материала, или окрашен в другой цвет, или повернут под другим углом) и решает ее как новую или сов-

сем не решает; 2) он улавливает в двух механических задачах сходство, однако внешнее, случайное, а не существенное (например, он стремится действовать одинаково и рычагом первого и рычагом второго рода). (...)

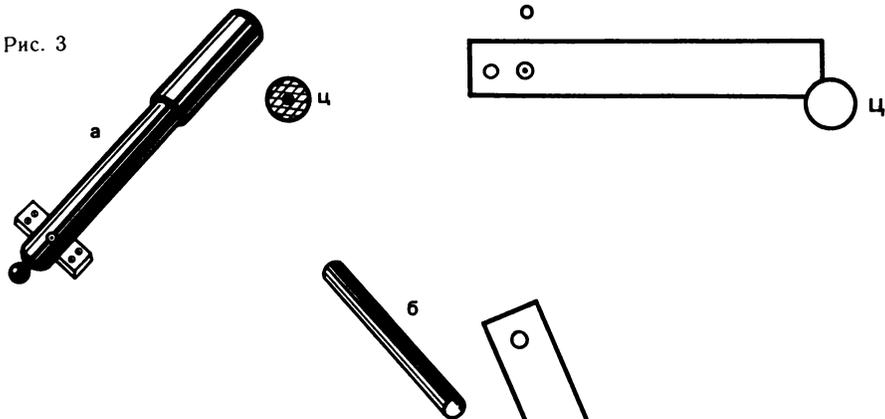
Трудность, которую испытывает ребенок в решении подобного рода задач, в определенной мере объясняется специфическими особенностями сенсорно-динамических обобщений. Последние отличаются способом движения, или, иначе говоря, им отвечает определенная логика — логика наглядно-действенного мышления. Такое мышление не отделяется от восприятия, и логика его неразрывно слита с логикой практического действия. Это ведет к тому, что мышление имеет своеобразный абсолютный характер восприятия. Ребенок не приходит к мысли, что эта вещь подобна той по определенным признакам, а просто усматривает, «то это» или «не то». Иначе говоря, более сложная операция установления подобия и различия заменяется более простой — отождествлением или полным игнорированием подобия между двумя вещами или двумя ситуациями. Такое отождествление проявляет себя в ряде переносов, которые мы наблюдали. (...)

Обычно принято характеризовать низшие стадии в развитии мышления как конкретное мышление. Такая характеристика правильна только наполовину. Если под конкретностью понимать богатство непосредственно чувственно данных признаков, то мышление неговорящего ребенка, которое опирается на сенсорно-динамические обобщения, со всей справедливостью может быть названо конкретным. Но если конкретность рассматривать с точки зрения предметности, вещиности, как понимание отражения богатства объективных связей между вещами, то рассматриваемое нами мышление не совсем заслуживает такой характеристики.

Можно ли привести пример более абстрактного представления о задаче, чем то, которое дано в более низком типе решения задач в наших опытах? Это именно тот тип решений, при котором для ребенка все задачи на практический интеллект имеют одинаковый смысл овладения целью, все их ребенок стремится решить одинаковым способом — непосредственным движением в направлении к цели. Это и есть яркое проявление той логики наглядно-действенного мышления, которая ведет к установлению полного тождества или абсолютного различия двух сходных предметов или ситуаций. Следствием этого типа интеллектуальных процессов является процесс решения новой задачи на основе воспроизведения старой. Здесь новый предмет воспринимается как старый, но с недостающими моментами либо частями, как дефектный сравнительно со старым, и само решение в существенной части заключается в повторении новой ситуации по образцу ситуации старой. Мы имеем яркие образцы подобного рода решения.

В процессе исследования выяснилось, что задача типа, показанного на рис. 3, которая обычно трудна для наших испытуемых, легко решается ими, если она представлена в виде разломанного

Рис. 3



рычага (рис. 4). Целиком тождественные физически и даже внешне сходные задачи приобретают для ребенка различный смысл именно потому, что в решении второй из них выступает и *логика*

отношения. Возможно, причина подобного своеобразия логики наглядно-действенного мышления заключается в том, что в переносе оно недостаточно разделяет принцип связи вещей и структуру собственного действия. Если ребенок в решении практической задачи сходно использует линейку, карандаш или столовую ложку, то он может понять, что это разные вещи, однако по их функциональным значениям, по способу действия с ними как орудиями решения практической задачи они выступают как тождественные. Если же перед ребенком стоит, например, задача с различными вариациями рычага, то ему необходимо усмотреть общий принцип объективной связи между вещами, а структура собственного действия может быть разная — один раз рычаг нужно тянуть к себе, другой — от себя и т. д. Это-то и трудно для наших испытуемых.

Отсюда, однако, не вытекает, что глухонемой ребенок не может решить задачу на механические связи и отношения. Весь наш экспериментальный материал показывает обратное. Ребенок улавливает способ применения предметов и обобщает их по функциональным признакам, но он испытывает трудности там, где необходимо обобщить предметы, сходные по внутреннему строению, но требующие разных способов применения или различных способов действий. Трудность с особенной ясностью выступает в тех случаях, где испытуемый стремится решить двухфазную задачу как задачу с рычагом: причина трудности в том, что первая задача внешне напоминает последнюю. Таким образом, ребенок в данном случае даже немного злоупотребляет механическими принципами решения задачи. Рассмотрим пример.

Рис. 4

Испытуемый Ю., 7 лет.

В предыдущем опыте испытуемый решает двухфазную задачу и задачу с рычагом, который находится вне поля его непосредственного достижения и приводится в движение отдельно поставленной палкой (рис. 3). Теперь рычаг, который фигурировал в предыдущем опыте, сдвигается влево таким образом, что при обращении вокруг оси он не может захватить цель. Решение заключается в том, чтобы использовать его не как рычаг, а просто как длинную палку, которую можно снять с оси короткой палкой и, придвинув к себе, использовать для достижения цели.

Исп. берет короткую палку, упирается в короткое плечо рычага, который описывает дугу, не касаясь цели. Удивленно смотрит на экспериментатора. Делает напрасные попытки придвинуть цель (картинку) к рычагу. Затем стремится отодвинуть весь рычаг в направлении к картинке. Тянется к цели. Указывает на палку и объясняет жестами, что она короткая. Снова стремится достать цель палкой.

Эксп. делает перерыв в, отпуская ребенка поиграть, устанавливает рычаг так, что он еле держится на оси.

Испытуемый, возвратившись, несколько минут тянется палкой к цели. Затем воспроизводит попытки придвинуть рычаг к цели. Плечо плохо закреплено, рычаг падает с оси. Ребенок вмиг придвигает его к себе, использует как длинную палку и решает задачу.

Для решения нужно было, чтобы рычаг физически распался. Разложить его мысленно наш ребенок не мог — нужно было изменение самой вещи для того, чтобы выступил другой смысл ее в свете другого переноса.

Приведенные факты представляют нам проблему доречевого мышления с новой стороны. Они характеризуют его как мышление инертное, лишённое той подвижности, которой оно отличается на высших ступенях развития. Раз придя к какой-то мысли или осмыслив вещь с определенной стороны, ребенок с большими трудностями отказывается от принятого, если только внешняя обстановка не приходит ему на помощь.

В отличие от ряда авторов, характеризующих низшие виды поведения как поведение по методу проб и ошибок, мы даже и в отношении наблюдаемых здесь высших интеллектуальных операций должны сказать, что ребенок менее всего в них что-то пробует. Он обычно ищет цель, а не средство, чтобы ее достичь. Каждое действие в момент осуществления имеет для него абсолютный смысл, а не относительный смысл пробы, отыскивания нового средства. В ряде случаев ребенок находит новый способ, но не ищет его активно.

В одном из контрольных опытов мы ставили ребенка перед задачей искать картинку под рядом перевернутых чашек, причем картинка в процессе эксперимента передвигалась то через одну, то через две чашки: в каждой серии был выдержан определенный порядок ее передвижения (рис. 5). Один из наших испытуемых справлялся с задачей, но весьма характерным способом. Мы изменяли порядок расположе-

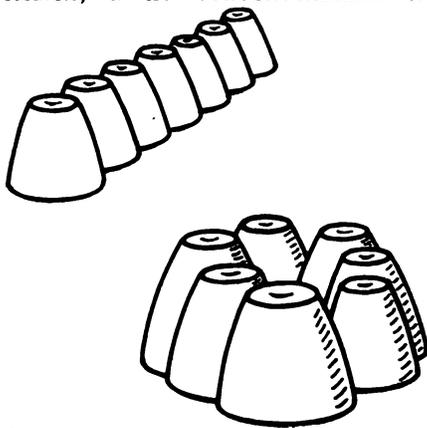


Рис. 5.

ния картинки после того, как в предыдущей серии ребенок уже усваивал этот порядок. Однако изменения никогда не вызывали у ребенка активного поиска нового порядка. Испытуемый либо продолжал поиск по старой схеме, либо беспорядочно поднимал чашки наугад до тех пор, пока случайно не выявлял новый порядок серии и не овладевал им. Конечно, он искал картинку, а не принцип ее передвижения. Только при особо организованных условиях опыта перед испытуемым удавалось поставить задачу искать принцип перемещения картинки.

В той же степени, в которой доречевое мышление связано с вещами, выступающими в данной конкретной ситуации, мы можем сказать, что неговорящий глухой связан мыслями, внушаемыми ему этими вещами. Его несвобода в вещах тянет за собой несвободу в мыслях. Ребенок не доискивается смысла вещи в уме, а видит ее так, как будто процесс осознания был независимым изменением самой вещи, а не следствием деятельности испытуемого. Это — мышление в меру действия и восприятия. Оно никогда не ставит перед собой самостоятельных задач и неотъемлемо от практической деятельности наших глухонемых детей. Можно сказать, что они не столько мыслят, сколько им мыслятся.

Мышление доречевое, охарактеризованное нами ранее как мышление непосредственно-чувственное, лишенное самостоятельной логики, вместе с тем есть мышление произвольное. Несвобода мышления и выявляется в отсутствии активности в переносе. В то же время пассивность и отсутствие самостоятельного дискурсивного плана мышления вызывают трудности в решении задач, которые представляют собой как будто объединение разных задач, решенных ранее, следовательно, и требуют не одного, а нескольких, так сказать, перекрестных переносов.

У большинства наших испытуемых возникали трудности в решении подобного рода задач. Когда перед детьми имеется объединение блока и рычага, то испытуемые усматривают в нем то блок, то рычаг, а не их комбинацию; следовательно, и действия детей неадекватны. Проиллюстрируем это на опыте.

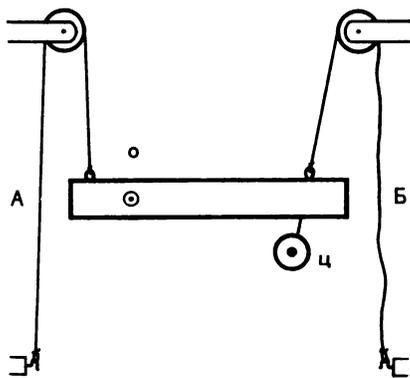


Рис. 6

Испытуемый Н., 6 лет.

Задача с комбинацией двух блоков и рычага (рис. 6), закрепленных на стене.

Исп. тянется к цели рукой. Затем берется за шнур и стремится поднять его вверх. Однако этому движению мешает прикрепленное к концу шнура кольцо, надетое на гвоздик.

Ребенок дергает шнур Б, тянет вниз, не обращая внимания на кольцо. Кольцо снимается с гвоздика. Затем испытуемый поднимает шнур, однако рычаг, хорошо уравновешенный, остается неподвижным. Попытки продолжаются 10 мин.

Эксп. указывает на шнур А.

Исп. аккуратно надевает кольцо шнура Б на гвоздик и переходит к шнуру А. Тянет его вниз. Цель немного опускается.

но недостаточно низко, так как закрепленный шнур Б мешает этому. Ребенок натягивает шнур с большой силой, и система срывается со стены.

Эксп. закрепляет рычаг на прежнем месте.

Исп. снова тянет шнур Б к себе. Безрезультатные попытки продолжаются 13 мин. Ребенок смотрит на шнур А, который натягивается при его операциях со шнуром Б, но не снимает его с гвоздя. Нерешительным движением снимает кольцо шнура Б с гвоздя и поднимает его вверх. Смотрит на цель. Пауза. Задача решается только после ряда неудачных проб. Ребенок все время односторонне усматривает в данной системе то блок, то рычаг, как будто отождествляя задачу с какой-то из задач, встречавшихся раньше.

Исп. не умеет оперировать обобщениями, построить на них систему, которая отвечает новой задаче и которая схожа с той, что встречалась ребенку раньше, хотя и не прямо, не непосредственно.

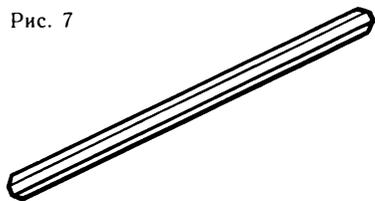
Неразличение общего принципа и представления об отдельной вещи в этих формах наглядно-действенного мышления лишает ребенка самостоятельной логики, которая здесь равнозначна логике восприятия и действия. Все это и является отсутствием мышления как самостоятельной деятельности.

Нужно дать речевое выражение вещам и понятиям для того, чтобы план мысли и план вещей приобрели в сознании самостоятельное существование. Мышление должно само приобрести характер внешней речевой деятельности для того, чтобы иметь для субъекта самостоятельное значение и вместе с тем подчиниться его воле. Задержка в развитии речи у глухого ребенка мешает выделению его мыслительной деятельности. Переход к речевым формам делает мышление произвольным (имеется в виду не отрыв от объективной действительности, а освобождение от непосредственного восприятия и действия). Название фиксирует, отвлекаясь от случайных и быстропроходящих качеств вещи, тот основной и относительно постоянный смысл, который она имеет для субъекта. С развитием речевого мышления становится возможным многостороннее рассмотрение предмета независимо от ограничения той актуальной ситуации, в которой он выступает. В восприятии вещь выступает одновременно только с одной какой-то стороны, в дискурсивном мышлении вещь одновременно может быть рассмотрена в своих разнообразных связях. <...>

Мышление неразговаривающего глухого ребенка может быть названо доречевым только в том относительном понимании, что оно осуществляется без помощи развитых форм звуковой речи. Однако возможны другие формы речи и соответственно другие формы речевого мышления. Иногда даже, если глухой ребенок не овладел не только звуковой, но и специально жестовой речью глухих, характер связи его с другими людьми, содержание его общения уже образуют начало речи. Это уже речь, хотя еще и не специализированная, еще не отделенная от практических действий.

Некоторые наши испытуемые, хорошо справляясь с задачами на механические связи и отношения, начинали чувствовать трудности лишь в тех случаях, где нужно было не только пользоваться наличными условиями, но и вносить в них некоторые

Рис. 7



изменения, рассчитывая на будущие действия. Один глухонемой мальчик, который исчерпал весь запас наших методик на протяжении 20—25 мин, неожиданно затруднился выполнить задачу с техническими моментами значительно более простую, чем все решенные им раньше. Надо было короткой палкой достать длинную, а потом уже длинной притянуть к себе цель (рис. 7). В конце концов ребенок решил и эту задачу, но потратил на нее столько времени, сколько ему потребовалось на реше-

ние десяти задач с разными рычагами.

Психологическая трудность последней задачи заключается в том, что она предусматривает подготовку дальнейшего решения. Образно говоря, в процессе решения задачи неизбежно наступает момент, когда нужно хотеть не конфету, а палку, т. е. кроме цели — объекта, стоящего перед испытуемым в таких задачах, сам способ хотя бы на миг становится целью деятельности.

Выявив эту психическую особенность наших испытуемых, мы стремились разработать соответствующий методический прием для ее исследования. В результате было придумано несколько задач, для решения которых нужно было не только использовать готовый способ, как это имело место в большинстве описанных ранее опытов, но и внести в этот способ определенные изменения.

Во время этих опытов мы обнаружили, что когда говорят о сенсорно-динамических обобщениях, то, идя за психологической традицией, обычно делают ударение на первой половине этой формулы, забывая о другой. В действительности характер движения предмета является таким же или даже еще более важным моментом для доречевого обобщения. Удалось выяснить, что понятию рычага генетически может предшествовать эквивалентное сенсорно-динамическое образование. Особенности последнего так ярко выступают в экспериментах с серией рычагов с перекрестными шнурами, что можно было бы сделать пространственную модель обобщения. <...>

Динамические компоненты, выступающие в доречевых обобщениях, значительно расширяют возможности применения этих обобщений, и все-таки динамических компонентов оказывается недостаточно для того, чтобы объяснить самые сложные виды решения задач на высших уровнях практической интеллектуальной деятельности глухонемого ребенка. <...> Трудность решения этих задач в том, что нужно *образовать* рычаг, прежде чем его использовать. Это психологическая, а не техническая трудность,

ибо мы видим, что ребенок в процессе эксперимента все-таки решает задачу, не приобретая за это время никаких новых технических умений. Вместе с тем эта трудность не только интеллектуальная, вернее, она может быть объяснена не столько особенностями интеллектуальной функции как таковой, сколько общим отношением ребенка к предложенной задаче. Ведь достаточно обратить внимание ребенка на соответствующие предметы для того, чтобы задача была решена.

Следовательно, хотя мышление глухонемого ребенка ограничено наглядным характером, однако в пределах этой наглядности ему становится доступным смысл механических отношений между вещами. Только игнорирование этого смысла дало повод к нелепому отождествлению глухонемого с обезьяной по принципу ограниченности оптическим полем. Дело заключается не в оптическом поле, а в том, что находится в поле. Отражается в этом поле действительность животного существования, либо действительность человеческой деятельности с теми предметами, которые в нее включаются? Последнее, очевидно, является содержанием мышления глухонемого ребенка и соответственно видоизменяет форму этого мышления. Рассмотренные нами практические обобщения, которые возникают в связи с фактическим овладением функцией предмета, выражением его общественного назначения, служат основой для развития и воспитания речи глухонемого ребенка.

В связи с этим своевременно поставить вопрос о зачатках речи у глухих детей, не обученных речи.

III. Прimitивные формы речи в мышлении глухонемого ребенка

Первый вопрос, возникающий в связи с проблемой речи,— вопрос о том, в каких формах осуществляется общение глухонемого ребенка с окружающими людьми. Своеобразие мышления глухонемых детей, как отмечают многие авторы, выявляется в характере процессов подражания. У глухого неговорящего ребенка часто наблюдается так называемое механическое подражание. Приведем пример.

Испытуемая Л., 5 лет, должна достать цель (картинку) с помощью обычного угольника-рычага (рис. 2).

Исп. пытается это сделать непосредственно рукой. Попытки продолжаются 10 мин. Эксп. указывает пальцем на линейку. Исп. и дальше тянется к цели рукой.

Эксп. повторяет указательный жест.

Исп., точно повторив жест экспериментатора, снова тянется к цели рукой. (Буквальное воспроизведение указательного жеста экспериментатора испытуемая повторяет дважды.)

Эксп. прикасается к линейке, делает несколько кратких движений рычагом.

Исп. смотрит на экспериментатора, указывает на линейку. Пауза.

Эксп. повторяет свое предыдущее движение.

Исп. прикасается к концу линейки. Делает несколько слабых движений рычагом. Оставляет линейку. Тянется к цели рукой.

Так повторяется несколько раз. Затем в качестве инструктора привлекается испытуемый Ч., 6 1/2 лет (способ его решения представляет собой нерасчленимый комплекс необходимых и лишних движений).

Исп. решает задачу, идя за мимической инструкцией Ч. и в точности воспроизводя все лишние движения. При повторных решениях лишние движения не «обтаивают».

Механический характер подражания настолько яркий, что дал основание некоторым авторам видеть судьбу глухонемого в том, чтобы подчиняться и подражать. Однако такое утверждение основывается на неправильном понимании настоящей роли подражания в развитии ребенка. Возражая старым авторам, Э. Торндайк (1935) показал, как мало способны к подражанию даже высшие представители животного мира. Процессы подражания должны быть рассмотрены в более широком круге психологических явлений, связанных с разрывом непосредственного единства восприятия и действия благодаря переходу от непосредственного отношения ребенка к вещи к опосредованному отношению к ней через другого человека, т. е. в контексте общественных условий развития детского сознания. <...>

Интимное отношение ребенка к вещи прерывается привлечением к решению задачи другого человека и уже тем самым объективно выносится вовне и обобщается. Отсюда и начинается история развития сознания ребенка. Первые, наиболее ранние в этой истории, психологические образования обязаны своим появлением тому обстоятельству, что ребенок живет не в естественных условиях животного, а в обществе людей и в окружении человеческих вещей. В отличие от маленького животного, встречающегося в окружающей среде ряд положительных и отрицательных целей, удовлетворяющих инстинктивные потребности,— еду, которую поглощает, или опасность, которой избегает, ребенок с раннего возраста объективно встречается с рядом таких предметов, как кровать, чашка, стул, ложка, которые, не будучи предметами непосредственной потребности, несут в себе человеческий способ ее удовлетворения. Уже в непосредственном восприятии ребенка вещи, окружающие его, выступают в свете их общественного значения. <...>

Ряд опытов показывает, в какой мере для ребенка видимая ситуация является частью более сложного, если можно так выразиться, смыслового поля, внутри которого вещи только и могут, с точки зрения ребенка, вступать в определенные отношения одна к другой. Будучи включен в целиком иную, чем животное, систему отношений человека и человеческих вещей, ребенок начинает действовать опосредованно уже до того, как его мышление опосредуется звуковой речью. В первых столкновениях с действительностью ребенок встречает предметы, которые, не будучи объектами непосредственного стремления, являются средствами его удовлетворения, как вещи *для чего-то*, например, стул,

кровать, бутылочка, подушка, одеяло, т. е. являются предметами, выступающими в определенной степени как орудия.

Легко, конечно, показать, как это делалось не один раз, что первые средства, выступающие в деятельности ребенка, еще длительное время не осознаются им адекватно, считаются за качества собственной руки или за принадлежность цели. Однако не следует недооценивать на этом основании тех сдвигов, которые вызывают такое вещное, орудийное, опосредование деятельности в психике ребенка.

Средство обобщает предметы, при этом обобщает их по высшему типу, по внутренним существенным признакам, как цели, которые поддаются воздействию данного орудия. В этом понимании чашка или вилка становятся носителями обобщений высшего человеческого рода. В то же время орудие всегда в какой-то мере преобразует деятельность ребенка в деятельность осознанную и произвольную, ибо оно отчуждает ее и таким образом одновременно принуждает строиться по своим законам, а не инстинктивным, ибо инстинкт может руководить органом, но не орудием.

Мы считаем, что отношение к предмету, соответствующая предметная деятельность предшествуют слову не только хронологически, но и необходимым образом, так как только выделение предмета в деятельности может придать слову значение, специфическое для человеческого языка. Это забегание предметного опосредования «вперед» речевого, чрезвычайно скрытое в нормальном онтогенезе, в развитии глухонемого ребенка выступает в развернутом виде. Еще до появления слова мы имеем тут стабилизацию смысла вещи в практической деятельности ребенка, что служит необходимой предпосылкой для возникновения предметно соотносенной речи. <...> В предметном опосредовании деятельности как бы содержится необходимая предпосылка тех сдвигов в сознании ребенка, которые в дальнейшем действительно происходят под влиянием речи.

В образе слов (или их значений), подвижность и свобода которых далеко превосходят логику сенсорно-динамических обобщений, вещи приобретают новое представительство в мышлении. <...> Правда, отдельные слова, до того как возник самостоятельный план речевого дискурсивного мышления, еще очень мало способны обусловить коренное изменение в сознании. Десяток названий предметов, которым обучили глухого ребенка, лежит еще неиспользованным грузом в его мышлении. Не изменяя пока его практической интеллектуальной деятельности, они как будто садятся на ранее приобретенные обобщения, еще ничего не изменяя в их судьбе. И все-таки обобщения, приобретая в слове своего носителя даже на ранних ступенях развития речевого мышления, потенциально отличаются уже новыми возможностями, что в некоторых случаях и проявляет себя.

В одном из наших опытов глухонемой ребенок стремится достать цель с помощью руки, малая длина которой делает ее не-

пригодной для решения задачи. Ребенок начинает волноваться и возбужденно мычит, взглядами и жестами ища сочувствия у экспериментатора. Наконец, из нерасчлененного мычания ясно проступает слово «палка». Не остается никакого сомнения, что ребенку необходима палка. Он слезает со стула и ищет по всей комнате, неутомимо повторяя «палка», «палка», пока не находит ее в соседней комнате и не использует как орудие для достижения цели. Ребенок открывает здесь не единичное решение, а его принцип. Хотя мы и не склонны идеализировать мышление маленького глухонемого, но в тот момент он более похож на Архимеда, который открыл закон плавания тел, чем на обезьяну, которая усматривает в бамбуке способ для достижения банана. Ребенок выявил не случайное решение, а принцип, идею решения — «палку». Слово определило этот принцип, а конкретное его осуществление отыскивается в соответствии с ним. Однако случаи решающего влияния отдельного слова на течение интеллектуальной операции очень немногочисленны. <...>

Опыт убеждает в том, что генетические корни речи следует искать там же, где впервые проявляется мышление, а именно в практической деятельности субъекта.

Среди ряда выразительных эмоциональных движений, которые сопровождают действия глухонемого ребенка и направлены на решение задачи, иногда выступают мимические моменты высшего психологического значения, функция которых выходит за пределы непосредственного выражения эмоций. В таких мимических моментах уже содержится сообщение о вещи. Иначе говоря, как бы ни были примитивны спонтанные жесты глухонемых, эти жесты безусловно поднимаются над «языком» высших животных, ибо, в противовес ему, они уже имеют коммуникативно-сигнификативную функцию на основе предметной отнесенности.

В приведенных ранее протоколах есть примеры того, как глухонемой ребенок жестом указывает на вещь, описывает ситуацию, сообщает экспериментатору план решения задачи. Число таких примеров можно значительно увеличить. Приведем для иллюстрации еще один.

Испытуемая С., 5 лет.

На столе — губка, крышка от чернильницы, палка, на расстоянии размещена цель — картинка.

Исп. некоторое время тянется к цели непосредственно рукой. Затем наступает небольшая пауза, после чего ребенок берет палку, показывает на цель и делает в воздухе рукой, которая держит палку, движение, имитирующее приближение цели к себе. Другой рукой, протянутой к картинке, одновременно делает хватательное движение. Все это сопровождается вопросительным взглядом, обращенным к экспериментатору.

Эсп. утвердительно кивает головой.

Исп., получив разрешение, сразу же исполняет мимически выраженный план и достигает цели.

Во втором эксперименте мы наблюдаем, как жест отчуждается от непосредственного действия, направленного на ситуацию, для того чтобы все опясать, обозначить.

Ребенку предложена задача с рычагом (рис. 2). Он тянется рукой к системе, которая находится вне поля достижения. Переводит взгляд на экспериментатора. Тем самым хватательное движение превращается в указательный жест, направленный на рычаг. Указательным пальцем в воздухе описывает рычаг. Рукой изображает поворот (рычага), другой рукой тянет экспериментатора к системе.

От действия, направленного на решение практической задачи, движение теперь отчуждается для того, чтобы обозначить другому ситуацию и свое отношение к ней; движение превращается в жест.

Образ вещи или связи вещей, не отделенный ранее от восприятия вещи, приобрел теперь, вследствие обозначения жестом, самостоятельное существование, стал приобретением другого человека, а вместе с тем и самого субъекта, так как он получил возможность воспринять, осознать свое отношение к вещи, сделать ее предметом своего мышления, как и всякую иную внешнюю деятельность.

Овлаждению собственными психическими операциями предшествует овладение поведением другого человека. Мимический слепок вещи совершенствуется в процессе сообщения, что выявляет себя в парном эксперименте, где один глухонемой ребенок инструктирует другого о способе решения данной практической задачи. В случаях, когда ребенок долго не понимает мимической инструкции другого и последний вынужден ее многократно повторять, мы ясно видим, как буквальная форма действия постепенно преобразуется в *рассказ* о нем, с характерным отбрасыванием несущественного и подчеркиванием основных моментов, т. е. преобразуется, как образно назвал Кешинг, «в ручное понятие».

Дальнейшее развитие обобщения связано с изменением формы его выражения и отчуждением ребенка от непосредственного действия. Мы имеем в виду процесс *оседания* мимики в графике.

Переход от *языка жестов* к *языку рисунка*, осуществляемый до вступления звуковой речи, не какой-то специальный факт, полученный искусственно на материале глухонемого ребенка, а есть, очевидно, внутренняя закономерность развития речи, которая не проявляет себя в нормальном онтогенезе потому, что там развитие по-иному связано с процессом обучения. (...)

В проведенном нами исследовании детского рисунка выявилась тесная связь графики и мимики ребенка. Как показало исследование, мимическая выразительность — один из генетических корней рисунка.

В одном из опытов мы просим мальчика Г., 5 лет, нарисовать прыгающую обезьянку. Г. рисует толстую линию через всю страницу и горячо утверждает, что это и есть обезьяна. Когда мальчика спрашивают, откуда же видно на рисунке, что обезьяна прыгает, он говорит: «Ну да, она высоко прыгает», — и сам подпрыгивает несколько раз на стуле. Изображая «дядю, который стреляет», Г. делает страшное лицо, затем тычет карандашом в пространство и кричит: «Пиф-паф».

Здесь рисунок как продукт, изображение на бумаге занимает совсем незначительное и второстепенное место во всем процессе

рисования. Он имеет настолько случайное отношение к получившемуся результату, что ребенок через несколько десятков минут, потеряв промежуточные (в основном мимические) звенья, связывавшие изображение с изображаемым, даже приблизительно не может угадать, глядя на рисунок, что он нарисовал.

Дальнейшее развитие рисунка заключается в том, что мимические компоненты, которые раньше только сопровождали процесс, начинают все больше отражаться в рисунке, как будто оседают в графике.

Мы предлагаем девочке М., 4 лет, нарисовать, как «дятел стучит носом». Ребенок говорит: «Дятел — птичка, носиком так стучит» — и коротко бьет острием карандаша несколько раз по столу. Девочке предлагают: «Ну, нарисуй это на бумаге». М. переносит острие карандаша на бумагу и почти точно так же бьет им по бумаге и кричит: «Тук-тук». Следы, которые остались от удара карандашом, в виде очень экспрессивных запятых, она называет «это дятел стучит».

Далее девочку просят нарисовать, как один мальчик побил другого. М. говорит: «Два мальчика, они камнями дерутся, а вот камни» (показывает на хаос линий, которые раньше обозначали драку); затем говорит: «Один мальчик бяка; у, нехороший такой!» — и с недовольным видом тычет карандашом в левый угол бумаги. С правой стороны на бумаге она рисует «хорошего» мальчика, который, в отличие от первого, изображается легкой округлой линией.

В последнем примере мы можем видеть прямое оседание мимических компонентов в графике, именно *оседание*, след мимики, а не ее изображение. Графическая выразительность здесь отсутствует, как субъективный момент, как задача, а линии являются выразительными лишь постольку, поскольку их можно понять во времени, как след движения, сопровождающего процесс рисования. Процесс оседания мимики отражен и в интенсивности нажима карандаша. На определенной стадии развития кривая интенсивности нажима более полно характеризует рисунок скорее как процесс, чем изображение с его видимыми особенностями.

Наблюдение за интенсивностью нажима карандаша в рисунке велось по инициативе А. Р. Лурия. Опыты были организованы так: лист бумаги мы помещали на пневматическую камеру, которая соединялась резиновой трубкой с барабанчиком Маррея. В результате появилась возможность следить за интенсивностью нажима по кривой, передаваемой барабанчиком Маррея на кимограф. В динамике этой кривой можно выделить три основных момента, или стадии. На первой стадии весь процесс изображения протекает вне бумаги; интенсивность нажима или небольшая, или случайная, нехарактерная для процесса рисования. На второй стадии, когда мимическая активность ребенка падает на бумагу, кривая интенсивности возрастает и становится очень вариативной, в зависимости от изображаемого объекта: при изображении «девочки, которая прыгает» (Б), она поднимается до пограничной высоты, при изображении «добрый девочки» (А) падает до минимума (рис. 8). Только на третьей стадии, где рисунок начинает конструироваться как изображение, это непосредственное отношение преодолевается и единство сенсорного поля нарушается, что происходит в процессе овла-

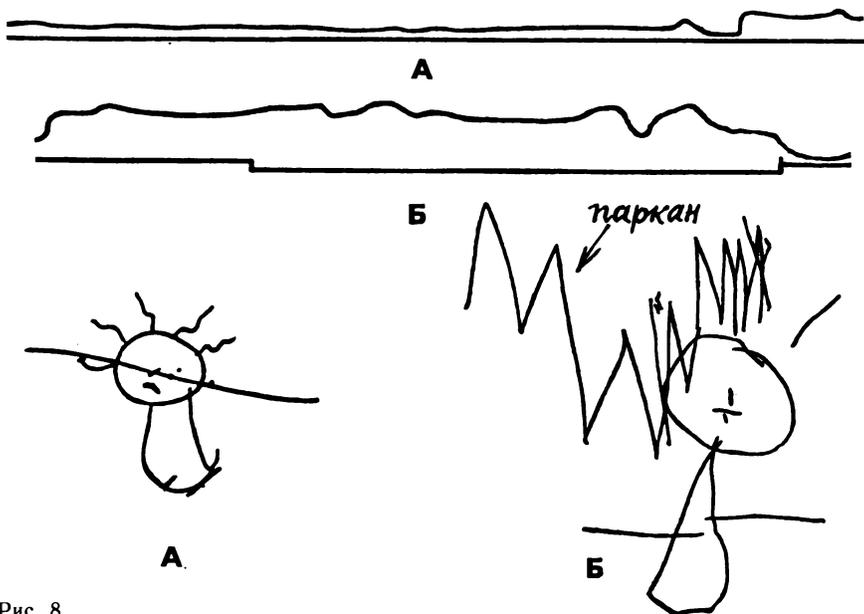


Рис. 8

дения изобразительной деятельностью.

Таким образом, оказывается, что примитивные формы схематического рисунка генетически связаны с пантомимикой, жестом.

Спонтанная попытка одного глухонемого ребенка использовать карандаш и бумагу, чтобы объяснить способ решения задачи, натолкнула нас на мысль применить этот методический принцип в парном эксперименте. Дети овладевали и охотно пользовались графическим описанием практических задач на механические связи и отношения, для того чтобы объяснить способ их решения другому ребенку. Рассмотрим соответствующие примеры в парных экспериментах.

Испытуемые — глухонемые мальчики А., 8 лет, и Т., 7 лет.

I. Перед исп. Т. стоит задача на действие с рычагом, вдоль которого скользит по проволоке металлическое кольцо (рис. 9). А. уже решал эту задачу.

Т. тянет к себе шнур, прикрепленный к кольцу. Плечо рычага с прикрепленной на нем целью отдаляются от ребенка. Он подходит к А.

А. рисует рычаг, показывает, что кольцо нужно сдвинуть вверх (рис. 10).

Т. идет к рычагу. Снова тянет шнур к себе. Поворачивается к А.

А. рисует другую схему рычага (рис. 11), в которой кольцо сдвинуто к противоположному концу. Несколько раз показывает тупым концом карандаша движение кольца по проволоке.

Т. поворачивается к рычагу и решает задачу.

II. В эксперименте кроме графической схемы ребенок использует для объяснения также пространственную модель, сделанную из спичечной коробки, булавки и двух спичек.

Перед Т. на столе помещается простой рычаг, к одному плечу которого прикреплена длинная линейка, а к другому — цель (картинка); Т. должен достать ее. Сзади за отдельным столиком сидит испытуемый А., который раньше уже решал эту задачу. Экспериментатор стоит за спиной у Т.

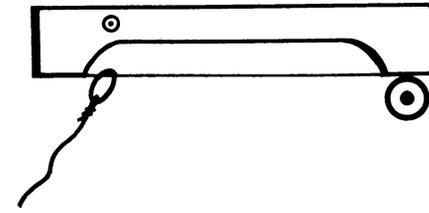


Рис. 9

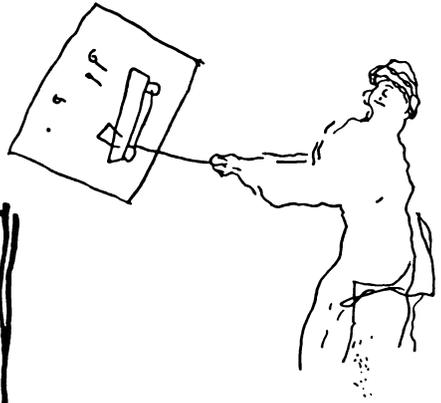


Рис. 10

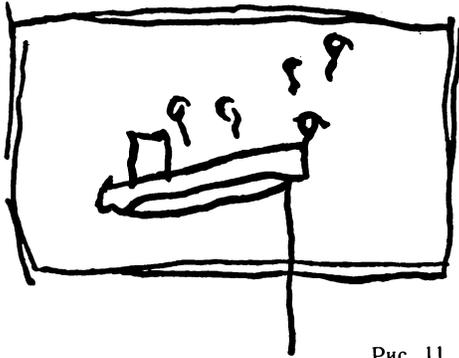


Рис. 11

Т. тянется непосредственно рукой к цели. Несколько раз беспомощно оглядывается на А. и на экспериментатора.

А. удивленно смотрит на Т., порывается встать со стула.

Эксп. подзывает Т. к столу, за которым сидит А., жестами предлагает последнему показать, как решить задачу.

А. рисует рукой рычаг в воздухе. Затем с усилием поднимает вверх правую руку со сжатым кулаком (очевидно, показывает толкание линейки от себя), а левую с раскрытой ладонью одновременно опускает вниз (приближение цели?).

Т. поворачивается к столу эксп. Около минуты стоит в неподвижности. Два раза оглядывается на А. Затем тянется рукой к цели. Останавливается. Вопросительно смотрит на А., который все время удивленно следит за действиями Т. Указывает на него эксп. С досадой пожимает плечами (эксп. передает ему бумагу и карандаш.) Удивленно смотрит. Начинает рисовать круги.

Эксп. поворачивает Т. к столу А. и жестами предлагает последнему объяснить решение с помощью рисунка.

А. рисует рычаг, изображенный на рис. 2. Жестами показывает, что нужно толкать линейку от себя. Движением тупого конца карандаша показывает перемещение цели.

Т. поворачивается к столу, берется за линейку и тянет ее к себе. Цель удаляется. Повторные инструкции ни к чему не приводят.

Эксп. передает А. спички и предлагает использовать их для объяснения. Зовет Т. к столу.

А. делает модель из двух спичек и показывает на ней операцию с рычагом.

Т. смотрит с недоумением. Остается стоять возле стола А.

Эксп. передает А. спичечную коробку и булавку. А. после нескольких проб прокалывает коробку булавкой и переворачивает острием вверх. Накальвает на острие, как на ось, одну спичку, а другой приводит эту модель рычага в движение. Смотрит на Т., встречается с его непонимающим взглядом. Тогда переворачивает модель на 180° и, став, таким образом, на точку зрения собеседника, повторяет инструкцию.

После этого Т. решает задачу.

В умении А. встать на чужую точку зрения выявляется высокая степень сознания и овладения задачей и способом ее решения. Вместе с тем в опытах с графическим языком ясно выступает переход от овладения чужим поведением к овладению собственной психической операцией. В этом отношении опыты с графическим языком более показательны, чем опыты с жестом, где коммуникативная и индивидуально психологическая функции знака обычно выступают в недифференцированном виде. Возможно, здесь обнаруживается более примитивная природа мимической речи. <...>

Мы должны подчеркнуть, что, несмотря на отставание вследствие отсутствия речи в развитии, глухонемой ребенок заслуживает титула человека. Человеческое не просто как потенциал, как сумма некоторых, еще не реализованных биологических возможностей, человеческое реализуется в действительных особенностях психики глухонемого ребенка, однако прежде всего не в его теоретической деятельности, на которой до сих пор однобоко сосредоточивалось внимание исследователей, а в его практическом отношении к действительности.

Отсутствие речи лишает глухонемого ребенка дискурсивного мышления, но это не значит, что его практическая интеллектуальная деятельность остается на уровне животного. И дело не в том, как думают некоторые исследователи, что деятельность ребенка под влиянием внешней социальной среды просто меняет свой фактический характер — дело заключается в изменении самого принципа построения деятельности. Практическая интеллектуальная деятельность глухого ребенка, не владеющего речью, опосредована еще не словом, но уже предметом.

Само расхождение сознания глухонемого ребенка и практической деятельности, опосредованной предметом, отставание сознания от этой деятельности специфично для человеческой психики. Забегая вперед, предметная деятельность глухонемого ребенка создает предпосылки для его речевого развития, так как для того чтобы выполнять интеллектуальные функции, сам язык должен быть предметно соотношенным.

Таким образом, при обучении глухонемого ребенка звуковой речи последняя находит основу и опору в чувственном опыте его деятельности. Вместе с тем ребенок получает по наследству опыт опосредования деятельности примитивными формами речи. Тот огромный сдвиг, к которому приводит обучение речи в развитии глухонемого ребенка и без которого он уже никогда бы не поднялся до уровня нормального ребенка, все же наименее похож на открытие, поскольку этот сдвиг неминуемо подготавливается на предыдущих этапах развития. <...> Расхождение между речевым и предметным опосредованием, выступающее на определенном этапе развития наших глухонемых, представляется нам производным от более общих условий их психической жизни, от тех конкретных отношений, в которые они вступают в процессе развития, к предметной и социальной действительности. <...>

Проблеме мышления не повезло в психологии, не потому что главы о мышлении отсутствуют в наших учебниках и руководствах, а потому что в них отсутствует психологическое содержание. Обычное смешение, которое имеет тут место, заключается в смешении движения понятия, процесса его изменения с деятельностью субъекта, которая приводит к образованию и употреблению этого понятия, как будто движение руки должно быть таким же круглым, как яблоко, которое она достает, или как будто деятельность столяра должна быть такой же четырехугольной, как табуретка, которую он делает.

Очевидно, необходимо различать логический процесс образования и движения понятия и психический процесс, который приводит к его образованию в голове отдельного субъекта. Предметом психологического исследования, очевидно, должен являться процесс мышления, который приводит в сознании отдельного субъекта к образованию того или иного понятия, к тому или иному способу применения.

Какова природа интересующего нас процесса? Как только мы подходим к этому вопросу, мы встречаемся с рядом неверных представлений о природе процесса мышления. Традицион-

ная субъективная психология пытается представить процесс мышления, процесс перехода от восприятия, от чувственного созерцания к мышлению как процесс, происходящий внутри самого сознания и силами самого сознания. Образ восприятия превращается в понятие путем интеллектуальной переработки. Тогда мышление и сама деятельность мышления выступают в качестве способности, или функции, или силы сознания. Порочность такого представления в том, что, согласно ему, в мышлении мы мыслим не объективную действительность, не предметы, а собственное восприятие, оно превращается в образ образа.

Первое, что мы должны указать при определении психического процесса мышления, заключается в том, что мышление не есть способность, или, вернее, что способность к мышлению не есть еще мышление. Мышление — это деятельность, в которой субъект, так сказать, выходит за пределы, за границы собственного сознания, в которой он относится определенным образом к объекту, воздействует на объект и испытывает сопротивление этого объекта. Мышление требует нового опыта, а не подправки старого. «Обобщенное отражение» восприятия ничего, кроме гальтоновской фотографии, дать не может.

Таким образом, когда мы говорим: мышление есть деятельность, то мы хотим этим сказать не только то, что здесь имеется известная активность, известный процесс, известная динамичность, ибо и теория способностей может предполагать известную процессуальность, известную динамичность мышления (этого никогда никакая психологическая теория не отрицала), но и то, что мышление представляет собой отношение субъекта к объекту, оно представляет собой деятельность субъекта по отношению к предмету, деятельность, в которой субъект приходит в соприкосновение с предметом, наталкивается на его сопротивление и познает, таким образом, его свойства, отражает его в своем сознании.

Этот момент особенно ярко выступает в развитии мышления. Недостаток традиционной психологии в том, что она слишком узко понимала чувственную основу мышления, понимала ее в соответствии с буржуазной философией как восприятие, как созерцание, в то время как действительной чувственной основой мышления является не только восприятие, не только чувственное созерцание, но и в первую очередь и главным образом практика человека, его практическое отношение к действительности.

Если мы начинаем проследживать процесс мышления, то на первых ступенях развития, в самый момент возникновения мышления, мы обнаруживаем, что оно вообще не может быть отделено от практического действия, что оно вообще выступает не как самостоятельное действие, как самостоятельный момент, а как свойство самого действия, т. е. как разумное действие.

Исследования, проведенные в нашей лаборатории Л. И. Божович (1935) с серией задач на механические связи и отношения, опыты, проделанные В. И. Асиным (1941) с открыванием затвора

в проблемном ящике, затем опыты П. И. Зинченко * с употреблением средств в различных ситуациях показывают, что мышление впервые обнаруживает себя как практическое действие и это практическое интеллектуальное действие приводит к образованию обобщений, затем в этом же разумном действии первые практические обобщения себя обнаруживают.

Такое возникновение и применение понятия в процессе практического действия было названо нами *переносом*. Перенос заключается в том, что в процессе решения задач, не тождественных, но сходных между собой, ребенок, употребляя по отношению к ним сходные практические средства, известные практические приемы, приходит к обобщению. Перенос, таким образом, оказывается индуктивно-дедуктивным процессом, ибо, с одной стороны, в каждом решении отдельной задачи происходит усвоение некоторого нового опыта и соответственно изменение понятия, с другой стороны, происходит применение этого понятия, применение этого обобщения к данной задаче, к данной ситуации.

Виды и этапы развития переноса подробно описаны в работе В. И. Аснина (1941). Первые практические обобщения базируются, завязываются вокруг предметного средства решения, которое, оставаясь единым, применяется к решению ряда различных, хотя и сходных между собой задач. С одной стороны, обобщения являют собой некоторую систему движений, представляющих меру овладения предметом, систему операций, т. е. как бы кристалл действия; с другой — они являют собой известный образ, в котором выделяются все новые черты, все новые особенности предметов, все новые признаки объективной действительности, существенно важные для практической деятельности субъекта.

Практические обобщения оказываются основой дальнейшего психического развития, т. е. в первую очередь они предвосхищают развитие речевого дискурсивного мышления. В опытах Г. Д. Лукова (1937), Л. И. Божович, В. И. Аснина (1941) обнаруживается, что у ребенка определение понятия отстает от употребления предмета. Мы видим в действии уже адекватное понимание какой-то задачи и ее правильное решение, в то время как определение понятия, его речевое выражение значительно более бедное, значительно менее адекватно поставленной перед ребенком задаче.

В наших опытах с глухонемыми детьми (с. 155—176 наст. тома) обнаружилось, что практические обобщения, которые базируются в первую очередь на назначении вещей, на знакомстве с общественной функцией вещи, подготавливают возможность для глухонемого ребенка овладеть предметно отнесенной речью. Оказывается, раньше должен быть выделен предмет с его назначением, с его функцией, этот предмет должен быть обобщен в практическом действии и только тогда он может получить название; соответственно и слово может стать не простыми вы-

* Материалы опытов не публиковались. — *Примеч. ред.*

разительными звуками, а человеческим, т. е. предметно отнесенным, словом.

Если мы проследим дальнейшее развитие мышления, то увидим, что оно приобретает позже относительную самостоятельность в виде речевого дискурсивного мышления. Но, приобретая известную самостоятельность, оно сохраняет интимную, чрезвычайно тесную связь с действием. В мышлении ребенка это обнаруживается особенно ярко и полно. В опытах П. И. Зинченко* было показано, что ребенок улавливает сложные грамматические формы или, наоборот, перестает их улавливать в зависимости от того, соответствуют эти речевые формы, эти инструкции логике действия или не соответствуют. Например, если ребенку говорят: «Поставь крышку на чернильницу», — то он требуемое делает. Если ему говорят: «Поставь крышку под чернильницу», — он производит также и эту операцию. Значит, он знает, что такое *чернильница*, *крышка*, что такое *под* и *на*. Но как только скажешь: «Поставь чернильницу под крышку», большая часть младших детей не могут выполнить инструкцию, потому что она бессмысленна с точки зрения логики действия. Действительно, всякий помещает спичечную коробку на стол, но не будет помещать стол под спичечную коробку. Практически бессмысленно ставить чернильницу под крышку, хотя в плане развитого дискурсивного мышления подобную инструкцию нетрудно дать наоборот. Однако, поскольку она прямо не соответствует логике действия, она перестает пониматься младшими детьми, хотя в других условиях дети улавливают соответствующую грамматическую форму.

В опытах К. Е. Хоменко (19416) выступает с очевидностью следующее: когда ребенок впервые овладевает грамматическими формами рода, числа, падежа, то решающее значение для него имеет практическое овладение соответствующим предметом и он всегда в определении рода или числа представляет себе вещную действительность и практическое отношение к ней. Так, когда ребенок правильно употребляет род в отношении названия предметов, например ленточки, и его спрашиваешь, почему говорят «ленточка лежала», а не «ленточка лежал», то ребенок отвечает, что ленточка — девочка, потому она «лежала», т. е. он пытается сразу выйти за пределы абстрактного грамматического рассуждения в плоскость действительности и каких-то практических взаимоотношений в этой действительности.

Наконец, в опытах Г. Д. Лукова (1937) с переименованием так же ясно выступает то обстоятельство, что ребенок, даже на младших ступенях развития, отказывается в игре переименовывать предметы, если это противоречит логике его практического опыта, свойствам самих вещей. Когда ему предлагают в игре называть пол стеной, потолком, то ребенок не соглашается, потому что по потолку или по стене нельзя ходить. Некоторые дети выходят из этого положения: они производят в воображении практическое измене-

* Материалы опытов не публиковались. — *Примеч. ред.*

ние — соглашаются на переименование при условии, если в стену забьют гвозди, тогда с известной натяжкой ее можно будет назвать полом, потому что по ней можно будет ходить. Таким образом, изменение названия предполагает у ребенка изменение самого предмета.

Необходимо указать, что и на этой ступени развития мышление не только связано с действием, но само является своеобразной формой действия даже тогда, когда отчленилось от практики ребенка и приобрело относительную самостоятельность. Нельзя представлять себе, что мышление есть лишь какое-то внутреннее преобразование, какая-то варка в котле сознания, где выпариваются второстепенные мягкие ткани и остается жесткий скелет, составляющий понятие. Даже на высших ступенях развития мышление предполагает известное действие в отношении объекта. У ребенка это обнаруживается довольно ярко.

В нашем исследовании один глухонемой ребенок все время шел по ложному направлению, переусложняя поставленную перед ним задачу. Палка на него производила впечатление рычага. Так как он видел рычаг, то все время пытался пользоваться палкой как рычагом. Для того чтобы он переменял способ решения, нужно было рычаг надеть чрезвычайно непрочно на ось, так, чтобы, как только ребенок прикоснулся к рычагу, тот развалился. Тогда ребенок смог воспользоваться рычагом в качестве палки и хорошо решил задачу. Значит, недостаток решения был в том, что испытуемый сам не произвел нужного расчленения.

В опытах Г. Д. Лукова дошкольники 5—6 лет уже начинают активно воздействовать на предмет для его познания, выявления тех или иных его свойств и особенностей. Например, когда ребенка спрашивают, утонет ли такая-то вещь или будет плавать, а ситуация представляется ему не вполне ясной, он стремится скорее бросить вещь в воду, чтобы решить вопрос. Когда ребенок предполагает, что вещь будет тонуть, а она плавает, он пытается воздействовать на нее: может быть, таким путем она обнаружит свои истинные черты, и ребенок «загоняет» вещь в воду, заставляет предмет обнаружить ожидаемые качества. Если он все же не тонет, дошкольник изменяет свое представление, понятие о данном предмете.

Расшатывание рычага в других опытах, заглядывание под него, чтобы найти крепление, гвоздь, попытка вступить в новые отношения с предметом, чтобы выяснить его качество, показывает, что мышление в этих случаях остается действием, с помощью которого ребенок пытается обнаружить свойство предмета; ребенок наталкивается на сопротивление этого предмета и таким образом изменяет свое понятие о нем.

Практическое изменение предмета, которое лежит в основе возникающего у ребенка обобщения, приводит к тому, что даже тогда, когда у ребенка появляется самостоятельный план мышления в виде рассуждения, воображения, фантазии, вещь благодаря практическому изменению начинает как бы просвечивать че-

рез представление и таким образом даже в теоретической деятельности, даже в воображении сопротивляется произвольным изменениям. Здесь я имею в виду те факты, обнаруженные в работе Г. Д. Лукова, где вначале ребенок чрезвычайно связан предметными свойствами игрушки. Например, придать предмету необычные для него функции (сделать лошадь кухаркой, или кубик — доктором, или автомобиль — ребенком) испытываемому трудно даже в игре.

В опытах К. Е. Хоменко (1941а) было установлено, что ребенок в отношении к метафоре обнаруживает вначале своеобразный прозаизм. Например, когда испытываемого спрашивают, можно ли сказать о человеке, что у него золотая голова, он отвечает с невероятным педантизмом, что голова состоит из мяса, костей и т. д. и что поэтому слова «золотая голова» неверные. Свободное употребление образа требует постановки иной задачи и изменения отношения ребенка к вещи.

Наконец, последний пример того, как в воображении ребенка сказывается его реализм, как вещь сопротивляется произвольному изменению, даже будучи представлена в фантастической форме, мы возьмем из опытов Т. И. Титаренко в области сказки (1941). Хотя ребенок и допускает различные вольности (предметы движутся, как живые существа, а животные ведут себя, как люди), однако и здесь практическое значение действительности приводит к тому, что вещь просвечивается через образ и сопротивляется воздействию. Когда основные свойства вещи, основные ее особенности пытаются изменить в сказке, ребенок начинает возражать. Когда ему рассказывают о докторе, который, уходя к больному, попросил чернильницу посторожить свой дом, то ребенок с этим соглашается, так как вещь может выполнять различные роли в сказке. Но когда приходят разбойники и чернильница начинает лаять, то ребенок возражает. Нет, говорит он, пускай она не лает, «пускай она лучше фыркает чернилами». Тут особая, сказочная ситуация, но ребенок требует, чтобы вещь обнаружила свои действительные черты и особенности.

Таким образом, мышление возникает из действия. Вначале оно не может быть отделено от действия и оказывается свойством этого практического действия. Затем мышление приобретает относительную самостоятельность, но и тогда оно всегда выступает как переход за границу сознания; оно предполагает, что субъект приходит в соприкосновение с объектом, без этого никакое мышление невозможно.

Каким образом мышление появляется? Каковы движущие причины его возникновения? Что изменяется в самой деятельности, когда субъект переходит от чувственного познания, от восприятия к познанию интеллектуальному, т. е. путем мышления? Отвечают ли на эти вопросы существующие теории?

Теория способностей в чистом ее виде предполагает мышление заранее данным, оно только увеличивается в размерах, оно только растет, однако все основное его содержание, вся его основная

характеристика присущи человеку от рождения. Как в ростке заключается все будущее дерево, так в способностях заключается все будущее мышление. Эта теория не пытается объяснить, каким образом мышление возникает, она предполагает мышление заранее данным. Она не является плохой теорией возникновения мышления, она вообще не является никакой теорией возникновения мышления.

Эмпирическая теория предполагает, что мышление развивается в процессе накопления опыта. Однако легко показать, что простое количественное увеличение опыта не вызывает перехода восприятий, простых представлений к понятиям. Ведь образование понятия не похоже на историю с мехом, который наполняется вином, пока не лопнет, так что приходится заменять его новым. Дело в том, что представлений можно построить сколько угодно, будет много опытов, будет много представлений, но при простом увеличении количества опытов нет никакой нужды в переходе к понятию.

Очевидно, должно измениться нечто существенное в самом действии, в самом бытии субъекта, для того чтобы появилась необходимость в мышлении. Есть ступень развития деятельности, когда мышление не необходимо, когда оно невозможно. Известно, при каких условиях жизни и деятельности впервые возникает ощущение. Оно возникает тогда, когда первые, наиболее примитивные формы жизни, предполагающие непосредственное отношение к действительности, заменяются отношениями опосредованными. В чем заключается опосредование отношений, которое предполагает возникновение ощущения, делает возможным и необходимым возникновение первых форм психического отражения действительности? Оно связано с такими изменениями процесса жизни, при которых организм начинает относиться к полезным для него свойствам окружающей среды, свойствам, поддерживающим его существование, через некоторое другое свойство, которое само по себе не является необходимым для поддержания его жизни, но опосредует его отношения к полезным свойствам. Например, пчела стремится к цветку, ориентируясь на признаки цвета, формы, но она не питается ни цветом, ни формой, а цвет и форма цветка ориентируют ее по отношению к питательным свойствам нектара, который она поглощает.

Таким образом, здесь, в самой деятельности субъекта, выступает связь хотя бы двух свойств объекта, т. е. свойства непосредственно бесполезного и свойства полезного. Как только появляется такая связь свойств, в содержании самой деятельности субъекта или организма выступает предметное отражение действительности, т. е. отражение психическое, а не те формы отражения, которые имеются во внеорганическом мире.

Для того чтобы возникло мышление, должен произойти какой-то следующий сдвиг в самой самостоятельной деятельности. Действительно, такой сдвиг и происходит. Он заключается в том, что на определенном этапе развития жизни, на определенном этапе

развития деятельности субъект уже относится к свойствам не просто через другие свойства предмета, т. е. опосредование субъекта уже совершается не внутри этого предмета, в соотношении одного его свойства к другому, а переходит к более сложной форме отношений, когда субъект начинает относиться к одному предмету через другой предмет. Это уже опосредование не свойством, а опосредование предметом. Естественно, когда содержанием самой деятельности субъекта выступает отношение между предметами, между вещами, то это содержание и есть содержание разумное, потому что мышление есть отражение действительности во всех ее связях и отношениях. Как только эти отношения выступают в самом действии, в самом действии возникает разумное содержание.

Сложные формы деятельности, обнаруживающиеся у высших животных в добывании пищи, в заботе о потомстве, в отношении к другим особям своего стада, следует объяснять не из присущих им интеллектуальных способностей, а, наоборот, интеллектуальные способности следует выводить из характера жизни этих животных. Образно говоря, не интеллектом следует объяснять обходные пути, а из обходных путей понять интеллект животного. Непонимание этого отношения ведет к неправомерному смещению интеллекта животного с мышлением человека. К. Бюлер, ставя перед ребенком задачи, применявшиеся В. Келером в исследовании обезьяны, пришел к выводу о наличии шимпанзеподобного возраста в развитии ребенка. Однако, в сущности, шимпанзеподобным является не ребенок, а произведенный над ним К. Бюлером эксперимент, ибо в нем ребенку предлагалась деятельность, заранее лишённая какого-либо человеческого содержания. Следует удивляться лишь тому, как в этой неестественной для себя, шимпанзеподобной ситуации ребенок обнаружил столько изобретательности, ибо в других ситуациях, естественных для животного, даже взрослый человек может оказаться совершенно несостоятельным.

Если считать мышление не сверхъестественной силой, сидящей изначально, как *deus ex machina*, в голове субъекта и готовой проявиться, где бы ее ни применили, а тем, чем оно в действительности является, т. е. некоторым жизненным опытом, отражением объективной действительности, причем той действительности, которая была предметом практики субъекта, то характерные особенности мышления следует искать прежде всего на той почве, где оно возникло.

В наших опытах с глухонемыми детьми и в опытах П. И. Зинченко с употреблением различных средств у говорящих детей ребенку предлагали не различные вещи типа бамбуковых палок разной длины, которыми пользовался В. Келер, а определенные человеческие предметы, имеющие известное вещественное назначение, как ножницы, карандаш, стул, книга. В упомянутых исследованиях обнаружилось, что даже у младших детей практическая деятельность и возникающие в ней обобщения носят совсем иной характер, чем у животных.

Широкая транспозиция употребления средства (с палки на одея-

лю, на широкополую шляпу, на свернутую бумагу), обнаруженная В. Келером у обезьяны и казавшаяся ему признаком высокого развития интеллекта, в действительности свидетельствует о недифференцированности средств у животного и соответственно о бедности и узости сферы его деятельности. В сущности, деятельность обезьяны остается тем же инстинктивным приближением к цели, захватыванием цели, и употребление обезьяной средства лишь несколько расширяет сферу применения инстинктивных операций. В противоположность этому для ребенка каждый предмет приобретает особое значение в соответствии с его общественной функцией, и, овладевая ею, воспроизводя ее в практической деятельности, игре, ребенок входит в область богатств и разнообразия человеческой деятельности. Вначале он обнаруживает известный педантизм, отказываясь использовать вещь не по обычному назначению даже в тех случаях, когда задача требует этого. Например, он не использует ножницы для придвигания далеко лежащей цели. Однако такое отсутствие переноса свидетельствует о возникновении нового, человеческого, отношения к вещи, которого нет у животного.

Отношение ребенка к другим людям настолько необходимый момент его действий, что даже в простейших экспериментальных ситуациях нельзя игнорировать этой существенной основы детской психики. В опытах В. И. Аснина (1941) старшие дети хуже решали простые практические задачи, чем младшие, что определялось своеобразным отношением их к задаче. Для старших предметная цель задания выступала лишь как средство удовлетворения известных требований экспериментатора, повод обнаружить определенное умение в ситуации опытов. Отношение к взрослому человеку имело решающее значение в мотивации действия. Простые приемы, которые удовлетворяли младшего ребенка при достижении предметной цели, естественно, оказывались не подходящими в решении задач, возникавших перед старшим. Поэтому, когда маленький ребенок пытался воспользоваться каким-нибудь простым средством в решении задачи, старший его останавливал скептической репликой: этак, мол, достать не штука.

В процессе самого простого эксперимента разворачивается сложная система отношений с экспериментатором: здесь и просьбы о помощи, и выполнение действительных и воображаемых требований, наконец, попытки обмануть экспериментатора и т. д. Таким образом, не говоря уже о тех общественно возникших установках, с которыми ребенок подходит к эксперименту, в самой экспериментальной ситуации отношение к другому человеку имеет решающее значение для характера действий испытуемого. В самой деятельности ребенка отношение его к цели не прямое, не инстинктивное, а опосредованное его отношением к другим людям и к другим предметам. И это возникающее разумное обоснование его деятельности получает разумное отражение в сознании. В этом раскрывается тайна возникновения детского мышления.

Легко показать уже на самых начальных, самых ранних эта-

пах развития интеллектуальной деятельности, что указанный нами критерий разумности соответствует фактам. Возьмите простейший вид интеллектуального действия — обходной путь. Что характерно для него? То, что животное учитывает не только цель и ориентируется на различные признаки этой цели, но и в самом действии учитывает соотношения между целью и преградой, которая мешает прямому движению к цели. Эта деятельность уже определяется соотношением предметов. Еще ярче выступает оно в употреблении вспомогательных средств обезьянами. Такое поведение может быть названо интеллектуальным, потому что животное ориентируется не только на цель, различные признаки цели, но и на промежуточные звенья, на соотношение между палкой и целью. Соотношение между предметами становится содержанием ее деятельности, и, таким образом, возникает разумное содержание.

Этот критерий дает нам возможность произвести некоторое важное различие. В последнее время и в зоопсихологии, и в детской психологии чрезвычайно расширилось значение термина «интеллектуальное действие». Оно смешивается со структурным действием, вообще действием целенаправленным и т. д. Говорят, например, что, когда собака лежит на солнце и оно начинает ей мешать, сильно печь, животное поднимает голову, смотрит по сторонам, видит затемненный участок под деревом и устремляется туда, то это действие интеллектуальное. Если применять приведенный критерий интеллекта, то это действие не может быть отнесено к числу интеллектуальных, оно целенаправленное, но не интеллектуальное, поскольку не ориентируется на связь между предметами, а ориентируется на некоторые признаки цели — «там, где более темно, там более прохладно». Некоторые полезные свойства выступают перед животным через другие свойства, через цвет или освещение. Это действие осмысленное, но не интеллектуальное. С этой точки зрения становится также понятно, что у животного могут быть только зачатки, зародыши интеллектуального действия, связанного с употреблением вспомогательных средств, они играют в жизни животного чрезвычайно незначительную роль, потому что основные жизненные потребности, даже у высших животных, удовлетворяются с помощью естественных органов, настоящее мышление, человеческое, может быть, конечно, только продуктом исторического развития, продуктом общественного производства, некоторого планомерного, целесообразного употребления орудий в процессе общественного труда, т. е. там, где это выступает не через инстинктивное употребление средств, а как планомерное, составляющее основное содержание жизни человека общественное производство.

Теперь мы должны перейти к следующему вопросу. Дело в том, что наличие разумного содержания еще не обязательно может быть связано с разумной интеллектуальной формой, ибо форма и содержание едины, но не тождественны, т. е. мы можем предполагать, что в самой деятельности уже возникли известные отношения, но мы еще не имеем адекватной формы отражения та-

ких отношений. Это легко показать. Так, всем известно, что хотя обходной путь и предполагает установление соотношения между предметами, однако он может быть осуществлен и без интеллектуальных средств. Вы знаете, что крысы в условиях дрессировки в лабиринте производят обходное движение, и Блесс пытается доказать, что даже дафния делает обходной путь. Обходной путь может быть осуществлен не с помощью интеллекта, а с помощью навыка или даже модификации тропизма.

Как нам характеризовать возникновение формы самого мышления? С какой стороны она может быть определена? Большинство исследователей чувствуют недостаток объективного критерия и пытаются ввести некоторые дополнительные указания. В. Келер ссылается на момент внезапности в появлении решения. Внезапность как критерий интеллектуального действия характерный, но не обязательный признак. Так, мы знаем некоторые навыки, образующиеся чрезвычайно быстро, и некоторые интеллектуальные решения, требующие большого количества времени и усилий. Интеллектуальное решение происходит обычно быстрее, чем решение механическое, появляющееся путем проб и ошибок, но этот момент не обязателен, потому что может быть и обратное. И вообще, скорость — характеристика внешняя. Мы предполагаем, что интеллект — это не просто быстрый навык, ибо в противном случае не нужно было бы и вводить новый термин, а можно было бы говорить лишь о своеобразной форме навыка.

Другая попытка определить характер интеллектуального действия заключалась в привлечении критерия обобщения. Этот критерий, конечно, более важный и более существенный, чем критерий внезапности в появлении решения. Однако легко показать, что он также не обязателен и также характеризует процесс мышления, скорее, с технической, формальной стороны, а не со стороны основного его строения и содержания. Почему? Потому что, формально говоря, обобщение может быть и при инстинктивном действии. Так, опыты В. Келера с транспозицией и опыты К. Бюлера с эквивалентными стимулами показывают, что всякое инстинктивное действие в какой-то мере переносится, в известной степени лабильно.

Более того, мы не можем представить себе никакого инстинктивного действия без обобщения. Трудно представить, как инстинкт мог бы осуществляться, если бы он ориентировался только на строго фиксированные признаки объекта. В случае инстинктивного нападения кошки на мышшь действие осуществляется независимо от величины мыши, различий в окраске, позе животного, ракурса, в котором оно выступает, т. е. в этом инстинктивном действии уже имеется обобщение.

Таким образом, указания на обобщение еще совершенно недостаточно, ибо обобщение может выступать и в инстинктивном действии, и в навыке. Для того чтобы обнаружить более существенные черты интеллектуального действия, необходимо проследить, как в соответствии с изменением содержания деятельности проис-

ходила коренная ломка и изменялось ее строение. Такие изменения происходят, структура действия меняется. Всякое инстинктивное действие и всякая его модификация путем навыка остаются действием одноактным в том смысле, что в нем ни один элемент не выступает целью для другого; в каждом инстинктивном действии животное пытается удовлетворить известную потребность, и, когда цель удовлетворена, выступает новая цель, но ни одно действие здесь не служит целью для другого, поэтому оно всегда одноактное, хотя и осуществление инстинкта распадается на ряд отдельных фаз. В противоположность этому интеллектуальное действие даже в простейших случаях двухактное в том смысле, что одно действие служит целью для другого. Изменение структуры деятельности в связи с новым ее содержанием происходит через изменение операций.

Операция—необходимый момент деятельности. До того как известный объект может удовлетворить соответствующую потребность, он должен быть достигнут и видоизменен субъектом при помощи ряда внешних движений. Внешние движения или операции являются средством, техническим моментом в достижении цели. Ближайшим образом они определены физическим, вещным отношением органа (а в дальнейшем — орудия) к объекту, ибо на предмет можно воздействовать только предметным образом. Однако из всех вещных отношений в операции отбираются только существенные для достижения определенной цели.

Таким образом, операция есть физическое отношение внутри жизненного процесса, технический момент деятельности, подчиненный последней как ее необходимая составная часть. Однако, выполняя эту служебную роль средства в удовлетворении потребности, операция заставляет выйти субъекта за его собственные пределы, за пределы прежних потребностей, за пределы тех свойств объекта, которые служат прямому удовлетворению этих потребностей. Подчиняясь необходимости вещных отношений, операция изменяет содержание деятельности, вводит новые стороны действительности в области активности субъекта, самим фактом своего возникновения создает у него новый *орган*, а следовательно, меняет и его самого, и его потребность. Возникшая как средство, операция превращается в потребность, изменяя характер деятельности. Чтение, письмо, счет, возникшие как вспомогательные операции, могут стать предметом самостоятельной потребности человека. Подобно этому и интеллект вначале выступает лишь как операция, как технический прием осуществляемого действия, отличие которого от обычного проявления инстинкта заключается лишь в том, что он фиксирован за определенным предметным средством. Однако, когда субъект путем навыка или другого вида упражнения овладел лишь предметными отношениями в ситуации и испытывает потребность воспроизвести эти отношения при решении задачи, производя соответственно ряд дополнительных изменений, мы наблюдаем переход от интеллектуальной операции к интеллектуальному действию.

Действие, бывшее раньше единым, как бы раскалывается на две части — теоретическую и практическую: осмысление задачи и ее практическое решение. Важно отметить, что первоначально эта первая, теоретическая часть совершенно лишена того внутреннего, идеального характера, которого она достигает впоследствии с помощью речи в рассуждении. И цели ее предметны, и способы ее практические, она теоретическая лишь по содержанию. Первичная форма понимания заключается не в *непосредственном усмотрении*, не во внутренней активности субъекта, а в том, что он делает задачу понятной практически, фактически видоизменяет ее таким образом, что употребление известного способа решения становится возможным. В простейшем интеллектуальном действии в виде обходного пути или применения палки в качестве средства для достижения цели имеются, с одной стороны, некоторые действия выполнения, положим употребление палки или движение по свободному пространству по отношению к цели, и, с другой, некоторые действия, подготавливающие выполнение. Например, в обходном пути, для того чтобы произвести действие, заключающееся в движении животного по направлению к цели, необходимо выйти на свободное пространство из загородки или клетки. Для того чтобы употребить палку, нужно найти и достать ее. Значит, одно, предыдущее, действие подготавливает действие следующее.

В чем заключается содержание каждого из этих актов? Первый акт состоит в преобразовании ситуации, преобразовании задачи, т. е. некоторая ситуация *A* превращается субъектом в ситуацию *A*₁, которая делает возможным употребление известного способа решения, известного приема решения. Какие преобразования здесь имеются? Какие способы выступают? Например, движение прямо к цели. Для этого нужно выйти из клетки на свободное пространство. Когда употребляется палка, то имеется инстинктивное употребление средства у обезьяны, приближение плода с помощью ветки, на которой этот плод прикреплен. Нужно свести ситуацию к этому положению, нужно произвести это превращение. Значит, в первом акте задача превращается из данного положения в некоторое другое положение, идеальное, которое позволяет употребить определенный способ.

Что представляет собой второй акт? Второй акт представляет собой применение известного способа, инстинктивного или приобретенного путем навыка. Таково различие отдельных актов интеллектуального действия с их внутренней стороны. Проявление интеллекта, основные моменты мышления сосредоточиваются главным образом на первом акте, ибо, как указывал И. Ньютон, когда задача понята, приведена к известному типу, применение определенной формулы к ней не требует труда, это делает за нас математика. Необходимо только узнать задачу, преобразовать ее в определенный тип, и тогда остальные действия носят автоматический (технический) характер. Итак, само осуществление мышления главным образом сосредоточивается на первом акте интеллектуального действия. Но изменение мышления и его развитие происходят как раз на втором акте, ибо понятие, которое

здесь возникло или которое было применено, привлечено к решению данной задачи, во-первых, проверяется, а во-вторых, обогашается, претерпевает изменение.

Каким образом действие может сделаться целью для другого действия? Каким образом действие может быть так отчуждено, что субъект начинает стремиться к нему, как к известной внешней вещи, к внешнему предмету? Каким образом он может стремиться к действию, так, как стремился раньше к пище или к какому-нибудь другому предмету, удовлетворяющему его потребности? Как действие получает такого рода отчуждение, становится до такой степени внешним, что превращается в цель для субъекта? Единственная возможность этого заключается в том, что действие *опредмечивается*, приобретает предметный характер. Тогда само действие индивида выступает перед ним как внешний субъект, в котором это действие овеществлено.

Я говорю, что меня тянет к определенному действию — к чтению, познанию, к эстетическому наслаждению и т. д. Меня тянет в театр, но не в том смысле, что меня тянет сидеть в пустом зрительном зале и смотреть на пустую сцену. Предполагается известное действие, которое опредмечивается в театре.

В сущности, все образы языка предполагают овеществление известного действия в предмете. Можно ли это применить к самым ранним ступеням развития? При употреблении обезьяной вспомогательного средства в виде палки в палке заключается такая возможность — обезьяна стремится к этому действию как к известной внешней вещи.

Можно ли применить подобное объяснение к случаям обходного пути? Как раз обходной путь наиболее простая форма опредмечивания действия, выступающего еще в биологическом смысле, когда известные действия могут быть осуществлены животным только в определенном месте — не в закоулке, не в пещере, не в гнезде, не в клетке, а на свободном пространстве. Как только перед животным возникает необходимость преследовать цель, добычу, совершить соответствующее инстинктивное действие, так оно стремится выйти на соответствующее место, где это действие может быть произведено, — покинуть гнездо, нору, клетку.

Таким образом, даже это действие обходного пути предполагает, что акт выполнения опредмечен местом и в первом акте животное стремится к выполнению как к цели действия, и только тогда получается обходной путь в психологическом смысле, потому что обходной путь может быть внешним. Опыты В. Икскулля (V. Uexküll, G. Kriszat, 1934) с рыбами показывают, что даже, когда снимают ограду, животные продолжают совершать соответствующий обходной путь. В этом случае путь является обходным только по внешней форме, так как животное в своих действиях не ориентируется на отношения между предметами и один акт не служит у него целью для другого. Значит, этот обходной путь, как и употребление орудий и средств, предполагает двухактность, именно то, что одно действие становится целью для другого. <...>

Мною совместно с рядом других харьковских психологов проведены исследования по проблемам отношения мышления к деятельности ребенка, условий возникновения разных форм мышления в детском возрасте. Таким образом, нас интересует не столько анализ разных форм детского мышления, использующий описания, которые уже существуют в детской психологии, сколько изучение некоторых условий возникновения и смены этих форм. Наши исследования выполнены преимущественно с детьми дошкольного возраста и младшими школьниками под руководством А. Н. Леонтьева.

Мышление, согласно указаниям классиков марксизма, есть отражение объективной действительности, отражение предметов и явлений этой действительности в их существенных связях и отношениях (В. И. Ленин, т. 29, с. 163—164, 177, 178 и др.). Возникает вопрос: как ребенок, который, рождаясь, не имеет понятий, не имеет представлений о действительности, приходит к ее познанию? Что же именно является условием возникновения и развития мышления ребенка? Рассматривая этот вопрос, мы сталкиваемся с тем, что проблема истории умственного развития ребенка тесно связана с проблемой логики детского мышления.

Но единство их еще не означает тождественности. Это особенно необходимо подчеркнуть потому, что и в учебниках психологии, и в соответствующих исследованиях указанные понятия часто путаются и при изложении раздела мышления психологическая проблема мышления подменяется формально-логическим ее рассмотрением, т. е. дело ограничивается указанием на различие между операциями суждения и рассуждения, между анализом и синтезом и т. п.

Отсюда не вытекает, что не следует анализировать формы и операции детского мышления, но ими не может быть исчерпана проблема умственного развития ребенка. Почему? Естественно, развитие детского познания начинается с чувственного познания действительности, далее поднимается до соответствующих понятий и потом снова возвращается к действительности, к практике. Тем не менее, обозначая логические этапы, мы указываем на некоторые результаты мышления, на динамику результатов, но еще не показываем, какой процесс, какая деятельность привели к таким результатам и что заставило ребенка двигаться по этим ступеням познания.

За развитием мышления ребенка, за переходом от непосредственного восприятия действительности к более глубокому ее пониманию лежит развитие личности ребенка, смена жизненных отношений ребенка, развитие его деятельности.

Что представляет собой процесс деятельности ребенка? Прежде всего, этот процесс изначально и в основном не является процессом теоретическим. Во всяком случае, он возникает не в такой форме. Если мы возьмем развитие понятий ребенка и приобретение им соответствующих знаний, то увидим, что ребенок может придти к ним не путем теоретических рассуждений, что его познание может быть результатом другой деятельности, не теоретической.

В исследовании П. И. Зинченко (1949) сделана попытка установить, при каких условиях у ребенка дошкольного возраста возникают, например, простейшие образы памяти. Если перед ребенком ставили непосредственно задание запомнить тот или иной материал, ребенку было трудно, но, когда организовывали игру, где не было специального задания запомнить, удерживать данный образ в памяти, дошкольник хорошо запоминал материал.

Ребенок дошкольного возраста часто что-то делает, оперирует с вещами, не стремясь к решению какой-либо теоретической задачи, но в результате деятельности он приходит к познанию определенной действительности.〈...〉

К. Маркс (т. 3, с. 106), критикуя теорию М. Штирнера, издается над идеалистами, изображающими ребенка метафизиком, «сердцу которого „природа вещей“ ближе, чем его игрушка». В действительности ребенок интересуется игрушкой, окружающей действительностью; он живет, он играет и в процессе этой деятельности познает действительность. Необходимо различать деятельность, которая протекает определенным образом, и логический результат, к которому она приводит.

Философы говорят: «То, что открыто сердцу, не составляет тайны для разума». Человек живет и действует, удовлетворяя свои потребности, которые не исчерпываются потребностями теоретического характера, и эта деятельность открывает перед человеком новые стороны действительности, приводит к их отражению в сознании.

Теперь несколько слов о понятии *деятельности*. Хотя это понятие трудно детально рассмотреть в коротком сообщении, необходимо во всяком случае отличать его от некоторых других понятий, стоящих близко к нему или, лучше сказать, с ним часто смешиваемых. Дело в том, что указание на активность субъекта выступает в разных психологических направлениях, в том числе в виде теории психических функций.

Прежде всего нам нужно отделить понятие *деятельности* от понятия *функции*, так как понятие *психической функции* особенно прочно закрепилось в буржуазной психологии, откуда его часто некритически заимствуют наши исследователи. Понятие *функции*, принятое в современной психологии, с одной стороны, возникло из старого понятия *способности*; с другой стороны, оно испытало влияние современной физиологии, где термин «функция» имеет определенное содержание. Тут допускаются какие-то непосредственные биологические отношения организма к оружающей действительности, которые реализуются конкретным органом и прямо зависят от соответствующей функции. В этом понимании дыхание, выделение желчи, движения органов представляют собой функции.

Процессы активности субъекта, которые приводят к познанию действительности, в этом понимании функций собой не представляют, хотя и с необходимостью предполагают в своей основе органические или физиологические функции. В этом понимании мышление тоже является сложной деятельностью, возникающей в процессе жизни ребенка, в процессе его воспитания. Перед появлением мышления у ребенка формируются другие виды деятельности, которые подготавливают возможность возникновения разумного отношения к действительности. Для этого необходимы соответствующий опыт, знания. Простая аккумуляция опыта еще не приводит автоматически к возникновению мышления. Необходимо изменение характера опыта, связанное с изменением характера детской деятельности.

Уже в первые годы жизни ребенок переходит от непосредственного ознакомления с предметами к овладению их назначением и обучается пользоваться ими. Следовательно, в играх и практической деятельности ребенок фактически очень рано начинает устанавливать разные отношения между предметами. Подобные изменения в содержании деятельности ребенка приводят затем к изменению ее структуры. Научившись сначала пользоваться предметом в соответствии с его назначением, ребенок далее пытается использовать его в новых, измененных условиях и выполняет ряд вспомогательных действий, чтобы подготовить эту возможность. Действие приобретает, так сказать, *многоактную*,

или *многошаговую*, структуру. Усвоенный способ действия переносится в новые условия, изменяется в соответствии с ними, приобретает обобщенный характер. Возникает так называемое *наглядно-действенное* мышление, которое еще нельзя отделить от практической и игровой деятельности ребенка. (Характеристика процесса переноса и условия возникновения наглядно-действенного мышления у ребенка рассматриваются в исследованиях В. И. Аснина, 1941). Первоначально этот процесс может осуществляться только в условиях непосредственного действия с предметами. Очевидно, интеллектуальные операции возникают и оформляются на этой основе и лишь впоследствии могут быть от нее обособлены и осуществляться относительно независимо. В самом деле, выполнение всякого предметного действия при отсутствии предмета всегда вызывает определенные сложности даже у взрослого человека.

К. С. Станиславский (1938) очень хорошо показывает, как нелегко овладеть действием, чтобы его можно было выполнять без предмета в воображаемых обстоятельствах. Известно, что актер, впервые выходя на сцену учиться театральному искусству, с большими трудностями выполняет простейшие действия, когда его лишают предмета. Если актеру надо пришить воображаемую пуговицу или зажечь папиросу, он делает чрезвычайно грубые ошибки, пропускает важнейшие моменты, например начинает шить, не вдев нитку в иголку, и т. п.

Связь с предметом, неотделимость собственных действий от предмета чрезвычайно характерна для ребенка младшего возраста и вообще для каждого, кто начинает овладевать новым предметом, так как и взрослый сталкивается с такой ситуацией, когда ему приходится овладевать совершенно новыми действиями.

Исследуя игру преддошкольника, Ф. И. Фрадкина (1950) показала, в какой мере игра ребенка младшего возраста связана с непосредственно воспринимаемой ситуацией и может осуществляться только при наличии всех необходимых для нее предметов. Например, игра состоит в том, что Маша пьет чай. Для этого необходимы чайник, чашки и Маша. Они нужны для того, чтобы исполнять эти действия. Достаточно забрать хотя бы один предмет, чтобы игра расстроилась.

Однако уже в игре дошкольника обнаруживаются новые возможности. Ребенок этого возраста не смущается, если недостает какого-нибудь предмета, обычно исполняющего определенную роль. Играющий свободно заменяет его другим, иногда чрезвычайно отдаленно напоминающим первый, и переносит на него соответствующую функцию, соответствующий способ действий. Мы допустим, что указанный момент в развитии деятельности ребенка имеет решающее значение для возникновения у него наглядно-образного мышления. Ребенок может теперь свободно оперировать образами предметов в то время, когда самого предмета нет, т. е. ребенок в плане воображения или образного мышления

свободно объединяет представления, вводит новые комбинации образов.

Условием возникновения этой новой деятельности будет, очевидно, игра. Большое значение имеют факты, указывающие на то, что игра в определенном смысле опережает воображение. Когда игра возникает впервые, воображение как внутренний теоретический процесс чрезвычайно слабо, оно развивается, расширяет свои возможности в связи с развитием игры. В исследованиях К. Е. Хоменко (1941б), отчасти О. М. Концевой (1957) и Т. И. Титаренко (1941) рассматриваются условия возникновения, а также некоторые характерные особенности наглядно-образного мышления. Уже на этом уровне развития у ребенка появляются суждения по поводу той или иной вещи, причем суждения могут быть непосредственно не связанными с практическими или игровыми действиями, выполняемыми в данный момент, а касаться предметов или явлений, в данный момент отсутствующих. Ребенок первоначально еще не умеет соотносить эти суждения между собой, и перед ним стоит задача перейти к процессу дискурсивного мышления, к процессу рассуждения.

Как показывает исследование Г. Д. Лукова (1937), взаимосвязь в суждениях возникает относительно рано. Мы можем уже у ребенка дошкольного возраста уловить определенную связь между суждениями, и связь не только аффективного, эмоционального порядка. Эта связь представляет собой отражение каких-то наблюдаемых ребенком явлений. Правда, ребенок в связи суждений отражает только ту действительность, которая непосредственно находится перед ним. Последовательность предметов, порядок их появления в данный момент имеют решающее значение для связи детских суждений. Эта связь выступает в очень наивной форме.

Когда маленькому ребенку показывают разнообразные предметы и бросают их в воду, то достаточно продемонстрировать ему ряд плавающих предметов, чтобы он начал допускать, что и все последующие предметы будут плавать, т. е. предшествующие суждения начинают формировать дальнейшие суждения. Связь его суждений определенным образом отражает существующую связь явлений, но отражает ее ограниченно и односторонне.

Далее возникает уже более сложная связь суждений, и ребенок, пробуя предвидеть, что случится с предметом, если его бросить в воду, ориентируется уже не только на случившееся с рядом предыдущих предметов, но и на признаки данного предмета, которые, в соответствии с опытом ребенка, дают основание предположить, будет или не будет плавать конкретная вещь. Если на предыдущем уровне развития ребенок в своих предвидениях исходит из некоторого ожидания, из определенной установки, возникающей в результате восприятия ряда аналогичных явлений, следующих одно за другим, то на высшем

этапе ребенок исходит уже из более глубоких предпосылок, основываясь на обобщениях, которые формируются в процессе его предшествующего опыта или тут же, в процессе эксперимента.

Ребенок, например, считает, что легкие предметы плавают, а тяжелые тонут. Эта новая связь суждений иногда приводит к отдельным неправильным суждениям, но в целом она глубже и правильнее отображает действительность, чем предшествующая связь. Если, например, ребенку показывают игрушечную жестяную лодочку, то он, исходя из своего опыта, правильно допускает, что она будет плавать. Но если ребенку продемонстрировали ряд железных предметов, которые тонут у него на глазах, если перед ним выразительно возникло отношение «железные вещи тонут», он, так сказать, меняет свою точку зрения и не только высказывает пессимистические соображения относительно жестяной лодочки, но, увидев, что она все-таки плавает, отворачивается и утверждает, что лодочка утонула. Затем ребенок пробует утопить ее рукой и, если это удастся, торжествует, заявляя, что плавала она совершенно случайно, «не по-настоящему». Таким образом, хотя суждение про лодочку в результате включения в цепь детских рассуждений подверглось неправильному изменению, это изменение возникло в результате более глубокого понимания ребенком условий плавания тел.

Существенно, что на этой ступени развития суждения ребенок постоянно ссылается на свой практический опыт, на действия, которые нужно выполнить с предметами для того, чтобы они плавали или тонули. Деревянный паровоз не будет плавать, потому что он должен ездить по рельсам, деревянный пенал утонет, если положить в него осколки кирпича, железная крышечка будет плавать, если ее осторожно опустить на воду. Если ребенка спрашивают про незнакомый предмет, будет ли он плавать, малыш стремится бросить его в воду, не торопясь высказывать предположения. Даже противоречия, возникающие между его предположениями и действительностью, ребенок пробует разрешить практически. Он топит жестяную крышку, которая, по его предположениям, должна была утонуть, и напрасно пытается заставить плавать, легко спуская на воду, алюминиевую пластинку, которая, по мнению ребенка, должна плавать.

Одна маленькая девочка, после того как ее заставили бросать ряд крупных предметов, которые тонули, и маленьких, которые плавали, естественно предположила, что маленькая английская булавка будет плавать. Когда результат не оправдал ее ожиданий, она сначала смутилась, затем раскрыла булавку в воде и заявила: «Булавка не очень маленькая, она в воде увеличилась». Из этого примера видно, что, вопреки предположениям Ж. Пиаже (J. Piaget, 1947), маленький ребенок не остается нечувствительным к противоречиям и пробует перед лицом новых фактов сменить свои суждения, хотя недостаток знаний иногда мешает ему выполнить эту операцию правильно. Непрерывные ссылки на свой и чужой опыт, на способ действий с пред-

метом указывают на зависимость изменений, происходящих в рассуждениях ребенка, от его общего развития, расширения его опыта, развития практической и игровой деятельности.

Так в результате изменения содержания и структуры практической и игровой деятельности, в результате овладения предметом и собственными действиями у ребенка уже в дошкольном возрасте возникает в зачатке теоретическая деятельность, оформляется детское рассуждение. Интересно, что сдвиги в детском сознании в определенной мере отстают от изменений в характере деятельности. Например, наивный педантизм в понимании того, какую функцию выполняет предмет, педантизм, который проявляет маленький ребенок в практической и игровой ситуации, своеобразно возрождается у старшего дошкольника в плане наглядно-образного мышления. В исследовании Т. И. Титаренко обнаружилось, что ребенок принимает в сказке самые фантастические положения, но возражает против нарушения основных функций предмета. Например, разнообразные приключения метлы, в которых она ведет себя по-человечески, разговаривает и т. п., ребенок принимает без возражений, но попытка одного из персонажей использовать метлу как перо вызывает у ребенка отрицательное отношение, и он замечает: «Даже плохое перо пишет лучше, чем метла». Овладение собственным действием и перенос функции с одного предмета на другой раньше появляются в игровой деятельности ребенка, а потом уже приводят к сдвигам в характере его мышления, способствуют оформлению детского рассуждения.

Рассмотренные нами формы детского мышления не представляют собой возрастных стадий развития, потому что, например, наглядное мышление можно встретить и у взрослого человека, а некоторые формы рассуждения, как уже показано, возникают уже в дошкольном возрасте. Они, скорее, представляют собой стадии овладения некоторым содержанием, некоторыми сторонами действительности, а поэтому, хотя и отвечают в целом определенным возрастным группам и хотя наглядно-действенное мышление появляется раньше, чем мышление наглядно-образное, эти формы не связаны с возрастом однозначно и он не является фактором, автоматически вызывающим их возникновение.

Какова же связь этих стадий развития с педагогическим процессом? Мне кажется, что связь здесь двоякая. Педагогический процесс в первую очередь обозначает характер деятельности, который приводит ребенка к познанию объективной действительности. Как мы стремились показать, эта деятельность не может быть сведена к готовой от рождения функции какого-либо органа, она формируется и развивается в процессе жизни ребенка в зависимости от его опыта. Эта деятельность может оформляться стихийно, если взрослые, не осознавая, толкают ребенка на определенные поступки, если объективные условия заставляют его выполнять те или другие действия; но в нормальных условиях воспитатель осознанно направляет ребенка на выполнение конкретных заданий, организует его деятельность, сообщает ему нужные

знания, т. е. мышление ребенка формируется в педагогическом процессе.

Существует, однако, обратное вторичное влияние, состоящее в том, что ребенок проходит разные ступени в развитии деятельности и на разных ступенях развития процесс обучения идет по-разному, ребенок познает действительность не только в разной степени, но и разными способами.

Уже в дошкольном возрасте в условиях педагогического процесса ребенок усваивает соответствующие знания, которые закладывают фундамент его дальнейшего развития. Но это не может происходить путем систематического обучения в виде урока. Деятельность, где нужно подчинить ряд действий дальнейшей цели или сосредоточиться на теоретических заданиях, невозможна для ребенка, и даже игры в форме сложных сюжетных действий представляют для него некоторые трудности. Но обнаруживается, что ребенок овладевает рядом знаний в процессе непосредственного манипулирования предметами и в непосредственных отношениях со взрослыми.

Педагогический процесс в яслях в первые годы жизни строится своеобразно: перед ребенком выступают предметы разной формы, ему показывают разнообразные движения предмета, заставляют ребенка самого выполнять эти движения, называть предмет, знакомя так с вещами, их свойствами и названиями.

Когда ребенок становится дошкольником, его возможности значительно возрастают, но они не менее своеобразны, чем на предыдущем этапе. У ребенка складываются уже и географические, и физические, и математические представления, но он приходит к ним в процессе игры, а не на уроке географии или физики. Если будет организована интересная игра, например в «Северный полюс», то при этом возникнет ряд важнейших вопросов: а где этот полюс? Какие там льдины? Какие там животные? Ребенок-дошкольник таким путем узнает о многом, но не при помощи систематического обучения.

С переходом в школу деятельность ребенка, отношения к товарищам и педагогу, цели, к которым он стремится, становятся неизмеримо более сложными, чем те, которые характеризовали его в период дошкольных игр, но и это усложнение развивается. Так, преподавание в старших и младших классах существенно различается. Если в младших классах перед ребенком ставятся близкие задачи, учителю все время приходится вмешиваться в его деятельность, показывать, как выполнить то или другое задание, стараться приблизить к ребенку содержание урока, рассказывать, как нужно писать, т. е. делать интересной каждую часть урока, все время поддерживать ребенка и ставить перед ним близкую цель, в старших классах форма урока должна приобретать несколько иной характер и к концу школьного обучения приближаться к лекции. Перед учеником ставится более далекая задача, учитель идет к этой цели, и школьник должен уметь самостоятельно сосредоточить внимание и напрячь волю, чтобы вместе с учителем двигаться к общей цели.

Это обратное влияние, хотя и побочное, имеет существенное значение, так как для разных этапов развития ребенка характерны разные формы деятельности и научно построить дидактику, не учитывая их, невозможно.

Заканчивая сообщение, я хочу подчеркнуть один момент, который кажется мне важным и который я выдвинул в начале.

Дело в том, что мы не можем рассматривать мышление ребенка и его развитие, вычлняя из него отдельные операции, отдельные приемы, даже если мы будем это делать хорошо и правильно с логической точки зрения, так как у ребенка младшего и старшего возраста есть и анализ, и синтез, и индукция, и дедукция. Эти операции могут иметь у ребенка сложный характер, и, исходя из их рассмотрения, мы не можем объяснить, почему о некоторых вещах у ребенка формируются очень высокие понятия, в то время как другие стороны действительности не отражаются в его сознании. Очевидно, для того чтобы объяснить детское мышление, нужно выйти за его границы. По удачному выражению В. Келера (1930), интеллектуализм наиболее бесполезен в объяснении интеллекта.

Неудачи, или успех, или своеобразные результаты детской мысли никогда не могут быть исчерпывающе объяснены из умения или неумения ребенка выполнять определенные интеллектуальные операции. Часто, объясняя неудовлетворительную успеваемость ученика, учитель указывает не на отсутствие возможности понять соответствующий предмет, а на отсутствие достаточного интереса к нему, внимания и т. п. Активность ребенка как бы проходит мимо этого предмета, не дает необходимых результатов. Отсутствие целенаправленности может касаться не только всего предмета, но и его частей, когда она проявляется в неадекватном отношении к отдельным заданиям и к отдельным видам работы.

Как показывает имеющийся в нашем распоряжении небольшой опыт работы с детьми, отстающими по математике, такие дети в ряде случаев отстают не потому, что не умеют выполнять отдельных математических действий или соотношение этих действий представляет для них особые трудности. Иногда отставание объясняется неправильной установкой, неправильным подходом, который сложился из-за каких-то дефектов в процессе предшествующего обучения. Вместо решения математической задачи ребенок все усилия сосредоточивает на том, чтобы подогнать свои результаты к ответу в учебнике или к ответу, полученному товарищем. Ребенку все равно, множить или делить, лишь бы получился нужный ответ. В других случаях наблюдается более или менее выразительное стремление получить правдоподобные результаты, которые в целом отвечали бы наглядной ситуации, описанной в условиях задачи, но и тут математическое содержание игнорируется. Таким образом, первое, что приходится здесь делать,— это изменить отношение к заданию, заставить решать задачу, так как до этого времени ребенок делал что-то, лишь внешне напоминающее нужную работу.

⟨...⟩ Между наглядно-действенным и так называемым дискурсивным мышлением существует глубокая и двусторонняя связь. С одной стороны, опыт непосредственных действий с предметами при решении простейших практических задач подготавливает необходимую почву для возникновения дискурсивного мышления ребенка, с другой—развитие дискурсивного мышления изменяет характер предметных действий и создает возможность перехода от элементарных форм наглядно-действенного мышления к сложнейшим формам интеллектуальной деятельности взрослого человека, при решении практических задач.

Условия и механизмы перехода от наглядно-действенного к рассуждающему мышлению исследовала Г. И. Минская (1954). Методика исследования была построена по принципу переноса, разработанному А. Н. Леонтьевым и А. В. Запорожцем*. Материалом служили задачи на установление простейших механических связей и отношений в различных условиях. В первой серии опытов дети решали задачи

* См.: Роль элементов практики и речи в развитии мышления у детей, с. 155—176 наст. тома.— *Примеч. ред.*

практически, оперируя рычагами, смонтированными на экспериментальном столе; во второй серии они рассказывали, опираясь на изображение, как можно решать задачу; в третьей серии испытуемые рассказывали о возможном решении подобных задач, условия которых им сообщались только словесно. В табл. 1 приведены данные о решении детьми дошкольного возраста задач в трех сериях опытов.

<...> Полученные данные показывают определенную последовательность в развитии различных форм мышления в дошкольном возрасте. Вначале формируется наглядно-действенное мышление,

Таблица 1

Возраст детей, лет	Процент решенных задач в плане		
	наглядно-действенным	наглядно-образном	словесном
3—4	55,0	17,5	0
4—5	85,0	53,8	0
5—6	87,5	56,4	15,0
6—7	96,3	72,0	22,0

вслед за ним наглядно-образное и, наконец, словесное.

Эффективность решения задач в наглядно-действенном плане существенно зависит от характера ориентировочно-исследовательской деятельности детей в отношении предметных условий задачи. Г. И. Минская обнаружила четыре типа ориентировочно-исследовательской деятельности. При *первом типе* («примитивно-хаотическом») ориентировочные реакции на условия задачи отсутствуют: дети рассматривают обстановку комнаты, глядят на экспериментатора, но не обращают внимания ни на цель, ни на рычаг, с помощью которого она может быть достигнута. При *втором типе* ребенок полностью сосредоточен на цели, но рычаг, с помощью которого она должна быть достигнута, еще не исследуется. *Третий тип* ориентировочной деятельности («зрительно-двигательный») направлен на исследование не только цели, но и связанного с ней рычага. *Четвертый тип* носит чисто зрительный характер: ребенок прослеживает взором соотношения основных компонентов рычага, а затем на основе такого предварительного исследования условий задачи сразу дает правильное практическое решение.

Было обнаружено, что тип ориентировочно-исследовательской деятельности значительно влияет на эффективность решения. Во всех возрастных группах количество правильно решенных задач растет по мере перехода от примитивно-хаотической ориентировки к зрительно-двигательной. Наибольшее количество задач во всех возрастных группах решено при четвертом типе. Вместе с тем и при более низких типах ориентировки возможно правильное решение некоторых задач, данных в наглядно-действенном плане.

Таким образом, исследование показывает, что решение задач в наглядно-действенном плане имеет свою историю. При высшем, четвертом, типе ориентировки оно приближается по характеру к решению задач, данных в наглядно-образном плане. Можно предположить, что опыт, накапливаемый ребенком при решении задач

в наглядно-действенном плане, при известных условиях может влиять на переход к наглядно-образному и словесному мышлению. Переход наглядно-действенного мышления к наглядно-образному и словесному зависит от степени сформированности более высоких типов ориентировочно-исследовательской деятельности. Так, задачи, предлагаемые в наглядно-действенном плане, могут быть решены ребенком на основе разных форм ориентировочной деятельности — от более простых до самых высоких. Но задачи, предлагаемые в словесном плане, не могут быть решены при ориентировочной деятельности более низкого типа.

В исследовании Г. И. Минской было установлено также, что опыт, приобретенный ребенком в процессе наглядно-действенного решения задач, необходим для перехода к наглядно-образному и словесному мышлению, однако не всякий опыт обеспечивает такой переход. Существенное значение имеет не сам по себе опыт наглядно-действенного решения задач, а то, какая по форме и содержанию ориентировочно-исследовательская деятельность сложилась у ребенка в этом опыте.

Очевидно, решение задач в словесном плане требует ориентировки не только в условиях, данных непосредственно, но и ориентировки более высокого типа в плане представлений, связанных с речью. Г. И. Минская в особой серии экспериментов обучала детей наглядно-действенному решению задач таким образом, что при этом, во-первых, возникала ориентировочно-исследовательская деятельность детей в отношении существенных компонентов рычага, во-вторых, актуализировалось речевое общение испытуемых. Такое обучение оказало большое влияние на переход к решению задач в наглядно-образном и словесном планах. Значительно повысилось количество детей младшего возраста, решающих задачи в наглядно-образном и словесном планах; количество старших детей, решающих эти задачи, достигло 100%. Полученные в этой серии материалы показывают, что переход от наглядно-действенного мышления к наглядно-образному и словесному происходит на основе изменения характера ориентировочно-исследовательской деятельности, благодаря замене хаотической и двигательной ориентировки зрительной, а затем и мысленной. <...>

Развитие рассуждений у ребенка-дошкольника

Если мышление ребенка преддошкольного возраста происходит исключительно в наглядно-действенной форме и неотделимо от практической и игровой деятельности, то у дошкольника интеллектуальные процессы приобретают относительную самостоятельность и имеют форму особых теоретических действий-рассуждений.

Уже к концу преддошкольного возраста ребенок, наблюдая те

или другие явления или действуя с предметами, высказывает по поводу них определенные суждения, которые носят характер отдельных *всплесков* в общем потоке практической и игровой деятельности и не объединяются еще в целое, не образуют особого *плана мысли*. Объединение и согласование отдельных суждений между собой, приводящее к простейшему умозаключению, т.е. возникновение мыслей, относительно независимых от непосредственного восприятия и манипулирования с предметом, впервые происходит в дошкольном возрасте.

Ребенок преддошкольного возраста, обобщая наблюдаемые явления, не ставит перед собой специальных познавательных задач. Его обобщения есть, так сказать, побочный продукт практических игровых действий. Впервые особая познавательная задача начинает выделяться в дошкольном возрасте. Характерным выражением ее возникновения являются бесконечные «почему?», которые касаются самых разнообразных сторон действительности. «Почему идет дождь? Зачем нужно поливать растения? Зачем доктор выстукивает больно-го? Откуда берутся звезды? Может ли трактор везти маленький дом, если поставить его на колеса? Если вся вода из реки течет в море, то куда она потом девается?» — вот некоторый перечень вопросов 6-летнего ребенка.

Неверно думать, как полагал Ж. Пиаже, что дошкольник задавая вопросы, не заботится о достоверности ответов и готов удовольствоваться любым вымыслом. Конечно, в случаях, когда взрослый отказывается ему помочь и область интересующих его фактов совершенно незнакома ребенку, он принужден иногда прибегать к случайным аналогиям и фантастическим конструкциям. Например, девочка 5 лет, сидевшая вечером на подоконнике, в то время как мать пекла коржики, спросила: «Откуда берутся звезды?» Мать, занятая своим делом, не нашла сразу ответа на этот трудный вопрос. Тогда ребенок сказал: «Я знаю, как это делается. Их делают из лишней луны». По-видимому, девочка видела, как мать вырезала из теста большой коржик, а из остатков делала маленькие. Это и послужило ребенку основанием для «теории» происхождения звезд.

Там, где ребенок может опереться на знакомые ему факты, он более строг к своим суждениям и более требователен к объяснению взрослого. Так, мальчик 5 $\frac{1}{2}$ лет, живший в гористой местности, спросил: «Откуда взялся дождь?» Взрослый ответил, что его принес ветер. Ребенок остался недоволен ответом и сказал: «Раз ветер его принес, значит, он был там раньше, когда ветра еще не было. Дождь делается в горах (вероятно, он имел в виду облака, покрывающие вершины гор), а потом ветер его сюда приносит».

За вопросом «почему?» у ребенка стоит определенная познавательная задача, и он пытается ее решить любыми имеющимися в его распоряжении средствами. Познавательные задачи дошкольника обладают своеобразным характером. Дело в том, что интеллектуальную задачу ребенок решает еще не в контексте познавательной или учебной деятельности, как школьник, а в связи с практическими и игро-

выми моментами. У младших дошкольников вообще имеется тенденция превратить интеллектуальную задачу в игровую. Так, в опытах З. М. Богуславской (1955) малыши, вместе того чтобы классифицировать предметы по определенным признакам, начинали их раскладывать на столе, играли с ними, т. е. выполняли действия, весьма отличные от решения интеллектуальной задачи. Но даже тогда, когда ребенок принимает познавательную задачу и пытается ее решить, те практические или игровые мотивы, которые побуждают его действовать определенным образом, трансформируют задачу и придают своеобразный характер направленности мышления ребенка. Этот момент необходимо учитывать, чтобы правильно оценить возможности детского интеллекта.

Часто взрослым кажется, что ребенок не решает поставленной задачи, так как недостаточно овладел соответствующими интеллектуальными операциями, не достиг нужного уровня мышления. В действительности своеобразное решение получается оттого, что ребенок видоизменил задачу в соответствии со своими побудительными мотивами. В опытах О. М. Концевой (1941)* ребенок среди нескольких рассказов должен был подобрать один, похожий по смыслу на сюжет басни И. А. Крылова «Лебедь, Рак и Щука». Среди рассказов один напоминал басню внутренним содержанием: в нем повествовалось о том, как дети ссорились и не могли сговориться по поводу совместной игры и к каким печальным результатам это привело. Другой рассказ был похож на басню только внешне: в нем подробно говорилось о жизни рака в реке и о взаимоотношении его со щукой. Обнаружилось, что для большинства маленьких детей содержание второго рассказа больше всего подходило к содержанию басни. Почему дети пришли к такому выводу? Вначале могло показаться, что причина лежит в низком уровне обобщений ребенка. Дети сближали явления на основании внешнего сходства и не понимали более глубоких, существенных связей и отношений между ними. Поэтому аллегорический смысл басни остался для них недоступным.

Последующие разговоры с детьми, однако, показали, что такое предположение несостоятельно. Дело заключалось вовсе не в том, что ребенок не мог усмотреть внутреннего сходства между рассказами: он не делал этого, потому что, с точки зрения стоящей перед ним задачи, эти отношения несущественны. Когда ребенка в дальнейшем спрашивали, нет ли сходства между рассказом и басней, он без долгих размышлений отвечал, что есть: «И там и здесь они все делали недружно и ничего у них не получилось». Но все-таки рассказ про рака и щуку больше похож на басню, потому что «там дальше рассказывается, как они жили в реке и что они там делали». Оказывается, дети в некоторых условиях могут сопоставлять вещи и по внешним, и по внутренним связям, но они порой предпочитают внешние связи, как более соответствующие стоящей

* Опыт проведен под руководством А. В. Запорожца.—
Примеч. ред.

перед ними задаче. Так, они отнеслись к басне как к сказке, в которой говорится про приключения лебедя, рака и щуки, и, поглощенные их судьбой, особое значение придали рассказу о том, как они жили дальше. Содержание этого рассказа, естественно, представилось им более близким содержанию басни, чем история с поспорившими детьми.

Своеобразное отношение ребенка к интеллектуальной задаче выступает и при необходимости классифицировать предметы. Л. С. Выготский (1982, т. 2) приводил в качестве иллюстрации такой случай объединения предметов. Перед 6-летним ребенком в игре «Четвертый лишний» четыре картинки с изображениями чашки, стакана, блюда и куска хлеба. Если школьники в таких случаях изображение хлеба откладывают и объединяют остальные картинки, потому что на них изображена «посуда», то малыш поступает иначе. Он не относится к задаче как к задаче на обобщение, а руководствуется мотивами практической, житейской целесообразности. Он отбрасывает стакан, аргументируя свои действия следующим образом: «Если я буду завтракать, то молочко налью в чашку, а хлебом буду закусывать. А стакан здесь не нужен, он лишний». Следует отметить, что со стороны логических операций данное рассуждение безупречно. Своеобразно лишь отношение ребенка к задаче, которое приводит его к подмене классификации мысленным решением житейской проблемы.

В опытах О. М. Концевой (1957) было обнаружено особое отношение дошкольников к арифметической задаче. Так, их прежде всего занимает ее жизненное содержание, в то время как собственно математические моменты отодвигаются на задний план. Например, ребенку предлагали закончить задачу, придумав к ней вопрос: «Ехали 6 танков, 2 сломались...», ребенок продолжал: «Их починили, и они поехали дальше». Другая задача: «Мама съела 4 конфеты, а сыну дала 2. Сколько они съели вместе?» Малыш не решает этой задачи, так как его волнует описанная в ней несправедливость, и он говорит: «А почему она Мише так мало дала? Нужно, чтобы было поровну». Воспринимаемая текст задачи, ребенок прежде всего видит в нем описание некоторых реальных событий, где собственно числовые данные имеют второстепенное, вспомогательное значение.

Прогресс в развитии мышления дошкольника предполагает глубокие изменения в характере его деятельности, что связано с появлением новых, познавательных, мотивов, отличных от мотивов игры или практической деятельности. Как показывает опыт наших детских учреждений, при соответствующей организации воспитательной работы такие изменения действительно происходят к концу дошкольного возраста. С одной стороны, наряду с игрой здесь начинает формироваться учебная деятельность; с другой — в самой игре появляются такие новообразования, как интеллектуальные игры, головоломки и т.д.

Наблюдения за решением дошкольниками головоломок в игровой ситуации показали следующее. Если у младших детей при этом преобладают игровые моменты, то у старших возникает цель

понять принцип решения головоломки. Остальные моменты, например интерес к самому процессу игры, к выигрышу, который может явиться следствием удачного решения, явно отступают на задний план. Таким образом, у старших дошкольников формируются новые формы интеллектуальной деятельности, которые побуждаются мотивом научиться решать «трудные» задачи. Без раскрытия этого процесса изменения мотивов у ребенка-дошкольника нельзя понять формирование самих интеллектуальных операций. Возникновение познавательной задачи вызывает к жизни и особенное внутреннее интеллектуальное действие, направленное на ее решение, — процесс рассуждения.

У малышей эти внутренние процессы еще не оформлены. Для них решать задачу — значит прежде всего действовать. Так, в одном опыте 3-летний ребенок никак не мог догадаться использовать линейку для того, чтобы достать высоко лежащий предмет. Тогда экспериментатор сказал ему: «Что ты все прыгаешь, лучше бы подумал, как это достать!» Ребенок убежденно ответил: «*Не надо думать, надо доставать!*» Задача представлялась ему с чисто практической, действенной стороны, и размышления казались ему здесь неуместными.

Постепенно ребенок начинает сталкиваться с такими более сложными практическими задачами, которые требуют не только физических действий, но и предварительных размышлений, предварительного анализа ситуации.

Некоторые зарубежные психологи высказывали мысль, что дошкольник не способен к логическому мышлению, что он не может рассуждать последовательно и непрерывно впадает в противоречия с самим собой и с действительностью, не замечая этого. Так, В. Штерн (1922) считает, что рассуждение ребенка-дошкольника трансдуктивно, т. е. он идет от частного к частному, минуя обобщение. Ж. Пиаже (J. Piaget, 1947) полагает, что дошкольник в своих рассуждениях алогичен, что он даже не пытается согласовать свои суждения друг с другом. При этом обычно ссылаются на случайные высказывания ребенка или заставляют рассуждать его по поводу явлений, совершенно ему неизвестных, как это делал в клинических беседах Ж. Пиаже. Например, ребенка спрашивают: «Почему солнце держится на небе и не падает на землю?». Он отвечает: «Это потому, что оно должно светить». На вопрос «Почему пароход не тонет?» отвечает: «Потому что пароход все время вертит колесами и выбрасывает из-под себя воду».

Такого рода данные не позволяют составить правильного представления о мышлении дошкольника. Наши наблюдения показывают, что уже у младших дошкольников возникают простейшие формы рассуждения, заключающие в себе как движение мысли от частного к общему, так и элементы дедукции. Однако эти интеллектуальные процессы возникают у маленького ребенка лишь при определенных условиях. Необходима такая организация деятельности, которая обеспечивает ему реальное знакомство с теми связями и отношениями между явлениями, которые должны стать

предметом суждения. В этом отношении случайные высказывания ребенка о причине каких-либо явлений или его ответы по поводу малоизвестных ему фактов не могут дать оснований для характеристики детского мышления. Детское мышление необходимо исследовать в таких условиях, где можно быть уверенным, что ребенок решает именно интеллектуальную задачу, поставленную перед ним, и где ему обеспечены конкретные данные для соответствующих обобщений.

В опытах, проведенных нами совместно с Г. Д. Луковым (А. В. Запорожец, Г. Д. Луков, 1941) перед ребенком ставили на столе таз с водой и раскладывали разнообразные предметы из металла, целлулоида, дерева и т.п. Эксперимент проводился в форме игры в отгадывание. Экспериментатор показывал какой-либо предмет и спрашивал ребенка, будет этот предмет плавать или утонет, если его опустить в воду. После того как ребенок отвечал на вопрос, ему предлагали самому бросить этот предмет в воду. Таким образом выяснялось, угадал ребенок или ошибся. Опыт продолжался около получаса, так что ребенок мог испробовать множество вещей. Среди предметов были и сходные между собой в том или ином отношении (по величине, форме, материалу), что позволяло образовать известное обобщение и руководствоваться им в последующих суждениях. В процессе эксперимента ребенку задавались дополнительные вопросы типа: «Почему ты думаешь, что это будет плавать?» или: «Почему это утонет?», для того чтобы выяснить, насколько ребенок способен обосновать свои суждения.

В этих условиях даже младшие дети пытались решить стоящую перед ними задачу, правильно отгадать, какая вещь утонет, а какая будет плавать. Однако характер рассуждения у маленьких детей был весьма своеобразным. Приведем пример.

Ребенок 3 лет 3 мес.

Эксп. (показывает ребенку спичку). Будет ли она плавать?

Ребенок. Да.

Эксп. Вот эта пластинка (показывает медную пластинку) будет плавать?

Ребенок. Нет, не будет плавать (бросает ее в воду, она тонет).

Эксп. А почему она не плавает?

Ребенок. Она не держится на воде.

Ребенку последовательно демонстрируют металлическую запонку, гвоздик, булавку. Он бросает их в воду и утверждает, что они утонут потому, что они маленькие. Потом ему показывают обломок спички и спрашивают: «А это будет плавать?»

Ребенок. Нет, потонет.

Эксп. Почему?

Ребенок. Он не умеет плавать.

Здесь образовалась определенная связь суждений, которая привела ребенка к неожиданному выводу. После того как оказалось, что гвоздик и запонка утонули, ребенок решил, что спичка тоже утонет, на том основании, что все маленькие вещи тонут. В данном случае ребенок допустил ошибку. Ошибка свидетельствует о том, что его отдельные суждения не соположены друг с другом, но связаны на основе простейшего обобщения. Интересно, что сначала ребенок

не осознает оснований своих суждений. Он не говорит, что спичка утонет, потому что она маленькая. Он просто заявляет, что она «не умеет плавать». И все же здесь намечается элементарная связь суждений о единичных явлениях через известное обобщение.

У детей 4-5 лет рассуждение о плавающих и тонущих предметах приобретает более сложный характер. Так, экспериментатор в беседе с девочкой 5 лет специально подбирал маленькие плавающие предметы для того, чтобы проследить, образует ли ребенок соответствующее обобщение. Он показывал ребенку сосновую иголку, кусочек папье-маше, маленькую щепочку. И ребенок отвечал: «Она будет плавать. Она маленькая и легкая». Здесь на основе специально подобранных фактов ребенок не только пришел к известному обобщению, но и сознательно использовал его при решении задачи: «Щепочка плавает, потому что она маленькая и легкая».

Такое обобщение начинает влиять на последующие суждения ребенка. Но обобщение очень несовершенно, поэтому ребенок впадает в характерные ошибки. Так, экспериментатор показывает ребенку маленькую английскую булавку. В предварительных опытах испытуемая правильно полагала, что булавка не будет плавать. Но теперь, придя к заключению, что маленькие вещи плавают, она утверждает, что английская булавка тоже поплывет. Бросив булавку в воду и обнаружив, что случившееся не оправдало ее предположений, девочка прибегает к маленькой хитрости и говорит: «Булавочка не такая маленькая, она в воде убольшается». И для того чтобы подтвердить свои слова, она опускает руку в воду и раскрывает там булавку. Ребенок настолько уверен в своем понимании, что ему трудно сразу же отказаться от него даже перед лицом противоречащих ему фактов. Однако значит ли это, что ребенок не чувствителен к противоречиям, что он игнорирует действительность, когда она не соответствует понятиям? Наблюдения показывают, что это не так.

Экспериментатор показывает ребенку маленький гвоздик. Испытуемый с досадой говорит: «Не будет плавать, хотя и маленький. Больше ты меня не обманешь». История с булавкой не прошла для ребенка даром. Под влиянием новых фактов он отказался от первоначального обобщения и ищет новых оснований для своих суждений. Интересно, что ребенок хотя и аргументирует свои суждения, базируясь на известном обобщении, однако не делает это обобщение предметом анализа. Он пользуется обобщением лишь как средством угадывания в игре. Если это средство оказывается негодным, он отбрасывает его и отыскивает другое.

У детей 6-7 лет рассуждение в данной ситуации приобретает еще более сложный и совершенный характер: параллельно с суждениями об отдельных явлениях идет своеобразный анализ самих понятий. Ребенок не только создает обобщения, но и исправляет, совершенствует их. Образование обобщений становится особой задачей. Проиллюстрируем это примером.

Э к с п. показывает ребенку ключ.

Ре б е н о к. Он потонет. Он тяжелый и железный.

Э к с п. показывает обрубок дерева.

Ребенок. Он будет плавать. Он деревянный.

Эксп. А ты раньше говорил, что тяжелые вещи тонут. Ведь брусок тяжелый.

Ребенок. Это я так сказал. Деревянные все равно будут плавать, хотя и целое бревно.

Эксп. показывает ребенку жестяную коробку.

Ребенок. Она потонет. Она железная.

Эксп. бросает коробку в воду. Коробочка плавает. Ребенок смущен. Он берет коробку в руки, смотрит на нее и говорит: «Она хотя и железная, но пустая внутри. Потому она и плавает. Вот пустое ведро тоже плавает».

Здесь в процессе рассуждения у ребенка постепенно отрабатывалось понятие, оно приводилось в соответствие с наблюдаемыми явлениями. Конечно, те понятия, которыми ребенок обосновывает свои суждения, еще далеки от совершенства и отличаются от понятий, которые он усвоит в дальнейшем в курсе физики. Но все же они содержат в себе обобщение, образованное в результате наблюдения отдельных фактов и используемое в ряде последующих выводов.

Таким образом, при благоприятных условиях у ребенка-дошкольника формируются довольно сложные формы рассуждения. Постепенно он научается самостоятельно мыслить, согласовывать свои суждения друг с другом и с действительностью и не впадать в противоречия. Если ребенок-дошкольник попадает в условия понятной, близкой и интересной для него задачи, где он может опираться на наблюдение доступных его пониманию фактов, то у него возникают простейшие виды логически правильного рассуждения.

У. В. Ульяновская (1954) исследовала решение детьми дошкольного возраста некоторых силлогизмов. Было обнаружено, что правильная самостоятельная дедуция доступна лишь очень немногим детям 3 лет. Заметные сдвиги намечаются у 4-летних детей. В 5-6-летнем возрасте уже больше половины детей справляется с решением подобных задач. Однако успешность решения отдельных силлогизмов различна даже у одних и тех же детей. Это зависит от близости задач детскому опыту, от наличия у детей необходимых общих суждений и степени их насыщенности конкретным опытом. Например, такое общее суждение, как «дерево горит», имелось уже у всех обследованных детей 4 лет, в то время как аналогичное общее суждение «дерево плавает» — всего у 4% детей того же возраста.

С детьми, которые дали наименьшее количество правильных решений, были проведены обучающие опыты. Обучение сводилось к тому, что ребенок на основе непосредственных действий с предметами или при помощи направляющих вопросов, актуализировавших прошлый опыт, подводился к формированию нужного общего положения. После этого детям вновь предлагали соответствующие силлогизмы. Результаты обучения положительно сказывались на эффективности их решения (табл. 2).

В результате обучения не удалось подвести к правильному решению только самых младших детей; у детей 4—5 лет эффективность решения поднялась до 40—52%; у старших детей — до 88—100%. Результаты обучения показывают, что формирование дедуктивных умозаключений в дошкольном возрасте стоит в прямой зависимо-

Таблица 2

Возраст детей, лет,	Процент решенных задач			
	до обучения		после обучения	
	I	II	I	II
3—4	0	0	0	0
4—5	4	4	52	40
5—6	20	20	96	88
6—7	38	38	100	98

Примечание. I, II — фигуры силлогизма*.

ные этапы формирования дедуктивного мышления у детей дошкольного возраста. На *первом этапе* ребенок не оперирует общими положениями и свои утверждения либо не обосновывает совсем, либо дает им случайное обоснование. На *втором этапе* ребенок оперирует общим положением, но оно еще неадекватно отражает действительность. Он пытается обосновать свое решение ссылкой на некоторое обобщение, сделанное по случайным, внешним признакам. На *третьем этапе* ребенок оперирует общим положением, в какой-то мере отражающим существенные стороны действительности, но лишь приблизительно, не охватывая всех возможных случаев. Наконец, на *четвертом этапе* ребенок оперирует общим положением, правильно отражающим действительность, делает правильные выводы.

Так, при решении силлогизмов, связанных с общим положением «все деревянные предметы плавают», дети, находящиеся на первом этапе, не пользуются обобщением и в качестве обоснования плавления деревянных предметов указывают, что они будут плавать, «потому что им купаться хочется»; дети, находящиеся на втором этапе, в утверждениях о плавании деревянных предметов исходят из обобщений «большие плавают, а маленькие нет», «длинненькие плавают, а кругленькие не плавают» и т. п.; на третьем этапе дети оперируют общим положением типа «тяжелые тонут, а легкие плавают»; наконец, на четвертом этапе ребенок исходит из общего положения «все деревянные предметы плавают».

Этапы становления дедуктивных рассуждений имеют много взаимопереходов и могут сосуществовать в мышлении ребенка в зависимости от глубины его знаний о предметах, по поводу которых он рассуждает. Необходимо отметить, что переход от первого этапа ко второму принципиально отличается от переходов к следующим этапам, ибо здесь возникает новая форма рассуждения — общие рассуждения и переход от них к конкретным случаям. Переход от второго этапа к третьему и затем к четвертому определяется все более глубоким проникновением ребенка в действительность, изменением оснований, на которых строятся общие суждения. В обобщении свойств, ле-

сти от доступности ребенку обобщений, лежащих в основе общих суждений, от степени адекватности отражения ребенком тех или иных сторон реальной действительности.

Анализ дедуктивных рассуждений и допускаемых при этом ошибок вскрыл основ-

* Автор имеет в виду классификацию фигур силлогизма, предложенную Аристотелем (см.: Н. И. Кондаков. Логический словарь-справочник. М., 1975, с. 528—533, 638—639).— *Примеч. ред.*

жащих в основе плавления тел, дети идут от формы и величины предметов к их весу и затем к материалу. Естественно, что такие переходы от этапа к этапу определяются не непосредственно возрастом ребенка, а ростом его опыта, совершенствованием его знаний о предметах и явлениях действительности.

К вопросу об особенностях рассуждений детей примыкает вопрос о понимании детьми дошкольного возраста причинных зависимостей. Ж. Пиаже на основе специального исследования (J. Piaget, 1927) пришел к заключению, что в дошкольном возрасте господствует «предпричинность», т. е. отсутствует как подлинный интерес к причинам физических явлений, так и подлинное причинное их объяснение. По данным Ж. Пиаже, первые формы физического объяснения причинности и первые вопросы о том, почему происходит то или иное явление, возникают к 7 годам. В дошкольном возрасте господствуют самые различные формы объяснения причинности: 1) психологическая в сочетании с финальной, 2) финальная, 3) феноменалистическая, 4) сопричастная, 5) магическая, 6) моральная, 7) артифициалистическая, 8) анимистическая. В этом раннем исследовании Ж. Пиаже связывал предпричинность, господствующую при объяснении ребенком физических явлений, с эгоцентризмом, с неотделенностью я ребенка от среды — и в результате этого с отсутствием выделения реальных причинно-следственных связей.

По данным Ж. Пиаже, только к 7—8 годам происходит упадок предпричинности. Ребенок начинает различать физическую причинность, мотив, моральную причину. Появляется интерес к действительной причинности, а также первые формы ее объяснения. Упадок предпричинности Пиаже связывает с упадком эгоцентризма. Происходит вычленение понятия я и — как следствие этого — понимание относительности своей точки зрения по отношению к точке зрения других людей, возможность координировать свою точку зрения с точкой зрения других. Впервые появляется возможность замены своей индивидуальной точки зрения социальной, которая навязывает ребенку особые законы, законы логического мышления. Собственно, при этом впервые возникает возможность усвоения человеческого опыта, а следовательно, и причинных объяснений физических явлений. По существу, Пиаже считает, что обучение, воздействие взрослых могут по-настоящему влиять на дальнейшее развитие ребенка только начиная с 7—8-летнего возраста.

Взгляды Ж. Пиаже на развитие мышления ребенка и понимание детьми дошкольного возраста физической причинности подвергались критике со стороны зарубежных и советских психологов.

В экспериментальном исследовании А. А. Венгер (1958) тщательно изучалось понимание причинности детьми дошкольного возраста. В первой части исследования выяснялся наличный уровень понимания причинности, во второй — изменение понимания причинности под влиянием обучения. Для выяснения наличного уровня понимания причинности детям предлагали ряд задач, в которых испытуемые должны были объяснить причину того или иного физического явления. В I серии опытов ребенку надо было объяснить причину падения

шарика при наклоне кубика (серия Ia) и причину отсутствия падения, если шарик прикреплен к кубику гвоздем (серия Ib); в IV серии ребенок должен был объяснить причину падения четырехугольного стола, имеющего только одну ножку; в VII серии — указать причину падения мяча по наклонной плоскости; в X серии — определить причину плавания или погружения в воду ряда тел. Во всех этих основных сериях опытов создавали возможность для действий ребенка с предметами и непосредственного восприятия соответствующих явлений. Кроме основных серий к сериям I, IV, VII было проведено по две дополнительные, в одной из которых физическое явление изображалось на рисунке (II, V), а в другой описывалось словесно (III, VI).

Данные, полученные в основных и дополнительных сериях, представлены в табл. 3. Они показывают, что даже детям 3—4 лет доступно в известной степени понимание причинности. Это понимание неуклонно растет на протяжении дошкольного возраста. Существенный перелом в понимании причинности наступает приблизительно в 5 лет (до 4,6% падает отсутствие объяснений и до 11,8% неадекватные объяснения).

Таблица 3

Возраст детей, лет	Отсутствие объяснений	Объяснение (%)	
		неадекватное	неудовлетворительное
3—4	47,8	14,6	37,6
4—5	22,9	16,4	60,7
5—6	4,6	11,8	83,6
6—7	2,7	0,9	96,4

Суммарные показатели не дают правильного представления о том, объяснение каких явлений более доступно, а каких менее доступно детям. Специальный анализ данных тех серий опытов, в которых дети имели возможность действовать с предметами и

непосредственно наблюдать явления, показал, что понимание причинности в известной мере зависит от особенностей самих явлений и лежащих в их основе причинных зависимостей. Так, самый плохой результат дети дают в экспериментах с плаванием тел (у 25% испытуемых отсутствует объяснение и 47% дают неадекватные объяснения). Это зависит от того, что свойства предметов, существенные для их плавания или погружения, не лежат на поверхности, а должны быть отделены путем абстрагирования от других, несущественных свойств. В этом и состоит трудность, возникающая перед детьми при объяснении причины плавания тел.

Некоторое значение для объяснения причин имеет и способ знакомства с явлением. При непосредственном наблюдении и действии дети обычно значительно чаще правильно объясняют явления, чем при знакомстве на основе изображения или словесного описания. И лишь в старшем дошкольном возрасте разница сглаживается, что связано с возникновением новых форм ориентировочной деятельности, позволяющих решать задачи по представлению.

В зависимости от возраста детей, имеющегося у них опыта и

характера явлений обнаруживаются различные уровни понимания причинности. Раньше всего дети выделяют внешние признаки предметов, легко обнаруживающиеся при непосредственно наблюдаемом воздействии одного предмета на другой. Вначале понимание внешних причин носит диффузный характер. Дети указывают как на причину на ситуацию в целом, не проводя ее детального анализа. Лишь позднее начинают выделять те элементы ситуации, которые имеют более близкое отношение к причинам наблюдаемых фактов. Постепенно дети начинают понимать, что причины явлений могут заключаться не только во внешних воздействиях, но и в свойствах самих предметов. При этом сначала выделяются непосредственно воспринимаемые и потому часто несущественные свойства предметов. В дальнейшем выделяются более существенные качества предметов.

Важный момент развития понимания причин — формирование обобщений. На ранних ступенях дети при объяснении ссылаются на единичный аналогичный случай; на следующей ступени их объяснения приобретают более обобщенный характер, дети ссылаются уже не на аналогичный случай, а на известное общее положение; наиболее высокий уровень понимания, встречающийся у дошкольников, заключается в том, что они начинают выделять и обобщать в качестве причин явлений связи и отношения, существующие между предметами или их свойствами. Так, при объяснении падения столика со сломанными ножками Саша В. (5 лет) указал причину: «Потому что он был на одной ножке, потому что там еще много краев, потому что тяжелое и не подперто».

Хотя уровни понимания причин явлений нельзя строго приурочить к возрасту и у одних и тех же детей может обнаруживаться разный уровень в зависимости от сложности явлений и их близости детскому опыту, однако имеется ясно выраженная общая тенденция. Развитие понимания причинности детьми дошкольного возраста, по данным исследования А. А. Венгер, идет в направлении 1) от отражения внешних к вычленению внутренних причин явления; 2) от недифференцированного, глобального понимания причин ко все более дифференцированному и точному их объяснению; 3) от отражения единичной причины данного явления к отражению обобщенной закономерности.

Чем более недоступно для опыта ребенка явление, тем на более низком уровне стоит объяснение его причин. Именно поэтому Ж. Пиаже, предлагая дошкольникам сверхтрудные задачи, решение которых не может опираться на непосредственный опыт детей, получил чрезвычайно низкий уровень понимания ими причинной зависимости.

Чтобы выяснить зависимость уровня понимания причинности от детского опыта и воздействий взрослых, от обучения, А. А. Венгер предприняла специальное экспериментальное исследование, в котором изучала влияние обучения на понимание детьми причин плавания тел (объяснение причин этого явления для детей наиболее трудно). Обучение проходило по-разному. При одном способе на основе специального подбора фактов организовывали непосредственный опыт детей. Детям предлагали пары плавающих и тонущих предметов,

подобранных по материалу (деревянные и железные), и испытываемые, знакомясь практически с фактами их плавления или погружения в воду, должны были самостоятельно сделать обобщение и перенести его на новые предметы. Эксперименты показали, что при такой организации опыта только половина детей удовлетворительно объяснила причины плавления.

При другом способе обучения дети не только наблюдали плавание и погружение в воду различных предметов, но и должны были отделить на основе своего опыта плавающие тела от неплавающих и указать признак (материал), характеризующий каждую группу. Экспериментатор добивался, чтобы ребенок выделил материал, из которого сделаны предметы, и указал на него как на причину плавления. При таком способе обучения, направленном на формирование адекватного обобщения, удалось добиться значительного сдвига в понимании причин плавления тел у детей всех возрастов. Даже самые младшие дети давали после такого обучения 40% правильных объяснений. Полученные знания носили обобщенный характер и легко применялись детьми по отношению к новым, ранее неизвестным предметам.

Таким образом, сам по себе непосредственный опыт еще недостаточен, чтобы сформировалось обобщение, необходимое для объяснения причин физических явлений. Перед ребенком должна быть специально выделена и поставлена задача обобщения и организовано его формирование. Только в таком случае обобщение становится основой для объяснений. Это показывает, что ребенок — не маленький Архимед: если Архимед самостоятельно открывал законы, то ребенок усваивает их под руководством взрослых и никаких обобщений, адекватно отражающих действительность, ребенок в дошкольном возрасте самостоятельно и спонтанно сформировать не может. Вместе с тем в дошкольном возрасте при соответствующей организации детского опыта и его обобщения ребенком может быть достигнуто понимание действительных причин некоторых физических явлений.

Формирование причинного мышления в дошкольном возрасте происходит тем же путем, что и формирование мышления вообще, как это было показано в уже приводившемся исследовании Г. И. Минской (1954). Первые познавательные задачи выделяются в игровой деятельности, и процессы мышления всецело подчинены игровой и практической мотивации. Но впоследствии у старшего дошкольника познавательная задача может выступать в своем собственном содержании — как задача овладеть новым знанием.

Влияние мотивов деятельности на протекание мыслительных процессов изучалось в нескольких экспериментальных работах, проведенных под руководством А. Н. Леонтьева. Так, В. И. Аснин (1941) показал, что различия в решении сходных интеллектуальных задач у младших и старших дошкольников определяются не только уровнем развития интеллектуальных операций, но и своеобразием мотивации. Если младшие дети побуждаются к решению практической задачи непосредственным желанием достать картинку, игрушку и т. д., то у

старших решающее значение приобретают мотивы соревнования, желание показать свою сообразительность экспериментатору и т. д.

В опытах З. М. Богуславской (1955, 1966) было установлено, что оптимальные условия для образования понятий у младших дошкольников возникают в ситуации игры, когда, например, от группировки предметов по определенным признакам зависит выигрыш. У старшего дошкольника более высокие показатели достигаются уже не в ситуации игры, а в условиях занятий, где ребенок начинает руководствоваться стремлением к приобретению новых знаний о предмете. На этом пути происходит психологическая подготовка ребенка к школе. С одной стороны, на протяжении дошкольного детства расширяется круг представлений и формируются интеллектуальные операции, необходимые для последующего усвоения школьных предметов, с другой — развиваются новые мотивы познавательной деятельности, которые делают возможным систематическое и сознательное усвоение новых знаний.

Учение Ж. Пиаже и советские исследования психического развития ребенка

Трудно переоценить значение для психологии, логики и педагогики замечательных исследований Ж. Пиаже, посвященных изучению закономерностей умственного развития в онтогенезе, разносторонней характеристике качественно своеобразных стадий этого развития и выяснению особенностей того сложного пути, который проходит индивид на протяжении детства от первых проблесков интеллекта до высших форм логического мышления. Заслуга Ж. Пиаже в том, что он не только открыл многие, неизвестные ранее, феномены детского мышления, но и заставил по-новому подойти к решению такой, например, важнейшей проблемы психологии и педагогики, как проблема взаимоотношения обучения и развития, которая лишь казалась весьма простой и легко решаемой представителям ассоциационизма и бихевиоризма.

В советских исследованиях психического развития ребенка постоянно учитывались старые и новые работы Ж. Пиаже, причем обнаруживалась общность в понимании одних проблем и существенные различия в трактовке других. Но и в том и в другом случае обмен идей, сопоставление получаемых данных и дискуссии по поводу выдвигаемых на основе их положений были, как

нам представляется, весьма плодотворными и способствовали нахождению новых путей в изучении онтогенеза человеческой психики.

В отличие от Ж. Пиаже, сосредоточившегося на первых порах на изучении тех особенностей мышления ребенка, которые возникают у него спонтанно, независимо от систематического обучения, советские психологи уже в 20-х гг. начали разрабатывать проблему обучения в развитии детского интеллекта. Так, Л. С. Выготский, основываясь на известном положении К. Маркса о роли усвоения произведений материальной и духовной культуры, создаваемой обществом, в развитии сознания индивида (К. Маркс, Ф. Энгельс. Соч., т. 3, с. 68; т. 42, с. 92—94, 120—125, 162—164), предпринял совместно с А. Н. Леонтьевым и А. Р. Лурия ряд исследований той роли, которую имеет социальный опыт в психическом развитии ребенка. Эти исследования позволили сделать вывод, что такие специфические человеческие психические способности, как логическое мышление, творческое воображение, волевая регуляция действий и т. д., имеют опосредованное строение, осуществляются с помощью вырабатываемых обществом средств духовного производства. Они усваиваются отдельным индивидом на протяжении детства, и их усвоение является необходимым условием психического развития в человеческом онтогенезе.

В экспериментах Л. В. Занкова (1944, 1949), А. Н. Леонтьева (1931, 1954, 1980), А. Р. Лурия (1928, 1929, 1974), Л. С. Сахарова (1930), с использованием методики двойной стимуляции, обнаружилось: когда дети под влиянием взрослого усваивают знаковые средства организации своего поведения, то процессы их мышления, внимания, памяти перестраиваются, переходят на более высокую ступень развития.

По данным Л. И. Божович (1935), П. И. Зинченко (П. И. Зинченко и др., 1935), Ж. И. Шиф (1935), обобщения, формирующиеся у детей в условиях систематического обучения, существенно отличаются по содержанию, структуре, степени осознанности от тех, которые вырабатываются у них стихийно, в процессе неорганизованного ознакомления с той или иной областью действительности. Подчеркивая решающую роль обучения, Л. С. Выготский вместе с тем указывал: обучение может дать развивающий эффект лишь при условии, что ребенок усваивает новые знания не пассивно, а активно, в процессе деятельности, прежде всего материальной, практической (1982, т. 1, 2; 1984, т. 4). В связи с этим Л. С. Выготский критиковал Ж. Пиаже, отрицавшего в ранних работах существенное значение практики в развитии детского мышления, хотя, как известно, позднее взгляды последнего на данный вопрос существенно изменились (см.: Ж. Пиаже, 1965), и, таким образом, наметилось некоторое сближение в понимании им и советскими психологами движущих причин онтогенеза человеческой психики.

Проблема роли деятельности в усвоении знаний и психическом развитии детей и взрослых интенсивно разрабатывалась уже в 30-х гг. в трудах А. Н. Леонтьева, С. Л. Рубинштейна и других психо-

логов. Под руководством А. Н. Леонтьева был проведен ряд экспериментальных исследований, где изучалась зависимость овладения новыми знаниями, развития мышления и памяти у детей от характера практической деятельности, от особенностей мотивов, целей и способов этой деятельности (В. И. Аснин, 1941; Л. И. Божович, 1935; П. Я. Гальперин, 1954, 1959а, 1969; П. И. Зинченко и др., 1954; К. Е. Хоменко, 1941б; и др.). К числу этих исследований принадлежит и экспериментальная работа, проведенная нами совместно с Г. Д. Луковым (А. В. Запорожец, Г. Д. Луков, 1941), позволившая установить следующие факты: пока наши испытуемые — дети дошкольного возраста — рассуждали в чисто вербальном плане по поводу каких-либо малоизвестных им физических явлений (например, почему некоторые вещи плавают, а другие тонут), они обнаруживали все особенности эгоцентрического дооперационного мышления, обстоятельно изученные Ж. Пиаже (нечувствительность к противоречиям, синкретизм, соположение, трансдуктивное движение мысли от частного к частному, минувя обобщение, и т. д.). Картина, однако, существенно изменилась, когда экспериментатор организовал практическую деятельность детей, в ходе которой они манипулировали различными предметами, бросали их в воду, угадывая предварительно, какой из них поплывет, а какой — утонет, а затем проверяли свои предположения. Хотя никто из наших испытуемых не мог переоткрыть закон Архимеда, они довольно близко к этому подошли, начали рассуждать более последовательно и логично, обнаруживая способность к простейшим формам индукции и дедукции.

В дальнейшем специально изучался вопрос о том, как на основе практической деятельности и при какой педагогической ее организации могут сложиться соответствующие умственные процессы у ребенка. В экспериментах В. В. Давыдова (1972), П. Я. Гальперина (1959а, 1966), А. В. Запорожца (1940, 1948), Г. С. Костюка (1959), Д. Б. Эльконина (в кн.: Возрастные возможности усвоения знаний, 1966), подобно тому как это было установлено в исследованиях Ж. Пиаже, обнаружилось, что эффективное формирование у детей умственных операций происходит, если первоначально они складываются на основе внешних, материальных, действий с предметами, а затем путем интериоризации превращаются во внутренние логические умственные процессы, в мысленные преобразования ситуации, необходимые для решения поставленной задачи.

Интериоризация может происходить стихийно и при традиционных методах обучения, однако, поскольку при таком обучении закономерный ход этого процесса не учитывается, а во многих случаях существенно нарушается, эффективность педагогических воздействий низка и часто приводит к неудовлетворительному, формальному усвоению знаний, не влияя сколько-нибудь заметно на умственное развитие ребенка. В отличие от этого, как показали исследования П. Я. Гальперина (1966), в тех случаях, когда обучение строится в строгом соответствии с закономерностями поэтапного формирования умственных действий (они первоначально целенаправленно обрабатываются в плане внешних, материальных, действий с вещами.

затем в плане громкой речи, служащей общению с окружающими людьми, и, наконец, в плане речи внутренней, произносимой про себя), возникает возможность уже у детей дошкольного возраста образовывать довольно сложные понятия и умственные процессы, что позволяет перевести их, пользуясь терминами Ж. Пиаже, со стадии эгоцентрического, интуитивного, мышления на стадию конкретных операций, которые при обычных условиях воспитания начинают складываться лишь у детей школьного возраста.

Для понимания рассматриваемой проблемы важное значение имеет положение, выдвинутое Л. С. Выготским (1982, т. 2; 1983, т. 3), а затем подробно развитое А. Н. Леонтьевым (1972), о том, что своеобразие человеческого обучения, в отличие от научения животных, заключается не в адаптации, не в индивидуальном приспособлении к условиям существования, а в активном овладении индивидом способами практической и познавательной деятельности, имеющими социальное происхождение. Оказалось, что овладение подобными способами играет существенную роль в формировании не только сложных видов абстрактного, словесно-логического мышления, но мышления дооперационного, наглядно-образного, характерного в известном смысле для детей дошкольного возраста.

Проведенные нами (1940, 1948; А. В. Запорожец, Г. Д. Луков, 1941), Л. А. Венгером (в кн.: Диагностика умственного развития дошкольников, 1978), Н. Н. Поддьяковым (1977) и другими исследования показали, что в развитии такого мышления (вопреки широко распространенным представлениям о спонтанности его возникновения) существенную роль играет овладение детьми вырабатываемыми и культивируемыми человечеством с глубокой древности способами наглядного моделирования тех или иных явлений и событий. Это происходило с помощью графических изображений, схем, предметных моделей, игр-драматизаций и т. д. При стихийном овладении ребенком такого рода средствами мышление может быть весьма несовершенным, что отрицательно сказывается на развитии способностей к образованию содержательных представлений и оперированию ими в процессе решения различных задач. Когда же в специально организованных экспериментах дошкольников последовательно обучали пользоваться предложенными воспитателем, а затем и самостоятельно создаваемыми наглядными моделями простейших физических зависимостей, математических отношений, пространственного расположения объектов и т. д., их мышление, хотя и сохраняло наглядно-образный характер, могло отразить в форме представлений не только единичное, но и общее, не только внешний облик отдельных предметов и явлений, но и некоторые существенные закономерности, имеющиеся между ними.

При переходе от дошкольного к школьному возрасту в умственном развитии решающую роль начинает играть постепенное овладение ребенком собственно научными понятиями и способами мышления. В отличие от вульгарно-сенсуалистских взглядов, глубоко укоренившихся в педагогике и педагогической психологии, согласно которым начальное школьное обучение якобы должно обязательно идти

от конкретного к абстрактному путем медленного накопления и постепенного обобщения эмпирических данных, исследования В. В. Давыдова (1972) и др. показали, что это далеко не единственный и далеко не самый эффективный путь формирования детского мышления. Согласно полученным в этих исследованиях данным, если ребенок в процессе организуемой учителем учебной деятельности активно воспроизводит ситуации и материально-предметные преобразования, лежащие в основе происхождения изучаемого научного понятия, то последнее может быть сразу же усвоено в своем истинном содержании и в своей общей форме уже в младшем школьном возрасте. При этом условии открытие и усвоение ребенком абстрактно-всеобщего предшествует усвоению конкретно-частного и определяет пути такого усвоения, что знаменует собой начало перехода детской мысли от наивно-эмпирического к теоретическому, научному познанию действительности.

Поскольку многочисленные данные свидетельствуют о большой роли, которую играет деятельность ребенка в усвоении им новых знаний и в его умственном развитии, особенно важно проанализировать самое деятельность со стороны не только ее биологической или логической характеристики, но также и собственно психологической. С этой точки зрения представляют, в частности, интерес результаты наших исследований, позволившие выделить в деятельности субъекта ее ориентировочные и исполнительские компоненты и показать, что от особенностей предварительной ориентировки ребенка в условиях задания существенным образом зависит характер и эффективность его последующей деятельности.

Подвергнув всестороннему и углубленному анализу проблему ориентировочной основы действия, П. Я. Гальперин показал, что соответственно тому, как организуется в ходе педагогического процесса ориентировка ребенка на свойства и взаимозависимости изучаемых объектов, могут быть выделены три совершенно различных по характеру и развивающему эффекту типа учения.

При первом типе учения ребенку дается (как это в большинстве случаев имеет место при традиционных педагогических методах) весьма неполная система ориентиров, необходимых для правильного действия. Вследствие этого ребенок вынужден самостоятельно выяснять недостающие условия, обычно путем проб и ошибок. Такое обучение малоэффективно и в гораздо большей степени само зависит от достигнутого ребенком уровня развития, чем движет развитие вперед. В отличие от него обучение по второму типу происходит при условии, когда ребенку в доступной форме дается полная система необходимых ориентиров. Как показывают многочисленные эксперименты, такой вид обучения приводит к значительно более быстрому и эффективному усвоению детьми новых знаний и умений. Тем не менее существенных сдвигов в развитии не происходит, так как полученные знания неизбежно носят конкретный и, так сказать, локальный характер.

При обучении по третьему типу ориентировки деятельность ребенка направляется на овладение общим методом анализа объектов.

Это позволяет учащемуся самостоятельно устанавливать систему ориентиров, необходимую для полноценного мышления и выполнения любого задания из изучаемой области. В результате ребенок выделяет основные свойства и единицы исследуемого материала, открывает для себя его структуру. Учение по третьему типу обеспечивает формирование общих схем ориентировки в тех или иных областях действительности и, таким образом, существенно влияет на интеллектуальное развитие.

Обучение по третьему типу проводилось, например, в исследованиях Л. С. Георгиева (1960), Л. Ф. Обуховой (1972), Т. В. Тарунтаевой (1977), изучавших экспериментально процесс овладения детьми 5—6 лет элементами математики. В начале обучения дети обнаруживали тенденции к синкретическому, диффузному восприятию, при котором отдельный, обычно самый яркий, признак предмета выступал как его всеобщая характеристика, а изменение этого признака принималось за изменение предмета в целом, что препятствовало формированию содержательных представлений о числе и количестве. В ходе экспериментального обучения обнаружилось, что существенное значение для преодоления тенденции имеет овладение ребенком объективными средствами выделения разных свойств (параметров) предметов и оценка размера каждого из них в отдельности.

Главным средством выделения параметра величины объектов, определения мощности величин, которым овладевал ребенок при таком типе обучения, была мера. Пользуясь мерой, дети преобразовывали разные конкретные величины и математические множества и сравнивали их путем взаимно-однозначного соответствия. Они усваивали таким образом общий способ ориентации в целой системе прототипических математических отношений. Проведенное обучение оказало положительное влияние на развитие мышления детей. Об этом свидетельствует успешное решение ими задач Ж. Пиаже и самостоятельно найденный принцип сохранения количества.

Результаты подобных исследований широко используются в Советском Союзе для разработки более эффективных программ и методов дошкольного воспитания и школьного обучения.

Споря с Ж. Пиаже по поводу движущих причин развития, соглашаясь с его трактовкой одних проблем и предлагая иные решения других, советские психологи всегда высоко ценили этого замечательного ученого и фундаментальный вклад, внесенный им в теорию онтогенеза человеческой психики. Его основные идеи о том, что психическое развитие не предопределено врожденными задатками, а заключается в прижизненном формировании и последовательном качественном преобразовании когнитивных структур, которые возникают на основе и в результате деятельности самого ребенка, активно овладевающего окружающим миром, определили новые пути исследования в области психологии и генетической логики. Нет сомнения, что дальнейшая разработка выдвинутых Ж. Пиаже проблем будет иметь решающее значение не только для теории онтогенеза человеческого интеллекта, но и для разработки новых, более эффективных стратегий управления этим процессом.

Раздел III
Проблемы развития психики

Основные проблемы онтогенеза психики

1. Введение

Детская психология — отрасль психологической науки, изучающая факты и закономерности психологического развития ребенка. Такого рода исследования имеют важное значение, прежде всего для педагогики, для разработки проблем обучения и воспитания подрастающего поколения.

«Если педагогика, — писал К.Д.Ушинский, — хочет воспитать человека во всех отношениях, то она должна *прежде узнать его* тоже во всех отношениях» (1950, т. 8, кн. 1, с.23). Эффективное управление процессом детского развития невозможно без знания условий и закономерностей этого развития. Исследование психологических особенностей и возможностей детей различных возрастов необходимо для определения содержания и методов учебно-воспитательной работы на различных ступенях обучения и воспитания, а изучение индивидуально-психологических особенностей ребенка позволяет осуществить индивидуальный подход к учащемуся и таким путем достигнуть максимального педагогического эффекта в каждом отдельном случае. Наконец, исследования различных форм аномального развития психики, вызванного патологией нервной системы или органов чувств, создают необходимые основы для разработки рациональных форм коррекционно-воспитательной работы с различными категориями дефективных детей.

Наряду с важной ролью, которую играют исследования детской психики в решении практических вопросов воспитания и обучения, они имеют немаловажное теоретическое значение, и прежде всего для решения некоторых узловых проблем общей психологии. Дело заключается в том, что изучение ряда психических процессов и свойств у взрослого человека, у которого эти процессы приобретают обычно чрезвычайно свернутый, автоматизированный, и скрытый, интериоризованный, характер, представляет большие, подчас непреодолимые трудности. И тогда на помощь приходит генетическое исследование, позволяющее обнаружить истинную природу и происхождение этих психических процессов и свойств, их функцию и структуру. Вот почему многие видные ученые в Советском Союзе (Л. С. Выготский, 1982—1984; А. Н. Леонтьев, 1972; С. Л. Рубинштейн, 1946; и др.), а также за рубежом (К. Бюлер, 1924а, б; В. Штерн, 1922; Ж. Пиаже, 1932, 1956, 1969; и др.) прибегали и прибегают к исследованию онтогенеза человеческой психики для разработки вопросов общей психологии.

Такие исследования могут иметь значение для решения не только психологических, но и общих философских проблем.

Как известно, В.И. Ленин относил историю «умственного развития ребенка» к тем областям знания, на основе которых должна строиться теория познания и диалектика (т. 29, с. 314).

Предметом детской психологии является изучение условий и движущих причин онтогенеза человеческой психики, развития отдельных психических процессов (познавательных, волевых, эмоциональных), а также различных видов деятельности ребенка (игры, труда, учения), формирования качеств личности, возрастных и индивидуальных психологических особенностей детей. Объект, изучаемый детской психологией, — сложная динамическая система взаимосвязанных процессов и явлений. Отдельные психические процессы развиваются не самостоятельно, а как свойства целостной личности ребенка, который обладает определенными природными задатками и который живет, действует и воспитывается в определенных социальных условиях. В процессе превращения беспомощного младенца в самостоятельного взрослого человека, полноценного члена общества, происходит и развитие психики ребенка, усложняется и совершенствуется отражение им объективной действительности.

В соответствии с таким диалектико-материалистическим пониманием объекта исследования методы детской психологии направлены не только на констатацию происходящих в психике возрастных изменений, но и на изучение движущих причин и закономерностей, на установление зависимости этих изменений от условий жизни и деятельности ребенка, от его взаимоотношений с окружающими людьми. К числу частных методических приемов, используемых в детской психологии, относятся систематическое наблюдение, беседа, собрание и анализ продуктов детской деятельности (рисование, лепка, конструирование, литературное творчество), а также различные виды эксперимента. Наряду с лабораторным экспериментом широко используется естественный эксперимент, проводимый в усло-

виях, привычных для ребенка, и в формах близкой и интересной для него деятельности (игры, учебные занятия и т. д.). Особо важное значение не только для детской, но и для общей психологии имеет разработанный советскими учеными метод формирующего генетически-моделирующего эксперимента, который позволяет путем искусственного воспроизведения наиболее существенных условий процесса формирования тех или иных психических свойств у ребенка обнаружить внутренние закономерности этого процесса.

Изучение детской психологии проводится в форме либо *продольного исследования*, либо исследования посредством *поперечных срезов*. При продольном исследовании изучается общее психическое развитие отдельных психических процессов у одних и тех же детей на протяжении более или менее продолжительного периода их жизни. При исследовании посредством поперечных срезов один и тот же психический процесс изучается у различных групп детей, стоящих на различных возрастных ступенях развития или живущих и воспитывающихся в разных условиях. Первая форма исследования более трудоемка и требует значительно большего количества времени, чем вторая, но для выяснения ряда проблем детской психологии, таких, например, как проблема становления детской личности, она обладает определенными преимуществами.

История детской психологии как самостоятельной отрасли знания началась в середине XIX в. До этого времени вопросы детской психологии разрабатывались внутри общей психологии. В ранний период становления детской психологии шло накопление эмпирического материала путем наблюдения за ходом психического развития отдельных детей (дневниковые записи). Позднее были сделаны попытки систематизировать и обобщить полученные материалы. В конце XIX — начале XX в. в ряде стран появились обобщающие работы, либо дающие суммарную характеристику психического развития ребенка, либо освещающие отдельные вопросы детской психологии. Развитие детской психологии определялось требованиями педагогической практики и было связано с развитием смежных наук. Значительную роль в ее становлении сыграли появление эволюционной теории Ч. Дарвина, успехи физиологии нервной системы и органов чувств (Г. Гельмгольц, И. М. Сеченов и др.), внедрение в психологию объективных методов исследования.

Время формирования детской психологии совпало с периодом методологического кризиса буржуазной науки вообще и психологии в частности. В связи с этим в буржуазной детской психологии наблюдался отход от стихийно-материалистических сенсуалистических тенденций и усиливались идеалистические и механистические направления. Наряду с ценными исследованиями таких видных зарубежных детских психологов, как А. Валлон (1956, 1967), Дж. Брунер (1977), Ж. Пиаже (1969) и др., в США и Западной Европе широкое распространение получили сочинения, в которых детское развитие трактовалось с позиций фрейдизма, гештальтизма, бихевиоризма и других психологических концепций.

В русской дореволюционной психологии, наряду с идеалистичес-

кими направлениями, с самого начала обнаружилось сильное материалистическое направление, связанное с общефилософскими воззрениями революционных демократов и опирающееся на успехи естествознания. В 60-е гг. XIX в. И. М. Сеченов заложил основы материалистического понимания онтогенеза человеческой психики, рассматривая психические процессы, возникающие у ребенка, как рефлекторные по происхождению, детерминированные в своем развитии условиями жизни и воспитания (Сеченов И. М., Павлов И. П., Введенский Н. Е., 1952).

Прогрессивное значение имели труды К. Д. Ушинского, который в книге «Человек как предмет воспитания» (1950, т. 8, кн. 1) раскрыл роль воспитания в психическом развитии ребенка и подчеркнул важное значение психологии для педагогической теории и практики. Психологические идеи К. Д. Ушинского разрабатывались П. Ф. Каптеревым. В дальнейшем начала развиваться экспериментальная детская психология. Так, И. А. Сикорский провел ряд экспериментальных психологических исследований и опубликовал монографию «Душа ребенка» (1911). Много сделал для внедрения экспериментальных методов в детскую и педагогическую психологию А. П. Нечаев (1925). Появились труды П. О. Эфрусси (1928), Н. А. Рыбникова (1922, 1926а, б), К. Н. Корнилова (1926). Вопросами формирования детской личности занимались П. Ф. Лесгафт (1956), А. Ф. Лазурский (1923, 1925) и др. В 1903 г. ученик И. П. Павлова Н. И. Красногорский начал изучение физиологии головного мозга у детей. Эти исследования, так же как и близкие к ним работы В. М. Бехтерева и Н. М. Щелованова, были продолжены в советской физиологии высшей нервной деятельности ребенка.

После Великой Октябрьской социалистической революции была предпринята перестройка учения о психическом развитии ребенка на основе диалектического материализма. Первые попытки подойти к проблемам детской психологии с позиций диалектического материализма сделаны в 20-х гг. К. Н. Корниловым (1926) и П. П. Блонским (1921, 1979). В дальнейшем Л. С. Выготский (1982—1984) совместно с А. Р. Лурия (Л. С. Выготский, А. Р. Лурия, 1930; А. Р. Лурия, 1928, 1929, 1974), а также А. Н. Леонтьевым (1931, 1954, 1972, 1975, 1980) и другими начал теоретически и экспериментально разрабатывать проблемы общественно-исторической обусловленности психического развития ребенка и изучать роль усвоения общественного опыта в онтогенетическом формировании высших, специфически человеческих психических процессов (осмысленное восприятие, произвольное внимание, логическая память, понятийное мышление и т. д.).

Существенное значение для дальнейшего развития советской детской психологии имели проведенные в 30-х гг. теоретические и экспериментальные исследования А. Н. Леонтьева (1931), С. Л. Рубинштейна (1946, 1957) и др., которые начали изучать зависимость развития психических процессов и свойств личности ребенка от особенностей содержания и структуры его деятельности. <...>

Выяснение роли деятельности и активного усвоения обществен-

ного опыта в психическом развитии ребенка позволило обнаружить несостоятельность концепций фатальной обусловленности судьбы детей наследственностью и неизменной якобы средой и определило пути продуктивного исследования истинных движущих причин онтогенеза человеческой психики. Убедительные данные, показывающие зависимость развития различных психических процессов и свойств у ребенка от содержания и структуры его деятельности, были получены при исследовании детского восприятия (Б. Г. Ананьев, Е. Ф. Рыбалко, 1964; Ю. Б. Гиппенрейтер, А. Н. Леонтьев, О. В. Овчинникова, 1957—1959; Б. М. Теплов, 1961), памяти (П. И. Зинченко, 1961; А. А. Смирнов, 1966а; и др.), мышления (П. Я. Гальперин, 1954, 1957, 1966; Г. С. Костюк, 1959; А. А. Люблинская, 1948, 1955, 1959; Н. А. Менчинская, 1966; Р. Г. Натадзе, 1940, 1975, 1976; Д. Б. Эльконин — в кн.: Психология детей дошкольного возраста, 1964), мотивов и ценностных установок детской личности (Л. И. Божович, 1968; А. Н. Леонтьев, 1972), а также самосознания и самооценки у детей (Б. Г. Ананьев, 1948).

По мере того как осуществлялся переход от описания процесса психического развития детей к изучению движущих причин и закономерностей этого процесса, возрастала практическая значимость детской психологии и ее роль в разработке актуальных педагогических проблем обучения и воспитания подрастающего поколения. Так, исследование Д. Б. Элькониним, В. В. Давыдовым (Возрастные возможности усвоения знаний, 1966) и другими психологами возможностей усвоения детьми младшего школьного возраста содержательных научных понятий и разработка методов поэтапной отработки умственных действий (П. Я. Гальперин, 1954, 1966) открыло перспективы существенного обогащения программ начального обучения, что привело к значительному повышению уровня общего развития учащихся начальных классов.

Подобно этому исследования советских психологов, выясняющие психофизиологические возможности детей дошкольного возраста и оптимальные педагогические условия реализации этих возможностей, создали необходимую психологическую основу для дальнейшего совершенствования программ и методов дошкольного воспитания и обучения.

2. Условия и движущие причины психического развития ребенка

Одна из важнейших проблем детской психологии — проблема условий и движущих причин развития психики ребенка. Долгое время эта проблема рассматривалась (и сейчас рассматривается многими психологами) в плане метафизической теории двух факторов (наследственности и внешней среды), которые в качестве внешних и неизменных сил предопределяют ход развития детской психики.

При этом одни авторы считали, что решающее значение имеет фактор наследственности, другие приписывали ведущую роль среде; наконец, третьи полагали, что оба фактора взаимодействуют, конвергируют друг с другом (В. Штерн, 1922).

Л. С. Выготский (1982—1984), С. Л. Рубинштейн (1946), А. Н. Леонтьев (1972) и др., исходя из положений классиков марксизма-ленинизма о «социальном наследовании», о «присвоении» отдельным индивидом произведений материальной и духовной культуры, созданных обществом, и опираясь на ряд теоретических и экспериментальных исследований, заложили основы теории психического развития ребенка и выяснили специфическое отличие этого процесса от онтогенеза психики животного. В индивидуальном развитии психики животных фундаментальное значение имеет проявление и накопление двух форм опыта: видового (который передается будущим поколениям в виде наследственно фиксированных морфологических свойств нервной системы) и индивидуального, приобретенного индивидом путем приспособления к наличным условиям существования. В отличие от этого в развитии ребенка, наряду с двумя предыдущими, возникает и приобретает доминирующую роль еще одна, совершенно особая форма опыта. Это опыт социальный, воплощенный в продуктах материального и духовного производства, который усваивается ребенком на протяжении всего его детства. В процессе усвоения детьми социального опыта не только приобретаются отдельные знания и умения, но и развиваются способности, формируется личность ребенка.

Ребенок общается к духовной и материальной культуре, создаваемой обществом, не пассивно, а активно, в процессе деятельности, от характера которой и от особенностей взаимоотношений, складывающихся у него с окружающими людьми, во многом зависит процесс формирования его личности.

Соответственно такому пониманию онтогенеза человеческой психики возникает необходимость различать смешивавшиеся ранее понятия движущих причин и условий развития. Так, врожденные свойства организма и его созревание являются необходимым условием, но не движущей причиной рассматриваемого процесса. Оно создает анатомо-физиологические предпосылки для формирования новых видов психической деятельности, но не определяет ни их содержания, ни их структуры.

Говоря об общечеловеческих природных особенностях, и в частности об особенностях человеческой нервной системы, необходимо иметь в виду, что всякий нормальный ребенок рождается с мозгом, неизмеримо более совершенным, чем мозг самых высших животных, позволяющим ребенку усваивать такие знания и приобретать такие психические качества, которым ни одно животное ни при каких условиях, ни при каких способах обучения овладеть не может. Опыты, проводившиеся в СССР Н. Н. Ладыгиной-Котс (1935) и за рубежом В. Келлог (L. A. Kellog, W. N. Kellog, 1933) по воспитанию детенышей высших обезьян в человеческих условиях, показали, что эти животные способны усвоить некоторые бытовые навыки

и довольно хорошо приспособляются к необычным для представителей их вида обстоятельствам. Однако у них невозможно сформировать ничего похожего на человеческое мышление или на человеческую волю.

Особенностью человеческого мозга является преобладание в его структуре высших отделов — коры больших полушарий, т. е. органа прижизненного формирования новых знаний и умений. В связи с этим ребенок рождается с гораздо меньшим, чем у детенышей животных, ассортиментом готовых, врожденных, форм поведения, но вместе с тем с неизмеримо большими, чем у них, возможностями научения, что и позволяет ему сделаться в конечном счете полноценным членом общества, овладевшим опытом предшествующих поколений. Исследование онтогенеза нервной системы показывает, что мозг новорожденного как по размерам, так и по строению существенно отличается от мозга взрослого и лишь постепенно, на протяжении детства, завершается процесс его созревания.

Вместе с морфологическими изменениями значительно меняются функции нервной системы. Так, исследования Н. И. Красногорского (1958), Л. А. Орбели (1955), Н. М. Щелованова (1949), Н. И. Касаткина (1951) и других свидетельствуют о развитии высшей нервной деятельности на протяжении детства, о совершенствовании основных нервных процессов — возбуждения, торможения, индукции и т. д. Взаимоотношения между морфогенезом и функционированием коры в онтогенезе, по данным некоторых авторов (Б. Н. Кловский, 1949; Н. И. Касаткин, 1951), сложные и двусторонние. С одной стороны, для появления определенной функции требуется известная степень зрелости нервной системы, с другой — само функционирование оказывает влияние на созревание соответствующих структурных элементов. Таким образом, процесс созревания детского организма, ход формирования его морфологических и функциональных особенностей определяется не только генетической программой, но и условиями жизни ребенка.

Наряду с общечеловеческими существуют и индивидуальные особенности нервной системы, которые составляют одно из условий психического развития в онтогенезе. К ним относятся типологические особенности, как общие, так и «парциальные», характеризующие структурные и функциональные свойства отдельных зон мозговой коры, составляющие природные условия формирования тех или иных способностей. Исследования Б. М. Теплова (1957, 1961) и других ученых позволили более точно определить типологические особенности высшей нервной деятельности человека и их роль в происхождении индивидуальных психологических различий. Типологические особенности, являясь относительно устойчивыми, все же изменяются под влиянием обстоятельств жизни и деятельности человека.

Вместе с тем обнаруживается, что при всех типах нервной системы имеются неограниченные возможности развития и каждый из типов обладает своими преимуществами.

Признав важное значение для психического развития ребенка его общечеловеческих и индивидуальных органических особенностей, а также хода их созревания в онтогенезе, необходимо, однако, подчеркнуть, что эти особенности представляют собой лишь условия, лишь необходимые предпосылки, а не движущие причины формирования человеческой психики. Как справедливо указывал Л. С. Выготский (1982, т.2), ни одно из специфически человеческих психических качеств, таких, как логическое мышление, творческое воображение, волевая регуляция действий и т. д., не может возникнуть лишь путем вызревания органических задатков. Для формирования такого рода качеств требуются определенные социальные условия жизни и воспитания.

Об этом свидетельствует громадный фактический материал, накопленный в современной психологии. Например, известны многочисленные данные о том, что так называемый *госпитализм*, дефицит общения с окружающими, различные виды изоляции от воспитательного влияния взрослых людей (как это имело место в случаях, к сожалению, мало пока изученных, когда дети раннего возраста были похищены и вскармливались животными) приводят к резкому нарушению детского развития уже на ранних возрастных ступенях и обуславливают возникновение глубоких психических дефектов, которые с большим трудом преодолеваются на последующих генетических стадиях. Но, пожалуй, наиболее убедительный ответ на вопрос о том, что является истинной движущей причиной, а что лишь условием, лишь предпосылкой духовного развития, дает исследование слепоглухонемых детей.

Случаи слепоглухонемоты, углублённо и всесторонне исследованные в нашей стране И. А. Соколянским (1947, 1961), а затем его учеником А. И. Мещеряковым (1974), представляют собой жестокий и драматический эксперимент природы, как будто специально предназначенный для изучения внутренних законов формирования человеческой психики. Слепоглухонемые от рождения, обладая нормальным человеческим мозгом и, следовательно, обладая потенциально возможными стать полноценными людьми, вследствие слепоты и глухоты лишены тех каналов связи с окружающим миром, которые используются при обычных формах семейного и общественного воспитания, апеллирующих в первую очередь к слуху (речевые воздействия) и зрению (наглядные средства обучения). Обнаруживается, что в такого рода случаях применение «обширных» педагогических воздействий бесплодно и, несмотря на наличие соответствующих органических предпосылок, слепоглухонемой ребенок фактически не может развиваться и даже на поздних возрастных ступенях не в состоянии овладеть теми простейшими способами практической и умственной деятельности, которые легко усваиваются слышащими и видящими детьми уже в первые годы жизни. Не подвергнувшийся специальному обучению слепоглухонемой ребенок напоминает, скорее, детеныша животного, чем человеческое дитя, он обладает весьма смутными представлениями об окружающих людях и вещах, не владеет простейшими навыками человеческого

обихода, не обнаруживает никаких проблесков мышления, лишен даже зачаточных форм речи.

Положение резко изменяется, когда с помощью специально разработанных методов педагогического воздействия (они основываются на использовании сохранного у этих детей тактильно-кинестетического анализатора) удается пробить брешь в глухой стене, отделяющей слепоглухонемых от окружающего мира, наладить их общение с людьми и приобщить к культуре, созданной человечеством. В этих условиях, в результате целенаправленного воспитания, реализуются потенциальные возможности слепоглухонемого ребенка, и, как показывают уже упоминавшиеся нами работы И. А. Соколянского, А. И. Мещерякова и др., он способен, несмотря на органический дефект, достичь высших ступеней человеческого развития, получить не только среднее, но и высшее образование, стать ученым, писателем и т.д.

Проблема роли среды в психическом развитии ребенка решается по-разному, в зависимости от понимания общей природы изучаемого генетического процесса. Даже те буржуазные авторы, которые признают важную роль социальной среды в развитии человеческого индивида, обычно рассматривают ее метафизически и считают, что она воздействует на ребенка так же, как биологическая среда на детенышей животных. В действительности в обоих случаях различны не только среда, но и способы ее влияния на процесс развития. Социальная среда (и преобразованная человеческим трудом природа) не просто внешнее условие, а подлинный источник развития ребенка, поскольку в ней содержатся все те материальные и духовные ценности, в которых воплощены, по выражению К. Маркса, способности человеческого рода и которыми отдельный индивид должен овладеть в процессе своего развития (т. 42, с. 120—125).

Социальным опытом, воплощенным в орудиях труда, языке, произведениях науки и искусства и т. д., дети овладевают не самостоятельно, а при помощи взрослых, в процессе общения с окружающими людьми. В связи с этим возникает важная и малоизученная в детской психологии проблема общения ребенка с другими людьми и роли этого общения в психическом развитии детей на разных генетических ступенях. Исследования советских авторов (Общение и его влияние на развитие психики дошкольника, 1974*; и др.) показывают, что характер общения ребенка со взрослыми и сверстниками изменяется и усложняется на протяжении детства, приобретая форму то непосредственного, эмоционального контакта, то общения речевого, то совместной деятельности. Развитие общения, усложнение и обогащение его форм открывают перед ребенком все новые возможности усвоения от окружающих различного рода знаний и умений, что имеет первостепенное значение для всего хода психического развития.

Усвоение детьми общественного опыта происходит не путем

* Ротапринт. — *Примеч. ред.*

пассивного восприятия, а в активной форме. Проблема роли различных видов деятельности в психическом развитии ребенка интенсивно разрабатывается в советской детской психологии. Изучались психологические особенности игры, учения и труда у детей различных возрастов и влияние этих видов деятельности на развитие отдельных психических процессов и формирование личности ребенка в целом. Исследования ориентировочной части деятельности позволили более глубоко проникнуть в ее структуру и более детально выяснить ее роль в усвоении нового опыта. Обнаружилось, что ориентировочные компоненты какой-либо целостной деятельности выполняют функцию *уподобления, моделирования* тех материальных или идеальных предметов, с которыми ребенок действует, и приводят к созданию адекватных представлений или понятий о конкретных предметах. Это положение имеет не только теоретическое, но и важное практическое значение. Специальная организация ориентировочной деятельности играет существенную роль в процессе педагогического руководства различными видами деятельности детей.

Диалектико-материалистический подход к психическому развитию ребенка выдвигает проблему *спонтанности* развития, наличия в нем мотивов самодвижения. Признание детерминированности психического развития условиями жизни и воспитанием не отрицает особой логики этого развития, наличия в нем определенного самодвижения*. Каждая новая ступень психического развития ребенка закономерно следует за предыдущей, и переход от одной ступени к другой обусловлен не только внешними, но и внутренними причинами. Как во всяком диалектическом процессе, в процессе развития ребенка возникают противоречия, связанные с переходом от одной стадии развития к другой. Одно из основных противоречий такого рода — противоречие между возросшими физиологическими и психическими возможностями ребенка и сложившимися ранее видами взаимоотношений с окружающими людьми и формами деятельности. Эти противоречия, приобретающие подчас драматический характер возрастных кризисов, разрешаются путем установления новых взаимоотношений ребенка с окружающими, формированиями новых видов деятельности, что знаменует собой переход на следующую возрастную ступень психического развития.

* Следует строго различать смысл, с одной стороны, используемого представителями биологизаторских концепций термина «спонтанность развития» как якобы независимого от условий жизни и предопределенного внутренними генетическими факторами и диалектико-материалистического понятия «спонтанность развития» как процесса, по ходу которого возникают внутренние противоречия, являющиеся его внутренними движущими причинами.— *Примеч. ред.*

3. Возрастные периоды психического развития ребенка

Проблема возрастной периодизации принадлежит к числу весьма важных и недостаточно разработанных проблем детской психологии. Возрастные периоды психического развития представляют собой качественно своеобразные ступени формирования детской личности. Дети разного возраста отличаются друг от друга не только количеством приобретенных знаний и умений, но и особенностями психики, отношением к окружающей действительности. Хотя возрастные периоды психического развития определенным образом зависят от количества прожитых лет и степени зрелости организма, однако они могут не совпадать с хронологическим возрастом и уровнем физического развития.

Различение отдельных возрастных периодов всегда в какой-то степени приблизительно, так как развитие происходит непрерывно и трудно установить четкую грань, когда кончается один период и начинается другой; существуют и значительные индивидуальные вариации. За основу возрастной периодизации нередко брали лишь показатели биологического созревания, например смену зубов (беззубое, молочнозубое, постояннозубое детство), кривую роста (первая полнота, первое вытягивание, замедленный рост, второе вытягивание), половое развитие (предпубертатный и пубертатный периоды) и др. В действительности созревание создает лишь известные предпосылки возрастных изменений. Возрастные особенности психики существенным образом зависят от социальных условий и воспитания. Так, Д. Б. Эльконин (1978), используя данные этнографии, детской и сравнительной психологии, убедительно показал, что дошкольный возраст с его специфическими проявлениями (в виде сюжетной игры и т. д.) возникает в истории человечества относительно поздно и было время, когда его вообще не существовало.

Особое значение для характеристики возраста имеет *ведущая деятельность*, в которой реализуются типичные для данной ступени развития отношения ребенка с людьми и предметной действительностью и осуществляются основные изменения его психики. В качестве такой деятельности в дошкольном возрасте выступает игра, в школьном возрасте — учение и, наконец, у взрослого человека — общественно полезный труд. В процессе ведущей деятельности совершается активное усвоение детьми социального опыта. Переход от более элементарных к более сложным ведущим деятельности увеличивает возможность усвоения нового опыта. Однако каждый возрастной период обладает особой чувствительностью, *сензитивностью*, к определенному рода воздействиям, в связи с чем обучение некоторым знаниям и умениям в младших возрастах оказывается иногда более эффективным, чем в старших.

Сложившийся педагогический опыт и психологические наблюдения позволили выделить в ходе развития ребенка следующие воз-

растные периоды: младенческий возраст (от рождения до 1 года), раннее детство (от 1 года до 3 лет), дошкольный возраст (от 3 до 7 лет), младший школьный возраст (от 7 до 11—12 лет), подростковый возраст (от 11—12 до 14—15 лет), ранний юношеский возраст (от 14—15 до 17—18 лет).

Следует отметить, что хотя ранее накопленный в детской психологии материал довольно хорошо укладывается в приведенную схему возрастной периодизации, однако последняя лишена подлинно научных оснований, носит эмпирический, а не концептуальный характер и, отражая особенности фактического хода развития при уже сложившейся системе общественного и семейного воспитания, не может служить руководством к перестройке и совершенствованию воспитательно-образовательного процесса в новых общественно-исторических условиях.

Концепция «психологического возраста» существенно изменялась в ходе развития детской психологии. Ассоциационисты, начиная с Д. Гартли (D. Hartley, 1791), впервые в истории психологической науки предприняли разработку проблем духовного развития ребенка, сводили это развитие к количественным изменениям, к последовательному образованию у индивида различного рода ассоциаций между получаемыми им впечатлениями и представлениями. Представители бихевиоризма, которые вслед за Д. Уотсоном (1926) считали, что духовная эволюция сводится к образованию механических навыков и привычек, отрицали качественные изменения в ходе психического развития ребенка.

Для позитивного решения проблемы периодизации важное значение имели исследования швейцарского психолога Ж. Пиаже (1932; Ж. Пиаже, Б. Инельдер, 1963; J. Piaget, 1947). Он подверг критике концепцию, согласно которой ребенок — это маленький взрослый, отличающийся от последнего лишь меньшим количеством знаний и умений. На основании своих исследований Ж. Пиаже и его сотрудники пришли к выводу, что психика маленького ребенка качественно своеобразна и его логика существенно отличается от логики взрослого, в связи с чем в детском мышлении обнаруживаются такие специфические особенности, как эгоцентризм, синкретизм, нечувствительность к противоречиям и т. д. В дальнейшем, разрабатывая новые методики психологического эксперимента и используя аппарат современной логики, Ж. Пиаже выделил такие последовательные периоды прогрессивного развития детского мышления, как периоды сенсомоторного интеллекта, конкретных операций и, наконец, формально-логического, дедуктивно-гипотетического мышления.

Если концепция Ж. Пиаже носит интеллектуалистический характер и строится лишь на учете возрастных изменений в мышлении ребенка, то представители фрейдизма и неопрейдизма пытались создать возрастную периодизацию, имея в виду только эволюцию мотивационно-эмоциональной сферы личности. Прогресс детского развития трактовался фрейдистами как эволюция изначально присущих и имеющих доминирующее для ребенка побудительное зна-

чение биологических влечений (в первую очередь влечений сексуальных), которые в ходе адаптации к окружающим условиям лишь видоизменяются, приобретают новую форму проявления на различных стадиях возрастного развития, при неизменности их сути, их природы.

При разработке проблем возрастной периодизации детства обнаружился своеобразный дуализм, выразившийся в том, что две неразрывно связанные стороны развития ребенка (развитие интеллектуальной и мотивационно-эмоциональной сфер) рассматривались отдельно, независимо друг от друга. При всем различии взглядов сторонников Ж. Пиаже, с одной стороны, и З. Фрейда, с другой, их сближает, как справедливо отмечает Д. Б. Эльконин (1960, 1971), ложно натуралистическое понимание ребенка как индивида, для которого общество представляет лишь особую среду обитания, к этой среде человеческие дети адаптируются так же, как адаптируются к биологической среде детеныши животных.

Решающую роль в критике такого рода натуралистических взглядов сыграли исследования Л. С. Выготского (1982—1984), А. Н. Леонтьева (1972, 1975), С. Л. Рубинштейна (1946), Д. Б. Эльконина (1971, 1978), которые показали, что ребенок развивается как член общества и что его мышление так же, как мотивы его поведения, формируется под влиянием социальных условий жизни и воспитания, в результате усвоения способов действия, имеющих социальное происхождение, нравственных норм и идеалов. Согласно А. Н. Леонтьеву, такое усвоение происходит в активной форме, в процессе деятельности ребенка, содержание и структура которой изменяются на протяжении детства. В результате исследований А. Н. Леонтьева, Л. И. Божович, Д. Б. Эльконина и др. было установлено, что переход от одного этапа возрастного развития к другому связан со сменой одного вида ведущей деятельности другим.

4. Особенности различных видов детской деятельности и их роль в психическом развитии ребенка

Одним из выдающихся достижений детской психологии явилось систематическое изучение генезиса, строения и специфического содержания различных видов детской деятельности и их роли в психическом развитии ребенка.

Так, работы М. И. Лисиной (1974) и ее сотрудников позволили проследить возникновение уже в первые месяцы жизни ребенка своеобразной деятельности «непосредственно-эмоционального общения» с окружающими, которая приобретает ведущее значение в младенческом возрасте. Оказалось, что так называемый *комплекс оживления*, который впервые был описан Н. Л. Фигуриным (Н. Л. Фигурин, М. П. Денисова, 1949) и Н. М. Щеловановым (1938) и который первоначально складывается как «пассивная» комплекс-

ная эмоциональная реакция на появление взрослого, затем перерастает при определенных условиях в систему активных действий, направленных на привлечение внимания окружающих, на общение с ними, на получение от них новой информации. Эмоциональное общение со взрослыми, осуществляемое еще без речи, с помощью мимически-выразительных средств, играет, как свидетельствуют многочисленные данные, накопленные в детской психологии, очень важную роль в психическом развитии ребенка. К концу 1-го года жизни характер общения изменяется и появляются новые его формы — синпрактического, наглядно-действенного общения с окружающими, осуществляемого в деятельности, производимой ребенком совместно со взрослым. В связи с этим совершается переход к предметным действиям, приобретающим ведущее значение в раннем детстве (от 1 до 3 лет).

Изучая особенности предметных действий ребенка раннего возраста и использования им окружающих вещей в качестве орудий при достижении целей, одни западноевропейские исследователи трактовали такого рода использование как проявление интеллектуального озарения, как продукт индивидуального изобретения ребенка (К. Бюлер, 1924а; В. Келер, 1930), другие — как результат его приспособления, адаптации к окружающей предметной среде (Ж. Пиаже, 1969; Ж. Пиаже, Б. Инельдер, 1963; и др.). И те и другие ошибочно отождествляли процессы овладения орудиями у детей и использования естественных средств у животных, игнорируя принципиальное различие указанных процессов.

В противоположность этому в советской детской психологии благодаря исследованиям П. Я. Гальперина (1936) и других ученых удалось выявить существенное качественное различие между человеческими орудиями и средствами, используемыми животными, а также установить закономерный ход формирования орудийных операций у детей в процессе овладения ими общественно сложившимися способами употребления предметов домашнего обихода и простейших инструментов.

Многочисленные данные говорят о том, что в процессе предметных действий у детей интенсивно развивается восприятие, а затем и наглядно-действенный, или, как выражается Ж. Пиаже, «сенсомоторный», интеллект. Исследования Ф. И. Фрадковой (1950) показали, что по мере овладения детьми предметными действиями происходит обобщение последних и возникает возможность их переноса с одних предметов на другие, имеющие в реальной жизни иное назначение. Таким образом создаются предпосылки для перехода к игровой деятельности, которая приобретает ведущее значение в дошкольном возрасте.

Одна из основных проблем психологии детской игры, имеющая и важное педагогическое значение,— проблема происхождения игры. В западноевропейской и американской психологии распространена точка зрения, что детская игра имеет инстинктивный, биологический характер и что принципиальной разницы между игрой ребенка и игрой животного нет. Эта точка зрения была сформу-

лирована еще К. Гроосом (1916). В дальнейшем натуралистическое понимание игры получило развитие у фрейдистов, для которых игра представляет собой проявление антисоциальных влечений.

В марксистской литературе Г. В. Плеханов (1925), критикуя К. Грооса, первым поставил вопрос о социальной природе детской игры. В дальнейшем проблемы социального происхождения игры ребенка, ее специфического содержания и структуры, в отличие от игровой деятельности животных, разрабатывались психологами Л. С. Выготским (1966; 1982, т. 1; 1983, т. 3), А. Н. Леонтьевым (1972), Д. Б. Элькониным (1948, 1966, 1978) и др.

Д. Б. Эльконин, проанализировав большой исторический и этнографический материал, убедительно показывает, что игра в ходе развития общества появляется относительно поздно. Есть данные, что на самых ранних ступенях развития человеческого общества, когда основным способом добывания пищи было собирательство с применением примитивных орудий для сбивания плодов и выкапывания съедобных корней, никакой игры не существовало. Ребенок рано приобщался к труду взрослых, практически усваивая способы добывания пищи и употребления примитивных орудий. При таких условиях не было ни необходимости, ни времени для подготовительных стадий, в частности для стадии «игровой» подготовки детей к будущей трудовой деятельности.

Рост производительных сил и усложнение общественных отношений в эпоху первобытнообщинного строя существенно изменили положение ребенка в обществе. С одной стороны, происходило половое и возрастное разделение труда, сопровождающееся вычленением особых видов работ, поручаемых детям, с другой — появились такие виды труда и такие способы трудовых действий, которые были недоступны маленьким детям и требовали их специальной подготовки. Так создалась общественная необходимость готовить подрастающее поколение к будущей общественно полезной деятельности. В этих условиях, по предположению Д. Б. Эльконина, и возникла детская игра, сначала в форме игры-упражнения, где функции игровой деятельности и прямого обучения еще не разграничены, а позднее в форме сюжетно-ролевой игры с ее особым содержанием и особым воспитательным значением.

Социальная обусловленность этого процесса осуществляется как бы в двух планах и может быть рассмотрена с двух точек зрения.

С одной стороны, изменение положения детей в обществе, их вытеснение из сложных форм производственной деятельности взрослых вызывают у ребенка потребность приобщиться к этой деятельности, если не по-настоящему, то хотя бы в игровой форме. Как ни стремится ребенок быть воспитателем, строителем или шофером, он не в состоянии это сделать реально, потому что у него нет ни физических сил, ни знаний и умений. Но он может сделать все это в игре, активно воспроизводя привлекательные для него действия и взаимоотношения взрослых и тем самым приобщаясь к социальной жизни, становясь в известном смысле ее участником. Таким

образом, выясняется, что, вопреки утверждениям фрейдистов, происхождение мотивов детской игры не биологическое, а социальное.

С другой стороны, игра ребенка социальна не только по мотивам, но и по структуре, по способам осуществления. На эту сторону впервые обратил внимание Л. С. Выготский (1982, т. 2; 1966), указав, в частности, на опосредующую роль речевых знаков в игровой деятельности и подчеркнув важное значение этого момента для формирования в игре специфически человеческих психических функций — речевого мышления, произвольной регуляции действий и т. д.

В дальнейшем этот вопрос изучал Ж. Пиаже, который собрал и систематизировал ряд интересных фактов, касающихся *символизма* детской игры. Обстоятельный критический анализ концепции символизма игры, предложенной Ж. Пиаже, содержится в работе Д. Б. Эльконина (1978). Укажем лишь на один момент, непосредственно касающийся проблемы детерминации игры. Выдвинув вопрос генетической связи игровых и более сложных форм интеллектуального восприятия действительности, Ж. Пиаже неправомерно противопоставил общественной природе знака чисто субъективное индивидуальное происхождение игрового символа, рассматривая его как результат ассимиляции воспринимаемой действительности эгоцентрическим мышлением ребенка. С этой точки зрения, способы игрового изображения окружающего возникают как бы спонтанно, в процессе саморазвития детского интеллекта.

В действительности дело обстоит иначе. На определенной ступени исторического развития общества, сообразуясь с воспитательными задачами и возрастными особенностями детей, начинает *культивировать* игру, производя определенные игрушки и игровые материалы, создавая традиционные сюжеты и правила игры, передаваемые из поколения в поколение. Так вырабатываются и фиксируются общественно сложившиеся способы игрового изображения действительности. Они становятся своеобразными элементами культуры, наподобие художественных приемов, используемых в таких видах народного творчества, как сказки, создаваемые специально для детей, для их воспитания и развития.

Если это так, то следует предположить, что в ходе развития отдельного ребенка игра возникает не самопроизвольно — как продукт индивидуального творчества, а под влиянием социального окружения, в результате усвоения социального опыта.

Существуют, по-видимому, органические предпосылки игры в виде, например, разнообразных *ориентировочно-исследовательских реакций*, которые обнаруживаются в игровых манипуляциях предметах у детей раннего возраста. Но одних предпосылок недостаточно для возникновения специфически человеческих форм игровой деятельности, к которым в первую очередь должна быть отнесена сюжетно-ролевая игра. Чтобы она появилась, ребенку необходимо овладеть некоторыми способами игрового воспроизведения действительности, научиться пользоваться игрушками, приобрести уме-

ние разыгрывать известные сюжеты и подчиняться правилам игры.

В условиях семейного воспитания игровые формы обычно усваиваются стихийно, в результате непосредственного общения со взрослыми, со старшими братьями и сестрами. Именно потому, что этот процесс проходит стихийно, без сознательно поставленных педагогических целей, он производит впечатление спонтанного и часто трактуется именно так в психологической и педагогической литературе.

В условиях общественного воспитания (например, яслях), когда детей-однолеток в группе много, а воспитателей мало и они принуждены осуществлять педагогическое влияние на ребенка более целенаправленно, более планомерно, чем это делается в семье, иллюзия спонтанности возникновения игры рушится. Исследования педагогов (Н. М. Аксарина, 1944; и др.) и психологов (Ф. И. Фрадкина, 1950; и др.), изучавших игры детей раннего возраста в яслях, убедительно свидетельствуют о том, что на определенной возрастной ступени ребенка необходимо *учить* играть и что без соответствующих воспитательных воздействий игра не возникает или задерживается в развитии.

Однако из того, что ребенок на первых порах усваивает технику игры, вовсе не следует, что этим дело ограничивается и что дальнейшее развитие игровой деятельности можно представить себе как прямой результат обучения разыгрывать все более сложные сюжеты, предлагаемые воспитателем в известной последовательности. Усваиваемые способы игрового изображения действительности рано обобщаются, переносятся в новые ситуации и существенно видоизменяются детьми в соответствии с формирующимися у них потребностями и интересами. Именно переходя в форму детской самостоятельности, игра приобретает наибольшее влияние на психическое развитие ребенка и вместе с тем получает наибольшую педагогическую ценность. Чтобы обеспечить этот переход, воспитатель должен вовремя изменить методы руководства игрой и выполнять уже функции не столько обучающего, сколько организатора детской жизни и деятельности.

Иногда приходится слышать возражения против самой постановки указанного вопроса на том основании, что психическое развитие ребенка идет путем усвоения общественного опыта, а из этого якобы следует, будто на любой генетической ступени развитие осуществляется не в игре, а в обучении. Такого рода возражения основываются на недоразумении. Обучение есть двусторонний процесс. С одной стороны, он предполагает деятельность обучающего, который учит, передает детям те или иные знания и умения; с другой — деятельность ребенка, в процессе которой он овладевает новым содержанием. Детская деятельность бывает различной: в зависимости от обстоятельств, применяемых педагогических воздействий и возраста ребенка она может приобретать характер практических манипуляций с предметами, игры или специальной учебной деятельности. Во всех случаях имеет место обучение в широком смысле слова, хотя оно и протекает различным образом в условиях

разных видов детской деятельности. Нельзя противопоставлять игру обучению вообще, а необходимо выяснить, как в игре осуществляется обучение и как оно влияет на развитие способностей ребенка.

В западноевропейской детской психологии распространен взгляд на игру лишь как на выражение психических способностей, вызревающих независимо от нее. Еще В. Штерн (1922) подчеркивал, что для появления творческой ролевой игры необходимо созревание способностей к воображению.

Исследования А. Н. Леонтьева (1972) и его сотрудников обнаружили, что на самом деле имеется обратная зависимость. Так, исследования Г. Д. Лукова (1937) и Ф. И. Фрадковой (1950) показали, что в ранних формах детской игры отсутствует воображение и что оно постепенно складывается под влиянием игровой деятельности.

Роль игры в развитии психических процессов у дошкольников изучалась в сравнительных исследованиях. Т. В. Ендовицкая (1947) установила повышение эффективности сенсорных процессов у ребенка-дошкольника в условиях игры. З. М. Богуславская (1955, 1966) обнаружила переход детей на более высокий уровень абстракции и обобщения, осуществляемых в играх. З. М. Истомина (1948) показала, что в игре создаются наилучшие условия для формирования процессов произвольного запоминания и припоминания. Пользуясь выражением С. Л. Рубинштейна (1946), можно сказать, что психические процессы ребенка не только проявляются, но и формируются в играх.

Почему именно в игре создаются благоприятные условия для усвоения новых знаний и умений и для развития у дошкольников психических процессов? Пытаясь ответить на этот вопрос, обратимся к данным исследований формирования умственных действий и понятий, которые были начаты Л. С. Выготским (1982, т. 2), А. Н. Леонтьевым (1972, 1980) и А. Р. Лурия (1974, 1975) и интенсивно осуществляются П. Я. Гальпериним (1954, 1957, 1966) и его сотрудниками. Внутренние, умственные, или идеальные, действия формируются у человека на основе внешних, материальных, действий путем их «поэтапного» изменения и преобразования. Это положение имеет весьма важное теоретическое значение, ибо оно устанавливает генетическую связь идеальных, психических, действий с действиями материальными, практическими, и, таким образом, является крупным шагом в развитии материалистического понимания психического. Вместе с тем это положение имеет большое практическое значение: оно создает психологические основы для педагогического руководства самим процессом формирования умственных действий и понятий, для сознательного управления этим процессом.

До сих пор проблемы формирования умственных действий разрабатывались главным образом на материале школьного обучения письму, счету, грамоте и т. д. Однако есть данные, свидетельствующие о том, что эти закономерности обнаруживаются и в дошкольном возрасте, в частности в игровой деятельности детей. В игре

своеобразными путями осуществляется поэтапное формирование психических процессов, формирование, идущее от внешних, материальных (или материализованных), действий к действиям в уме, в плане представлений.

Поэтапная отработка умственных действий и понятий в игре обычно происходит стихийно, неорганизованно; одни этапы опускаются, другие совмещаются между собой, и общая эффективность процесса оказывается не во всех случаях одинаково высокой. Но, как показывают исследования, при соответствующих методах педагогического руководства игрой в дидактических целях этот процесс может быть упорядочен и его эффективность значительно повышена.

С точки зрения отмеченных выше теоретических соображений, важная роль игры в психическом развитии объясняется тем, что она вооружает дошкольника доступными для него способами активного воссоздания, моделирования с помощью внешних, предметных, действий таких содержаний, которые при других условиях были бы недостижимыми и, следовательно, не могли быть по-настоящему освоены.

До появления сюжетной игры возможности ребенка раннего возраста ограничены узкими пределами непосредственного практического манипулирования предметами. С появлением сюжетной игры положение коренным образом изменяется. Игра позволяет воссоздать в активной, наглядно-действенной форме неизмеримо более широкие сферы действительности, далеко выходящие за пределы личной практики ребенка. В игре дошкольник с помощью своих движений и действий с игрушками активно воссоздает труд и быт окружающих взрослых, события их жизни, отношения между ними и т. д. Тем самым складываются необходимые условия для осознания ребенком новых областей действительности, а вместе с тем и для развития соответствующих способностей.

Согласно данным психологических исследований (Г. Д. Луков, 1937; Ф. И. Фрадкина, 1950; и др.), игровые действия ребенка на первых порах носят максимально развернутый характер и обязательно требуют материальной опоры в реальных предметах или замещающих их игрушках. На этом этапе новое содержание не может быть воспроизведено ребенком в уме, в воображаемом плане — нужны внешние игровые действия с предметами. В дальнейшем игровые действия своеобразно изменяются. По данным Д. Б. Элькониной (1978), они начинают сокращаться и обобщаться, постепенно снижается значение материальной опоры (если, например, отсутствуют необходимые игрушки, ребенок совершает соответствующие действия с воображаемыми предметами). Л. С. Выготский (1983, т. 3) подчеркивал в свое время существенное значение речи в такого рода изменениях игровых действий. Положение Л. С. Выготского о важности слова в детской игре (противоположное, как известно, точке зрения Ж. Пиаже) получило дополнительное экспериментальное подтверждение в исследовании Г. Л. Выгодской (1964, 1966), которая убедительно показала, что при задержках в усвоении речи (у глухонемых детей) задерживается и развитие игры.

У говорящих детей стихийно возникающее или стимулированное взрослым словесное формулирование игрового замысла, речевое обозначение совершаемых поступков, игровое переименование предметов и т. д. способствуют сокращению и обобщению игровых действий, а также их переносу на новые предметы и в новые ситуации. Вместе с тем вербализация игровых действий, или, как выражается П. Я. Гальперин, «отработка» этих действий в плане громкой речи, приводит к тому, что они могут совершаться частично в умственном плане, в плане воображения. У старших дошкольников, в отличие от младших, в игре много воображаемого и действия внешне как бы чередуются с действиями внутренними, представляемыми.

На более поздних ступенях развития, обычно уже в школьном возрасте, некоторые виды игр почти полностью переносятся в умственный план. Под влиянием пережитого или прочитанных книг дети разыгрывают в воображаемом плане различные путешествия, приключения любимых героев, исторические события и т. д., почти не совершая внешних действий. Так на основе внешней игры с материальными предметами складывается идеальная игра, «игра воображения».

По мере развертывания детских игр происходит два рода тесно связанных, но не совпадающих друг с другом изменений в психике ребенка. Одно изменение заключается в усвоении детьми в процессе игры отдельных знаний и умений. Эта важная сторона игры используется и должна использоваться еще больше в дидактических играх, занимающих немаловажное место в системе дошкольного воспитания. А вот в сюжетно-ролевой игре наиболее существенна не эта сторона. Ведь уже в дошкольном возрасте знания и умения, как показали исследования А. П. Усовой (1976) и ее сотрудников, могут успешно усваиваться в процессе обучения на занятиях. При этом есть возможность гораздо более организованно и последовательно производить поэтапную отработку усваиваемых знаний и умений (которая в игре, как мы говорили, осуществляется в значительной мере стихийно).

Поэтому мы придаем большое значение другому рода психическим изменениям, происходящим в игре. Они заключаются не в переходе отдельных действий из материального в идеальный, умственный, план, а в формировании у ребенка на основе внешней игровой деятельности самого этого умственного плана, в развитии способности создавать системы обобщенных, типичных образов окружающих предметов и явлений и затем совершать различные их мысленные преобразования, подобные тем, которые ранее совершались реально с материальными объектами.

Трудно переоценить развитие такой способности к воображению или к образному мышлению для всего последующего развития ребенка. Не говоря уже о том, что без воображения невозможна никакая специфически человеческая деятельность, складывающийся у ребенка план наглядных представлений о действительности и формирующаяся способность ими оперировать составляют пер-

вый, так сказать, цокольный этаж общего здания человеческого мышления. Без такой основы невозможно построение и функционирование в будущем более высоких этажей, или уровней, интеллекта, которые характеризуются сложными системами абстрактных логических операций с помощью специальных знаковых средств.

В тесной связи с развитием образного мышления в игре формируется и способность руководствоваться при выполнении системы действий определенными умственными образами, представлениями. В процессе игры ребенок приобретает возможность совершать такие действия не только под влиянием непосредственно воспринимаемой ситуации, но и соответственно имеющемуся замыслу, игровым правилам. Так, дошкольник, умывая и одевая куклу, готовя ей завтрак, отправляя ее в детский сад и т. д., руководствуется не непосредственно воспринимаемыми свойствами находящихся перед ним игрушек, а представлениями о том, как и в какой последовательности все это делается или должно делаться в известной ему социальной среде. Здесь обнаруживаются простейшие формы действия в соответствии с представляемой целью, и недаром Л. С. Выготский (1983, т. 3), а затем А. Н. Леонтьев (1972) подчеркивали важное значение игры для развития произвольности детского поведения. Может быть, самое важное качество, которое формируется у ребенка в процессе игровой деятельности,— это, по словам глубокого знатока детской психологии К. И. Чуковского, «дивная способность человека волноваться чужими несчастьями, радоваться радостями другого, переживать чужую судьбу как свою» (1984, с. 443—444). Игра, как и сказка, учит ребенка проникаться мыслями и чувствами изображаемых людей, выходя за круг обыденных впечатлений, в более широкий мир человеческих стремлений и героических поступков.

Итак, не отрицая специальной дидактической ценности игры (любой игры вообще и дидактической в особенности), мы придаем гораздо большее значение ее общевоспитательной роли в развитии способностей к творческому воображению, к произвольному управлению своими действиями, к сопереживанию.

Поскольку мы коснулись воспитательной роли игры, необходимо остановиться на вопросе о влиянии игровой деятельности на формирование нравственных качеств детской личности. До недавнего времени педагоги и психологи, изучая этот вопрос, сосредоточивали внимание по преимуществу на сюжетной стороне игры. Предполагалось, что если сюжеты детских игр имеют положительное моральное содержание, если дети воспроизводят в игре человеческие действия, обладающие положительной нравственной ценностью, то это и должно в основном обеспечить формирование соответствующих нравственных качеств личности. Бесспорно, сюжет — важнейшая сторона игры, и через сюжет педагог может существенно влиять на игру и на взаимоотношения играющих. Однако только ли в сюжетном содержании игры заключается ее воспитательная роль? Обеспечивает ли сюжетное содержание само по себе полноценное нравственное развитие ребенка?

Отвечая на эти вопросы, мы будем основываться главным образом на результатах исследований А. П. Усовой (1976), посвященных проблемам игры как формы организации детской жизни. Научная заслуга А. П. Усовой в том, что она открыла в игре как бы новый пласт процессов и отношений, ранее исследователям не известный или, во всяком случае, недостаточно изученный. Она показала, что помимо взаимоотношений, которые разыгрываются детьми в соответствии с принятым сюжетом и взятой на себя ролью, в игре или по поводу игры возникают другого рода отношения — уже не мнимые, не изображаемые, а действительные, реальные. Отношения разыгрываемые и реальные тесно связаны, однако они не тождественны и могут расходиться друг с другом.

Когда, например, ребенок выполняет весьма положительную роль доктора, который заботливо осматривает и лечит своих партнеров, то еще неизвестно, какие реальные отношения скрываются за такого рода *высоконравственным* сюжетом. Может быть, между играющими имеется полное дружеское согласие. А может случиться и так, что здесь назревает конфликт, ибо дети, изображающие больных, тяготятся своими малосодержательными, пассивными ролями, а ребенок, изображающий доктора, не считается с ними и руководствуется в игровой деятельности лишь узкоэгоистическими интересами. Таким образом, несмотря на *моральность* сюжета, нравственный уровень реальных взаимоотношений детей в игре может оказаться весьма низким.

Хотя наличие реальных взаимоотношений детей в игре отмечалось и раньше в педагогических работах (В. П. Залогина, 1945; и др.), а также в психологических исследованиях (Д. Б. Эльконин, 1948), однако А. П. Усова впервые подвергла специальному изучению их особенности и влияние на становление детского коллектива, а вместе с тем и на формирование общественных качеств личности.

Основное значение А. П. Усова придавала не парной педагогике, а «педагогике детского коллектива», где воздействие воспитателя опосредуется детским обществом, через которое осуществляется влияние на отдельного ребенка. Конечно, социальные отношения между детьми устанавливаются не только в игре, но и в других видах деятельности: в труде, учении и т. д. Но в неигровых деятельности функции и связи участников по необходимости жестко определяются взрослым и на долю детей остается ограниченная возможность приобрести какой-либо опыт самостоятельного налаживания взаимоотношений, опыт, столь необходимый для жизни в обществе, в коллективе.

Иное дело — самостоятельная игра, где дошкольники вступают в разнообразные контакты между собой по собственной инициативе, где они имеют возможность строить взаимоотношения в значительной мере самостоятельно, сталкиваясь с особенностями и интересами партнеров и приучаясь считаться с ними в совместной деятельности. Это подлинная социальная практика ребенка, его реальная жизнь в коллективе, в котором формируются общественные качества

и моральное сознание личности. Вот почему важно использовать игру в широких воспитательных целях как форму организации совместной жизни и деятельности детей.

Указание на самостоятельный характер игры и на первостепенное значение самостоятельности детей в установлении взаимоотношений друг с другом вовсе не означает отрицания необходимости педагогического руководства игрой. Однако это руководство, как справедливо отмечает А. П. Усова, должно существенно отличаться от руководства другими видами деятельности. Нельзя учить детей правильным взаимоотношениям так, как обучают навыкам счета или письма, но можно и должно управлять формированием этих взаимоотношений, организуя жизнь детей с учетом их возможностей и интересов и направляя самодеятельность детского коллектива в требуемое русло. Педагог здесь выступает не столько в роли обучающего, сколько в роли организатора детской деятельности. Именно эту роль А. С. Макаренко считал важнейшей и специфической для воспитательного процесса.

Направляя игру, воспитатель тоже учит детей, учит их, в частности, простейшим нравственным нормам, становится регулятором коллективных взаимоотношений, помогает справедливо решать возникающие споры и повышает моральный уровень детского поведения. Чтобы эти нормы выполнялись не только под давлением авторитета взрослого и использовались не только в качестве внешнего аргумента при решении уже разразившихся ссор и конфликтов, но и стали бы внутренними мотивами поведения, следует подготовить почву для их усвоения. Такая психическая почва создается лишь путем специально организованной практики взаимоотношений детей в процессе как игры, так и в других видах деятельности. В дружном коллективе, живущем содержательной, полноценной жизнью, дети приобретают положительный социальный опыт и проникаются общностью чувств и стремлений задолго до того, как начинают отчетливо осознавать высокие моральные принципы.

На протяжении дошкольного детства в ситуации игры в тесной связи с ней складываются новые виды деятельности, которые все больше влияют на психическое развитие ребенка. Об этом свидетельствуют данные Я. З. Неверович (1955а, б, в), изучавшей психологические особенности простейших видов трудовой деятельности дошкольников, а также работы Н. Н. Поддьякова (1977), Л. А. Венгера (в кн.: Диагностика умственного развития дошкольников, 1978) и др., исследовавших формирование компонентов учебной деятельности в процессе дошкольного обучения.

Таким образом, создаются предпосылки для перехода от дошкольного к школьному возрасту, когда ведущее значение в детском развитии приобретает уже не игра, а учебная деятельность.

Если ранее в детской и педагогической психологии при характеристике учебной деятельности указывали лишь на то, что при ее осуществлении ребенок обучается определенным знаниям и умениям, то теперь обнаружилось, что такого определения недостаточно. Дело в том, что ребенок обучается и до школы, на всех ступе-

нях развития, в самых различных видах детской деятельности: в процессе непосредственного общения с окружающими людьми, в результате осуществляемых им предметных действий, игры и т. д.

В школьном возрасте, в связи с формированием учебной деятельности, ребенок переходит к новой, более высокой ступени усвоения общественного опыта, накопленного предшествующими поколениями. Исследования Д. Б. Эльконина, В. В. Давыдова (в кн.: Вопросы психологии учебной деятельности младших школьников, 1962) и других авторов позволили выявить основные компоненты учебной деятельности и некоторые закономерности ее формирования в школьном возрасте.

По данным Л. И. Божович (1948, 1951, 1968) и ее сотрудников, учебная деятельность отличается от игры прежде всего мотивацией. Уже к концу дошкольного возраста игровые мотивы постепенно теряют для ребенка побудительную силу, и у него возникает стремление к серьезной, общественно значимой деятельности. Такой доступной каждому ребенку в современных условиях деятельностью является учебная деятельность. Для ее успешного осуществления очень важно, чтобы соответствующие мотивы и стремления к серьезной деятельности начали формироваться в первоначальном виде уже в дошкольном детстве. В дальнейшем, в процессе школьного обучения, детям открывается его социальный смысл, который заключается в том, чтобы под влиянием учения достигнуть не каких-либо внешних результатов, а совершенствования самих учащихся, вооружить их новыми знаниями и умениями, развить их способности, необходимые для будущей общественно полезной деятельности. В соответствии с этим перед ребенком выступают и приобретают побудительную силу новые задачи, отличные от тех, которые решались им ранее — в процессе практической или игровой деятельности.

Если ранее сложившиеся виды детской деятельности были направлены на преобразование внешней действительности, то теперь перед ребенком стоит задача изменить самого себя путем овладения определенными обществом способами действия. Формирование в процессе школьного обучения новых мотивов и новых задач деятельности предполагает коренное изменение внутренней позиции ребенка в условиях школьного обучения, переход от позиции, которая, пользуясь выражением Д. Б. Эльконина, может быть условно названа *практической* или *утилитарной*, к позиции *теоретической* или *познавательной*.

Выделение и решение учебных задач связано с формированием третьего важнейшего компонента учебной деятельности — учебных операций, входящих в состав способа действий и представляющих собой его оперативные содержания. Ведь обобщенные научные знания не могут быть просто пересажены из головы учителя в голову ученика. Усвоение научных понятий необходимо предполагает, что учащийся владеет определенными операциями, позволяющими ему выделить и обобщить те свойства и отношения объектов, которые составляют содержание этих понятий.

Учебные операции, которыми овладевает школьник в процессе обучения различным учебным предметам, многочисленны и многообразны. Так, при формировании способа определения морфосемантической структуры слова это операции, направленные на конкретные изменения слова, на сравнение слов и установление сходства и различия между ними, на выяснение их фонемного состава и т. д. При формировании операций, необходимых для установления математических отношений, это измерение с помощью меры, сравнение двух величин путем установления взаимно-однозначного соответствия между ними, различного рода графические операции и т. д.

Одним из важнейших компонентов учебной деятельности является также действие контроля. Причем, учитывая специфику учебной задачи, важно, чтобы ребенок научился контролировать свои действия не только по их конечному результату, но и по ходу его достижения, т. е. чтобы контроль приобрел процессуальный, пооперационный характер. Такая форма контроля в наибольшей мере способствует целенаправленному и осмысленному овладению детьми соответствующими способами действия, что составляет важнейшую задачу учебной деятельности.

Учебная деятельность играет, как указывал еще Л. С. Выготский (1982, т. 2), ведущую роль в психическом развитии ребенка школьного возраста. В процессе учебной деятельности формируются такие специфические для данного возраста психические новообразования, как понятийное мышление, произвольное внимание, логическая память, складывается мировоззрение и система нравственных установок личности.

Процесс формирования учебной деятельности весьма сложен и зависит от тех социально-исторических условий, в которых живет и развивается ребенок, а также от содержания и организации школьного обучения. <...>

Как мы уже указывали, смена одного рода ведущей деятельности другой знаменует собой переход от одного этапа психического развития к другому и приводит к глубоким качественным изменениям детского сознания. В этих переходах обнаруживается внутренняя логика развития, так как психофизиологические предпосылки перехода к новому виду деятельности подготавливаются на предшествующем возрастном этапе. Вместе с тем, поскольку формирование нового вида деятельности существенным образом зависит, как мы пытались показать, от условий жизни и воспитания ребенка, дети одного и того же возраста, подвергавшиеся различным педагогическим воздействиям, могут приобретать неодинаковые психологические особенности. Поэтому в настоящее время выдвигается динамическая теория психического возраста, основывающаяся на характеристике возрастных психологических особенностей не абстрактного ребенка вообще, а ребенка конкретного, живущего в определенных социальных условиях и воспитывающегося определенным образом.

5. Значение последовательных возрастных периодов детства для общего хода формирования человеческой личности

Многочисленные исследования свидетельствуют о том, что психофизиологические возможности детей, в частности детей дошкольного и младшего школьного возрастов, значительно выше, чем предполагалось ранее, и эти возможности далеко не полностью используются при современных методах семейного и общественного воспитания.

Так, исследования Л. А. Венгера (в кн.: Диагностика умственного развития дошкольников, 1978) и Н. Н. Поддякова (1977) обнаружили несостоятельность взглядов таких видных зарубежных ученых, как Ж. Пиаже, Б. Инельдер, которые утверждали, что мышление маленького ребенка алогично, синкретично, что оно способно схватывать лишь внешнее, лишь единичное в наблюдаемых явлениях, а не общее, существенное. В противоположность этому упомянутые исследователи убедительно показали: хотя мышление дошкольников носит наглядно-образный характер, при соответствующей организации обучения они могут в наглядно-образной форме отразить не только единичное, но и общее, не только внешнюю сторону воспринимаемых предметов и явлений, но и некоторые существенные связи и взаимозависимости между ними. Иначе говоря, при определенных условиях дошкольники могут овладеть такими обобщенными умственными действиями, которые, как полагали ранее, становятся доступными лишь детям школьного возраста.

Советские исследователи опровергают господствующие в зарубежной детской психологии представления о дошкольнике как существе индивидуалистическом, эгоцентрическом, у которого преобладают узколичные, эгоистические мотивы поведения. В противоположность этому исследования Л. И. Божович (1972, 1978), Я. З. Неверович (1955в), Л. С. Славиной (1947) и др. говорят о том, что нравственный эгоцентризм маленького ребенка не есть некая обязательная и неизменная особенность его возраста и что при определенной организации воспитательной работы у него могут быть сформированы такие социальные мотивы поведения и такие нравственные и волевые качества личности, которые прежде считали характерными для детей значительно более старших возрастов.

Таким образом, экспериментальные психологические исследования подтверждают положение о том, что психологические особенности детей разных возрастов существенным образом зависят от социальных условий жизни и воспитания. Вместе с тем эти исследования открывают новые перспективы для дальнейшего совершенствования программ и методов дошкольного воспитания и школьного образования в целях повышения уровня общего развития детей.

Приведенные данные не могут служить, однако, основанием для полного отрицания, как это делают в настоящее время некоторые американские психологи (А. Bandura, Р. Н. Walters, 1963), качественного своеобразия психики детей различных возрастов. Они не могут также служить основанием для того, чтобы, становясь на позиции модной на Западе концепции искусственной акселерации детского развития, идти по пути сверххранного максимально форсированного обучения маленького ребенка, не считаясь с его возрастными психофизиологическими особенностями.

На первый взгляд убедительным аргументом в пользу концепции искусственной акселерации развития могут служить результаты исследований М. Б. Мак-Гроу (М. В. McGrow, 1935), успешно обучавшей младенцев плаванию, катанию на роликах и различным акробатическим упражнениям; О. Моора, вырабатывавшего навыки чтения и печатания на машинке на 2-м году жизни; П. Супписа, формировавшего довольно сложные логико-математические операции у 4—5-летних детей, и т. д.

Не входя в обсуждение конкретных результатов каждого из упомянутых исследований (некоторые из них, несомненно, представляют известный научный интерес), остановимся на критическом анализе общей концепции детского развития, которая обосновывается данными этих исследований. По существу, эта концепция представляет собой современный вариант подвергнутой в свое время критике Л. С. Выготским (1982, т. 2), Г. С. Костюком (1956), С. Л. Рубинштейном (1946) бихевиористской теории, отождествляющей развитие с обучением, отрицавшей качественное своеобразие последовательных возрастных периодов детства, а заодно и специфическое значение данных этапов онтогенеза для общего формирования человеческой личности.

Для критического анализа подобного рода концепций и для позитивного решения проблемы возраста требуется, по-видимому, более дифференцированный подход к процессам обучения и развития, выделение разных видов и форм этих процессов. В частности, представляется существенным различие тесно связанных (но все же не тождественных) процессов функционального и собственно возрастного развития ребенка.

Процесс функционального развития, который может наблюдаться у детей различных возрастов и который происходит при усвоении ребенком, например, отдельных умственных действий и понятий, был подвергнут углубленному систематическому исследованию П. Я. Гальпериним и его сотрудниками. Согласно П. Я. Гальперину, после предварительной ориентировки в задании формирование умственного действия проходит ряд этапов. Первоначально ребенок осваивает его в плане внешнего материального действия с вещами. Потом оно переносится в план громкой речи, пока, наконец, не превращается в действие умственное, осуществляемое в идеальном плане. «Первая самостоятельная форма нового действия ребенка — материальная, окончательная его форма — «умственная», идеальная, а переход от первой к последней, процесс в целом, есть не что

иное, как образование ряда качественно разных отражений этого материального действия, с последовательным отвлечением определенной стороны его и превращением таким путем материального преобразования вещей в способ мышления о них, явления материального — в явление сознания» (П. Я. Гальперин, 1954, с. 199).

Обычно при традиционных методах обучения последовательность указанных этапов во многом нарушается, отработка действий в том или ином плане не осуществляется или осуществляется не полностью, в связи с чем соответствующие умственные процессы образуются медленно и часто оказываются в том или ином отношении дефектными, обладающими существенными недостатками. В противоположность этому целенаправленное поэтапное формирование позволяет в относительно короткий срок выработать полноценные умственные действия со всеми необходимыми, заранее заданными свойствами.

Выявленная П. Я. Гальпериным закономерность поэтапного формирования носит, вероятно, в общем универсальный характер и проявляется в том или ином виде (об этих *видах* мы еще будем говорить в дальнейшем) на разных возрастных ступенях при овладении детьми различными знаниями и умениями. Вместе с тем проведенное исследование свидетельствует о том, что функциональное и возрастное развитие не тождественны, не совпадают друг с другом. Так, хотя при целенаправленном, специально организованном поэтапном формировании возможно уже на ранних возрастных ступенях выработать у ребенка весьма сложные отдельные действия и понятия, это, согласно данным П. Я. Гальперина, далеко не всегда само по себе приводит к более общим изменениям мышления ребенка и характера его деятельности, знаменующим собой переход на новую ступень возрастного развития.

В то же время обнаруживается, что, не будучи тождественными, процессы функционального и возрастного развития органически связаны друг с другом. С одной стороны, есть основания полагать, что частные, парциальные изменения, происходящие при формировании отдельных действий, создают необходимые предпосылки для тех глобальных перестроек детского сознания, которые характеризуют ход возрастного развития. С другой стороны, выясняется (и это имеет очень важное значение для обсуждаемой нами проблемы), что функциональное развитие протекает по-разному в разные возрастные периоды развития ребенка, так как поэтапное формирование умственных действий предполагает последовательное их осуществление на различных уровнях, в различных планах, что было бы невозможно, если бы эти уровни, или планы, уже предварительно не сложились на данной возрастной ступени. Например, отработка действия в речевом плане невозможна у младенца, у которого еще не сложилась вторая сигнальная система, а выполнение этих действий в «материализованном плане», в плане оперирования наглядными моделями недоступно ребенку раннего возраста, у которого еще не развита способность соотносить изображение с изображаемым. Как же образуются новые уровни, новые планы отражения действительности?

П. Я. Гальперин на основании своих исследований делает вывод, что такого рода более общие сдвиги в детской психике, знаменующие собой переход на новую, более высокую ступень развития, совершаются при особом (третьем) типе учения, связанном с кардинальной перестройкой ориентировочной основы действия, с образованием новых «общих схем», новых структур мышления.

Что же служит предпосылкой такого рода перестройки, такого рода переориентации? Есть основания полагать, что такие фундаментальные изменения могут происходить лишь на базе существенных изменений деятельности в целом. Например, маловероятно, чтобы упомянутая концептуальная ориентировочная схема могла образоваться в ситуации специфической для дошкольника игровой или практической деятельности. По-видимому, для ее формирования необходим переход к учебной деятельности школьного типа, которая, судя по результатам исследований Д. Б. Эльконина и В. В. Давыдова (в кн.: Вопросы психологии учебной деятельности младших школьников, 1962; В. В. Давыдов, 1972), имеет значительно более сложное содержание, чем деятельность дошкольника, и характеризуется своими особыми способами, задачами и мотивами.

Итак, есть основания полагать, что возрастное развитие, в отличие от функционального, заключается не столько в усвоении отдельных знаний и умений, сколько в образовании новых психофизиологических уровней, новых планов отражения действительности и определяется общими изменениями характера детской деятельности; оно связано с перестройками системы отношений ребенка с предметным миром и окружающими людьми.

«...В изучении развития психики ребенка,— пишет А. Н. Леонтьев,— следует исходить из анализа развития его деятельности так, как она складывается в данных конкретных условиях его жизни» (1972, с. 505). «Жизнь или деятельность в целом,— пишет далее А. Н. Леонтьев,— не складывается, однако, механически из отдельных видов деятельности. Одни виды деятельности являются на данном этапе ведущими и имеют большее значение для дальнейшего развития личности, другие — меньшее. Одни играют главную роль в развитии, другие — подчиненную. Поэтому нужно говорить о зависимости развития психики не от деятельности вообще, а от ведущей деятельности.

В соответствии с этим можно сказать, что каждая стадия психического развития характеризуется определенным, ведущим на данном этапе отношением ребенка к действительности, определенным, ведущим типом его деятельности.

Признаком перехода от одной стадии к другой является именно изменение... ведущего отношения ребенка к действительности» (там же).

Под влиянием ведущей деятельности происходят двоякого рода изменения в психике ребенка. Так, многочисленные исследования, проведенные под руководством А. Н. Леонтьева, говорят о том, что в дошкольном возрасте функциональное развитие, формирование отдельных действий, переход от выполнения в материальном

плане к осуществлению их в плане представлений наиболее эффективно происходит в игре и близких к ней по характеру формах изобразительной деятельности. Наряду с этим в психике ребенка-дошкольника происходят и более фундаментальные изменения. Они заключаются уже не в овладении отдельными действиями и их последовательном осуществлении на различных уровнях, в различных планах, а в формировании самих этих уровней, например в возникновении на основе внешней игровой деятельности внутреннего плана представляемых, воображаемых преобразований действительности.

При анализе закономерностей возрастного развития психики, связанного с переходом от одного вида ведущей деятельности к другому, обнаруживается также важное значение усвоения общественного опыта, накопленного предшествующими поколениями. В связи с этим психика детей одного и того же возраста, живущих в различных социально-исторических условиях и подвергающихся различным воспитательным воздействиям, сохраняя некоторые общие возрастные черты, может приобретать весьма различное конкретное содержание и разные структурные особенности.

Вместе с тем сопоставление хода возрастного и функционального развития говорит о том, что по сравнению с овладением отдельными действиями процесс возрастных преобразований детской деятельности носит значительно более глубокий, фундаментальный характер. Основой таких преобразований является, как показали исследования А. Н. Леонтьева (1972), Л. И. Божович (1968) и др., не только усвоение известной совокупности знаний и умений, но и кардинальное изменение жизненной позиции ребенка, установление новых взаимоотношений с окружающими людьми, переориентация на новое содержание, формирование новых мотивов поведения и ценностных установок.

Говоря о социальной детерминации рассматриваемого процесса, необходимо иметь в виду не узко понимаемое обучение, а воспитание в широком смысле слова, которое не сводится к формированию отдельных действий и понятий, а необходимо предполагает соответствующую организацию жизни и деятельности ребенка в целом. Вместе с тем следует согласиться с А. Валлоном (H. Wallon, 1963), что, хотя созревание организма ребенка не является, как мы уже указывали, движущей причиной возрастного развития детской психики, оно составляет его необходимое условие. Этим, в частности, существенно отличается, как подчеркивал Л. С. Выготский, онтогенез человеческой психики от ее филогенеза, от общественно-исторического развития человеческого сознания, которое происходило, как известно, в течение последних 30—40 тысяч лет без каких-либо существенных изменений морфологических свойств *homo sapiens*, сложившихся в период возникновения человеческого рода.

Очевидная несостоятельность старых теорий рекапитуляции С. Холла или позднее появившейся теории «трех ступеней» К. Бюлера (1924а), пытавшихся доказать, что все психическое развитие ребенка предопределено ходом созревания его организма, вызвала скептическое отношение к проблеме взаимозависимости созревания

и развития и побудила, например, Ж. Пиаже усомниться в значимости данной проблемы для психологии вообще. По этому поводу можно лишь заметить, что ложная трактовка проблемы еще не означает, что проблема сама по себе является мнимой. Особая необходимость в ее рассмотрении ощущается при изучении ранних периодов психического развития, когда наблюдается наиболее интенсивное созревание детского организма. Взаимосвязь развития и созревания пока мало изучена. Но накапливающиеся в детской психологии, генетической физиологии и возрастной морфологии факты дают известные основания считать, что такая зависимость существует и что она носит не односторонний, а двусторонний характер.

С одной стороны, созревание организма ребенка вообще и его нервной системы в частности, которое носит, как показывают морфогенетические исследования (Цитоархитектоника коры большого мозга человека, 1949), также стадийный характер, не порождая само по себе новых психологических образований, создает на каждой возрастной ступени специфические предпосылки для усвоения нового рода опыта, для овладения новыми способами деятельности, для формирования новых психических процессов.

Так, можно предположить, что интенсивное созревание проекционных зон коры в раннем детстве создает известные органические предпосылки для формирования предметных действий и развития предметных восприятий на данной возрастной ступени. Подобно этому начинающееся в дошкольном возрасте созревание интегративных, ассоциативных корковых зон создает, по-видимому, необходимую органическую основу для объединения отдельных действий ребенка в целостные системы игровых и продуктивных деятельностей и для овладения относительно сложными комплексами новых знаний и умений.

С другой стороны, обнаруживается и обратная зависимость созревания от развития, обусловленного жизнью и воспитанием ребенка. Вызываемое этими условиями усиленное функционирование определенных систем организма, определенных мозговых структур, находящихся на данном возрастном этапе в стадии интенсивного созревания, оказывает, как об этом свидетельствуют работы Н. И. Касаткина (1951), Б. Н. Клосовского (1949), Д. Креча, Р. Розенцвейга и других авторов, существенное влияние на биохимию мозга, на морфогенез нервных структур, в частности на миелинизацию нервных путей, на рост и дифференциацию нервных клеток в соответствующих зонах мозговой коры.

Таким образом, возрастное психическое развитие ребенка, определяемое в основном, как выражается Н. П. Дубинин (1983), «социальной программой», зависящее от усвоения общественного опыта, накопленного предшествующими поколениями, имеет вместе с тем глубокую органическую основу, с одной стороны, создающую необходимые предпосылки для развития, а с другой — претерпевающую существенные изменения под влиянием особенностей функционирования соответствующих органических систем, реализующих те или иные виды детской деятельности.

Итак, хотя критический анализ обнаруживает несостоятельность метафизических теорий возраста, это еще не дает основания отрицать качественное своеобразие последовательных этапов возрастного развития психики ребенка и игнорировать такого рода своеобразие при организации педагогического процесса.

Современные данные говорят о том, что маленькие дети обладают психофизиологическими возможностями значительно большими, чем предполагалось до сих пор. Однако обнаруживается, что у детей различных возрастов эти возможности разные и их следует по-разному использовать.

Подчеркивая, например, чрезвычайную пластичность, обучаемость детей дошкольного возраста, бихевиористы не учитывают того, что эта обучаемость носит избирательный, специфический характер, и дети, стоящие на данной возрастной ступени, обнаруживают сенсильность не ко всем, а к определенному рода воздействиям и наиболее эффективно овладевают не любыми, а лишь определенного рода содержаниями и определенного рода способами деятельности. Представители механистической теории развития полагают, что ребенка-дошкольника можно обучить чему угодно путем специальной тренировки, и, таким образом, фактически отрицают особое значение ранних периодов детства и тех качественных изменений психики, которые совершаются в эти периоды, для общего хода человеческого развития. Отсюда следует вывод, формулируемый некоторыми современными представителями американской педагогической психологии относительно того, что дальнейший прогресс интеллектуального развития человечества будет якобы связан с сокращением детства. Так, исходя из современных данных о больших психофизиологических возможностях маленьких детей, некоторые американские педагоги предлагают в целях ускорения развития фактически ликвидировать дошкольное детство и осуществлять школьное обучение основам наук начиная с 4-летнего возраста.

Как известно, большая заслуга в преодолении подобных механистических концепций, сводящих психическое развитие к количественному накоплению знаний и умений, которое может быть ускорено путем форсирования обучения, принадлежит Ж. Пиаже. Его исследования позволили обнаружить глубокие качественные изменения в мышлении ребенка при переходе от одного возрастного периода к другому. Вместе с тем он рассматривает психическое развитие ребенка как результат его индивидуального приспособления к окружающему, игнорируя роль в этом процессе усвоения общественного опыта, приводящего не только к формированию отдельных действий и умственных операций, но и к воспроизведению, воссозданию на протяжении детства всей целостной структуры основных свойств человеческой личности, сложившейся в ходе социально-исторического процесса и отвечающей требованиям того общества, в котором ребенок живет и развивается.

Неверное понимание движущих причин детского развития приводит к ошибочной точке зрения на значение последовательных возрастных периодов этого развития. Эту точку зрения можно было бы

назвать финалистской. Согласно Ж. Пиаже, те последовательные стадии, которые проходит в развитии ребенок, стадии сенсомоторного интеллекта, интуитивного, образного мышления, конкретных операций и т. д., имеют, так сказать, переходящее значение, лишь подготавливая возможность возникновения мышления формально-логического. Когда в подростковом возрасте в качестве финального, конечного, результата всего предшествующего развития появляется формально-логическое, гипотетико-дедуктивное мышление, все ранее возникшие виды интеллектуальной деятельности якобы теряют значение, уступая место более сложным и более совершенным формам познания действительности.

Один из существенных недостатков такого рода финалистской концепции — отсутствие системного подхода к структуре психических свойств развитой человеческой личности, ошибочное ее понимание как одноуровневого монопланового образования, характеризующегося лишь ансамблем поздно формирующихся логических операций, которые якобы способны осуществить ориентирующую роль в поведении без опоры на ранее образующиеся психические процессы.

В противоположность этому в советской психологической и физиологической литературе были выдвинуты положения о системном и смысловом строении человеческого сознания (Л. С. Выготский, 1982, т. 1; 1984, т. 4), о многоуровневом строении механизмов регуляции поведения (Н. А. Бернштейн, 1966), о иерархической соподчиненности деятельности как существенной психологической характеристике человеческой личности (А. Н. Леонтьев, 1972, 1975). Такой системный подход к проблеме дает возможность хотя бы гипотетически представить себе психофизиологическую структуру зрелой человеческой личности как сложную иерархическую систему соподчиненных, надстраивающихся друг над другом планов, или уровней, отражения действительности и психической регуляции деятельности субъекта, как, фигурально выражаясь, здание, состоящее из ряда надстраивающихся друг над другом этажей.

Не говоря о допсихических уровнях афферентации и регуляции безусловнорефлекторных функций, есть основания выделить уровень перцептивных действий, осуществляемый в поле непосредственного восприятия окружающей ситуации, уровень воображаемых преобразований действительности в плане наглядно-образного мышления, затем уровень умственных действий, осуществляемых с помощью знаковых систем в плане отвлеченного, понятийного мышления, и т. д. Насколько позволяют судить накопленные в психологии данные, эти уровни отражения действительности внутренне связаны с уровнями мотивации человеческой деятельности, которые тоже соподчинены друг другу, характеризуются известной иерархией ценностных ориентаций и установок личности.

Можно полагать, что в развитой форме у взрослого человека такая многоуровневая, «многоэтажная» система функционирует как единое целое и при решении сложных практических или умственных задач требуется согласованная работа всех психофизиологических механизмов, осуществляющих преобразование получаемой информации на всех уровнях, на всех «этажах» этой системы.

В ходе развития ребенка отдельные уровни подобного рода системы формируются *позтатно*, один за другим, и хотя при возникновении более высокого уровня деятельности нижележащие уровни видоизменяются, проходят путь дальнейшего развития, подчиняясь высшему контролю, они не теряют своего значения, выполняя подспудную роль в общей системе ориентации и регуляции осмысленной деятельности. Так, чрезвычайно быстро развивающиеся у ребенка раннего возраста процессы восприятия или интенсивно формирующиеся в дошкольном детстве процессы наглядно-образного мышления и творческого воображения играют важную роль не только в жизни маленьких детей, но и в деятельности взрослого человека — рабочего, инженера, ученого, писателя. Даже в области математики и теоретической физики, где, казалось бы, отвлеченное абстрактное мышление должно иметь исключительное значение, по свидетельству таких выдающихся ученых, как Н. Винер (1983), П. Л. Капица (1965), А. Эйнштейн (см.: В. Е. Львов, 1958), первостепенную роль играет интуитивное, наглядно-образное познание действительности (<...>)

«...Никакое отвлеченное познание,— писал С. Л. Рубинштейн,— невозможно в отрыве от чувственного. Это верно не только в том смысле, что любое теоретическое мышление исходит, в конечном счете, из эмпирических данных и приходит к самому отвлеченному содержанию в результате более или менее глубокого анализа чувственных данных, но и в том, более глубоком смысле, что то или иное, пусть очень редуцированное, чувственное содержание всегда заключено и *внутри* отвлеченного мышления, образуя его подоплеку» (1957, с. 70—71). А эта подоплека, эта чувственная основа всякой умственной деятельности, начинает складываться уже в первые годы жизни ребенка.

Существенный вклад в общий ход формирования человеческой личности вносит развитие в раннем возрасте не только интеллектуальной, но и мотивационно-эмоциональной сферы ребенка. Те первые эмоциональные отношения, которые складываются у младенца с матерью и другими близкими людьми, а затем и более широким кругом сверстников и взрослых, чувства сыновней любви, сочувствие другому человеку, дружеская привязанность и т. д. затем обогащаются, претерпевают глубокие изменения и служат необходимой основой для возникновения впоследствии более сложных социальных чувств. Происходит как бы перенос этих рано возникающих человеческих эмоций с близкого на далекое, с более узкой на более широкую область социальных отношений, приобретающих в процессе развития ребенка такой же глубокий личностный смысл, как и его взаимоотношения с родными и близкими. Образные выражения «любовь к матери-родине», «преданность отчизне», «братство всеотрудящихся» говорят о том, что истоки высших человеческих эмоций лежат в переживаниях раннего детства.

Многочисленные факты свидетельствуют: если соответствующие интеллектуальные и эмоциональные качества по тем или иным причинам не развиваются должным образом в раннем детстве, то позже

преодолеть такие недостатки трудно, а подчас и невозможно. Так, ум человека, у которого в детские годы не сформировалось должным образом непосредственное восприятие окружающего и наглядно-образное мышление, может получить впоследствии одностороннее развитие, приобрести чрезмерно отвлеченный, оторванный от конкретной действительности характер.

Подобно этому раннее неблагополучие аффективных взаимоотношений с близкими взрослыми и сверстниками или дефектность эмоционального общения с окружающими создает опасность нарушения последующего формирования личности и может привести, например, к тому, что ребенок, став взрослым, даже если и достигнет высокого уровня интеллектуального развития, окажется человеком сухим и черствым, неспособным вчувствоваться в радости и печали других людей, устанавливать с ними теплые, дружеские взаимоотношения.

Все сказанное заставляет сделать вывод, что отрицание качественного своеобразия ступеней возрастного развития ребенка и трактовка их как имеющих временное, преходящее значение, как проявление лишь незрелости, несовершенства маленького ребенка неправомерны.

Мы попытались обосновать положение, согласно которому возникающие на ранних возрастных ступенях психологические новообразования имеют непреходящее, *абсолютное* значение для всестороннего развития индивида, вносят свой особый, неповторимый вклад в формирование человеческой личности.

Радикальным по видимости, но утопическим по сути является утверждение о том, что ценой искусственной акселерации развития ребенка, путем сокращения детства может быть достигнут в дальнейшем духовный прогресс человечества. Человеческое детство, значительно более длительное и неизмеримо более богатое по характеру происходящих на его протяжении психических изменений, чем детство животных, — величайшее достижение и громадное преимущество *homo sapiens*. Оно дает возможность ребенку до достижения зрелости приобщиться к богатствам духовной и материальной культуры, созданной обществом, приобрести специфические для человека способности и нравственные качества личности и, став, таким образом, «на плечи» предшествующих поколений, двигаться далее по пути социального и научно-технического прогресса.

Борьба за детство, против его насильственного сокращения и безжалостной эксплуатации детей, за их материальное благополучие и всестороннее развитие велась трудящимися в течение столетий, и только социалистическая революция позволила достигнуть решающей победы в этой борьбе. И теперь, когда реализация громадных возможностей, таящихся в природе каждого человека, стала основной целью нашего общества, надо не сокращать детство, а так совершенствовать содержание, формы и методы воспитания, чтобы на каждой возрастной ступени развития ребенка обеспечить последовательное поэтапное формирование всех тех физических и духовных качеств, всех тех творческих способностей и высоких нравственных убеждений, которые необходимы будущим строителям коммунизма.

Развитие эмоциональной регуляции действий у ребенка

Исследования, посвященные развитию эмоций и имеющие столь важное значение для понимания общего хода формирования личности ребенка, дали пока ограниченные результаты вследствие того, что в значительной мере сводились либо к узкофизиологическому изучению выразительных симптомов так называемых *низших аффектов*, либо к феноменологии так называемых *высших чувств*. В обоих случаях генезис эмоций неправомерно изолировался, обособлялся от общего процесса осмысленной деятельности ребенка, где они выполняют своеобразную регулирующую функцию и в которой они формируются и развиваются.

В противоположность господствующей в генетической и клинической психологии тенденции подчеркивать негативную, дезорганизирующую роль аффектов, которые якобы инволюционируют в онтогенезе, подавляемые властью мышления, необходимо прежде всего выяснить их своеобразную жизненную роль в управлении поведением, роль, сочетающуюся и согласующуюся с регулируемыми функциями интеллекта.

Есть основания полагать, что, в отличие от интеллектуального управления, регулирующего поведение в соответствии с объективным значе-

нием условий решаемой задачи, управление эмоциональное обеспечивает коррекцию действий адекватно смыслу происходящего для субъекта, для удовлетворения имеющихся у него потребностей. Лишь согласованное функционирование этих двух систем, лишь, как выразился Л. С. Выготский, «единство аффекта и интеллекта» (1982, т. 2), может обеспечить полноценное осуществление любых форм деятельности, что предполагает развитие на протяжении детства каждой из них в отдельности, а также установление новых межсистемных связей между ними.

Генетические исследования, проведенные нами совместно с Я. З. Неверович, М. И. Лисиной и др. (в кн.: Развитие общения у дошкольников, 1974), дали возможность установить существенные сдвиги в эмоциональной сфере при переходе от раннего к дошкольному детству в связи с развитием взаимоотношений ребенка с окружающими людьми, а также с изменениями общего характера его деятельности. Во-первых, постепенно изменяется содержание аффектов, выражающееся в появлении особых форм сопереживания, сочувствия действиям и состояниям другого лица, без чего сколько-нибудь сложные формы общения и совместной деятельности были бы невозможны. Во-вторых, по мере усложнения деятельности и отделения ее начальных моментов от конечного результата меняется функциональное место аффекта в общей структуре поведения. Появляются опережающие эмоциональные переживания, предвосхищающие последствия выполняемых действий. В-третьих, возникновение такого эмоционального предвосхищения предполагает обязательное изменение самой структуры эмоциональных процессов, в состав которых постепенно включаются помимо вегетативных и моторных реакций различные познавательные процессы (сложные формы восприятия, образного мышления, воображения), что приводит, например, к возникновению синтетических эмоционально-гностических комплексов типа аффективных образов, моделирующих смысл определенных ситуаций для субъекта и начинающих регулировать динамическую сторону поведения ребенка уже на относительно ранних стадиях его развития.

Исследования формирования этих аффективных образов направлены на изучение условий и закономерностей развития сложных эмоциональных процессов у ребенка, а вместе с тем на разработку необходимых психологических основ для решения педагогических проблем воспитания чувств.

К вопросу о генезисе, функции и структуре эмоциональных процессов у ребенка

Исследование эмоций и их развитие имеют существенное значение для разработки общих проблем онтогенеза человеческой психики, поскольку последний не может быть сведен к развитию интеллекта. Те стадийные изменения в познавательной деятельности, которые происходят на протяжении детства, необходимо связаны, как справедливо указывал Л. С. Выготский (1956; 1982, т.2), с глубокими изменениями в мотивационно-эмоциональной сфере личности ребенка. Вместе с тем изучение генезиса человеческих эмоций имеет и весьма важное психолого-педагогическое значение, ибо воспитание подрастающего поколения предполагает не только обучение детей определенной системе знаний, умений и навыков, но и формирование у них определенного эмоционального отношения к окружающей действительности и к окружающим людям, отношения, соответствующего задачам, нравственным нормам и идеалам нашего общества. Следует отметить, что эффективность самого обучения (в узком смысле), как показывают многочисленные психологические и педагогические данные, в большой мере зависит от того, как ребенок эмоционально относится к обучающему, к предложенному им заданию,

какие чувства вызывает у ребенка сложившаяся ситуация, как он переживает свои успехи и неудачи при достижении требуемого учебного результата и т. д.

Таким образом, исследование закономерностей эмоционального развития призвано сыграть важную роль в решении ряда теоретических и прикладных задач детской и педагогической психологии. Отмечая теоретическую и практическую значимость рассматриваемой проблемы, приходится вместе с тем констатировать, что она остается до сих пор недостаточно изученной, несравненно менее разработанной, чем, например, проблема развития детского интеллекта.

Отчасти это объясняется большими методическими трудностями, возникающими при попытках моделировать аффектогенные ситуации в экспериментальных условиях, а также при поисках адекватных методов регистрации и изучения весьма сложных внешних и внутренних изменений, наблюдаемых у ребенка в процессе тех или иных эмоциональных переживаний. Но основные трудности в разработке названной проблемы носят не узкометодический, а общеметодологический характер и связаны с трудностями преодоления, с одной стороны, субъективистских, а с другой, физиологических взглядов на природу эмоций и их развитие. Эти взгляды получили широкое распространение и глубоко укоренились в данной области психологической науки.

Конечно, многое изменилось с тех пор, как известный русский психолог Н. Н. Ланге (1914) сравнил Эмоцию с Золушкой, обделенной в пользу ее старших сестер — Мышления и Воли. Так, были достигнуты большие успехи в области физиологии аффективных процессов: разработка «центральной» теории эмоций взамен выдвинутой ранее У. Джемсом (1905) и Г. Ланге (1856) «периферической теории», открытие ретикулярной формации и ее роли в процессе активации, обнаружение двухмерности получаемой и перерабатываемой нервной системой информации и т. д. Важное значение для психологии имела разработка физиологами проблемы роли эмоций в высшей нервной деятельности животных и человека (И. П. Павлов), изучение нервных механизмов эмоциональной регуляции, приводящей к поведению в соответствии с нуждами и потребностями живого существа (П. К. Анохин).

Однако широко распространившийся физиологический редуционизм в подходе к данной проблеме, попытка подменить психологию эмоций их физиологией лишь усугубили, как справедливо отмечает В. К. Вилюнас (1974), методологический кризис, охвативший эту область психологической науки еще в начале века, и привели к потере самого предмета психологического исследования эмоций. Так, широкую популярность в зарубежной психологии приобрела концепция И. Даффи (E. Daffy, 1941), которая сводит эмоции к физиологическим явлениям активации и отрицает их существование как особого класса психических процессов.

Подобного рода физиологический редуционизм оказывал негативное влияние не только на психологическое, но и на

физиологическое исследование эмоций, ибо эти сложные явления душевной жизни «прежде всего важно понять психологически» (Павловские клинические среды, 1954, т. I, с. 275), а потом уже переводить психологические данные на физиологический язык.

Несмотря на все методологические и методические трудности, разработка психологии эмоций медленно, но неуклонно продвигалась вперед. В этой связи должны быть отмечены заслуги П. Жане (P. Janet, 1929) и А. Валлона (H. Wallon, 1963), много сделавших для выяснения жизненной роли человеческих эмоций, а также тенденций их нормального развития и их нарушения при психических заболеваниях. Немаловажное значение имели также исследования К. Левина (K. Levin, 1935), впервые разработавшего методику собственно психологического экспериментального изучения аффективных процессов. В последнее время Ж. Пиаже (1969) сделал интересную попытку в общей форме представить прогрессивное развитие эмоций ребенка в связи с развитием его интеллекта и охарактеризовать их функцию в детском поведении.

Критически используя опыт, накопленный в мировой психологии, и опираясь на данные собственных исследований, Л. С. Выготский (1984, т. 6), А. Н. Леонтьев (1972), С. Л. Рубинштейн (1946) и др. выдвинули ряд принципиально важных положений относительно зависимости эмоций от характера деятельности субъекта, их регулирующей роли в этой деятельности, их развитии в процессе усвоения человеческим индивидом общественного опыта, накопленного предшествующими поколениями. Однако эти положения не получили еще необходимой разработки и конкретизации, не обросли еще «мясом» экспериментальных фактов, без чего невозможно построить стройную психологическую теорию эмоциональных процессов и их развития.

При всем многообразии существующих взглядов на аффективные процессы в психологии до сих пор не преодолены представления, сложившиеся еще во времена У. Джемса и Г. Ланге, согласно которым чувства как психические явления — это эпифеномены, лишённые жизненного значения, отголоски в сознании субъекта архаических внутриорганических реакций. Широко распространено мнение, что последние оказывают преимущественно негативное влияние на сложные формы поведения. Так, П. Юнг (P. Young, 1966) полагает, что эмоции дезорганизуют деятельность, П. Сартр (J. P. Sartre, 1960) считает, что они приводят к «деградации сознания». В связи с таким пониманием роли эмоций во взаимодействии субъекта с окружающей средой ряд авторов, начиная с Т. Рибо (1912), утверждает, что эмоции, в отличие от интеллектуальных процессов, проходят путь инволюции. По мнению П. Фресса (P. Fraisse, 1963), ребенок делается тем менее эмоциональным, чем более он становится взрослым.

Для того чтобы выяснить подлинную роль эмоций в деятельности субъекта и охарактеризовать действительный ход их развития на протяжении детства, необходимо, с нашей точки зрения, не ограничиваться использованием превалирующих в данной обла-

ти психологии методов исследования, носящих, по существу, феноменологический характер и сводящихся к простому описанию, с одной стороны, субъективных переживаний испытуемых, а с другой — возникающих у них при этом «телесных изменений». Следует перейти к объективно-психологическому, собственно экспериментальному изучению генезиса, структуры и функции эмоциональных процессов, подобно тому как это было давно осуществлено при изучении интеллектуальной и волевой сфер человеческой личности в трудах ряда советских и зарубежных авторов. Особенности проблемы требуют, чтобы она разрабатывалась в различных областях психологии, включая, конечно, психологию детского развития.

Руководствуясь приведенными соображениями, мы предприняли совместно с сотрудниками Института дошкольного воспитания АПН СССР исследования эмоциональных процессов в раннем и дошкольном детстве, стремясь выяснить зависимость их развития от содержания и структуры детской деятельности, от характера взаимоотношений ребенка с окружающими людьми. Нас интересовала также связь развития эмоциональных процессов с тем, как ребенок усваивает определенные общественные ценности и требования, как он овладевает нравственными нормами и правилами поведения. Особое внимание уделяется нами выяснению регулирующей роли эмоций на различных ступенях развития ребенка. Помимо чисто психологических методов мы применяем в некоторых исследованиях также различного рода физиологические методики.

Развитие эмоций, как отмечают А. Н. Леонтьев (1972), Л. И. Божович (1968) и др., тесно связано с развитием мотивов поведения, с появлением у ребенка новых потребностей и интересов. На протяжении детства происходит не только глубокая перестройка органических потребностей, но и усвоение создаваемых обществом материальных и духовных ценностей, которые при определенных условиях становятся содержанием внутренних побуждений ребенка.

В исследовании Я. З. Неверович (1955 а, б, в) в условиях психолого-педагогического эксперимента изучался процесс формирования у детей дошкольного возраста простейших социальных мотивов деятельности, заключавшихся в стремлении сделать нечто полезное не только для себя, но и для других людей, для окружающих взрослых или сверстников. Такое формирование проводилось в процессе специально организованной коллективной трудовой деятельности дежурных (дежурства в столовой, в уголке природы, в игровом уголке и т.д.). Психолого-педагогический эксперимент продолжался около 8 мес. Предварительно воспитатель разъяснял детям смысл их работы, ее важность для коллектива детского сада, стремясь таким образом выработать у них своеобразную *ориентировочную основу* предстоящих действий и создать предварительное представление о социальной значимости этих действий.

В дальнейшем воспитатель систематически оценивал работу дежурных, обсуждая с детьми ее результаты. По мере того как в ходе совместной деятельности складывалось коллективное мнение о значимости и необходимости работы дежурных, выполнение трудо-

вых обязанностей тем или иным ребенком стал оценивать не только воспитатель, но и другие дети. Таким образом, создавалась довольно жесткая система групповых требований и ожиданий. Действия ребенка, соответствующие этим требованиям, систематически получали положительное социальное подкрепление, а не соответствующие — отрицательное. Однако происходившие в данных обстоятельствах изменения в детской психике нельзя рассматривать как простую адаптацию к наличной социальной ситуации путем механического заучивания подкрепляемых форм поведения.

Основное здесь заключается в переориентировке ребенка на новые ценности. Происходила как бы девальвация прежде наиболее интересных для детей игр и развлечений, и соответственно возрастала ценность ранее менее привлекательного для них серьезного и трудного задания. Благодаря систематическому участию в важном общем деле детям открывался его истинный смысл, его полезность для окружающих, а вместе с тем и значительность той роли, которую они сами в этом деле выполняют. Таким путем создавались психологические предпосылки для усвоения тех социальных норм и требований, выполнение которых необходимо для успешного осуществления совместной трудовой деятельности.

Преобразование такого рода требований в требования к самому себе, во внутренние мотивы детского поведения, осуществлялось постепенно, проходило ряд последовательных этапов. Первоначально часть детей вообще отказалась дежурить, стремясь переложить свои обязанности на кого-либо другого, а остальные дети хотя и принимали задание, но не всегда хорошо его выполняли: не доводили дела до конца, отвлекались, начинали играть вместо того, чтобы трудиться, и т. д.

Затем, в созданных условиях коллективной деятельности, поведение детей начинало упорядочиваться, обязанности дежурного выполнялись более организованно, однако лишь при наличии внешних опор, под непосредственным влиянием указаний и оценок взрослого и других членов детского коллектива. Некоторые дети надолго задерживались на этом этапе. Для них *общественная суть* выполняемого дела пока не являлась самым главным. Основное значение для них имела похвала, в первую очередь воспитателя, а затем и сверстников, и лишь тогда, когда можно было рассчитывать на такую похвалу, дежурные выполняли работу более или менее организованно и продуктивно. Но как только окружающие переставали обращать на них внимание, дети прекращали трудиться и перекладывали на другие дела.

Впоследствии, однако, эти дети — одни раньше, другие позднее — переходили на следующую, более высокую ступень формирования социальных мотивов поведения. Характерным для этой ступени было то, что ребенок начинал выполнять трудовые обязанности не ради похвалы взрослого и не ради достижения высокого *социального статуса* в детском коллективе, а ради достижения общественно значимого результата, стремясь удовлетворить определенные нужды окружающих людей. Теперь он действо-

вал уже по собственной инициативе, не дожидаясь каких-либо указаний и поощрений со стороны окружающих, что свидетельствовало о превращении усваиваемых социальных норм и требований во внутренние мотивы детской деятельности.

В ходе формирования новых мотивов поведения существенно изменился характер эмоциональных проявлений ребенка. Изменения в эмоциональной сфере прежде всего непосредственно выражали изменения мотивов трудовой деятельности детей. По мере формирования такого рода мотивов безразличное отношение к трудовым обязанностям сменилось очень большой эмоциональной чувствительностью к тому, как окружающие оценивали их выполнение. Затем волнения, связанные с оценкой, как бы отодвинулись на задний план и сменились совершенно другими переживаниями, связанными с тем, насколько хорошо удалось выполнить полезное дело, насколько соответствуют достигнутые результаты интересам других людей, ставших теперь интересами самого ребенка.

Однако, как показывают наши данные, эмоции не только выражают те или иные особенности мотивации поведения ребенка, но и играют существенную роль в реализации этих мотивов. Например, Женя Б. (6 лет 10 мес), у которого уже начали складываться простейшие социальные мотивы трудовой деятельности и который при отсутствии внешних и внутренних помех довольно хорошо справлялся с обязанностями дежурного в столовой, все же не мог устоять против соблазна. В один прекрасный момент, увидев играющих детей, он бросает порученное дело и с увлечением включается в игру. Через несколько минут, несмотря на то что никто не делает ему замечаний, Женя начинает нервничать, смущаться, его игровая активность ослабевает; он поглядывает на ненакрытый обеденный стол и, наконец, тяжело вздохнув, оставляет играющих детей для того, чтобы вернуться к исполнению обязанностей. Отрицательные переживания, вызванные несоответствием поведения тому, что ребенок уже принял как должное, вызывают угнетение неадекватных действий и активацию действий, адекватных социальным мотивам, которые уже приобрели для дошкольника значительную побудительную силу.

Анализ подобных фактов заставил нас пересмотреть довольно широко распространенные в психологии и разделявшиеся нами ранее взгляды относительно непосредственности, однозначности отношения мотива и побуждаемой им деятельности. Эти взгляды, по существу, сходны с теми представлениями о прямом, однозначном отношении между идущим из центральной нервной системы эффекторным импульсом и вызываемым им двигательным актом, которые являлись общепринятыми в психофизиологии произвольных движений до исследований, проведенных Н. А. Бернштейном (1947).

Обнаружилось, что внутренняя детерминация деятельности мотивами осуществляется не непосредственно, а с помощью особого психологического процесса регулирования, названного нами процессом *эмоциональной коррекции* поведения. Такая эмоциональная коррекция сходна с коррекцией сенсорной или,

в более широком смысле, когнитивной. Но, в отличие от последней, она характеризуется не согласованием операционально-технической стороны деятельности с объективным значением компонентов проблемной ситуации, а приведением общей направленности и динамики поведения в соответствие со *смыслом* этой ситуации и производимых в ней действий для субъекта, для удовлетворения его потребностей и интересов, для реализации его ценностных установок (А. Н. Леонтьев, 1972, 1974). Ж. Пиаже справедливо указывает на то, что когнитивная и эмоциональная регуляции действий проходят прогрессивный путь развития на протяжении детства, согласуясь и дополняя друг друга. Однако он неправомерно сводит эмоции к физиологическим процессам активации, когда пишет, что «именно чувства дают действию необходимую энергию, в то время как знание налагает на поведение определенную структуру» (1969, с.63).

В отличие от этого мы полагаем, что эмоция представляет собой не самый процесс активации, а особую форму отражения действительности, при посредстве которого производится психическое управление активацией, или, вернее было бы сказать, осуществляется психическая регуляция общей направленности и динамики поведения.

Выше мы отмечали, что существенно влияют не только на способы, но и на общую направленность, а также на динамику детской деятельности окружающие взрослые, оценивающие поступки ребенка с точки зрения определенных социальных норм и требований. Приобретая известный нравственный опыт, ребенок начинает затем сам оценивать свои действия, переходя таким образом к саморегуляции поведения. Н. М. Трунова (1975) специально исследовала эмоциональные реакции, вызываемые у ребенка-дошкольника оценками, которые дают взрослые результатам его деятельности, и влияние этих реакций на последующее выполнение предложенного задания. Не обсуждая подробно упомянутого исследования, остановимся лишь на некоторых полученных фактах, имеющих более общее значение для понимания генезиса эмоциональных процессов у ребенка. У большинства детей оценки взрослых вызывали специфические сдвиги физиологических показателей эмоций (изменение частоты пульса, КГР, мышечного напряжения и т.д.), сопровождавшиеся изменением эффективности выполнения задания и общей стратегии поведения.

Обнаружились и значительные индивидуальные различия в характере эмоциональных процессов, вызванных соответствующими оценками. Так, у одних испытуемых отрицательные оценки приводили к мобилизации внутренних ресурсов и к заметному повышению эффективности деятельности, положительные оценки вызывали незначительные изменения. У других, наоборот, отрицательные оценки вели к чрезмерной напряженности, снижающей эффективность деятельности, в то время как положительные оценки позитивно влияли на ее осуществление. Наконец, у третьих отмечалось более или менее безразличное отношение как к положительной,

так и к отрицательной оценке взрослого, такое отношение не оказывало существенного влияния ни на внутреннее их состояние, ни на эффективность их деятельности. Среди факторов, определяющих индивидуальные различия, как показало исследование Н. М. Труновой, большую роль играют такие личностные особенности ребенка, сформировавшиеся в его прошлом опыте, как уровень притязаний и характер самооценки.

Приведенные данные имеют, с нашей точки зрения, важное значение не только для разработки психолого-педагогических проблем индивидуального подхода в воспитательной работе, но и для понимания некоторых общих особенностей эмоциональных процессов.

Значительно больший диапазон индивидуальных различий в характере эмоциональных процессов по сравнению с особенностями процессов познавательных, по-видимому, объясняется различием природы, а также функций аффекта и интеллекта.

Если, согласно Ж. Пиаже (1932, J. Piaget, 1947), можно представить себе прогресс детского интеллекта как процесс децентрации, процесс перехода от субъективной, эгоцентрической к объективной позиции, то придется признать, что, в отличие от этого, процессы эмоциональные на всех генетических стадиях сохраняют в какой-то мере центрированный характер. Ведь и в состав условий того класса задач, которые могут быть отнесены к категории смысловых, мотивационно-эмоциональных, необходимо входит, как отмечает П. Я. Гальперин (1959б), сам субъект с его личностными особенностями, с его физическими и духовными качествами и состояниями, с его возможностями и потребностями, со свойственным ему уровнем притязаний и самооценки.

В этом смысле эмоциональное отношение к действительности всегда субъективно, чем и определяется широкий диапазон его индивидуальных вариаций. Вместе с тем, как показывают проведенные опыты и наблюдения, при всем индивидуальном разнообразии форм проявления эмоции, вызываемые социально значимыми вещами и событиями, приобретают в ходе развития определенную общность содержания у изучавшихся нами детей, усваивающих в процессе жизни и воспитания цели и идеалы нашего общества.

Возвратимся, однако, от обсуждения общих особенностей эмоциональных процессов к их корригирующей роли в детском поведении.

Характер эмоциональной коррекции существенно изменяется в связи с изменением общего характера детской деятельности и особенностями ее мотивации. При переходе от раннего возраста к дошкольному начинают складываться, как мы уже указывали, простейшие виды продуктивной деятельности, при осуществлении которой ребенок стремится сделать нечто нужное, полезное не только для себя, но и для окружающих сверстников и взрослых. Соответственно изменяются эмоциональные процессы, осуществляющие регуляцию видов деятельности. Во-первых, происходит изменение содержания аффектов, выражающееся в первую очередь

в возникновении особых форм сопереживания, сочувствия другим людям, ради которых производятся действия. Во-вторых, по мере усложнения деятельности и отдаления ее начальных моментов от конечных результатов меняется место эмоций во временной структуре деятельности, и они начинают предвосхищать ход выполнения решаемой задачи (Я. З. Неверович, 1971).

Как показало уже упоминавшееся исследование процесса формирования у дошкольников простейших социальных мотивов поведения, сдвиг аффекта с конца к началу деятельности осуществляется постепенно и требует существенного изменения состава и структуры самих эмоциональных процессов. На ранних этапах формирования соответствующие эмоциональные переживания возникают у ребенка лишь тогда, когда неадекватные действия уже привели к отрицательным последствиям и получили негативную оценку со стороны воспитателя и детского коллектива.

Так, Элла Б. (6 лет 2 мес) в начале исследования не любила выполнять обязанности дежурного, говоря, что эту работу должны выполнять няня или другие дети, и обычно не доводила до конца порученного дела, предпочитая игры и развлечения. Когда экспериментатор предложил ей вместе с группой других детей дежурить в игровом уголке, она отказалась убирать игрушки и заявила: «Я не хочу убирать, пусть Витя сам убирает, а я хочу гулять — когда приду, тогда и уберу». Поведение девочки вызывало отрицательные оценки воспитателя и других детей. При этом она оказалась исключенной из жизни детского коллектива, весело и оживленно занимавшегося порученным делом и достигавшего результатов, которые одобрял педагог.

В сложившейся ситуации настроение Эллы стало меняться. Она погрустнела, перестала с увлечением заниматься играми и развлечениями, начала с завистью следить за детьми, убирающими групповую комнату, и наконец заявила: «Теперь я тоже буду дежурить». В дальнейшем девочка стала выполнять обязанности дежурного, однако еще долгое время ей для этого требовались *внешние опоры* — постоянные напоминания и поощрения окружающих. На ранней стадии формирования новых социальных мотивов поведения эмоциональная коррекция носила весьма несовершенный, *запаздывающий* характер и включалась лишь тогда, когда поведение значительно отклонялось от требуемого курса, а его отрицательные последствия уже получали негативную социальную санкцию.

В дальнейшем, по мере того как побудительная сила формирующихся у детей социальных мотивов поведения возрастает, совершается переход от относительно примитивной, *запаздывающей*, к более совершенной, *опережающей*, эмоциональной коррекции действий.

Примером может служить описанное выше поведение Жени Б. или другой наблюдавшийся нами случай с Тамарой В. (6 лет). В результате ранее проведенной воспитательной работы Тамара уже весьма ответственно относилась к порученной работе:

охотно дежурила в столовой и в уголке природы, всегда была готова помочь другим дежурящим детям.

Тамара очень любила играть в куклы, и это занятие подчас отвлекало ее от выполнения трудовых обязанностей. Однажды, когда Тамара работала в уголке природы — кормила рыбок, поливала цветы и т. д., ее лицо вдруг озарилось радостной улыбкой при виде лежавшей поблизости куклы, и девочка сделала быстрое движение по направлению к ней под влиянием, по-видимому, охватившего ее желания немного поиграть. Однако это движение так и осталось незаконченным, будучи погашенным в самом начале другим аффектом, предчувствием тех отрицательных последствий, к которым приведет невыполнение взятых на себя обязательств. Предчувствие побудило девочку отложить игру до более подходящего момента и продолжать заниматься порученным ей делом, потому что, как она взволнованно сказала: «Надо обязательно рыбок накормить, а то все они помрут и никакого уголка природы у нас в группе не будет». Здесь наблюдается сдвиг аффекта с конца к началу действия, на который указывал в свое время Л. С. Выготский (1966), основываясь на результатах, полученных К. Бюлером (1924а).

Если на более ранних стадиях возрастного и функционального развития аффекты возникают, так сказать, *post factum*, в качестве положительной или отрицательной эмоциональной оценки непосредственно воспринимаемой ситуации и уже фактически достигнутого результата действий, то на более поздних генетических ступенях они могут появляться до выполнения действия в форме эмоционального предвосхищения его возможных последствий и той представляемой ситуации, которая может возникнуть, когда действие будет завершено.

Предвосхищение выполняет важную регулирующую роль в тех более сложных по составу и мотивации формах игровой и продуктивной деятельности, которые начинают складываться в дошкольном возрасте и для выполнения которых необходимо не только предварительно представить отдаленные результаты действия, но и заранее прочувствовать тот смысл, который они будут иметь для самого ребенка и для окружающих его людей.

Для понимания психологических механизмов возникновения эмоционального предвосхищения важное значение имеет положение Л. С. Выготского (1968) об особых формах воображения, фантазии как о «втором выражении» человеческих эмоций, при посредстве которого они не только проявляются, но и осуществляются. К сожалению, это важное положение не получило пока дальнейшей разработки и конкретизации в психологических исследованиях. Пытаясь его развить, мы предположили, что эмоциональное предвосхищение возникает в результате особой внутренней ориентировочно-исследовательской деятельности ребенка, формирующейся на основе его практического взаимодействия с окружающей действительностью. В этой деятельности складывается своеобразная функциональная система, в которой органически сочетаются как

собственно аффективные, так и особые познавательные процессы. Развиваясь в этой системе, эмоции интеллектуализируются, становятся *умными*, обобщенными, предвосхищающими, а процессы познавательные, функционируя в данной системе, приобретают аффективный характер и начинают выполнять особую роль смысло-различения и смыслообразования.

В ходе такой эмоционально-познавательной деятельности ребенок мысленно занимает определенную позицию в предлагаемых обстоятельствах, совершает известные воображаемые действия, проигрывает в идеальном плане различные варианты взаимоотношений с окружающими и таким образом получает возможность не только заранее представить, но и пережить смысл данной ситуации, предпринимаемых действий и их возможных последствий для себя и для других людей. Насколько позволяют судить результаты исследований процесса содействия и сопереживания герою художественного произведения у детей (А. В. Запорожец, 1971), эта деятельность первоначально складывается как внешняя, развернутая и предполагает соучастие в непосредственно воспринимаемых и переживаемых событиях. Лишь затем и лишь на этой основе подобная деятельность может приобрести внутренний характер и осуществляться в идеальном плане, в плане *эмоционального воображения*.

Есть основания предполагать, что в формировании психической деятельности, которая необходима как для возникновения предчувствия результатов действия другого лица, так и для эмоционального предвосхищения последствий собственных действий, существенное значение имеют образно-выразительные средства драматизированного словесного описания и наглядного изображения предстоящих событий, как бы моделирующих их смысл, их значение для самого ребенка или для людей, судьба которых ему безразлична. Эти выразительные средства, этот *язык чувств* имеют социальное происхождение. Наиболее совершенные его формы представлены в искусстве: оно, по образному выражению Л. С. Выготского (1968), является «орудием общества», посредством которого общество вовлекает в круг социальной жизни самые интимные и самые личные стороны нашего существа.

В тесной связи с языком искусства развиваются и широко используются подчас менее совершенные, но все же весьма действенные выразительные средства повседневного общения между людьми. В ходе развития ребенка эти средства первоначально применяются для воздействия на его эмоциональную сферу. Впоследствии они становятся средствами самого ребенка, используются им для общения и мало-помалу входят опосредующим звеном в структуру его эмоциональных процессов, вызывая их перестройку, интеллектуализацию, что открывает, в частности, возможность переживания не только непосредственно воспринимаемых, но и представляемых действий и событий, имеющих жизненное значение как для самого ребенка, так и для окружающих его людей.

В одном из наших исследований (А. В. Запорожец, 1971; Я. З. Неверович, 1971) была сделана попытка проследить в эксперименте формирование той своеобразной ориентировочно-исследовательской, аффективно-познавательной деятельности, которая обуславливает возникновение эмоционального предвосхищения результатов действия. Коротко говоря, эксперимент заключался в следующем: дети 4—6 лет должны были навести порядок в групповой комнате, убрав и сложив игрушки определенным образом. В первых двух опытных сериях деятельность детей специально не мотивировалась (серии отличались друг от друга лишь характером инструкции о способах выполнения задания). Поскольку предлагаемая деятельность была довольно однообразна и сама по себе малоинтересна, дети выполняли ее без всякого воодушевления и, как правило, очень скоро прекращали работу.

Поведение детей существенно изменилось в третьей серии экспериментов, когда выполнение задания мотивировалось тем, что нужно навести порядок в комнате малышей, которые сами сделать этого не умеют. При такой социальной мотивации эффективность деятельности детей в общем значительно возросла, особенно у детей 5—6-летнего возраста. Однако значительная часть из них, весьма активно принимаясь вначале за выполнение предложенного задания, затем отвлекалась; дети начинали допускать ошибки и не доводили начатого до конца. Мы предположили, что, хотя у таких детей уже начинают складываться новые социальные мотивы поведения, последние не могут надлежащим образом и в течение длительного времени определять общую направленность и динамику поведения вследствие того, что у наших испытуемых еще не сформировались адекватные новой мотивации психологические механизмы регуляции деятельности путем эмоционального предвосхищения результатов.

Исходя из этих предположений, мы пытались в четвертой серии опытов, наряду с введением социальной мотивации деятельности, создавать у ребенка эмоциональное предвосхищение ее результатов. Для этого мы применили наглядное моделирование смысла ситуации, которая должна сложиться в итоге выполнения задания, используя драматизированное словесное описание и выразительное наглядное изображение того, как хорошо будет в игровой комнате, как там удобно будет играть малышам, когда старшие дети наведут соответствующий порядок и аккуратно сложат все пирамидки. Одновременно с помощью аналогичных словесных и наглядных средств рисовалась мрачная картина последствий невыполнения задания: в групповой комнате беспорядок, маленькие дети плачут, ссорятся, не могут найти свои игрушки. Таким образом, мы стремились организовать у наших испытуемых особую психическую деятельность, *деятельность эмоционального воображения*, которая позволила бы им не только представить, но и пережить отдаленные последствия своих поступков, прочувствовав их смысл для окружающих и важную роль самих детей в этом деле.

Результаты четвертой серии экспериментов показали, что формирование процессов эмоционального предвосхищения способствует мобилизации душевных и физических сил ребенка, повышает уровень его активности, направленной на достижение поставленной цели.

От рассмотрения регулирующих функций детских эмоций вообще и эмоций предвосхищения в частности нам предстоит сейчас вернуться к поставленной ранее в самой общей форме проблеме содержания эмоциональных процессов, к вопросу о том, что и как они отражают.

В опубликованных работах К. К. Платонова (К. К. Платонов, Г. Х. Шингаров, А. В. Шмаков, 1968) и Г. Х. Шингарова (1971) выдвигается совершенно правильное положение о том, что эмоции представляют собой особую форму отражения действительности и играют регулирующую роль в поведении субъекта. Однако предстоит еще выяснить вопрос о том, в каких формах может осуществляться такое отражение и не приобретает ли оно на более высоких ступенях развития образный характер. Мы полагаем, что в психологии накоплено достаточное количество данных, свидетельствующих о существовании особого вида *эмоционального познания*, при котором субъект отражает действительность в форме эмоциональных образов.

В свое время У. Джемс и Г. Ланге пытались свести эмоциональное отражение к органическим ощущениям телесных изменений, возникающим у субъекта под влиянием аффектогенной ситуации. Однако в дальнейшем анализ феноменологических данных, клинических наблюдений и специальные эксперименты, в частности эксперименты с искусственно вызываемыми «холодными эмоциями» (Н. Cantrill, V. Hunt, 1932), показали, что эмоциональные явления несводимы к сопутствующим им органическим ощущениям и представлениям.

Важнейшая особенность эмоции и ее существенное отличие от органических ощущений — предметная отнесенность, адресованность к чему-то внешнему, взволновавшему человека, выведшему его из душевного равновесия. В связи с этим в эмоциональных образах отражаются, наряду с изменениями внутреннего состояния субъекта, изменениями, вызванными жизненно важными для него предметами и явлениями, также и самые эти предметы и явления, воспринимаемые и понимаемые с особой точки зрения, с позиции заинтересованной в них личности.

Некоторые особенности гинезиса и структуры эмоциональных образов обнаружили в уже описанных нами исследованиях эмоционального предвосхищения детьми результатов своих действий. В дальнейшем мы специально занялись изучением подобного рода образов, возникающих у детей в процессе восприятия художественного произведения. В ходе экспериментов детям дошкольного возраста зачитывали текст художественного рассказа или сказки. Чтение сопровождалось демонстрацией диапозитивов. Помимо особенностей поведения и высказываний испытуемых регистрировались

физиологические показатели возникающих у них эмоций (частота пульса, кожно-гальваническая реакция, мышечное напряжение, тремор и дыхание). Под влиянием слушания художественного повествования и восприятия соответствующих наглядных иллюстраций у ребенка постепенно возникало сочувствие герою произведения и складывался эмоциональный образ воспринимаемых событий и взаимоотношений. Показателем этого служили не только слова и действия испытуемых, но и возникающие внутриорганические изменения, свидетельствующие о том, что события рассказа или сказки стали для ребенка не безразличными, волнующими. При повторном чтении и демонстрации диапозитивов такие изменения в поведении и физиологических реакциях начали опережать ход повествования. Иначе говоря, возникающие у детей эмоциональные образы стали предвосхищать то, что должно было случиться с героем рассказа в будущем, в ходе развития сюжета.

Анализ полученных данных позволяет высказать некоторые предварительные соображения относительно того, *что и как* отражают эмоциональные образы.

Выше мы отметили, что эмоциональные процессы соотносимы не со значением, а со смыслом ситуаций и действий, в них производимых. В связи с этим в отличие от чисто рассудочных представлений и понятий, где отражается объективное значение вещей в их независимых от субъекта связях и взаимоотношениях, эмоциональные образы отражают действительность в ее отношении к индивиду, к его потребностям и интересам (П. Я. Гальперин, 1945). Соответственно в этих образах представлена внешняя экстероцептивная картина окружения: в ней выделены и подчас гиперболизированы признаки, репрезентирующие субъекту ту ценность, тот смысл, который для него имеют окружающие лица, предметы и события (признаки привлекательные или отталкивающие, пугающие или вызывающие гнев и т. д.).

Наряду с этим специфической особенностью эмоциональных образов является то, что в их состав входят вместе с экстероцептивными интероцептивные компоненты в виде органических ощущений и представлений, отражающих те внутренние изменения в самом субъекте, в глубинах его существа, которые возникают в зависимости от того, какое значение, положительное или отрицательное, имеет для него сложившаяся ситуация и насколько успешно продвигается он к достижению жизненно важных для него целей. Внешний и внутренний опыты сливаются в эмоциональном образе в единое целое.

Возникающая в детском сознании внешняя картина проблемной ситуации как бы совмещается с интероцептивной картиной тех волнений, тех внутриорганических изменений, которые вызывает у ребенка эта ситуация или вызывали у него ранее аналогичные обстоятельства. В результате создается эмоционально окрашенное и обладающее побудительной силой поле отражения воспринимаемой действительности. К. Левин (K. Lewin, 1935) описал это поле, однако неправомерно рассматривал его как отражение процессов струк-

турообразования, происходящих в мозгу самого субъекта. На самом деле в эмоциональных образах получает отражение объективная действительность, но это отражение пристрастное, осуществляемое с позиций заинтересованной в нем личности. Ее интересы могут быть не только узкоиндивидуальными, но и более широкими социальными, о чем свидетельствуют описанные нами данные о рано возникающем у детей сочувствии, сопереживании другому человеку, в частности герою художественного произведения.

Наши эксперименты показали, что формирование эмоциональных образов в процессе, например, слушания сказок сопровождается у ребенка специфическими изменениями в области моторики и деятельности внутренних органов. Внутриорганические сдвиги, наблюдаемые при эмоциях, вызываемых представляемыми событиями типа описанного нами предчувствия результатов своих действий или действий сказочного героя, значительно более слабые, менее внешне выражены, чем те, которые сопутствуют импульсивным аффективным реакциям на непосредственно воспринимаемые раздражители, имеющие для субъекта витальное значение. Создается впечатление, что в описанных нами психических процессах типа эмоционального представления, эмоционального воображения и т. д. эти внутриорганические изменения перестают выполнять роль непосредственно энергетического обеспечения ранее неразрывно связанных с ними исполнительских, поведенческих компонентов аффективных реакций и превращаются в базальные компоненты эмоционального отражения, приобретая функцию, сходную с той, которую выполняют заторможенные речевые кинестезии в умственных процессах.

Именно присутствие в составе эмоционального образа подобных интероцептивных компонентов придает ему, в отличие от образа чисто рассудочного, особый побудительный, активизирующий характер и обеспечивает его регулирующее влияние на направленность и динамику последующей практической деятельности; однако это влияние не прямое, а опосредованное внутренней психической деятельностью, развертывающейся в поле образа, в поле эмоционально-познавательного отражения окружающей действительности.

Описанный нами процесс формирования у ребенка сложной психической деятельности, обеспечивающей возможность эмоционального предвосхищения результатов своих поступков, играет важную роль в нравственном развитии личности. В процессе такого рода деятельности решается особый класс смысловых задач, путем мысленных преобразований данной ситуации позволяющих обнаружить ранее скрытую положительную или отрицательную ценность для субъекта как сложившихся обстоятельств, так и действий, которые могут быть в них произведены. Решая смысловые задачи, ребенок, достигнувший относительно высокой степени интеллектуального и эмоционального развития, пытается, как мы уже указывали, предварительно мысленно *проиграть* различные варианты действий и прочувствовать тот смысл, который их последствия могут иметь для окружающих людей, а следовательно, и для него

самого как социального существа. Таким образом, у него возникает возможность определить основную линию своего последующего поведения, избегая тех ошибочных, не соответствующих его потребностям и ценностным установкам поступков, которые легко могли бы быть совершены под влиянием мимолетных желаний и случайных обстоятельств, если бы их конечные результаты не были заранее представлены и пережиты эмоционально.

Эмоциональное воображение подчас вырождается в бесплодное, сентиментальное фантазирование, при котором ребенок как будто живо сочувствует самоотверженным поступкам героя художественного произведения или же обнаруживает определенное эмоциональное волнение по поводу представляемых последствий своих действий, однако эти чувства столь слабы, обладают такой малой побудительной силой, что их влияние на последующее поведение ничтожно.

Подобно любой другой форме идеальной, внутренней, деятельности, эмоциональное представление, эмоциональное воображение первоначально складывается, как об этом, в частности, свидетельствует наше исследование эмоций, возникающих у детей в процессе коллективного выполнения трудовых заданий, на основе деятельности материальной, практической, осуществляющей реальные взаимоотношения ребенка с действительностью, и прежде всего с окружающими людьми.

Приобретаемый таким образом нравственный практический опыт является основным источником чувств ребенка, и только этот опыт может придать его эмоциональным предвосхищениям истинное содержание и действительную побудительную силу.

Глубокие сдвиги в аффективно-потребностной сфере детской личности, которые совершаются при переходе от раннего к дошкольному возрасту, обусловлены тем, что у дошкольников начинается интенсивная «ориентация в основных смыслах человеческой деятельности», освоение задач, мотивов и норм отношений между людьми (Д. Б. Эльконин, 1971, с. 15). В связи с возникновением новой социальной мотивации деятельности у детей постепенно складываются более сложные формы *предвосхищающей* эмоциональной регуляции поведения.

Некоторые особенности развития и функционирования психологических механизмов такой регуляции описаны в настоящей статье.

Роль Л.С.Выготского в разработке проблемы эмоций*

*Чувства — ядро личности,
орган индивидуальности.*

Из рукописного наследия
А. В. Запорожца

[Положив начало разработке деятельностного подхода в психологии, создавая совместно с А. Н. Леонтьевым и А. Р. Лурия теорию культурно-исторического развития, Лев Семенович, как известно, посвятил ее изучению генезиса опосредованной структуры познавательных процессов, в первую очередь мышления и речи. Но он хорошо понимал, что психология без учения об эмоциях немного стоит и грозит превратиться в дисциплину, изучающую не живого человека, а некие хитроумные логические машины.

Ведь сам могущественный человеческий интеллект остается бездейтельным, пока его не приведет в движение аффективное побуждение. Ничто великое в мире, писал Гегель, не совершается без страсти (1935, т. VIII, с. 23). Однако об этом двигателе великих и малых человеческих дел психология почти ничего не знала. Глава об эмоциях принадлежала к числу наименее разработанных в психологической науке.

Л.С.Выготский не смог, вернее, не успел за свою короткую жизнь создать законченную теорию человеческих чувств. Но он сделал очень много

* В скобках дан текст, который А. В. Запорожец готовил для устного выступления на конференции, посвященной 85-летию со дня рождения Л. С. Выготского.— *Примеч. ред.*

для разработки ее методологических основ и создания принципиально нового подхода к определению предмета психологии эмоций и объяснительного принципа их происхождения. Эти проблемы поставлены им в фундаментальном историко-теоретическом исследовании «Учение об эмоциях», в «Психологии искусства», в ряде работ, посвященных детской и педагогической психологии.

В данной области Л.С.Выготский столкнулся с еще большими трудностями, чем в области исследования интеллекта, ибо ни в так называемой объяснительной психофизиологии эмоций, которая культивируется со времен Джемса-Ланге до сих пор сотнями исследователей во всем мире, ни в описательной психологии, начиная с Э.Шпрангера, не содержалось не только позитивных идей, но и достоверного эмпирического материала, пригодного для концептуального осмысления.

Новую психологию эмоций приходилось строить, фигурально выражаясь, на пустом месте, и здесь обнаружилось качество Л. С. Выготского, которое я не могу назвать иначе, чем гениальностью, т. е. способностью выходить за пределы сложившихся в науке принципов, понятий и методов, и, как бы возвышаясь над ними, опираясь на принципиально иные методологические позиции, кардинально реконструировать ранее сложившиеся представления о природе изучаемого явления. Такая реконструкция была бы, наверное, невозможной, если бы Л. С. Выготский не был философски блестяще образованным человеком. Предпринимая историко-теоретическое исследование, Л. С. Выготский писал, что оно заключается в том, чтобы собрать воедино и обобщить весь разрозненный фактический материал, раскрыть за борьбой конкретных психологических учений борьбу философских идей, наметить философское понимание проблемы аффекта и тем самым проложить путь для будущих исследований.

Л. С. Выготский отвергал плоский позитивизм и психофизический дуализм, господствовавшие в современной ему психологии. Его вдохновляла монистическая система Спинозы, его идея о слиянии аффективного и интеллектуального в таком возвышенном чувстве человека, как любовь к познанию, идея, которая была раскрыта Гегелем в ее более общем смысле, связавшим высокую страсть не только с познанием, но и со сферой идеального вообще.

Л.С.Выготский по достоинству оценил фундаментальное значение философии марксизма-ленинизма для психологии, впервые определив адекватный методологический путь объяснения природы и происхождения человека, исходя из его материального бытия, из социально-исторических условий его жизни и деятельности. На такой философской основе Лев Семенович считал возможным строить свою психологическую концепцию эмоций, которая представлялась современникам чем-то совершенно невероятным, парадоксальным, не имеющим аналогов в истории нашей науки. Согласно этой концепции, сущность и источники происхождения самого глубинного и интимного, что есть в человеке, заключаются не в нем самом, не в его внутренних, телесных, внутриорганических процессах и не

в имманентно присущих его духовной организации свойствах, а в его внешней, чувственно-предметной деятельности, во взаимоотношениях с другими людьми, в создаваемых обществом произведениях культуры, в том числе в культуре художественной, в сокровищах искусства.]

Л. С. Выготский, создавая теорию культурно-исторического развития индивидуального сознания, положив начало разработке теории деятельности и ее роли в формировании человеческих качеств, предпринял реконструкцию всего концептуального аппарата психологической науки, введя в ее арсенал ряд новых положений и кардинально переосмыслив старые, в том числе и понятия об аффектах и эмоциях. Обладая громадной философской эрудицией и энциклопедическими познаниями в области естественных и гуманитарных наук, будучи знатоком классической русской и зарубежной художественной литературы, отразившей в образной форме драму человеческих страстей, этот выдающийся ученый принципиально по-новому подошел к проблеме происхождения, структуры и жизненной роли эмоций — проблеме, принадлежащей к числу наиболее важных, наиболее сложных и наименее изученных в психологии (1984, т. 6). Широко распространенным на Западе натуралистическим концепциям «глубинной психологии», сторонники которой утверждают, что все эмоции человека есть прямое или косвенное проявление биологических влечений, он противопоставил свою теорию «вершинной психологии», согласно которой доминирующее значение для духовного развития личности имеют высшие чувства и интеллектуальные функции, формирующиеся в процессе деятельности субъекта как социального существа, как члена общества, усваивающего на протяжении жизни не только способы материального и духовного производства, вырабатываемые обществом, но и создаваемые им идейно-политические, моральные и эстетические ценности, нравственные нормы и идеалы.

Наибольшую известность в нашей стране и за рубежом приобрели теоретические и экспериментальные исследования Л. С. Выготского, посвященные изучению высших интеллектуальных функций, социально-исторической обусловленности их развития, их опосредованного строения, их формирования путем интериоризации «интерпсихических» актов в «интрапсихические».

На протяжении своей короткой жизни и научной деятельности Л. С. Выготский постоянно возвращался к разработке теоретических проблем психологии эмоций, предупреждая об опасностях «интеллектуализма» в подходе к закономерностям духовной жизни человека, указывая на то, что «мысль рождается не из другой мысли, а из мотивирующей сферы нашего сознания», что ее внутренними детерминантами являются аффекты и эмоции. Эмоции рассматривались Л. С. Выготским как внутренний психологический механизм связи мышления с чувственно-предметной деятельностью субъекта, который не только пассивно созерцает окружающую действительность, но и относится к ней пристрастно, активно ее изменяет соответственно со своими потребностями и интересами. В

контексте такого рода идей термин «эмоциональное переживание» приобрел совершенно иной смысл, чем в субъективной эмпирической психологии. Говоря о переживании, Л. С. Выготский имел в виду не отблеск в сознании внутриорганических состояний субъекта, а то, что им, субъектом, не только воспринято и понято, но и действительно прожито и пережито, тот витальный опыт успехов и неудач, побед и поражений, который он приобрел как личность, как член общества, вступая по ходу деятельности в многообразные отношения с окружающим предметным миром и окружающими людьми.

Хотя по ряду причин сам Л. С. Выготский смог провести лишь небольшое число поисковых экспериментов в данной области, в таких фундаментальных трудах, как «Учение об эмоциях» (1984, т. 6), «Психология искусства» (1968), а также в работах, посвященных развитию нормального и аномального ребенка (1983, т. 5), были выдвинуты и обоснованы первостепенной важности теоретические положения о природе человеческих чувств, о движущих причинах их развития, об особенностях их нейрофизиологических механизмов и т. д. Эти работы уже оказали и, несомненно, окажут в будущем еще большее влияние на исследование психологов, занимающихся изучением эмоциональных процессов.

В этой связи следует упомянуть исследования объективных симптомов аффективных процессов, начатые А. Р. Лурия (1928, 1937) еще до знакомства с Л. С. Выготским, но под влиянием последнего изменившие затем свое направление. А. Р. Лурия подверг изучению закономерности овладения субъектом импульсивными реакциями путем использования общественно выработанных способов регуляции поведения. Важное значение для разработки проблем, выдвинутых Л. С. Выготским, имели проведенные А. Н. Леонтьевым (1972) и его коллегами исследования особенностей и движущих причин развития мотивационно-эмоциональной сферы человеческой личности в зависимости от содержания и структуры ее деятельности, а также работы Л. И. Божович (1968), посвященные функции переживания в психическом развитии ребенка.

Положениями, выдвинутыми Л. С. Выготским, руководствовались и мы, проводя совместно с сотрудниками Института дошкольного воспитания АПН СССР ряд психологических, психолого-педагогических и психофизиологических исследований генезиса эмоций в раннем и дошкольном детстве, изучая зависимость этого развития от содержания и структуры детской деятельности, от характера взаимоотношений ребенка с окружающими людьми, от того, как он усваивает определенные общественные ценности и идеалы, как он овладевает нравственными нормами и правилами поведения. Помимо психологических и психолого-педагогических методов, в некоторых исследованиях использовались также методы физиологические: регистрировалась частота пульса, мышечного напряжения, КГР и ЭЭГ при различных эмоциональных процессах у детей.

В исследованиях Я. З. Неверович (1965, 1971, 1976), Л. А. Абрамян (1984; Л. А. Абрамян, А. Д. Кошелева, 1982), З. М. Богуслав-

ской*, А. Д. Кошелевой (1979), Л. П. Стрелковой (1978, 1982; в кн.: Развитие социальных эмоций у детей дошкольного возраста, 1986), а также наших соисполнителей — сотрудников Научно-исследовательского института психологии Минпроса УССР (руководитель работ В. К. Котырло) — изучалось развитие эмоций у детей в процессе различных видов их совместной игровой и практической деятельности в детском саду и семье. Исследовались также эмоциональные переживания, вызываемые восприятием художественного произведения. Особое внимание уделялось условиям и закономерностям зарождения у ребенка социальных чувств, эмоционального отношения к событиям и поступкам, имеющим значение не только для него лично, но и для окружающих (эмпатии, сочувствия и содействия сверстникам и взрослым). Зарождение таких чувств внутренне обусловлено, как показало исследование Я. З. Неверович (1955а, б, в), возникновением у детей простейших просоциальных мотивов поведения, формирующихся в результате усвоения требований, предъявляемых окружающими к выполняемой ребенком деятельности, становящихся при определенных условиях его требованиями к самому себе, превращающихся во внутренние мотивы поведения.

Процесс интериоризации социальных требований, нравственных норм и правил поведения весьма сложен, значительно более сложен, чем процесс интериоризации интеллектуальных действий, и зависит от ряда причин. Важнейшую роль в этом процессе играет авторитетный для ребенка взрослый, характер взаимоотношений которого с окружающими, его поведение, его аффективные реакции на происходящее задают ребенку эталон не только способов действия, но и эмоционального отношения к людям, служат образцом для аффективного подражания. Влияние такого образца на мотивационно-эмоциональную сферу личности возрастает, если взрослый не просто демонстрирует его пассивно-созерцающему ребенку, а организует в соответствии с образцом детскую деятельность, ориентируя ее на достижение результатов, полезных для окружающих, на реализацию гуманного отношения к людям, на оказание помощи сверстникам и взрослым.

Важное значение для формирования просоциальных мотивов и эмоциональных переживаний имеет такой стиль руководства взрослого, при котором ребенок становится полноценным участником совместной деятельности, получает возможность проявить известную инициативу и самостоятельность в достижении общей цели. Как свидетельствуют данные, полученные В. К. Котырло (1971), Я. З. Неверович (1955а, б, в) и др., излишняя регламентация поведения дошкольника, когда ему отводится роль механического исполнителя отдельных поручений взрослого, расхолаживает ребенка, снижает его эмоциональный тонус, оставляет его равнодушным по

* *Богуславская З. М.* Отношение к личному вниманию и невниманию у детей-дошкольников с различным социальным опытом.— В кн.: Общение и его влияние на развитие психики дошкольника. Ротапринт. М., 1974.

отношению к тому, насколько успешно осуществляется общее дело и насколько оно значимо для окружающих.

По мере того как в процессе совместной деятельности формируется детский коллектив и формируются зачатки коллективного мнения о том, каким требованиям должны отвечать и как должны вести себя члены детской группы, повышается влияние самой группы, сложившихся в ней ценностных установок и ожиданий на эмоциональное развитие ребенка. Немаловажную роль в этом процессе играют, как показывают данные А. Д. Кошелевой (1983), те деловые отношения, которые появляются между детьми в ходе совместного решения общей практической задачи. Такие формы совместной деятельности, где успехи одного зависят от достижений другого, где обязательно требуется координация усилий и согласование выполняемых действий, в общем способствуют установлению положительных эмоциональных взаимоотношений. Однако наблюдаются случаи, когда при относительно хорошо налаженных деловых взаимоотношениях межличностные отношения между детьми остаются на довольно низком уровне и такие социальные чувства, как эмпатия, сочувствие друг другу, у них недостаточно развиты.

Среди зарубежных социальных психологов распространена точка зрения, что межличностные отношения изначально предопределены субъективными аффективными тенденциями членов группы, так сказать, имманентно присущими им симпатиями или антипатиями по отношению к лицам, обладающим теми или иными свойствами.

В противоположность этому наши исследования говорят об ином: исходными здесь являются своеобразные формы практического взаимодействия субъекта с окружающими, формы взаимодействия, направленные не на достижение каких-либо прагматических целей, а на оказание помощи другому человеку, на удовлетворение его потребностей, на облегчение его страданий и т. д., что необходимо требует ориентировки на состояние этого другого, на его нужды, на его радости и печали. На основе внешнего практического взаимодействия с окружающими, формы которого культивируются и санкционируются обществом, у ребенка вырабатывается затем и внутреннее эмоциональное отношение к людям, зарождаются эмпатийные переживания, играющие важную роль в развитии просоциальных мотивов поведения.

Основным, а на ранних возрастных ступенях — единственным видом деятельности, определяющим развитие детских чувств, является практическая, чувственно-предметная деятельность, осуществляемая ребенком совместно и в процессе общения с другими людьми. Позднее на базе внешней, практической деятельности у ребенка складывается и особая внутренняя форма деятельного аффективно-образного воображения, этого, по определению Л. С. Выготского, «второго выражения» человеческих эмоций, в процессе которого они не только проявляются, но и трансформируются, развиваются.

Примером внутренней активности дошкольников могут служить те формы мысленного содействия, сочувствия герою художественного

произведения, которые мы исследовали совместно с сотрудниками Д. М. Арановской (1944), О. М. Концевой (1941), Т. И. Титаренко (1941), К. Е. Хоменко (1941а) и др. еще в 30-е гг. на кафедре психологии Харьковского педагогического института.

Продолжив линию этих исследований, Я. З. Неверович подвергла не только психологическому, но и психофизиологическому изучению эмоции, возникающие под влиянием восприятия сказки у детей дошкольного возраста, использовав регистрацию частоты пульса, мышечного напряжения, КГР и ЭЭГ. Обнаружилось, что древние механизмы гомеостатических регуляций в ходе онтогенетического развития начинают обслуживать высшие эмоции, предполагающие понимание смысла изображаемой ситуации и бескорыстную заинтересованность в судьбе другого человека.

Вместе с тем оказалось, что, хотя сказка вследствие особенностей ее содержания и композиционной структуры создает благоприятные условия для возникновения у дошкольников содействия и сопереживания герою произведения, все же у части детей одно прослушивание текста еще не вызывает соответствующих эмоциональных переживаний. Чтобы лучше понять и глубже почувствовать смысл сказки, как показало исследование Л. П. Стрелковой (1982; в кн.: Развитие социальных эмоций..., 1986), этим детям необходимо активно воспроизвести сюжет произведения и взаимоотношения его героев в развернутой внешней форме, в форме игры-драматизации. Здесь проявляется один из аспектов многогранного влияния игры, тех, пользуясь терминами А. П. Усовой (1976), ролевых и реальных взаимоотношений, которые складываются между играющими детьми, на формирование у них новых чувств и на перестройку ранее сложившихся.

Проблему преодоления страха, неуверенности, негативного отношения к окружающим у дошкольников в процессе игровой деятельности исследовала Л. А. Абрамян (1984; в кн.: Развитие социальных эмоций..., 1986). Как известно, психоаналитикам принадлежит заслуга в разработке проблем игровой терапии и создании игровых методик для преодоления различного рода фобий, фрустраций и стрессовых состояний у детей. Однако психоаналитики исходят из концепции терапевтического эффекта игры, сводя его к катарсису, к изживанию подсознательных, асоциальных влечений. В действительности, как показывают опыты Л. А. Абрамян, в сфере игры легче, чем в какой-либо другой деятельности, наладить новые позитивные взаимоотношения с окружающими и на этой основе не только изжить негативные аффекты, но и сформировать у ребенка новые чувства, новые положительные эмоции.

Отмечая взаимосвязь развития эмоций и мотивов, следует вместе с тем иметь в виду, что эмоции играют существенную роль в регуляции деятельности сообразно с этими мотивами. Такая эмоциональная регуляция сходна с регуляцией когнитивной. Но в отличие от последней она характеризуется не согласованием операционально-психической стороны деятельности с объективными условиями решаемой задачи, а приведением общей направленности

и динамики поведения в соответствие с «личностным смыслом» (А. Н. Леонтьев) проблемной ситуации, с тем значением, которое она имеет для удовлетворения потребностей субъекта, для реализации его ценностных установок и ориентаций.

Согласно данным, полученным Я. З. Неверович (1971), при переходе детей от более примитивных к более сложным видам деятельности, направленным на достижение отдаленных результатов, имеющих определенное значение не только для самого ребенка, но и для окружающих, изменяется и характер эмоциональной регуляции поведения. Если на относительно ранних стадиях возрастного и функционального развития аффекты возникают, так сказать, *post factum*, когда ребенок уже столкнулся с определенной аффектогенной ситуацией или когда его действия уже привели к положительным или отрицательным результатам, то позднее возникает опережающая эмоциональная регуляция действий, основывающаяся на эмоциональном предвосхищении возможных последствий предпринимаемых действий и значения той ситуации, которая возникает при их завершении для самого ребенка и для окружающих.

Развитие способности к эмоциональному предвосхищению позволяет ребенку заранее не только предвидеть, но и предчувствовать отдаленные результаты своих поступков, что дает возможность избежать тех ошибочных, не соответствующих его основным потребностям и ценностным установкам действий, которые легко могли бы возникнуть под влиянием случайных обстоятельств и мимолетных желаний, если бы их последствия не были заранее осмыслены и пережиты эмоционально. 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 смыслоразличении и целеобразовании.

Произведенные в нашей лаборатории Т. П. Хризман (в кн.: Развитие социальных эмоций..., 1986) и ее коллегами электрофизиологические исследования подтверждают выдвинутое Л. С. Выготским полвека назад положение о том, что высшие, специфически человеческие *умные* эмоции корковые, что их физиологической основой является сложное взаимодействие корковых и подкорковых механизмов. Полученные в этих исследованиях данные о биоэлектрической активности коры и корреляционный анализ пространственной синхронизации различных ее зон при сложных эмоциях, вызванных у дошкольников восприятием художественного текста, показали, что уровень эмоциональной отзывчивости детей на такое воздействие, способность к сопереживанию герою произведения связаны со степенью активизации передних ассоциативных структур — лобных зон коры — и динамикой их синхронизации с другими

корковыми зонами мозга ребенка. Подобного рода динамика корковых процессов, согласно данным, полученным Т. П. Хризман, существенно отличается от той, которая наблюдается при восприятии и осмыслении прозаического текста, лишенного аффектогенного значения и требующего от ребенка чисто рассудочной деятельности.

Таким образом, открываются широкие перспективы в разработке проблем нейропсихологии развития детских эмоций.

Исследование развития чувств у ребенка имеет, как справедливо указывал Л. С. Выготский, важное значение для разработки общей теории онтогенетического развития человеческой психики, а вместе с тем для решения ряда актуальных психолого-педагогических проблем воспитания, поскольку последнее не сводится к обучению ребенка совокупности известных знаний и умений, а необходимо предполагает формирование определенного эмоционального отношения к окружающему в соответствии с ценностями, идеалами и нормами нашего социалистического общества.

Наши работы говорят о тесных и последовательно изменяющихся в ходе развития системных взаимосвязях между интеллектуальной и мотивационно-эмоциональной сферами личности. С одной стороны, развитие интеллекта создает необходимые предпосылки для формирования высших нравственных и эстетических чувств, требующих понимания смысла переживаемых явлений и событий. С другой стороны, как показывают наши исследования, такие существенные изменения в развитии мышления, которые Ж. Пиаже (J. Piaget, 1947) называл процессами «децентрации», возникают на основе перестройки мотивационно-эмоциональной сферы личности. Формирующаяся у ребенка под влиянием опыта общения и коллективной деятельности способность сочувствовать другим людям, переживать чужие радости и печали как свои собственные, приводит, фигурально выражаясь, к аффективной «децентрации», которая как бы предваряет возникновение «децентрации» интеллектуальной.

Жанр «Мастера» определить нелегко. Скорее всего это эссе. Работа написана летом 1981 г. Публикуется впервые. Она ценна не только как своего рода человеческий документ, в котором дана характеристика первого учителя А. В. Запорожца, известного режиссера А. С. Курбаса. Воспоминания А. В. Запорожца о своем театральном прошлом многое объясняют в его научной биографии. С этим прошлым связано его обращение к психологии, интерес к научному познанию внутреннего мира человека, стремление раскрыть мотивацию человеческих поступков, пристальное внимание к человеческой моторике; с этим прошлым связан его интерес к проблемам развития эстетического восприятия, развития эмоциональной и личностной сферы человека. Атмосфера поисков, господствовавшая в театральном искусстве 20-х гг. (да и в искусстве вообще) и изображенная автором, наложила глубокий отпечаток не только на личность А. В. Запорожца, но и на его научно-исследовательскую программу. Важнейшей особенностью этой программы был отказ от эмпиризма (что в искусстве 20-х гг. эквивалентно отказу от натурализма) и переход к конструктивным и проективно-деятельностным установкам, которые отчетливо прослеживаются во всем научном творчестве А. В. Запорожца. Заметим, что этими установками характеризуется и «Психология искусства» Л. С. Выготского, равно как и все его научное наследие. Поэтому вовсе не случайно во второй половине 20-х гг. А. В. Запорожец становится учеником именно Л. С. Выготского, а не других, в то время значительно более известных ученых, таких, как П. П. Блонский, К. Н. Корнилов, у которых ему также довелось учиться*.

1. *Курбас Лесь* (Александр Степанович, 1887—1942) — советский режиссер, актер, основоположник нового украинского театра. Известен как режиссер-экспериментатор, чье режиссерское искусство эволюционировало от условных форм студийного театра («Царь Эдип» Софокла, 1918) через синтез условного и психологического («Гайдамаки» по Т. Шевченко, 1920; «Джимми Хиггинс» по Э. Синклеру, 1923) к театру философскому («Народный Малахий», 1928; «Нина Мазайло», 1929; «Диктатура» И. Микитенко, 1930; «Маклена Граса» М. Кулиша, 1933).

2. *Крэг (Крейг) Генри Эдуард Гордон* (1872—1966) — английский режиссер, теоретик театра.

* Далее текст комментария к очерку «Мастер» принадлежит режиссеру и исследователю театра А. С. Танюку.

3. *Рейнхардт Макс* (1873—1943) — немецкий режиссер, актер. Ставил немецкую, античную классику, У. Шекспира, М. Горького. В созданных им театрах и студиях экспериментировал в области театральной формы, новых выразительных средств. В 1933 г. эмигрировал из Германии, умер в США.
4. «*Молодой театр*» — основан А. С. Курбасом в Киеве в 1916 г. (сначала на правах студии), существовал до 1919 г., став своего рода лабораторией, из которой вышли затем многие театральные коллективы Украины. Выступал против натурализма.
5. *Юренева Вера Леонидовна* (1876—1962) — советская актриса, заслуженная артистка РСФСР. Одной из ее лучших работ была Лауренсия в «Овечьем источнике» Лопе де Вега (Киев, 1919, постановка К. Марджанова).
6. *Евреинов Николай Николаевич* (1879—1953) — драматург, режиссер, театральный критик и историк театра.
7. *Кугель Александр Рафаилович* (1864—1928) — русский литературный и театральный критик, драматург, режиссер. Редактор журнала «Театр и искусство» (1897—1918), основатель театра «Кривое зеркало» (совместно с З. Холмской).
8. *Дейч Александр Иосифович* (1893—1972) — советский литературовед, доктор филологических наук и доктор искусствоведения. В 20-е гг. преподавал в студии А. С. Курбаса историю западноевропейской литературы и теорию драмы.
9. *Тычина Павло Григорович* (1891—1967) — украинский советский поэт, один из основоположников новой украинской поэзии. Сотрудничал с «Молодым театром» и «Березилем» как педагог-хормейстер.
10. *Бонч-Томашевский Михаил Михайлович* — журналист, литератор, деятель дореволюционного театра. Организовал вместе с А. С. Курбасом Государственную украинскую музыкальную драму. Выступал с лекциями и докладами о театре.
11. *Миклашевский Константин Михайлович* (1866—1944) — советский театровед, кинорежиссер, выступал в Киеве с лекциями, в частности о комедии дель арте.
12. *Миклашевский Иосиф Михайлович* (1882—1959) — украинский советский музыковед и педагог, пианист. Читал лекции на тему «М. Лысенко и украинская музыка», «Чайковский в Харькове» и др. Был близок к «Молодому театру» и «Березиллю».
13. *Филиппович Павел Петрович* (1891—1937) — украинский советский поэт и литературовед, вместе с М. Рыльским, М. Драй-Хмарой и др. входил в группу киевских «неоклассиков».
14. *Зеров Микола Константинович* (1890—1941) — украинский советский поэт и литературовед, принадлежал к группе «неоклассиков». Переводчик латинской и французской поэзии.
15. *Вейнберг Петр Исаевич* (1830—1908) — писатель и переводчик (псевдоним Гейне из Тамбова).
16. *Соловцов Николай Николаевич* (1857—1902) — русский актер, режиссер, антрепренер. В 1891 г. с группой актеров создал в Киеве «Товарищество драматических артистов» (с 1893 антреприза — Театр Соловцова). Пропагандировал передовой репертуар, особенно драматургию А. П. Чехова.
17. *Сладкопевцев Владимир Владимирович* (1876—1957) — советский актер, режиссер, театральный педагог. В 1918—1923 гг. — профессор Музыкально-драматического института им. Н. В. Лысенко в Киеве. Среди его учеников — М. Чехов, Г. Ярон, В. Чабукяни, В. Куза. На страницах журнала «Театр и искусство» одним из первых заговорил о детском театральном воспитании; затем эта идея была частично реализована А. С. Курбасом в мастерской детского театра.
18. *Строева Вера Павловна* (р. 1903) — советский режиссер и кинодраматург, народная артистка РСФСР.
19. «*Горе лжецу*» — пьеса австрийского драматурга и писателя Ф. Грильпарцера (1791—1872). А. С. Курбас сам перевел ее с немецкого и поставил в «Молодом театре» (1918). Сыгранная им роль повара Леона — одна из лучших комедийно-эксцентрических ролей Курбаса.
20. «*Гайдамаки*» по Т. Шевченко (инсценировка и постановка А. С. Курбаса) стали своеобразной классикой послереволюционного театра.
21. *Заньковецкая Мария Константиновна* (1860—1934) — советская актриса, народная артистка УССР.
22. *МОБ* (Мистецьке об'єднання «Березиль») — художественное объединение «Березиль», созданное А. С. Курбасом в 1922 г. в Киеве. В него входили шесть мастерских режиссерская лаборатория и несколько так называемых станций (музейная, по выработке театральной терминологии, по научной организации труда и др.). Позже, в

связи с переездом в Харьков, объединение фактически распалось, ряд его звеньев вошел в театр «Березиль», который в 1935 г. был переименован в Харьковский украинский драматический театр им. Т. Шевченко.

23. *Первая мастерская*, впоследствии получившая имя «45-й Краснознаменной дивизии», была создана 30 марта 1922 г.; основной творческий состав театра «Березиль». Из молодых, которых называет А. В. Запорожец: *Б. А. Балабанов* (1905—1959, березильское прозвище Петя Балабан) стал режиссером; *П. Е. Масоха* и *С. А. Сващенко* получили известность как киноактеры, снимавшиеся главным образом в фильмах, поставленных А. П. Довженко; *Е. А. Магаг* (1900—1976) после ухода из «Березиля» стала деятелем кино; *И. И. Стещенко* — литератором, мастером перевода (ее перу принадлежат переводы У. Шекспира, Ж.-Б. Мольера, Дж. Лондона и др.); *Б. Ф. Тягло* (1904—1964) долгие годы возглавлял ряд украинских театров, в том числе Львовский театр им. М. Заньковецкой.

24. *Курбас Ванда Адольфовна* (1867—1950) — украинская галицкая актриса, начинала в театре «Руська бесіда».

25. *Чистякова Валентина Николаевна* (1900—1984) — советская актриса, народная артистка УССР. Работала с А. С. Курбасом в «Молодом театре», «Кийдрамте» и «Березиле». Лучшие роли — Оксана в «Гайдамаках», Катерина в «Грозе», Евгения Гранде, Лучицкая в «Таланте».

26. *Лопатинский Фауст Львович* (1899—1937) — советский украинский актер и режиссер театра и кино. Работал с А. С. Курбасом с 1914 г., один из основателей «Молодого театра», и «Березиля». С 1926 по 1933 г. работал в кино.

27. *Кунин Иосиф Александрович* — оперный педагог и чтец, занимался в «Березиле» постановкой голоса по оригинальной (им же созданной) системе.

28. *Донатю (Старичков) Иван Васильевич* (1885—1964) — советский артист цирка, воздушный гимнаст и клоун. Преподавал гимнастику в студии у Мейерхольда.

29. «*Октябрь*» (1922), «*Рур*» (1923) — сценические композиции типа агитспектакля; текст коллективный.

30. *Кайзер Георг* (1878—1945) — один из самых ярких драматургов немецкого экспрессионизма. «Газ» — пьеса Г. Кайзера о жестокой эксплуатации рабочих на военном газовом заводе, превращение людей в автоматы, придатки машин. В постановке «Газа» А. С. Курбас предпринял попытку наполнить урбанистические формулы экспрессионизма реальными знаками современной жизни, индивидуализировать характеры действующих лиц.

31. *Нещадименко Рита Петровна* (1890—1926) — одна из самых интересных актрис А. С. Курбаса, с 1918 г. — в «Молодом театре», затем — в «Кийдрамте» и «Березиле».

32. *Игнатович Гнат Гнатович* (1898—1977) — украинский советский актер и режиссер, впоследствии профессор Харьковского театрального института.

33. *Мовсесян Виктор Артемьевич* (1914—1979) — советский артист, мастер художественного чтения. Долгое время жил на Украине. Участвовал в организации Армянской студии в Харькове. Давал А. С. Курбасу и П. Тычине уроки армянского языка.

ЛЕНИНСКАЯ ТЕОРИЯ ОТРАЖЕНИЯ И ПРОБЛЕМЫ УМСТВЕННОГО РАЗВИТИЯ РЕБЕНКА

Статья подготовлена к 100-летию со дня рождения В. И. Ленина и опубликована в журнале «Вопросы психологии» (1970, № 2).

А. В. Запорожец анализирует достижения различных направлений советской психологической науки в разработке важнейших положений ленинской теории отражения и приводит результаты исследований развития у детей восприятия, памяти, мышления. В конце статьи ставится и обсуждается не получившая до сих пор удовлетворительного решения проблема внутренних движущих сил умственного развития ребенка.

ОСОБЕННОСТИ И РАЗВИТИЕ ПРОЦЕССА ВОСПРИЯТИЯ

Статья опубликована в «Ученых записках Харьковского государственного педагогического института» (1941, т. IV, на укр. яз.).

В статье намечены контуры созданной впоследствии А. В. Запорожцем с сотру-

никами теории перцептивных действий. Автор отчетливо формулирует положение о том, что характер способа действия является *живым отображением* предмета, и дает первую классификацию действий, ведущих к возникновению образа восприятия. Элементарное сенсорное действие обеспечивает возникновение ощущения; сложное сенсорное действие обеспечивает возникновение образа; деятельность восприятия, имеющая особый мотив, обеспечивает формирование эстетического восприятия. А. В. Запорожец в этой статье еще не использует понятие *перцептивного действия*, однако оно содержится имплицитно в разделении сенсорного действия на элементарное и сложное. В последнем автор выделяет систему предметных операций, которая охватывает собой весь предмет и *объединена предметной формулой*. Это положение чрезвычайно существенно для понимания механизма формирования одного из фундаментальных свойств образа восприятия — предметности. С предметностью восприятия, с возникновением осмысленной деятельности субъекта, которая строится в соответствии с предметным содержанием поставленных перед субъектом задач, автор связывает и такое свойство восприятия, как целостность, структурность. Положение о том, что целостность восприятия является производной от его предметности, представляется одним из важнейших в критике как классической гештальт-психологии, так и ее современных вариантов.

Анализируя процесс возникновения познавательной функции сенсорных актов, А. В. Запорожец привлекает классические психофизиологические исследования А. И. Богословского (см., напр.: Опыт выработки сенсорных условных рефлексов у человека.— Физиологический журнал, 1936, т. XX, № 6, с. 1017). В этой же статье впервые подробно излагается исследование возникновения чувствительности кожи ладони к лучам видимого спектра, выполненное В. И. Асниным и А. В. Запорожцем. Влияние действия на характер восприятия А. В. Запорожец распространяет и на процесс образования установки, к анализу которой он неоднократно обращался впоследствии.

В статье излагается цикл исследований развития у ребенка эстетического восприятия и эстетического отношения к действительности. И здесь А. В. Запорожец связывает возникновение такого отношения с деятельностью и вводит новое понятие — *содействие*. Содействие является необходимой фазой, предшествующей сопереживанию, в развитии эстетического восприятия.

В конце статьи автор, формулируя программу исследований восприятия ребенка, пишет о том, что оно может быть адекватно понято только в связи с развитием личности ребенка, в связи с общим развитием его деятельности как развитием органов его индивидуальности.

Таким образом, публикуемая статья — программная в изучении не только генетического, но и функционального развития восприятия. В ней предвосхищены многие идеи и результаты деятельности трактовки психических процессов, сформулированные много позже как самим А. В. Запорожцем, так и другими психологами.

ПСИХОЛОГИЯ ВОСПРИЯТИЯ
РЕБЕНКОМ-ДОШКОЛЬНИКОМ
ЛИТЕРАТУРНОГО ПРОИЗВЕДЕНИЯ

Доклад прочитан А. В. Запорожцем на Всероссийской научной конференции по дошкольному воспитанию и опубликован в ее «Трудах» (М., 1949). Эстетическое восприятие рассматривается как сложная психическая деятельность, которая проходит качественно своеобразные стадии в развитии ребенка. А. В. Запорожец возражает как против тезиса о врожденности, так и против тезиса о чисто интеллектуалистической природе восприятия искусства.

Большой интерес представляет выполненный автором анализ волшебной сказки. По его мнению, необычайные, вымышленные обстоятельства нужны лишь для того, чтобы предметы обнаружили истинные, характерные для них свойства. Этот анализ перекликается с идеями В. Я. Проппа (Фольклор и действительность. М., 1976).

Настоящая на действительной природе эстетического восприятия и эстетического отношения к действительности, А. В. Запорожец анализирует переход от практического содействия герою художественного произведения к действию в воображаемой ситуации. Во время содействия, сопереживания, действия в воображаемых обстоятельствах происходит расширение и углубление смысла предмета, слова и самого

действия. В момент действия предмет принимает новые конкретные очертания, полные смысла. Такая трактовка эстетического восприятия соответствует развитым позднее взглядам А. Н. Леонтьева и Б. М. Теплова на эстетическое восприятие как на извлечение познавательного и нравственного смысла художественного произведения.

НЕКОТОРЫЕ ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ВОПРОСЫ РАЗВИТИЯ МУЗЫКАЛЬНОГО СЛУХА У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Статья подготовлена на основе доклада, прочитанного на конференции по вопросам вокально-хорового воспитания в 1961 г., и опубликована в кн.: Развитие детского голоса. М., 1963.

А. В. Запорожец приводит данные о роли вокализации в формировании звуковысотного слуха. Вокализация выполняет функцию, аналогичную движениям руки и глаза при восприятии пространственных свойств предметов. Важнейшее положение, формулируемое А. В. Запорожцем, состоит в том, что вокализация является средством наиболее естественного и точного моделирования музыкальной действительности. Она обеспечивает практическое абстрагирование (ср. в его более ранних работах с понятием практического обобщения) собственно звуковысотных отношений от тембральных особенностей воспринимаемых звуков. Указанное положение перекликается с идеей Б. М. Теплова о природе музыкальных значений, которые вырастают из выразительного действия слушателя, а не угадываются путем чисто интеллектуального обобщения (Психология музыкальных способностей. М., 1947, с. 15). В статье высказана идея, реализованная А. В. Запорожцем позже (см. работы, выполненные под его руководством Т. В. Ендовицкой, 1959; Т. А. Релиной, 1966а), о том, что на ранних этапах развития ребенка функцию моделирования музыкальной действительности выполняют другие (не вокальные) анализаторные и двигательные системы, и прежде всего развернутые внешние действия ребенка.

О ДЕЙСТВЕННОМ ХАРАКТЕРЕ ЗРИТЕЛЬНОГО ВОСПРИЯТИЯ ПРЕДМЕТА

Статья написана на основе доклада, прочитанного в августе 1960 г. на XVI Международном психологическом конгрессе в Бонне (ФРГ), и опубликована в «Докладах АПН РСФСР» (1962, № 1).

В статье автор привлекает новые материалы, доказывающие действенный характер зрительного восприятия. А. В. Запорожец не использует понятия сенсорного действия, введенного им в 30-е гг., а употребляет в эквивалентном смысле понятия ориентировочного или ориентировочно-исследовательского действия, широко распространенные в психологии после известной Павловской сессии АН СССР и АМН СССР (Москва, 1950).

РАЗВИТИЕ ОЩУЩЕНИЙ И ВОСПРИЯТИЙ В РАННЕМ И ДОШКОЛЬНОМ ДЕТСТВЕ

Доклад прочитан автором на II съезде Общества психологов СССР (Ленинград, 1963, июль). Публикуется впервые.

А. В. Запорожец для доказательства действенного характера исходных форм восприятия — детской сенсорики — впервые привлекает данные, полученные на детях младенческого возраста. Он возвращается к понятию сенсорного действия и использует понятие ориентировочного перцептивного действия. Особое внимание уделяется анализу стадий усвоения ребенком общественного сенсорного опыта. А. В. Запорожец вводит понятие общественно фиксированного сенсорного эталона, своего рода обобщенного сенсорного качества воспринимаемых предметов. В ходе усвоения сенсорных эталонов восприятие ребенка приобретает не только специфически человеческое содержание, но и своеобразную человеческую структуру. Оно становится опосредованным. Понятие *сенсорный эталон* эквивалентно по содержанию понятию

знак, которым широко пользовался Л. С. Выготский, доказывая опосредованный характер высших психических функций. Большой интерес представляет дальнейшее развитие идеи предметного моделирования сенсорных качеств как необходимой основы перцептивных действий, направляемых на формирование образа предмета. В частности, эта идея успешно реализована при формировании у детей звуковосотного слуха.

РОЛЬ Л. С. ВЫГОТСКОГО
В РАЗРАБОТКЕ ПРОБЛЕМ ВОСПРИЯТИЯ

Статья опубликована в журнале «Вопросы психологии» (1966, № 6). Автор излагает представления Л. С. Выготского о восприятии как о некоторой натуральной функции, испытывающей в процессе онтогенетического развития влияние со стороны высших, опосредованных знаком психических процессов. А. В. Запорожец, привлекая исследования восприятия, выполненные после смерти Л. С. Выготского, доказывает, что человеческое восприятие также удовлетворяет свойствам высших психических процессов, которыми их наделил Л. С. Выготский. Оно носит операциональный, действенный, опосредованный характер. Восприятие, как и другие высшие психические процессы, формируется в предметно-практической совместной деятельности ребенка и взрослого, где осуществляется усвоение общественно выработанных сенсорных эталонов, перцептивных и оперативных единиц восприятия. А. В. Запорожец отмечает значительность влияния методологии и теории Л. С. Выготского на исследования восприятия.

РАЗВИТИЕ ВОСПРИЯТИЯ
И ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ

Статья написана на основе доклада, прочитанного на XVIII Международном конгрессе психологов (Москва, 1966, июнь), и опубликована в журнале «Вопросы психологии», 1967, № 1, а также в материалах конгресса (см.: Симпозиум № 30. Восприятие и действие. М., 1967). В статье излагается цикл исследований генезиса, структуры и функций перцептивных процессов. Исследования выполнены А. В. Запорожцем с сотрудниками с позиций деятельностной трактовки психических процессов.

ВОСПРИЯТИЕ, ДВИЖЕНИЕ,
ДЕЙСТВИЕ

Статья написана в соавторстве с В. П. Зинченко и опубликована в кн.: Познавательные процессы. Ощущение. Восприятие. М., 1982.

В статье дан краткий очерк теории перцептивных действий и основных экспериментальных результатов, полученных на ее основе. Большое внимание уделено связи теории перцептивных действий и учения о построении движений, развитого в отечественной науке А. А. Ухтомским и Н. А. Бернштейном. Более подробно изложение теории, ее экспериментальное обоснование и следствия помимо статей, помещенных в наст. томе, содержатся в кн.: А. В. Запорожец, Л. А. Венгер, А. Г. Рузская. Восприятие и действие. М., 1967; Л. А. Венгер. Восприятие и обучение. М., 1969; В. П. Зинченко, Н. Ю. Вергилес. Формирование зрительного образа. М., 1969; Н. Д. Гордеева, В. П. Зинченко. Функциональная структура действия. М., 1982.

РОЛЬ ЭЛЕМЕНТОВ ПРАКТИКИ
И РЕЧИ В РАЗВИТИИ МЫШЛЕНИЯ
У ДЕТЕЙ
(на материале глухонемых детей)

Статья опубликована в «Ученых записках Харьковского государственного педагогического института» (1939, т. I, на укр. яз.) и представляет собой изложение кандидатской диссертации А. В. Запорожца, защищенной в 1936 г.

В статье формулируется ряд важнейших положений, составивших впоследствии

основу психологической теории деятельности. Известно, что Л. С. Выготский, выдвинувший в качестве единицы анализа мышления и речи значение, писал о том, что значение (вербальное) не последняя инстанция в процессе формирования высших психических функций. За ним скрываются аффективная и волевая тенденции. В публикуемой статье А. В. Запорожца в качестве реальности, скрывающейся за значением, признается предметно-практическое действие. Именно в нем рождаются «действенные суждения», «доречевые практические обобщения», представляющие собой «функциональные значения» предметов. Последние характеризуются как «динамические понятия», своего рода «сенсорно-динамические образования», в которых слиты сенсорные и моторные компоненты.

Большой интерес представляет поиск А. В. Запорожцем адекватного термина, описывающего доречевые значения. Впоследствии такой поиск осуществлялся и другими учеными. М. М. Бахтин, С. Л. Рубинштейн, А. Н. Леонтьев и сам А. В. Запорожец ввели термин «предметное значение». К выводу о том, что в основе мышления лежит действие, пришли А. Валлон и Ж. Пиаже. Последний писал в 1979 г., что «всякое действие повторяется или обобщается (генерализуется) через применение к новым объектам, порождая тем самым некоторую «схему», т. е. своего рода практический концепт» (в кн.: Семиотика. М., 1983, с. 90).

А. В. Запорожец формулирует важнейшее положение о том, что разрыв непосредственного единства восприятия и действия происходит лишь в совместной деятельности ребенка со взрослым. Другими словами, лишь в этой ситуации возможна актуализация порождающих функций действия и выделение из него относительно самостоятельных психических процессов, таких, как восприятие и мышление. Только в совместной деятельности оптическое поле наличной ситуации может трансформироваться в смысловое поле.

В этой же работе развивается идея Л. С. Выготского о том, что действие само может становиться знаком. Согласно А. В. Запорожцу, это происходит в процессе отчуждения движения от действия, когда действие превращается в жест, в мимический слепок вещи, в «ручное понятие». Лишь благодаря тому что у ребенка формируется способность встать на точку зрения другого человека, он может сам понять и изобразить¹ (в движении, жесте, рисунке, слове) смысл и значение собственных действий. Таким образом, действие отделяется от предмета и само становится предметом деятельности, предметом понимания, осмысления и формирования. Позже эти положения были развиты автором в докторской диссертации «Развитие произвольных движений» (см. II том наст. издания).

В последние годы проблема анализа и порождающих свойств совместного, «совокупного», по терминологии Д. Б. Эльконина, действия стала предметом многочисленных исследований (Д. Б. Эльконин. Заметки о развитии предметных действий в раннем детстве. — Вестник МГУ. Серия XIV. 1978, № 3; Б. Д. Эльконин. Опосредствование при решении задач «на соображение»: Канд. дис. М., 1982; В. П. Зинченко, С. Д. Смирнов. Методологические проблемы психологии. М., 1983; и др.).

Статья представляет большой историко-научный интерес. В ней содержится важнейший материал, позволяющий понять, как из культурно-исторической теории выросла психологическая теория деятельности. Этой же цели могут служить статьи сотрудников А. В. Запорожца — В. И. Аснина и Г. Д. Лукова (совм. с А. В. Запорожцем), опубликованные в указанном томе «Ученых записок».

ДЕЙСТВИЕ И ИНТЕЛЛЕКТ

Статья представляет собой выправленную А. В. Запорожцем стенограмму доклада, сделанного им на заседании кафедры психологии ХГПИ в 1938 г., 29 сент. Публикуется впервые.

В докладе автор развивает положение о том, что мышление не только связано с действием, но и само является своеобразной формой действия даже тогда, когда оно отчленилось от практики ребенка и приобрело относительную самостоятельность. А. В. Запорожец дает замечательную характеристику практических обобщений, базирующихся и завязывающихся вокруг предметного средства решения задач. Он представляет их как некоторое многомерное образование. С одной стороны, это система движений, направленных на овладение предметом. Приобретение движениями предметного характера трансформирует их в систему операций, представ-

ляющих собой «кристалл действия». С другой стороны, предметные обобщения представляют собой известный образ, в котором выделяются все новые особенности предмета и признаки объективной действительности.

В высшей степени интересно решение проблемы о возникновении мышления. Здесь А. В. Запорожец рассуждает подобно тому, как рассуждали они с А. Н. Леонтьевым, выдвигая гипотезу о возникновении психики. И в том, и в другом случае необходимо опосредование. Но если при возникновении психики одно свойство предмета начинает опосредоваться другим, то при возникновении мышления субъект переходит к более сложной системе отношений. Он начинает относиться к одному предмету через другой предмет. Генетический анализ возникновения мышления позволил А. В. Запорожцу вскрыть не только деятельностные, но и предметные корни мышления. Хорошо известно, что принцип предметности составил концептуальное ядро психологической теории деятельности.

Наконец, следует специально отметить фундаментальный, с теоретической и практической точек зрения, вывод о различной функциональной нагрузке выделенных А. В. Запорожцем двух актов интеллектуального действия. Осуществление мышления сосредоточивается главным образом на первом акте, но изменение и развитие мышления и его средств происходят на втором акте. Не менее важна предметно-деятельностная трактовка одной из наиболее актуальных проблем современной психологической науки — проблемы понимания.

К сожалению, в стенограмме нет последней (может быть, последних) страницы. Текст обрывается на полуслове.

МЫШЛЕНИЕ И ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ РЕБЕНКА

Доклад прочитан на Республиканской конференции по педагогике и психологии, опубликован в ее «Трудах» (Киев, 1941, т. II, на укр. яз.).

Здесь изложены основные результаты исследований мышления, выполненных на руководимой А. В. Запорожцем кафедре психологии ХГПИ. Как и в предыдущей работе, автор связывает возникновение мышления с появлением структурных изменений в предметном действии ребенка, когда оно приобретает «многоступенчатый», или «многошаговый», характер. Прослежено развитие наглядно-действенного и образного мышления, сформулированы психолого-педагогические рекомендации относительно организации учебной деятельности. Эти рекомендации опирались на выявленные в исследованиях особенности мыслительной деятельности учащихся.

РАЗВИТИЕ МЫШЛЕНИЯ

Текст представляет собой часть главы «Развитие мышления» из кн.: Психология детей дошкольного возраста/Под ред. А. В. Запорожца, Д. Б. Эльконина. М., 1964.

В публикуемом отрывке излагаются исследования, посвященные анализу возрастных особенностей и взаимосвязи наглядно-действенного, наглядно-образного и дискурсивного мышления детей-дошкольников. Вскрываются различные формы ориентировочно-исследовательской деятельности, лежащие в основе наглядно-действенного мышления, и решающие условия перехода от наглядно-действенного мышления к наглядно-образному и затем к словесному.

УЧЕНИЕ Ж. ПИАЖЕ И СОВЕТСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ РЕБЕНКА

Доклад прочитан А. В. Запорожцем на Португальском национальном психологическом конгрессе, посвященном развитию нормального и аномального ребенка в свете учения Ж. Пиаже (Лиссабон, 1978, апрель). Публикуется впервые.

А. В. Запорожец неоднократно обращался к трудам Ж. Пиаже, встречался с ним и его сотрудниками и всегда высоко ценил замечательные исследования этого ученого в области закономерностей умственного развития ребенка. Вместе с тем в докладе, как и в ряде других работ, А. В. Запорожец обсуждает спорные пункты

теории Ж. Пиаже. К ним относятся рассмотрение психического развития как процесса индивидуальной адаптации ребенка к окружающим условиям и недооценка роли усвоения общественного опыта в этом процессе.

ОСНОВНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ОНТОГЕНЕЗА ПСИХИКИ

Публикуемый материал представляет собой I раздел кн.: *П. Я. Гальперин, А. В. Запорожец, С. Н. Карпова. Актуальные проблемы возрастной психологии: Материалы к курсу лекций. М., 1978. Раздел написан А. В. Запорожцем.*

Автор рассматривает предмет, методы и историю возрастной психологии, анализирует опыт мировой и отечественной науки в решении кардинальных проблем психического развития, соотношения созревания, обучения и развития. Вместе с тем А. В. Запорожец отчетливо выражает собственное понимание процессов психического развития, его этапов, условий, механизмов и движущих сил. Опираясь на положение о системном и смысловом строении человеческого сознания (Л. С. Выготский), о многоуровневом строении механизмов регуляции поведения (Н. А. Бернштейн), об иерархической соподчиненности деятельности как существенной психологической характеристике личности (А. Н. Леонтьев), А. В. Запорожец развивает представления о психофизиологической структуре зрелой человеческой личности и путях ее формирования. Это своего рода научное завещание ученого исследователям психического развития ребенка, завещание, проникнутое заботой о полноте детского развития и убеждением, что психологические новообразования, возникающие на каждой возрастной ступени детства, имеют непреходящее, абсолютное значение для всестороннего развития индивида, вносят свой особый, неповторимый вклад в формирование человеческой личности.

РАЗВИТИЕ ЭМОЦИОНАЛЬНОЙ РЕГУЛЯЦИИ ДЕЙСТВИЙ У РЕБЕНКА

Тезисы доклада, прочитанного А. В. Запорожцем на IV Всесоюзном съезде Общества психологов (Тбилиси, 1971, июнь). Опубликованы в кн.: *Материалы IV Всесоюзного съезда Общества психологов. Тбилиси, 1971.*

В начале 70-х гг. А. В. Запорожец начал цикл исследований развития эмоциональных процессов у ребенка. Цикл представляет собой закономерное продолжение разработки автором проблем развития, формирования и регуляции произвольных движений и действий. Если в 50—60-е гг. он исследовал когнитивные аспекты формирования образа ситуации и образа действий, которые в этой ситуации должны быть выполнены, то в исследованиях, посвященных развитию эмоций, А. В. Запорожец проследивает закономерности формирования и функционирования эмоциональных образов, отражающих не только объективные черты, предметные значения ситуации, но и смысл этой ситуации для субъекта действия. Предлагаемые тезисы — это первая публикация А. В. Запорожца, специально посвященная проблеме эмоций. В них в сжатой форме изложены начальные результаты и программа исследования эмоций. А. В. Запорожец неоднократно говорил друзьям и коллегам о том, что желание понять происхождение и механизм человеческих эмоций было одним из главных мотивов его прихода в психологию. И он действительно в своей научной жизни неоднократно обращался к этой проблематике. Однако лишь в 1968 г. ему удалось организовать и возглавить вначале маленькую группу, а затем и лабораторию в Институте дошкольного воспитания АПН СССР по изучению развития эмоций у детей дошкольного возраста. Важнейшим элементом исследовательской программы было развитие и экспериментальное обоснование известного положения Л. С. Выготского о единстве аффекта и интеллекта, выявление не только отражательной, но и регуляторной функции эмоций, которым А. В. Запорожец всегда придавал исключительное значение в развитии человеческой личности.

Статья (в соавторстве с Я. З. Неверович) опубликована в журнале «Вопросы психологии» (1974, № 6).

В статье дан краткий исторический очерк исследования эмоциональных процессов в психологии и физиологии. На основании выполненных исследований вводится понятие «эмоциональной коррекции» поведения. Эмоциональная коррекция сходна с сенсорной или, в более широком смысле, когнитивной коррекцией. Введение понятия эмоциональной коррекции очень важно для объяснения и понимания неоднозначности отношений между мотивом и побуждаемой им деятельностью. В качестве звеньев, опосредующих эти отношения, вводятся «эмоциональная коррекция» и «эмоциональное предвосхищение конечных результатов деятельности или действия». В процессе развития меняется место эмоций во временной структуре деятельности. Получены доказательства положения Л. С. Выготского о сдвиге аффекта от конца к началу деятельности, благодаря чему эмоции регулируют общую направленность и динамику деятельности, приводят последнюю в соответствие со смыслом ситуации и производимых в ней действий для субъекта.

Таким образом, в статье отчетливо проводится идея не только об отражательной, но и регулирующей функции эмоций. Решая проблему генезиса эмоций, А. В. Запорожец связывает их возникновение (как и возникновение других психических процессов) с практическим взаимодействием ребенка с окружающей действительностью, в том числе и социальной. Автор возвращается к понятию «содействия», введенному им в 30-е гг. На основе такой внешней, развернутой деятельности, предполагающей соучастие в воспринимаемых и переживаемых событиях, формируется сопереживание, приобретающее внутреннюю форму и осуществляющееся в идеальном плане — в плане эмоционального воображения, эмоциональных образов, важной чертой которых является то, что в них внешний и внутренний опыт, значение ситуации и смысл для субъекта сливаются в единое целое. Дальнейшее развитие деятельности трактовки эмоций и переживаний, их генезиса и развития см. в кн.: Развитие социальных эмоций у детей дошкольного возраста. М., 1986 (коллективная монография, созданная под руководством А. В. Запорожца), а также в кн.: Ф. Е. Василюк. Психология переживания. М. 1983.

РОЛЬ Л. С. ВЫГОТСКОГО
В РАЗРАБОТКЕ ПРОБЛЕМЫ ЭМОЦИЙ

Тезисы доклада для Всесоюзной конференции «Научное творчество Л. С. Выготского и современная психология» (Москва, 1981, дек.). Опубликовано в сборнике тезисов с одноименным названием. В настоящем издании к тезисам добавлено начало готовившегося, но незаконченного текста устного выступления А. В. Запорожца.

А. В. Запорожец кратко характеризует вклад Л. С. Выготского в психологию эмоций и подводит итоги цикла исследований генезиса эмоций, выполненных автором совместно с сотрудниками. Приводятся данные о зависимости генезиса и развития эмоций от содержания и структуры детской деятельности, от характера взаимоотношений ребенка с окружающими людьми, от того, как он усваивает определенные общественные ценности и идеалы, овладевает нравственными нормами, правилами поведения и т. д. А. В. Запорожец применил к изучению эмоций центральные для теории культурно-исторической детерминации психики принципы интериоризации и опосредования. Интериоризация — процесс изначально социальный, имплицитно включающий в себя такие факторы, как общение, совместная распределенная деятельность, совокупное действие и т. д. Сравнивая когнитивную и эмоциональную регуляции поведения, А. В. Запорожец находит в них сходные и различные черты. Когнитивная регуляция характеризуется согласованием внутренних средств и способов деятельности (сенсорных и перцептивных эталонов, оперативных единиц восприятия, моторных схем и программ) со сложившимися представлениями об объективном значении проблемной ситуации и ее компонентов и тех ее преобразований, которые должны быть произведены для достижения требуемого объективного результата. В отличие от этого эмоциональная регуляция характеризуется согласованием другого рода внутренних средств (личностный смысл, нравственные цен-

ности, нормы, идеалы, эталоны эмоционального отношения к окружающим, внутренние аффективные побуждения личности и т. д.) с общей направленностью и динамикой поведения.

Оба типа внутренних средств деятельности являются продуктом интериоризации и опосредуют течение и конечные результаты деятельности. Выясняя различия между когнитивной и эмоциональной регуляцией, А. В. Запорожец никогда не забывал положения Л. С. Выготского о единстве аффекта и интеллекта, но принимал его не как данное, а как заданное и пытался понять строение функциональной системы интегрированных эмоциональных и когнитивных процессов, обеспечивающей единую регуляцию поведения и деятельности субъекта. А. В. Запорожец исследовал формирование внутренней деятельности аффективно-образного воображения, которая, согласно Л. С. Выготскому, является «вторым выражением» человеческих эмоций. Включаясь в единую систему регуляции, эмоции становятся «умными», обобщенными, предвосхищающими, а интеллектуальные процессы, функционируя в данном контексте, приобретают характер эмоционально-образного мышления, играющего важную роль в смыслообразовании и целеобразовании. Эта система, согласно А. В. Запорожцу, обеспечивает не только представление ситуации, но также предвидение и предчувствие хода и последствий ее развития и изменений, вносимых в нее субъектом.

Для понимания механизма управления поведением очень важны обнаруженные тесные и последовательно меняющиеся в ходе развития системные взаимосвязи между интеллектуальной и мотивационно-эмоциональной сферами личности ребенка.

Полученные экспериментальные результаты и сформулированные теоретические положения имеют большое научное значение не только для детской и возрастной психологии, но и для общей психологии. Более того, они важны для разработки ряда основных проблем гносеологии, которая ищет «образ познания» и включает в него как сознательное отношение субъекта к объекту, так и отношение субъекта к другим субъектам, а также сознательное отношение субъекта к самому себе. Именно эти интрасубъективные моменты делают познавательное отношение к миру пристрастным и эмоциональным (см.: В. А. Лекторский. Субъект, объект, познание. М., 1980).

А. В. Запорожец, как и его учитель Л. С. Выготский, не оставил нам целостной теории эмоций. В последние годы жизни он мечтал написать книгу на эту тему. Многие проблемы им намечены для будущих исследований. Приведем ряд «наметок», оставшихся в его рукописном наследии, к подготавливаемому докладу. Они систематизированы и обработаны автором комментариев.

1. СТРУКТУРА ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ПРОЦЕССА

Эмоциональный процесс опосредован общественно выработанным языком чувств, аффективно-образной символикой, выразительностью жеста, речи, изображения. Поэтому не следует натуралистически отождествлять выразительные движения животных и человека. Иллюзия тождества создавалась вследствие того, что не учитывался символизм определенных форм выразительности человека, при которых она, обладая известным внешним сходством с выразительностью животных (оскал зубов, мышечное напряжение, агрессивная поза), может иметь совершенно другой смысл (более глубокий и обобщенный), чем у наших животных предков. Внешнее сходство здесь так же не должно нас обманывать, как не обманывает тождество внешней формы слова (его звучание), которое кардинальным образом может изменить свое первоначальное значение в ходе развития языка. Нельзя ограничивать понимание выразительности эмоций путем сведения их к вегетативным реакциям и пантомимическим движениям. Существует и второе выражение эмоций, к которому относятся выразительность языка и воображение. Другими словами, в структуре эмоций имеются внешняя и внутренняя формы. Выразительное движение — лишь внешнее проявление уже имеющегося чувства, а не способ его существования, формирования и развития.

Эмоции социальны не только по содержанию, но и по способу осуществления. Они опосредованы *языком чувств и нормами, эталонами ценности*. Возникает вопрос: что это — разные, независимые друг от друга или взаимосвязанные вещи?

Подобно тому как познавательный общественный опыт объективируется в вырабатываемых человечеством формулах логики в создаваемом им научном знании, так опыт эмоциональный материализуется им в произведениях искусства, в культивируемых обществом средствах и способах выражения эмоций. Определенный индивид, ребенок в той или иной степени овладевает этим эмоциональным общественным опытом, этическими, нравственными, эстетическими ценностями. Этот процесс очень сложный, и меньше всего его можно рассматривать как механическое заимствование. Здесь большую роль играет активный выбор и самостоятельность, которые приводят к превращению объективно значимого в субъективно значимое, имеющее личностный смысл. Это превращение, видимо, можно рассматривать как форму эмоционального перекодирования. Анализируя этот процесс, следует учитывать, что объективная значимость результатов, на которую направлена и к которой приводит деятельность, первоначально может не осознаваться и не переживаться субъектом или осознаваться неадекватно. Наряду с объективной значимостью имеется и мотив, представляющий особую форму отражения субъектом искомых результатов, отражения особого рода, включающего момент стремления, побуждения.

3. МОТИВЫ И ЭМОЦИИ

Мотивы — это в известном смысле устойчивые образования. По отношению к ним эмоции имеют динамический, процессуальный характер. Для понимания их различий уместна аналогия с соотношением понятия (устойчивого) и интеллектуальных процессов (динамического), ведущих к его образованию, или аналогия с соотношением умственного действия и операций. По отношению к мотиву эмоции выполняют служебную функцию, регулируя, корректируя поведение в соответствии с имеющейся потребностью. Это не исключает того, что эмоции могут как бы выходить за пределы имеющихся потребностей и приводить к формированию новых мотивов поведения.

Проблема для дальнейшего: являются ли эмоции прямым, т. е. автоматическим, выражением имеющихся мотивов, и тогда задача их воспитания сводится к задаче формирования соответствующих мотивов, или же эмоции имеют свое особое содержание и свою особую функцию, не совпадающую с функцией и содержанием соответствующего мотива? Так, у человека, который побуждается высокими нравственными мотивами, может быть недостаточно развита дифференцированная эмоциональная чувствительность по отношению к нюансам нравственных отношений, что не позволяет ему уловить уместную нравственную фальшь или же, напротив, благородное побуждение, кроющееся за внешне грубым поступком. Характер такого рода эмоциональной чувствительности существованием образом зависит от того, как сформирована ориентация субъекта на ценностные аспекты ситуации.

4. ФОРМИРОВАНИЕ ЦЕННОСТНЫХ ЭТАЛОНОВ

Важную роль в формировании у ребенка аффективного отношения к нравственной норме и ее выполнению имеет эмоциональное общение со взрослыми, *заражение* взрослых эмоциональным отношением к этим нормам и к тому, как они выполняются или нарушаются самим ребенком и окружающими.

Психология должна исследовать механизм того поистине паразитического магического влияния, которое оказывает искусство на аффективную сферу человека, буквально навязывая ему, подчас как бы вопреки его воле, устремлениям, состоянию, совершенно не свойственные ему чувства, чуждые ему пережи-

вания (см.: Л. Н. Толстой «Крейцерова соната»; Л. Фейхтвангер «Успех» и др.). Есть основания полагать, что такого рода способы аффективного влияния, которые имеются в искусстве в наиболее совершенной и рафинированной форме, широко представлены и в более обыденных видах эмоционального выразительного воздействия, используемых людьми в повседневной жизни, в повседневном общении друг с другом. Эти способы оказывают существенное влияние на формирование эмоциональной сферы индивида, на его эмоциональное отношение к различным сторонам окружающей действительности.

Эмоции выполняют оценочную функцию. При этом критерии оценки принципиально отличны у животных и человека. Специфически человеческие высшие эмоции опосредованы социальными мерками, эталонами ценности. На протяжении детства ребенок, общаясь с окружающими, усваивает соответствующие нормы и эталоны. Усвоение норм предполагает, что ребенок не только поймет, осмыслит их значение, но и проникнется соответствующим эмоциональным отношением к этим нормам, благодаря чему они приобретут для него нравственную побудительную силу. Однако возникают вопросы: как, при каких условиях и каким образом эти мерки и эталоны не остаются просто известными, а начинают вызывать к себе определенное эмоциональное отношение, приобретают побудительную силу? Выяснить роль усвоения нравственных и других норм — только полдела, ибо остается пока неясным, как эти нормы и идеалы приобретают побудительную силу, становятся действиями, мотивами поведения.

5. ЭМОЦИИ И ИНТЕЛЛЕКТ

Обычно люди сетуют, что разумные намерения и решения не реализуются вследствие того, что подавляются аффектом. Однако при этом забывают о том, что при чрезвычайной подвижности и бесконечности степеней свободы человеческого интеллекта было бы жизненно опасным, если бы любая мысль, пришедшая человеку в голову, автоматически побуждала его к действию. Весьма существенно и жизненно целесообразно следующее: прежде чем приобрести побудительную силу, рассудочное решение должно быть санкционировано аффектом в соответствии с тем, какой личностный смысл имеет выполнение этого требования для субъекта, для удовлетворения его потребностей и интересов.

Прокомментируем лишь последний пункт. А. В. Запорожец разделял и развивал идеи А. А. Ухтомского и Н. А. Бернштейна о механизмах построения движения. Хорошо известно, что важнейшим условием построения движения является преодоление избыточных степеней свободы кинематических цепей человеческого тела. Это же условие справедливо и для построения адекватного зрительного образа, для полноценного воспроизведения материала из памяти, для принятия правильного решения и т. д. (см.: В. П. Зинченко. Искусственный интеллект и парадоксы психологии. — Курьер ЮНЕСКО, 1984, № 2). Однако, каким образом преодолеваются избыточные степени свободы при решении перечисленных и других подобных задач, остается далеко не ясно. А. В. Запорожец с разных сторон подошел к проблеме определения жизненной роли и функции эмоциональных процессов. И его мысль о том, что эмоции могут выступать в качестве ограничителя и регулятора степеней свободы человеческого интеллекта, заслуживает пристального внимания. Выполнявшийся А. В. Запорожцем с сотрудниками цикл исследований эмоциональных процессов вполне закономерно привел его к мысли о том, что эмоции, равно как и движение, образ, установку, следует рассматривать в качестве функционального органа индивида, ядра личности (см. эпиграф, взятый составителями из его «наметок» к докладу о Л. С. Выготском). Ему удалось многое сделать для понимания свойств и принципов развития и функционирования эмоций — сложнейшей психологической реальности, в течение столетий упорно сопротивлявшейся многочисленным попыткам ее концептуализации.

Маркс К., Энгельс Ф. Соч., т. 3, 20, 42.
Ленин В. И. Полн. собр. соч., т. 18, 29.

Абрамян Л. А. Эмоциональное неблагополучие детей дошкольного возраста как фактор, препятствующий становлению школьной зрелости.— В кн.: Формирование школьной зрелости ребенка: Тезисы республиканской конференции. Таллин, 1982.

Абрамян Л. А. О возможностях игры для развития и коррекции социальных эмоций дошкольников.— В кн.: Игра и самостоятельная деятельность детей в системе коммунистического воспитания: Тезисы научно-практической конференции. Таллин, 1984.

Абрамян Л. А. Преодоление негативных эмоциональных состояний детей дошкольного возраста средствами игры.— В кн.: Развитие социальных эмоций у детей дошкольного возраста/Под ред. А. В. Запорожца, Я. З. Неверович. М., 1986.

Абрамян Л. А., Кошелева А. Д. Возможности развития эмоций в игре детей.— Дошкольное воспитание, 1982, № 5.

Августин. Творения. Киев, 1905, ч. 2.

Аксарина Н. М. Особенности развития детей третьего года жизни и воспитания их в яслях и домах ребенка: Канд. дис. М., 1944.

Ананьев Б. Г. К постановке проблемы развития детского самосознания.— Изв. АПН РСФСР, 1948, № 18, ч. II.

Ананьев Б. Г. Психология чувственного познания. М., 1960.

Ананьев Б. Г., Рыбалко Е. Ф. Особенности восприятия пространства у детей. М., 1964.

Арановская Д. М. Зависимость понимания ребенком сказки от ее композиции: Канд. дис. М., 1944.

Аснин В. И. Об условиях возникновения ощущений.— В кн.: Научная сессия Харьковского гос. пед. ин-та*. Харьков, 1940.

Аснин В. И. О развитии наглядно-действенного мышления у ребенка.— В кн.: Труды Республиканской конференции по педагогике и психологии. Киев, 1941, т. II (на укр. яз.).

Далее — ХГПИ.

- Белинский В. Г.* Письмо к М. А. Бакунину 10 сент. 1838 г.— Письма. М., 1938, т. I.
- Бернштейн Н. А.* О построении движений. М., 1947.
- Бернштейн Н. А.* Очерки по физиологии движений и активности. М., 1966.
- Блонский П. П.* Очерк научной психологии. М., 1921.
- Блонский П. П.* Избр. пед. соч. М., 1979.
- Богуславская З. М.* Развитие познавательной деятельности детей дошкольного возраста в условиях сюжетной игры.— Изв. АПН РСФСР, 1955, вып. 64.
- Богуславская З. М.* Выделение цвета и формы детьми-дошкольниками в зависимости от характера их деятельности.— Доклады АПН РСФСР, 1958, № 1.
- Богуславская З. М.* Особенности ориентировочно-исследовательской деятельности в процессе зрительного восприятия формы у детей дошкольного возраста.— Вопр. психол., 1961, № 3.
- Богуславская З. М.* Влияние построения предметной модели формы на восприятие ее признаков у детей дошкольного возраста.— В кн.: Развитие восприятия в раннем и дошкольном детстве. М., 1966а.
- Богуславская З. М.* Психологические особенности познавательной деятельности детей-дошкольников в условиях дидактической игры.— В кн.: Психология и педагогика игры дошкольника. М., 1966б.
- Богуславская З. М.* Особенности графического воспроизведения формы предметов у детей-дошкольников в ситуации учебного рисования.— В кн.: Развитие восприятия в раннем и дошкольном детстве. М., 1966в.
- Богуславская З. М., Рузская А. Г.* Особенности развития перцептивных действий при зрительном восприятии формы у дошкольников.— Тезисы докладов на XVIII Международном конгрессе психологов. М., 1966, т. III.
- Божович Л. И.* Психологические вопросы готовности ребенка к школьному обучению.— В кн.: Вопросы психологии ребенка дошкольного возраста. М., 1948.
- Божович Л. И.* Отношение к учению как психологическая проблема.— Изв. АПН РСФСР, 1951, вып. 36.
- Божович Л. И.* Личность и ее формирование в детском возрасте. М., 1968.
- Божович Л. И.* Проблема развития мотивационной сферы ребенка.— В кн.: Изучение мотивации поведения детей и подростков. М., 1972.
- Божович Л. И.* К развитию аффективно-потребностной сферы человека.— В кн.: Проблемы общей, возрастной и педагогической психологии. М., 1978.
- Брунер Дж.* Психология познания. М., 1977.
- Бюлер К.* Духовное развитие ребенка. М., 1924а.
- Бюлер К.* Основы психического развития. М., 1924б.
- Валлон А.* От действия к мысли. М., 1956.
- Валлон А.* Психическое развитие ребенка. М., 1967.
- Величковский Б. М.* Микрогенетический аспект изучения восприятия.— В кн.: Психологические исследования. М., 1976, вып. 6.
- Величковский Б. М.* Зрительная память и модели переработки информации человеком.— Вопр. психол., 1977, № 6.
- Величковский Б. М., Зинченко В. П., Лурия А. Р.* Психология восприятия. М., 1973.
- Венгер А. А.* Развитие понимания причинности у детей дошкольного возраста: Автореф. канд. дис. М., 1958.
- Венгер Л. А.* Различные формы предметов детьми раннего возраста.— Доклады АПН РСФСР, 1962, № 2.
- Венгер Л. А.* О способах зрительного восприятия формы предметов в раннем и дошкольном детстве.— В кн.: Развитие познавательных и волевых процессов у дошкольников. М., 1965.
- Венгер Л. А.* Развитие восприятия и сенсорное воспитание в дошкольном возрасте: Автореф. докт. дис. М., 1968а.
- Венгер Л. А.* Об использовании детьми дошкольного возраста сериационного ряда величин при выборе объекта по образцу.— В кн.: Формирование восприятия у дошкольника. М., 1968б.
- Венгер Л. А., Венев И. Д.* Развитие восприятия цвета в дошкольном детстве.— В кн.: Формирование восприятия у дошкольника. М., 1968.
- Ветлугина Н. А.* Развитие восприятия звуковысотных и ритмических отношений в процессе обучения дошкольника пению.— В кн.: Сенсорное воспитание дошкольников. М., 1963.

- Ветлугина Н. А.* Музыкальное развитие ребенка. М., 1968.
- Вилюнас В. К.* Психологический анализ эмоций: Автореф. канд. дис. М., 1974.
- Винер Н. Я.* — математик. М., 1964.
- Винер Н.* Кибернетика. М., 1983.
- Возрастные возможности усвоения знаний/Под ред. Д. Б. Эльконина, В. В. Давыдова. М., 1966.
- Вопросы психологии учебной деятельности младших школьников/Под ред. В. В. Давыдова, Д. Б. Эльконина. М., 1962.
- Воспитание детей раннего возраста в детских учреждениях/Под ред. Н. М. Щелованова, Н. М. Аксариной. М., 1955.
- Выгодская Г. Л.* Руководство сюжетно-ролевыми играми глухих дошкольников. М., 1964.
- Выгодская Г. Л.* Особенности сюжетно-ролевых игр глухих детей.— В кн.: Психология и педагогика игры дошкольника. М., 1966.
- Выготский Л. С.* Игра и ее роль в психическом развитии ребенка.— *Вопр. психол.*, 1966, № 6.
- Выготский Л. С.* Психология искусства. М., 1968.
- Выготский Л. С.* Собр. соч.: В 6-ти т. М., 1982, т. 1, 2; 1983, т. 3, 5; 1984, т. 4, 6.
- Выготский Л. С., Лурия А. Р.* Этюды по истории поведения. М., 1930.
- Гальперин П. Я.* Психологическое развитие орудий человека и вспомогательных средств у животных и его значение: Канд. дис. Харьков, 1936.
- Гальперин П. Я.* Смысловые схемы поведения, лежащие в основе нервной деятельности.— В кн.: Психология: Сборник, посвященный 60-летию со дня рождения и 35-летию научной деятельности Д. Н. Узнадзе. Тбилиси, 1945.
- Гальперин П. Я.* Опыт изучения формирования умственных действий.— Доклады на совещании по вопросам психологии (3—8 июля 1953 г.). М., 1954.
- Гальперин П. Я.* Умственное действие как основа формирования мысли и образа.— *Вопр. психол.*, 1957, № 6.
- Гальперин П. Я.* Типы ориентировки и типы формирования действий и понятий.— Доклады АПН РСФСР, 1959а, № 2.
- Гальперин П. Я.* Развитие исследований по формированию умственных действий.— В кн.: Психологическая наука в СССР. М., 1959б, т. I.
- Гальперин П. Я.* Психология мышления и учение о поэтапном формировании умственных действий.— В кн.: Исследования мышления в советской психологии. М., 1966.
- Гальперин П. Я.* К исследованию интеллектуального развития ребенка.— *Вопр. психол.*, 1969, № 1.
- Гальперин П. Я.* Введение в психологию. М., 1976.
- Гегель Г. В. Ф.* Соч. М.; Л., 1929—1959, т. IV, VIII.
- Георгиев Л. С.* Формирование начальных математических понятий у детей: Автореф. канд. дис. М., 1960.
- Гердер И. Г.* Идеи к философии истории человечества. М., 1977.
- Гиневская Т. О.* Значение композиции в восприятии детьми рисунка-иллюстрации.— Учен. зап. ХГПИ, 1941, т. VI (на укр. яз.).
- Гиневская Т. О.* Развитие движений руки при осязании у детей дошкольного возраста.— Изв. АПН РСФСР, 1948, вып. 13.
- Гиппенрейтер Ю. Б.* О восприятии высоты звука: Автореф. канд. дис. М., 1960.
- Гиппенрейтер Ю. Б., Леонтьев А. Н., Овчинникова О. В.* Анализ системного строения восприятия. Сообщения I—VII.— Доклады АПН РСФСР, 1957, № 4; 1958, № 1, 3; 1959, № 2.
- Глезер В. Д.* Механизмы опознания зрительных образов. М.; Л., 1966.
- Глезер В. Д., Цуккерман И. И.* Информация и зрение. М.; Л., 1961.
- Годовикова Д. Б.* Некоторые особенности ориентировочных реакций на индифферентные раздражители и их роль в образовании временных связей у детей дошкольного возраста.— Доклады АПН РСФСР, 1958, № 4.
- Годовикова Д. Б.* Роль ориентировочно-исследовательской деятельности в латентном научении у детей дошкольного возраста: Автореф. канд. дис. М., 1972.
- Гордеева Н. Д.* Динамика психологической рефрактерности в двигательном акте.— *Вопр. психол.*, 1981 № 2.
- Гордеева Н. Д., Зинченко В. П., Девишвили В. М.* Микроструктурный анализ исполнительской деятельности. М., 1975.

- Гордон В. М. Изучение функциональных особенностей процессов опознания и оперирования образом.— Эргономика: Труды ВНИИТЭ. М., 1976а, вып. 11.
- Гордон В. М. Исследования внешних и викарных перцептивных действий в структуре решения задач.— В кн.: Психологические исследования. М., 1976б, вып. 6.
- Гордон Е. В. Роль предметности в восприятии ребенком ароматических цветов: Канд. дис. Харьков, 1946.
- Грановская Р. М. Восприятие и модели памяти. М., 1974.
- Гроос К. Душевная жизнь ребенка. Киев, 1916.
- Давыдов В. В. Виды обобщения в обучении. М., 1972.
- Данюшевская Т. И. Развитие восприятия отношения светлот и величин объектов у детей дошкольного возраста: Автореф. канд. дис. М., 1960.
- Джемс У. Психология. СПб., 1905.
- Диагностика умственного развития дошкольников/Под ред. Л. А. Венгера, В. В. Холмовской. М., 1978.
- Дубинин Н. П. Что такое человек. М., 1983.
- Ендовицкая Т. В. Динамика элементарных сенсорных функций в дошкольном возрасте: Канд. дис. М., 1947.
- Ендовицкая Т. В. К вопросу о развитии зрительных ощущений у детей дошкольного возраста.— Изв. АПН РСФСР, 1955, вып. 64.
- Ендовицкая Т. В. О звуковысотной различительной чувствительности у детей дошкольного возраста.— Доклады АПН РСФСР, 1959, вып. 5.
- Ендовицкая Т. В. Развитие ощущения и восприятия у детей дошкольного возраста.— В кн.: Психология детей дошкольного возраста. М., 1964.
- Журова Л. Е. Формирование звукового анализа слов у детей дошкольного возраста: Автореф. канд. дис. М., 1965.
- Залогина В. П. Воспитание дружного детского коллектива в творческой игре.— В кн.: Творческие игры в детском саду. М., 1945.
- Занков Л. В. Память школьника. М., 1944.
- Занков Л. В. Память. М., 1949.
- Запорожец А. В. Мышление и деятельность ребенка.— В кн.: Труды Республиканской конференции по педагогике и психологии. Киев, 1940, т. II (на укр. яз.).
- Запорожец А. В. Развитие логического мышления у детей в дошкольном возрасте.— В кн.: Вопросы психологии ребенка дошкольного возраста. М., 1948.
- Запорожец А. В. Психология восприятия ребенком-дошкольником литературного произведения.— В кн.: Труды Всероссийской научной конференции по дошкольному воспитанию. М., 1949.
- Запорожец А. В. Развитие произвольных движений. М., 1960.
- Запорожец А. В. О действенном характере зрительного восприятия предмета.— Доклады АПН РСФСР, 1962, № 1.
- Запорожец А. В. Некоторые психологические вопросы сенсорного воспитания в раннем и дошкольном детстве.— В кн.: Сенсорное воспитание дошкольников. М., 1963.
- Запорожец А. В. Развитие восприятия и деятельность.— Вопр. психол., 1967, № 1.
- Запорожец А. В. Проблема генезиса, функций и структуры перцептивных действий.— В кн.: Третий Всесоюзный съезд Общества психологов СССР. М., 1968, т. 1.
- Запорожец А. В. Развитие эмоциональной регуляции действий у ребенка.— В кн.: Материалы IV Всесоюзного съезда Общества психологов. Тбилиси, 1971.
- Запорожец А. В., Венгер Л. А., Зинченко В. П., Рузская А. Г. Восприятие и действие. М., 1967.
- Запорожец А. В., Луков Г. Д. О развитии мышления у ребенка младшего возраста.— Учен. зап. ХГПИ, 1941, т. VI.
- Зинченко В. П. Движения глаз и формирование зрительного образа.— Вопр. психол., 1958, № 5.
- Зинченко В. П. Сравнительный анализ осязания и зрения: Сообщения I, II.— Доклады АПН РСФСР, 1960, № 2.
- Зинченко В. П. К характеристике процесса формирования образа и опознания.— В кн.: Проблемы восприятия пространства и времени. Л., 1961а.
- Зинченко В. П. Восприятие и действие: Сообщения I, II.— Доклады АПН РСФСР, 1961б, № 2, 5.
- Зинченко В. П. Продуктивное восприятие.— Вопр. психол., 1971, № 6.

Зинченко В. П., Ван Чжицин, Тараканов В. В. Становление и развитие перцептивных действий.— *Вопр. психол.*, 1962, № 3.

Зинченко В. П., Вергилес Н. Ю. Формирование зрительного образа. М., 1969.

Зинченко В. П. и др. Сравнительный анализ осязания и зрения.— *Доклады АПН РСФСР*, 1959, № 5; 1960, № 3, 5, 6; 1961, № 4, 6; 1962, № 1, 3.

Зинченко П. И. Зависимость произвольного запоминания от мотивов деятельности.— *Учен. зап. НИИ психологии УССР*. Киев, 1949, т. 1 (на укр. яз.).

Зинченко П. И. Непроизвольное запоминание. М., 1961.

Зинченко П. И., Концевая О. М. Пути и условия формирования процессов памяти и мышления.— В кн.: *Доклады на совещании по вопросам психологии*. М., 1954.

Зинченко Т. П. и др. Исследование информационного поиска в связи с проблемой кодирования зрительной информации.— *Эргономика: Труды ВНИИТЭ*. М., 1978, вып. 16.

Истомина Э. М. Развитие произвольной памяти у детей дошкольного возраста.— В кн.: *Вопросы психологии ребенка дошкольного возраста*. М.; Л., 1948.

Кант И. Антропология. СПб., 1900.

Калица П. Л. Жизнь для науки. Ломоносов, Франклин, Резерфорд, Ланжевен. М., 1965.

Касаткин Н. И. Очерк развития высшей нервной деятельности у ребенка раннего возраста. М., 1951.

Келер В. Исследование интеллекта человекоподобных обезьян. М., 1930.

Кислюк Г. А. Образование двигательных навыков у детей дошкольного возраста при наглядном показе и словесной инструкции: Автореф. канд. дис. М., 1953.

Клосовский Б. Н. Основные данные о развитии мозга ребенка. М., 1949.

Концевая О. М. Понимание детьми басни.— В кн.: *Труды Республиканской конференции по педагогике и психологии*. Киев, 1941, т. II (на укр. яз.).

Концевая О. М. О формировании логического мышления у детей дошкольного возраста.— В кн.: *Материалы совещания по психологии*. М., 1957.

Корнилов К. Н. Учебник психологии, изложенный с точки зрения диалектического материализма. Л., 1926.

Костюк Г. С. Некоторые вопросы взаимосвязи воспитания и развития личности.— *Вопр. психол.*, 1956, № 5.

Костюк Г. С. Вопросы психологии мышления.— В кн.: *Психологическая наука в СССР*. М., 1959, т. I.

Котлярова Л. И. Условия формирования образа восприятия.— Тезисы научной сессии ХГПИ. Харьков, 1956а (на укр. яз.).

Котлярова Л. И. Восприятие знакомых и новых предметов детьми старшего дошкольного возраста.— *Учен. зап. НИИ психологии УССР*, Киев, 1956б, т. 5 (на укр. яз.).

Котырло В. К. Развитие волевого поведения дошкольников. Киев, 1971.

КOFFKA K. Основы психического развития. М.; Л., 1934.

Кошелева А. Д. Содержание эмоционально-смысловой ориентации у детей старшего дошкольного возраста в совместной игре.— В кн.: *Теоретические и прикладные проблемы психологии познания людьми друг друга*. М., 1979.

Кошелева А. Д. Роль социальных эмоций в становлении нравственной позиции дошкольника.— В кн.: *Психолого-педагогические проблемы нравственного воспитания детей дошкольного возраста*. М., 1983.

Кошелева А. Д. Взаимозависимость эмоционального отношения ребенка к сверстнику и условий деятельности детей.— В кн.: *Развитие социальных эмоций у детей дошкольного возраста/Под ред. А. В. Запорожца, Я. З. Неверович*. М., 1986.

Кравков С. В. Глаз и его работа. М., 1950.

Красногорский Н. И. Высшая нервная деятельность ребенка. Л., 1958.

Ладыгина-Котс Н. Н. Дитя шимпанзе и дитя человека. М., 1935.

Лазурский А. Ф. Классификация личностей. Пг., 1923.

Лазурский А. Ф. Психология общая и экспериментальная. Л., 1925.

Ланге Г. Душевное движение. СПб., 1856.

Ланге Н. Н. Психология. М., 1914.

Лебединский М. С. Афазия, агнозия, апраксия. Харьков, 1941.

Левенберг Э. Л. Структурная информация зрительных фигур.— В кн.: *Зрительные образы: феноменология и эксперимент*. Душамбе, 1973, ч. II.

- Леонтьев А. Н.* Развитие памяти. М.; Л., 1931.
- Леонтьев А. Н.* Опыт экспериментального исследования мышления.— Доклады на совещании по вопросам психологии. М., 1954.
- Леонтьев А. Н.* Проблемы развития психики. М., 1972.
- Леонтьев А. Н.* Деятельность и личность.— Вопр. филос., 1974, № 4, 5.
- Леонтьев А. Н.* Деятельность. Сознание. Личность. М., 1975.
- Леонтьев А. Н.* Овладение учащимися научными понятиями как проблема педагогической психологии.— В кн.: Хрестоматия по возрастной и педагогической психологии. М., 1980.
- Лесгафт П. Ф.* Собр. пед. соч. в 3-х т. М., 1956, т. 3.
- Лисина М. И.* Развитие познавательной деятельности у детей первого полугодия жизни.— В кн.: Развитие восприятия в раннем и дошкольном детстве. М., 1966.
- Лисина М. И.* Возрастные и индивидуальные особенности общения со взрослыми у детей от рождения до 7 лет: Автореф. докт. дис. М., 1974.
- Лисина М. И.* Проблемы онтогенеза общения. М., 1986.
- Лисина М. И., Мухина Т. К.* Зависимость возрастных и индивидуальных показателей звуковысотного дифференцирования от характера деятельности детей в преддошкольном возрасте.— В кн.: Развитие восприятия в раннем и дошкольном детстве. М., 1966.
- Луков Г. Д.* Об осознании ребенком речи в процессе игры: Канд. дис. Л., 1937.
- Лурия А. Р.* Сопряженная моторная методика в исследовании аффективных реакций.— Труды Гос. ин-та экспериментальной психологии. М., 1928, т. 3.
- Лурия А. Р.* Пути развития детского мышления.— Естествознание и марксизм, 1929, № 2.
- Лурия А. Р.* Психология аффективной жизни: Докт. дис. Харьков, 1937.
- Лурия А. Р.* Развитие конструктивной деятельности дошкольника.— В кн.: Вопросы психологии ребенка дошкольного возраста. М., 1948.
- Лурия А. Р.* Высшие корковые функции человека и их нарушения при локальных поражениях мозга. М., 1969.
- Лурия А. Р.* Об историческом развитии познавательных процессов. М., 1974.
- Лурия А. Р.* Речь и мышление. М., 1975.
- Лурье Р. Н.* Векторэлектроокулографическая методика изменения движений глаз в процессе онтогенетического развития.— В кн.: Развитие познавательных и волевых процессов у дошкольников. М., 1965.
- Львов В. Е.* Жизнь Альберта Эйнштейна. М., 1958.
- Люблинская А. А.* Причинное мышление ребенка в действии.— Изв. АПН РСФСР, 1948, вып. 17.
- Люблинская А. А.* Роль языка в умственном развитии ребенка.— Учен. зап. ЛГПИ им. А. И. Герцена, 1955, т. 112.
- Люблинская А. А.* Очерки психического развития ребенка. М., 1959.
- Маршак С. Я.* Большая литература для маленьких.— Собр. соч. В 8-ми т. М., 1971, т. 6.
- Мейман Э.* Лекции по экспериментальной педагогике. М., 1917, ч. I—III.
- Менчинская Н. А.* Мышление в процессе обучения.— В кн.: Исследования мышления в советской психологии. М., 1966.
- Менчинская Н. А.* Вопросы умственного развития ребенка. М., 1970.
- Мещераков А. И.* Слепозрячие дети. М., 1974.
- Минская Г. И.* Переход от наглядно-действенного к рассуждающему мышлению: Автореф. канд. дис. М., 1954.
- Мистюк В. В.* Восприятие ребенком изображения движений.— Учен. зап. ХГПИ, 1941, т. VI (на укр. яз.).
- Мухина Т. К.* О некоторых особенностях звуковысотного различения у детей раннего возраста: Автореф. канд. дис. М., 1966.
- Натадзе Р. Г.* Генезис образования понятий.— Труды Тбилисского ун-та, 1940, т. XII.
- Натадзе Р. Г.* Методы экспериментального исследования формирования реальных понятий.— Вопр. психол. 1975, № 5.
- Натадзе Р. Г.* К онтогенезу формирования понятий. Тбилиси, 1976.
- Неверович Я. З.* Овладение предметными движениями в преддошкольном и дошкольном возрасте.— Изв. АПН РСФСР, 1948, вып. 14.
- Неверович Я. З.* Роль ориентировочно-исследовательской деятельности в образо-

вании навыков у детей.— Доклады на совещании по вопросам психологии (3—8 июля 1953). М., 1954.

Неверович Я. З. Психологический анализ процесса формирования трудолюбия у детей старшего дошкольного возраста.— Изв. АПН РСФСР, 1955а, вып. 64.

Неверович Я. З. Анализ условий формирования положительного отношения к труду взрослых у детей старшего дошкольного возраста.— Изв. АПН РСФСР, 1955б, вып. 64.

Неверович Я. З. Мотивы трудовой деятельности ребенка дошкольного возраста.— Изв. АПН РСФСР, 1955в, вып. 64.

Неверович Я. З. Некоторые психологические особенности овладения дошкольниками нормами поведения в коллективе.— В кн.: Развитие познавательных и волевых процессов у дошкольников. М., 1965.

Неверович Я. З. Развитие эмоционального предвосхищения результатов действий в дошкольном возрасте.— В кн.: Материалы IV Всесоюзного съезда Общества психологов. Тбилиси, 1971.

Неверович Я. З. Роль эмоций в просоциальной мотивации у детей.— Тезисы научных сообщений советских психологов к XXI Международному психологическому конгрессу. М., 1976.

Неверович Я. З. Мотивация и эмоциональная регуляция деятельности у детей дошкольного возраста.— В кн.: Развитие социальных эмоций у детей дошкольного возраста/Под ред. А. В. Запорожца, Я. З. Неверович. М., 1986.

Нечаев А. П. Руководство к экспериментально-психологическому исследованию детей. М., 1925.

Обухова Л. Ф. Этапы развития детского мышления. М., 1972.

Овчинникова О. В. Опыт формирования звуковысотного слуха: Автореф. канд. дис. М., 1960.

Орбели Л. А. Основные вехи изучения высшей нервной деятельности ребенка.— ЖВНД, 1955, № 5.

Павлов И. П. Полн. собр. трудов. М.; Л., 1949, т. III, кн. 2.

Павловские клинические среды. Л., 1954, т. I.

Пиаже Ж. Речь и мышление ребенка. М.; Л., 1932.

Пиаже Ж. Проблемы генетической психологии.— Вопр. психол., 1956, № 3.

Пиаже Ж. Роль действия в формировании мышления.— Вопр. психол., 1965, № 6.

Пиаже Ж. Избр. психол. труды. М., 1969.

Пиаже Ж., Инельдер Б. Генезис элементарных логических структур: Классификация и сериации. М., 1963.

Платонов К. К., Шингаров Г. Х., Шмаков А. В. Эмоции, чувства и воля как формы отражения действительности.— В кн.: Материалы III Всесоюзного общества психологов СССР. М., 1968, т. I.

Плеханов Г. В. Письма без адреса. Письмо III.— Соч.: В 24-х т. М., 1925, т. XIV.

Поддьяков Н. Н. Условия преобразования исполнительных действий в исследовательские. — Доклады АПН РСФСР, 1959, № 5.

Поддьяков Н. Н. Особенности ориентировочной деятельности у дошкольников при формировании и автоматизации практических действий: Автореф. канд. дис. М., 1960.

Поддьяков Н. Н. Формирование у дошкольников способностей наглядно представлять перемещения предметов в пространстве.— В кн.: Сенсорное воспитание дошкольников. М., 1963.

Поддьяков Н. Н. Способы сенсорного воспитания.— В кн.: Теория и практика сенсорного воспитания в детском саду. М., 1965.

Поддьяков Н. Н. Мышление дошкольника. М., 1977.

Полякова А. Г. Анализ процесса усвоения навыков путем подражания (у детей дошкольного возраста).— Вопр. психол., 1958, № 5.

Психология детей дошкольного возраста/Под ред. А. В. Запорожца, Д. Б. Эльконина. М., 1964.

Развитие восприятия в раннем и дошкольном детстве/Под ред. А. В. Запорожца, М. И. Лисиной. М., 1966.

Развитие общения у дошкольников/Под ред. А. В. Запорожца, М. И. Лисиной. М., 1974.

Развитие социальных эмоций у детей дошкольного возраста: Психологические исследования/Под ред. А. В. Запорожца, Я. З. Неверович. М., 1986.

Репина Т. А. Изменение эмоционального отношения к свойствам объекта у детей дошкольного возраста.— Доклады АПН РСФСР, 1957, № 3.

Репина Т. А. Роль иллюстрации в понимании художественного текста детьми дошкольного возраста.— Вопр. психол., 1959, № 1.

Репина Т. А. Восприятие дошкольниками выразительной стороны рисунка и ее влияние на отношение детей к герою книги.— Вопр. психол., 1960, № 5.

Репина Т. А. К вопросу о механизмах явления «определечивания» в звуковысотном различении ребенка.— В кн.: Развитие восприятия в раннем и дошкольном детстве. М., 1966а.

Репина Т. А. Восприятие звуковысотных различий в зависимости от организации деятельности детей дошкольного возраста.— В кн.: Развитие восприятия в раннем и дошкольном детстве. М., 1966б.

Рибо Т. Психология чувств. СПб., 1912.

Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии. М., 1946.

Рубинштейн С. Л. Проблемы психологии восприятия.— В кн.: Исследования по психологии восприятия. М.; Л., 1948.

Рубинштейн С. Л. Бытие и сознание. М., 1957.

Рузская А. Г. Особенности развития перцептивных действий при зрительном восприятии формы у дошкольников.— В кн.: Материалы XVIII Международного конгресса психологов. Симпозиум 30 «Восприятие и действие». М., 1966а.

Рузская А. Г. Развитие восприятия формы в дошкольном возрасте.— В кн.: Развитие восприятия в раннем и дошкольном детстве. М., 1966б.

Рыбников Н. А. Ребенок и его изучение. М., 1922.

Рыбников Н. А. Язык ребенка. М.; Л., 1926а.

Рыбников Н. А. Детские рисунки и их изучение. М.; Л., 1926б.

Сакулина Н. П. Значение рисования в сенсорном воспитании ребенка-дошкольника.— В кн.: Сенсорное воспитание дошкольников. М., 1963.

Сакулина Н. П. Рисование в дошкольном возрасте. М., 1965.

Сахаров Л. С. О методах исследования понятий.— Психология, 1930, т. III. Сенсорное воспитание дошкольников/Под ред. А. В. Запорожца, А. П. Усовой. М., 1963.

Сеченов И. М. Избр. филос. и психол. произв. М., 1947.

Сеченов И. М., Павлов И. П., Введенский Н. Е. Физиология нервной системы. М., 1952, т. I—IV.

Сикорский И. А. Психологические основы воспитания и обучения. Киев, 1909.

Сикорский И. А. Душа ребенка. Киев, 1911.

Славина Л. С. Понимание устного рассказа детьми раннего возраста.— Изв. АПН РСФСР, 1947, вып. 7.

Славина Л. С. Развитие мотивов игровой деятельности.— Изв. АПН РСФСР, 1948, вып. 14.

Смирнов А. А. Проблемы психологии памяти. М., 1966а.

Смирнов А. А. Пути развития советской психологии. М., 1966б.

Соколянский И. А. Формирование личности при отсутствии зрительных и слуховых впечатлений.— В кн.: К 30-летию Октябрьской революции. М., 1947.

Соколянский И. А. Обучение слепоглухонемых детей.— В сб.: Обучение и воспитание слепоглухонемых/Под ред. И. А. Соколянского, А. И. Мещерякова.— Изв. АПН РСФСР, 1961, вып. 121.

Сохина В. П. Формирование процессов зрительного анализа формы у детей дошкольного возраста: Канд. дис. М., 1963.

Станиславский К. С. Работа актера над собой. М., 1938.

Стрелкова Л. П. Роль игры-драматизации в развитии эмоций у дошкольников.— В кн.: Игра и ее роль в развитии ребенка дошкольного возраста. М., 1978.

Стрелкова Л. П. Условия развития эмпатии под влиянием художественного произведения.— В кн.: Развитие социальных эмоций у детей дошкольного возраста/Под ред. А. В. Запорожца, Я. З. Неверович. М., 1986.

Тарунтаева Т. В. Исследования возможностей обучения началам математики в детском саду у старших дошкольников: Автореф. канд. дис. М., 1977.

Теплов Б. М. Психологические вопросы художественного воспитания.— Сов. педагогика, 1946, № 6.

Теплов Б. М. Типологические свойства нервной системы и их психологические проявления.— *Вопр. психол.*, 1957, № 5.

Теплов Б. М. Проблемы индивидуальных различий. М., 1961; см. также: *Теплов Б. М.* Избр. труды: В 2-х т. М., 1985, т. 1.

Титаренко Т. И. Понимание ребенком сказки.— *Труды Республиканской конференции по педагогике и психологии.* Киев, 1941, т. II.

Торндайк Э. Процесс учения у человека. М., 1935.

Трунова Н. М. Зависимость регулирующей функции эмоций от результатов деятельности детей дошкольного возраста.— *Новые исследования*, 1975, № 2 (13).

Узнадзе Д. Н. К вопросу об основном законе смены установки.— *Психология*, 1930, т. III, вып. 3.

Узнадзе Д. Н. К психологии установки.— В кн.: *Материалы к психологии установки.* Тифлис, 1935.

Ульенкова У. В. Психология дедуктивных умозаключений у детей дошкольного возраста: Автореф. канд. дис. М., 1954.

Уотсон Д. Психология как наука о поведении. М., 1926.

Усова А. П. Роль игры в воспитании детей. М., 1976.

Ухтомский А. А. Собр. соч. Л., 1954, т. 5.

Ушинский К. Д. Человек как предмет воспитания.— *Собр. соч.* В 8-ми т. М.; Л., 1950, т. 8, кн. 1.

Фигурин Н. М., Денисова М. П. Этапы развития поведения детей в возрасте от рождения до одного года. М., 1949.

Флерица Е. А. Развитие детского изобразительного творчества под влиянием учебно-воспитательного руководства.— *Труды Всероссийской научно-практической конференции по дошкольному воспитанию.* М., 1949.

Фолькельт Г. Экспериментальная психология дошкольника. М.; Л., 1930.

Формирование восприятия у дошкольника/Под ред. А. В. Запорожца, Л. А. Венгера. М., 1968.

Формирование сопереживания и сочувствия у дошкольников под влиянием сказки. — *Экспресс-информация.* М., 1982, вып. 4.

Фрадкина Ф. И. Психология игры в раннем детстве: Автореф. канд. дис. М., 1950.

Хоменко К. Е. Восприятие изображения пространственных и перспективных отношений у детей младшего возраста.— *Учен. зап. ХГПИ*, 1939, т. I (на укр. яз.).

Хоменко К. Е. Понимание художественного образа детьми младшего возраста.— *Учен. зап. ХГПИ*, 1941а, т. VI (на укр. яз.).

Хоменко К. Е. Возникновение наглядно-действенного мышления у ребенка.— *Труды Республиканской конференции по психологии и педагогике.* Киев, 1941б, т. II (на укр. яз.).

Хризман Т. П., Еремеева В. Д., Лоскутова Т. Д., Стеценко С. А. Нейропсихологическое исследование эмоциональных процессов у детей.— В кн.: *Развитие социальных эмоций у детей дошкольного возраста*/Под ред. А. В. Запорожца, Я. З. Неверович. М., 1986.

Цветкова Л. С. Роль ориентировочно-исследовательской деятельности и различных подкреплений в образовании двигательных навыков.— *Доклады АПН РСФСР*, 1958, № 2.

Цитоархитектоника коры большого мозга человека/Под ред. С. А. Саркисова. М., 1949.

Чуковский К. И. От двух до пяти.— В кн.: *Стихи и сказки. От двух до пяти.* М., 1984.

Шеррингтон Ч. Интегративная деятельность нервной системы. Л., 1969.

Шехтер М. С. Психологические проблемы узнавания. М., 1967.

Шингаров Г. Х. Эмоции и чувства как формы отражения действительности. М., 1971.

Шиф Ж. И. Развитие житейских и научных понятий. М., 1935.

Шифман Л. А. К вопросу о тактильном восприятии формы.— В кн.: *Исследования по проблеме чувствительности*/Под ред. Б. Г. Ананьева, В. П. Осипова. Труды Ин-та по изучению мозга им. В. М. Бехтерева. Л., 1940, т. XII.

Шопенгауэр А. Полн. собр. соч.: В 4-х т. М., 1901, т. 2.

Штерн В. Психология раннего детства (до шестилетнего возраста). Пг., 1922.

Щелованов Н. М. О воспитании в домах младенцев.— *Вопр. материнства и младенчества*, 1938, № 3.

Щелованов Н. М. Воспитание детей раннего возраста в детских учреждениях. М., 1955.

Экспериментальная психология/Под ред. Ж. Пиаже, П. Фресса. М., 1978, вып. VI.

Элькин Д. Г. Восприятие времени: Автореф. канд. дис. Одесса, 1951.

Эльконин Д. Б. Психологические вопросы дошкольной игры.— В кн.: *Вопросы психологии ребенка дошкольного возраста*. М., 1948.

Эльконин Д. Б. Развитие речи в дошкольном возрасте. М., 1958.

Эльконин Д. Б. Детская психология. М., 1960.

Эльконин Д. Б. Основные вопросы теории детской игры.— В кн.: *Психология и педагогика игры дошкольника*. М., 1966.

Эльконин Д. Б. К проблеме периодизации психического развития в детском возрасте.— *Вопр. психол.*, 1971, № 4.

Эльконин Д. Б. Психология игры. М., 1978.

Эфрусси П. О. Очерки по психологии ребенка школьного возраста. М., 1928.

Эфрусси П. О. Психология раннего детства. М.; Л., 1931.

Bandura A., Walters R. H. Social learning and personality development. N. Y., 1963.

Cantrill H., Hunt V. Emotional effects produced by the injection of adrenalin.— *Amer. Journ. Psychol.*, 1932, v. 44, № 7.

Duffy E. An explanation of «emotional» phenomena without the use of the concept «emotion». — *Journ. Gen. Psychol.*, v. 1941, № 40.

Fantz R. L. Pattern discrimination and selective attention as determinants of perceptual development from birth.— In: A. H. Kidd, J. L. Rivoire (eds.). *Perceptual Development in Children*. N. Y., 1966.

Fraisse P. Emotions. Chap. XVI. *Traite de Psychologie experimentale*. Paris, 1963.

Gibson E. J. Perceptual development. — *Child Psychology*, 1963, v. 62, p. 1.

Halverson H. M. An experimental study of prehension in infants by means of systematic cinema records.— *Genet. Psychol. Monogr.*, 1931, № X.

Hartley D. Observations on Man, His Frame, His Duty and His Expectation. L., 1791.

Janet P. L'évolution psychologique et la personnalité. Paris, 1929.

Kellog L. A., Kellog W. N. The Ape and the Child. N. Y.; L., 1933.

Lewin K. A Dynamic Theory of Personality. N. Y., 1935.

McGraw M. B. Growth: A Study of Johnny and Jimmy. N. Y., 1935.

Müller J. Handbuch der Psychologie des Menschen für Vorlesungen. Berlin. 1838, №II. B. 5.

Piaget J. La causalité physique chez l'enfant. Paris, 1927.

Piaget J. La psychologie de l'intelligence. Paris, 1947.

Révész G. Zur Grundlegung der Tonpsychologie. Leipzig, 1913.

Sartre J. P. Esquisse d'une théorie des émotions. Paris, 1960.

Seashore C. The Psychology of Musical Talent. N. Y., 1919.

Turvey M. T. Contrasting orientation to the theory of visual information processing.— *Psychol. Rev.*, 1977, v. 84, N 1.

Uexküll V., Kriszat G. Streifzüge durch die Umwelten von Tieren und Menschen. Berlin. 1934.

Valentine C. W. The Psychology of Early Childhood. L., 1946.

Wallon H. Les etaps du development de la personnalité chez l'enfant. — *Enfance*, 1963.

Young P. Motivation and Emotion. N. Y., 1966.

-
- Абрамян Л. А. 279, 282
 Августин 149
 Аксарина Н. М. 239
 Ананьев Б. Г. 43, 44, 46, 47, 104, 112, 129, 227
 Анохин П. К. 40, 261
 Арановская Д. М. 10, 63, 67, 282
 Аристотель 210
 Архимед 171, 214, 218
 Аснин В. И. 56, 178, 179, 185, 194, 214, 218, 288, 291
- Балабан П. (Балабанов Б. А.) 27, 31, 287
 Бандура А. 249
 Бахрушин А. А. 35
 Бахтин М. М. 291
 Белинский В. Г. 71
 Береза-Кудрицкий 30
 Бернштейн Н. А. 13, 16, 40, 122—124, 131, 146, 147, 149, 150, 255, 265, 290, 293, 297
 Бехтерев В. М. 39, 226
 Блесс 187
 Блок А. А. 26
 Блонский П. П. 38, 39, 44, 226, 285
 Богословский А. И. 55, 288
 Богоявленский Д. Н. 46, 49
 Богуславская З. М. 86, 88, 89, 93, 95, 98, 105, 110, 115—117, 204, 215, 240, 279, 280
- Божович Л. И. 35, 43, 178, 179, 217, 218, 227, 235, 246, 248, 252, 263, 279
 Бонч-Томашевский М. М. 25, 286
 Брунер Дж. 50, 225
 Булгаков М. А. 23, 33
 Бюлер К. 74, 184, 187, 224, 236, 252, 269
- Валентейн Ч. В. 62
 Валлон А. 48, 50, 225, 252, 262, 291
 Вальтерс Р. 249
 Василюк Ф. Е. 294
 Вахтангов Е. Б. 24
 Введенский Н. Е. 124, 150, 226
 Вейнберг Л. 25, 286
 Величковский Б. М. 152
 Венгер А. А. 211, 213
 Венгер Л. А. 10, 23, 93, 98, 105, 109, 110, 114, 116, 117, 219, 245, 248, 290
 Венев И. Д. 110
 Вергилес Н. Ю. 118, 133, 256, 290
 Вернон М. 53
 Ветлугина Н. А. 83
 Вилюнас В. К. 261
 Винер Н. 148, 256
 Вундт В. 60
 Выгодская Г. Л. 114, 241
 Выготский Л. С. 7, 8, 9, 11, 19, 20, 23, 34, 35, 39, 42—46, 48, 50, 100—104, 108, 110, 111, 113, 159, 205, 217, 219, 224, 226, 228, 230, 235, 237,

- 238, 240, 241, 243, 247, 249, 252, 255, 259, 260, 262, 269, 270, 276—279, 281, 283, 284, 285, 290, 291, 293—295, 297
- Гальперин П. Я. 8, 47, 59, 94, 97, 104, 107, 112, 116, 152, 218, 220, 227, 236, 240, 242, 249, 250, 251, 267, 273, 283, 293
- Гартли Д. 234
- Гегель Г. В. Ф. 131, 276
- Гейне Г. 286
- Гельмгольц Г. 225
- Георгиева Л. С. 221
- Гердер И. Г. 155
- Гибсон Э. Дж. 114
- Гиневская Т. О. 63, 93, 105
- Гиппенрейтер Ю. Б. 81, 227
- Глезер В. Д. 124, 141
- Годовикова Д. Б. 87
- Гордеева Н. Д. 148, 150, 256, 290
- Гордон В. М. 139, 145
- Гордон Е. В. 57
- Горький М. 286
- Грановская Р. М. 142
- Грильпарцер Ф. 286
- Гроос К. 237
- Давыдов В. В. 49, 218, 220, 227, 246, 251
- Данюшевская Т. И. 86, 89
- Дарвин Ч. 225
- Даффи И. 261
- Девишвили В. М. 148, 256
- Дейч А. И. 25, 286
- Денисова М. П. 235
- Джемс У. 261, 262, 272, 277
- Доженко А. П. 287
- Донато (Старичков И. В.) 30, 287
- Драй-Хмара М. 286
- Дубинин Н. П. 253
- Евренин Н. Н. 25, 286
- Ендовицкая Т. В. 82, 87, 97, 105, 107, 110, 116, 117, 240, 289
- Жане П. 16, 262
- Журова Л. Е. 107, 117
- Залогина В. П. 244
- Занков Л. В. 46, 49, 217
- Заньковецкая М. К. 26, 286, 287
- Запорожец А. В. 5—23, 96, 104, 105, 109, 110, 113, 114, 117, 139, 145, 150, 151, 153, 200, 207, 218, 219, 270, 271, 276, 285, 287, 288—295, 297
- Затонский В. П. 34
- Зеров М. К. 25, 286
- Зинченко В. П. 10, 23, 87, 88, 90, 93, 96, 98, 104, 105, 118, 133, 139, 141, 148, 152, 256, 290, 291, 297
- Зинченко П. И. 8, 44, 179, 180, 184, 192, 217, 218, 227
- Зинченко Т. П. 141
- Иванов-Смоленский А. Г. 39
- Игнатович Г. Г. 32, 287
- Иенш Э. Р. 57
- Икскуль В. 190
- Инельдер Б. 234, 236, 248
- Истомина З. М. 240
- Кабанис П. Ж. Г. 54
- Кайзер Г. 31, 32, 287
- Кампанелла Т. 28
- Кант И. 155
- Кантрил Х. 272
- Капица П. Л. 256
- Каптерев П. Ф. 226
- Карпова С. Н. 293
- Касаткин Н. И. 229, 253
- Кассиль Л. А. 76
- Келер В. 57, 81, 159, 184, 185, 187, 199, 236
- Келлог В. Н. 228
- Келлог Л. А. 228
- Кешинг 172
- Кислюк Г. А. 95
- Клосовский Б. Н. 229, 253
- Кондаков Н. И. 210
- Концевая О. М. 10, 63, 65, 67, 73, 195, 204, 205, 282
- Корнилов К. Н. 38, 226, 285
- Костюк Г. С. 43, 46, 49, 51, 218, 227, 249
- Котлярова Л. И. 60, 132
- Котырло В. К. 280
- Коффа К. 157
- Кошелева А. Д. 279—281
- Кравков С. В. 55
- Красногорский Н. И. 39, 226, 229
- Креч Д. 253
- Крисзат Г. 190
- Крупская Н. К. 9
- Крылов И. А. 204
- Крэг Г. 24, 285
- Кугель А. Р. 25, 286
- Куза В. 286
- Кулиш М. 285
- Кунин И. А. 30, 287
- Курбас А. С. 5, 7, 23—35, 285—287
- Курбас В. А. 28, 29, 287
- Лаврентьева Т. В. 90, 96
- Ладыгина-Котс Н. Н. 228
- Лазурский А. Ф. 226
- Ланге Г. 261, 262, 272, 277
- Ланге Н. Н. 261
- Лебединский М. С. 61
- Левенберг Э. Л. 141, 151
- Левин К. 262, 273
- Лекторский В. А. 295
- Ленин В. И. 37—43, 45, 46, 48, 51, 52,

119, 191, 224, 287
Леонтьев А. Н. 6, 8—10, 13, 19, 23,
34, 35, 42—44, 46—48, 51, 54, 56,
63, 74, 79, 80, 81, 86, 92, 94, 104,
107, 108, 112, 126, 129—132, 150, 151,
191, 200, 214, 217—219, 224, 226—
228, 235, 237, 240, 243, 251, 252, 255,
262, 263, 266, 276, 279, 283, 289,
291—293
Лесгафт П. Ф. 226
Лисина М. И. 17, 105, 114, 235, 259
Ломов Б. Ф. 90, 96
Лондон Дж. 287
Лопатинский Ф. Л. 30—32, 287
Лопе де Вега 286
Луков Г. Д. 59, 179—182, 195, 207,
218, 219, 240, 241, 291
Лурья А. Р. 8, 9, 23, 34, 35, 42, 44,
45, 61, 95, 112, 115, 116, 152, 173, 217,
226, 240, 276, 279
Лурье Р. Н. 105
Лысенко Н. (М.) В. 25, 286
Львов В. Е. 256
Люблинская А. А. 227

Магат Е. А. 28, 287
Макаренко А. С. 245
Мак-Гроу М. Б. 249
Мандрыка 61
Марджанов (Марджанишвили) К. А.
286
Марей 173
Маркс К. 45, 65, 79, 192, 217, 231
Маршак С. Я. 72, 76
Масоха П. Е. 27, 287
Маяковский В. В. 76
Мейерхольд В. Э. 24, 25, 287
Мейман Э. 62
Мелье 28
Менчинская Н. А. 43, 46, 49, 227
Мещеряков А. И. 23, 230, 231
Микитенко И. 285
Миклашевский И. М. 25, 286
Миклашевский К. М. 25, 286
Минская Г. И. 200—202, 214
Мистюк В. В. 63
Михалков С. В. 76
Мишотт А. 53
Мовсесян В. А. 34, 287
Мошешотт Я. 40
Мольер Ж.-Б. 287
Моор О. 249
Мор Т. 28
Мухина Т. К. 105, 117
Мюллер Г. Э. 59

Натадзе Р. Г. 44, 227
Небылицын В. Д. 23
Неверович Я. З. 87, 93, 98, 105, 106, 116,
117, 245, 248, 259, 263, 268, 271, 279,
280, 282—283, 294

Нечаев А. П. 226
Нешадименко Р. П. 32, 287
Ньютон И. 189

Обухова Л. Ф. 221
Овчинникова О. В. 81, 117, 227
Орбели Л. А. 229

Павлов И. П. 39, 55, 85, 124, 150, 226,
261
Парфиненко И. 27
Пиаже Ж. 11, 16, 42, 48, 112, 196, 203,
206, 211, 213, 216—219, 221, 224, 225,
234—236, 238, 241, 248, 253—255, 262,
266, 267, 284, 291—293
Платон 28
Платонов К. К. 272
Плеханов Г. В. 237
Подьяков Н. Н. 98, 109, 115, 116, 219,
245, 248
Полякова А. Г. 117
Попов А. 27
Пропп В. Я. 288

Ревеш Г. 79
Рейнхардт М. 24, 286
Репина Т. А. 82, 97, 105, 107, 110,
116, 117, 289
Рибо Т. 262
Розенштейн Р. 253
Рубинштейн С. Л. 42—44, 46, 48, 51,
58, 62, 127, 217, 224, 226, 228, 235,
240, 249, 256, 262, 291
Рузская А. Г. 10, 86, 89, 93, 98, 105,
110, 116, 117, 290
Рыбалко Е. Ф. 227
Рыбников Н. А. 226
Рыльский М. 286

Сакулина Н. П. 68, 91, 109, 110, 115, 116
Самойлов А. Ф. 150
Сартр П. 262
Сахаров Л. С. 44, 217
Свашенко С. А. 27, 287
Сен-Симон 28
Сеченов И. М. 16, 38, 54, 81, 85, 89, 122,
124, 129, 150, 225, 226
Сикорский И. А. 226
Синклер Э. 285
Сишор К. 79
Скляренко Н. М. 74
Славина Л. С. 72, 75, 248
Сладкопеев В. В. 25, 26, 286
Смирнов А. А. 23, 41, 42, 44, 227
Смирнов С. Д. 291
Соколянский И. А. 23, 230, 231
Соловцов Н. Н. 286
Софокл 285
Сохина В. П. 90, 95, 115
Спиноза Б. 277
Станиславский К. С. 24, 194

- Стценко В. 27, 287
 Стешенко И. И. 28, 287
 Стрелкова Л. П. 280, 282
 Строева В. П. 25, 26, 286
 Суппис П. 249
- Танюк А. С. 23, 34, 285
 Тарунтаева Т. В. 221
 Тейлер М. 80
 Теплов Б. М. 23, 39, 44, 46, 47, 64, 66, 67, 77—79, 81, 113, 129, 227, 229, 289
 Тимирязев К. А. 150
 Титаренко Т. И. 63, 67, 69, 71, 182, 195, 197, 282
 Титчнер Э. Б. 54
 Толстой Л. Н. 76, 297
 Торндайк Э. 169
 Трунова Н. М. 266, 267
 Турвей М. Т. 122, 123
 Тычина П. Г. 25, 286, 287
 Тягно Б. Ф. 28, 287
- Узнадзе Д. Н. 39, 42—44, 59
 Ульяновка У. В. 209
 Уолтерс Г. 249
 Уотсон Д. 234
 Усова А. П. 49, 91, 116, 242, 244, 245, 282
 Ушинский К. Д. 223, 226
 Ухтомский А. А. 13, 16, 121, 122, 147, 150, 290, 297
- Фантц Р. Л. 114
 Фейхтвангер Л. 297
 Фехнер Г. 59
 Фигурин Н. Л. 235
 Филиппович П. П. 25, 286
 Флерица Е. А. 68, 73
 Фолькельт Г. 57, 62
 Фохт К. 40
 Фрадкина Ф. И. 194, 236, 239—241
 Фрейд З. 235
 Фресс П. 262
 Фурье Ш. 28
- Халверсон Х. М. 114
 Хант В. 272
 Холмская З. 286
- Хоменко К. Е. 10, 62, 63—65, 67, 68, 180, 182, 195, 218, 282
 Хризман Т. П. 283, 284
 Холл С. 252
- Цуккерман И. И. 124
- Чабукиани В. 286
 Чайковский П. И. 286
 Чехов А. П. 77, 286
 Чехов М. П. 286
 Чистякова В. И. 29, 30, 287
 Чуковский К. И. 243
- Шарпантье А. 59
 Шевченко Т. Г. 26, 285—287
 Шекспир У. 286, 287
 Шеррингтон Ч. 16, 149, 150
 Шехтер М. С. 139, 141, 142, 144
 Шиллер Ф. 26
 Шингаров Г. Х. 272
 Шиф Ж. И. 217
 Шифман Л. А. 61
 Шмаков А. В. 272
 Шопенгауэр А. 156
 Шпрангер Э. 277
 Штерн В. 11, 206, 224, 228, 240
 Штирнер М. 192
 Шуман Ф. 59
- Шелованов Н. М. 39, 114, 226, 229, 235
- Эйзенштейн С. М. 24
 Эйнштейн А. 256
 Элькин Д. Г. 47, 59, 104
 Эльконин Б. Д. 291
 Эльконин Д. Б. 8, 43, 49, 75, 107, 218, 227, 233, 235, 237, 238, 241, 244, 246, 251, 275, 291, 292
 Энгельс Ф. 45, 53, 65, 217
 Эфрусси Л. О. 226
- Юнг П. 262
 Юренева В. Л. 25, 286
- Ярон Г. 286

Возрастная периодизация

и биологическое созревание 50, 233, 252, 253

и концепция «искусственной акселерации» 249, 254

и ведущая деятельность 233, 235—247, 251, 252

соотношение процессов возрастного и функционального развития 249—252

и изменение жизненной позиции ребенка 252

и созревание организма ребенка 50, 252—253

эмпирически выделенные возрастные периоды 234

возрастные периоды, определенные с точки зрения концепции деятельности

общение 235, 236

игра 236—245, 252

учебная деятельность 245—247

проблема периодизации 50, 233—235, 249—253

Восприятие

теории и их критика 52—53, 57, 81, 85, 86, 101—104, 121

с точки зрения диалектического материализма 52, 112

деятельностный подход к проблеме восприятия 47, 55

учение о системном строении че-

ловеческого восприятия 102

и сенсорные рефлексы (акты) 55, 60

как физиологический акт, аналогичный эффекторным процессам 55, 81

и движение 132—134

и действие 59, 61, 114

и процессы созревания, развития, обучения 103, 104

и деятельность 55, 112—115, 130

превращение допсихических сенсорных процессов в процесс восприятия 56, 126

адекватность восприятия 131—132, 152

предметность восприятия 58, 61, 107, 127—129, 132

структурность восприятия 57, 58, 65

и образ (см. Образ) 53, 55, 93, 105

и сенсорное действие 60, 61, 81

и сенсорное обучение 88, 107, 113—118, 136

и сенсорные эталоны 109, 110, 113, 116

виды восприятия

зрительное 86—90, 95, 96, 98, 110

кинестетическое 106, 107

звукотензорное 78—85, 107, 110

тембральное 107

эстетическое 62—65, 67—77

Генезис восприятия

с позиций концепции деятельности

65, 91, 92, 108, 109, 113—118
гипотеза о формировании перцептивных действий 94—95
формирование, развитие восприятия 91—99
 в младенчестве 93, 105, 114, 115
 в раннем возрасте 115
 в дошкольном детстве 93—98, 105, 106, 115
и сенсорное обучение 88, 107, 113—118, 136
его исследования
 звуквысотное восприятие (музыкальный слух) 78—84, 97, 107, 110, 117
 тембральное восприятие (речевой слух) 107
 зрительное восприятие 86—90, 95—99, 105, 106, 110, 115—117
 тактильное восприятие (осязание) 60, 61
 эстетическое восприятие 62—65, 67—77
 кинестетическое восприятие 160—167
 структуры и содержания восприятия 57—58

Глаз
 запаздывающие и предвосхищающие движения глаз 87, 88
 ориентировочные движения глаза 86—88, 105
 его связь с осязающей рукой 89, 90

Движение
 и развитие психики 151
 ориентировочное рецепторного аппарата 81, 85, 104, 114; 132
 живое
 как активный хронотоп 146, 150
 как развивающийся функциональный орган 147
 и двигательная задача 147, 151
 пространство и время 149—150
 и моторное поле (образ рабочего пространства) 147, 149
 функции 149
 непроизвольное и произвольное 151

Действия
 игровые 241, 242
 интеллектуальные 186, 187—190, 206
 исполнительские 86, 94, 111, 148
 опознавательные (см. Опознавательные действия)
 отличие от движения 132
 ориентировочные (см. Ориентировочные действия)
 перцептивные (см. Перцептивные действия)
 предметные 236
 пробующие 149
 умственные (см. Умственное развитие

ребенка, Формирование умственных действий)
Детская игра
 теории 236
 мотивы, структура и способ осуществления 75, 238
 и воображение (образное мышление) 194, 195, 240, 242—245
 и психическое развитие ребенка 236
 и поэтапное формирование умственных действий, умственного, внутреннего, плана действий, умственных образов, представлений 240—245
 и «символизм» детской игры 238
 и нравственное развитие 75—77, 243—245, 248
 и обучение игре 239
 и речь 241
 и подготовка к школе 245, 246
 генезис 194, 195, 237—245
 содействие и соперничество 243

Детская психология
 предмет 224
 объект 224
 методы 224, 225
 история детской психологии как самостоятельной отрасли знания 225—227
 становление советской детской психологии 226, 227

Детский рисунок и мимика (пантомимика) 172—174

Деятельность
 понятие, отличие от понятия функции 193
 и орудийное опосредование 170
 и психическое развитие 217, 227—235
 уровни психической регуляции деятельности 255
 непосредственно-действенного (син-практического) общения 236
 непосредственно-эмоционального общения 235
 практическая 46—48, 112, 171, 178, 179, 184, 185, 218
 ведущая 233, 235, 247, 251
 игровая (см. Детская игра)
 учебная (см. Учебная деятельность)
 ориентировочная (см. Ориентировочная деятельность)

Жест
 спонтанный 271
 коммуникативно-сигнификативная функция 171
 отчуждение от непосредственного действия 172

Интерииоризация (вращивание) 107, 218

Кодирование
 и код 127
 сенсорное 123—125, 127, 141

- перцептивное 127, 141
- Компарация 82
- Моделирование
 - идеальное 97
 - качеств одной модальности в свойствах другой 96—98
 - наглядное 219
 - предметное 81, 95—98
- Модель
 - внешняя 97, 116
 - внутренняя 97
 - гетерогенная 97
 - предстоящего (потребного будущего) 149, 151
 - прошедшего — настоящего 149
- Методика двойной стимуляции 217
- Мотивационная сфера
 - развитие в младенчестве и раннем возрасте 256, 257
 - социальная мотивация поведения 263—265, 271—272, 280—284
- Мышление
 - подходы, критика 45, 178, 182, 183
 - в концепции Ж. Пиаже (см. Теория детского мышления Ж. Пиаже)
 - возникновение мышления 187—190
 - генезис 178—185, 192—200
 - как деятельность 178, 193—197
 - как форма отражения объективной действительности 145, 149, 184, 191
 - глухонемого ребенка 156—176
 - виды мышления
 - дискурсивное (рассуждающее) 180, 200
 - дооператорное (дооперационное) 218
 - доречевое 164—166
 - конкретное 162
 - наглядно-действенное 162, 163, 194, 200—202, 236
 - наглядно-образное 194, 197, 201, 202, 256, 257
 - непроизвольное и произвольное 165, 166
 - синкретическое 248
 - словесное (речевое) 166, 201—202
 - эгоцентрическое 218
 - и действие 182
 - и интериоризация 218
 - и детские суждения (рассуждения) 195, 196, 202—211
 - и логика 191, 192
 - и мотивы деятельности 214, 215
 - и наглядное моделирование 219
 - и обучение 197—200, 218—220
 - и ориентировочно-исследовательская деятельность (ориентировка) 47
 - и понимание причинных зависимостей 211—214
 - и практическая деятельность 46, 48,
 - 178, 179, 184, 185, 218
 - и проблема возраста 50, 249
 - и развитие детских понятий 46
 - и речь 45, 156, 166
 - и своеобразии отношения к интеллектуальной задаче у дошкольника 185, 205, 219
 - и учебная деятельность 46
- Обобщение
 - доречевое 160, 167
 - практическое 179
 - по цели 170
 - как сенсорно-динамическое образование 162, 167, 170
 - и генезис мышления 162, 202—214, 217, 236
 - и интеллектуальное действие 187
 - и обучение 46
 - и орудие 169, 170
 - и перенос 160—162
- Образ
 - определение 152
 - формирование образа 93, 123, 152—153, 165
 - функция 123, 152
 - и действие 59—62, 122, 123
 - перцептивный 126—130
 - тактильный 60, 61
 - целостный 60, 61
 - эмоциональный, аффективный 259, 272, 273, 274
 - его пространственная структура 152, 153
 - чувственная ткань образа 151
- Обучение
 - отличие обучения у человека от обучения у животных 219
 - и понимание причинных зависимостей 211—214
- Общение
 - генезис 235, 236, 259
 - дефицит общения, госпитализм 230
- Операции
 - определение 188
 - выделения 135, 136
 - идентификации 140
 - интеллектуальные 171, 188, 218
 - обнаружения 135, 136
 - ознакомления 136, 137
 - отождествления 162
 - подобия 162
 - различения 162
 - сенсорные 62
 - учебные 247
- Опознавательные действия 137
 - отличие от перцептивных действий 138
 - и их особенности и развитие 137—139, 140
 - и эталоны 138—141
- Опознавательные признаки

- простые (элементарные, первичные) 141, 145, 146
- сложные (комплексные, обобщенные, вторичные) 141, 145, 146
- целостные (интегральные) 141, 142
- отличительные 142, 143
- постоянные 142
- концептуальные 143
- перцептивные 142
- категория признака 143
- Опознание
 - способы 143—145
 - и фазы (стадии) симультанного опознания 144
 - фазы процесса 145
- Опосредование
 - орудийное 170
 - предметное 170, 171, 176, 184
 - речевое 176
 - свойством 184
- Ориентировка
 - осязательная 89
 - зрительная 86, 89
- Ориентировочная деятельность
 - типы 201, 202
 - и пробующие действия (экстраполяционный поиск) 149
 - и теория поэтапного формирования умственных действий 220—221
 - и формирование образа 86, 87, 94
- Ориентировочные действия
 - связь с исполнительскими действиями 86
 - функция 232
 - характер, генезис 86, 93, 94, 111, 114
- Ориентировочные безусловные рефлексы 91, 105
- Ориентировочно-исследовательская деятельность
 - типы в условиях наглядно-действенного мышления 201
 - и типы учения 251
- Ощущение
 - переход от раздражимости к чувствительности 56, 57, 151
 - подходы 52—54
- Перенос 158, 160, 162, 165, 179, 185
- Перцептивные действия
 - особенности, генезис 47, 91—99, 104, 105, 107, 113—118, 129, 131—140, 148
 - их предметное содержание 129, 130, 135, 136, 140
 - их тождество и отличие от практических и интеллектуальных действий 107
 - и движение 132—134
 - и сенсорное предвосхищение 113, 115
 - и эффекторная коррекция 131
 - виды перцептивных действий
 - викарные 138, 140
 - внешние 117, 135, 138
 - идеальные 118
 - и алфавит викарных перцептивных действий 133
 - и моторный алфавит 133, 138
- Процесс сличения 141, 143
- Психические функции
 - высшие, опосредованные, культурные 101—104, 108
 - низшие, непосредственные, натуральные 101—104, 108
- Психическое развитие (см.: Онтогенез человеческой психики)
 - теория двух факторов: наследственности и внешней среды 227, 228
 - теория присвоения культурно-исторического опыта человечества 217, 228
 - движущие причины 46, 227, 238, 254
 - условия 227—231
 - анатомо-физиологические 228
 - развитие ВНД 228, 229
 - типологические особенности ВНД 229
 - социальная среда (условия жизни) 230, 231, 233
 - как самодвижение 232
 - слепоглухонемых детей 230—231
 - и обучение 249—252, 254
 - и общение ребенка с окружающими людьми 231
 - и периодизация (см. Возрастная периодизация) 233—235, 248
 - и развитие интеллекта 248
 - и развитие эмоций 248
- Психологическое орудие
 - отличие от средств, используемых животными 236
- Речь
 - как фактор психического развития 156
 - генетические корни 171
 - виды речи
 - звукочувствительная 158, 169
 - мимическая 158
 - планирующая 159
 - предметно соотносенная 170, 179
 - и обучение 157, 176
 - и практическая деятельность 170, 176
- Рука
 - ошупывающие движения руки 81, 86, 98, 104, 117
 - абортивные движения руки 89, 98
- Сенсорные процессы
 - сенсорное кодирование 123, 124, 125, 126
 - принцип дифференциального детектирования 124
 - и механизмы выделения простых форм 124—125

- и сенсорная модель (нервная модель стимула) 124, 126, 127
- как своеобразные ориентировочно-исследовательские действия 81, 117
- функции 92
- Сенсорные эталоны (оперативные единицы восприятия)
 - определение 139
 - алфавиты эталонов 110
 - структура эталона 139, 140, 141—143
 - уровни формирования 140—141
 - опознавательные эталоны 139—141—143
- Системное и смысловое строение сознания 255
- Содействие, сопереживание 60, 71, 267, 270
- Ткань движения
 - биодинамическая 151—153
 - чувственная 151—153
- Транспозиция 57—58, 158, 184, 187
- Теория детского мышления Ж. Пиаже
 - особенности детского мышления 196—206, 218, 248
 - эгоцентризм 218
 - синкретизм 218, 248
 - партиципация 218, 248
 - нечувствительность к противоречиям 196, 203, 206, 218, 248
 - критика, теории 254
- Умственное развитие ребенка
 - теоретическое и практическое знание исследований в этой области 37—38, 49
 - теории 38—46, 48
 - с точки зрения диалектического материализма 41, 48
 - движущие причины 47, 50, 51
 - и исследования по ВНД 39
 - и учение о деятельности 41—46, 231, 232
 - и обучение 43, 48, 218
 - формирование умственных действий 47, 249
 - при переходе от дошкольного к школьному возрасту 198, 219
- Уподобление
 - тип 140
 - как способ моделирования свойств воспринимаемого предмета 81, 86,
- 87, 93, 104, 130
- и перцептивный образ 130, 132
- Управление движением
 - и образ действия 122, 123
 - и программа (шаблон) 122, 123
 - и сенсорная коррекция 123, 131, 132
 - и сенсорные процессы 121
- Установка
 - понятие 59
 - сенсорная 58, 60
 - моторная 59
 - и восприятие 59, 60
- Учебная деятельность
 - мотивация 246
 - компоненты учебной деятельности
 - учебная задача 246
 - учебная операция 247
 - действие контроля 247
 - и процесс формирования умственных действий 251
- Фильтрующий анализ 82
- Формирование умственных действий
 - этапы 249—250
 - и возрастное развитие 249—251
 - и типы учения 251
- Эмоции
 - в психической жизни ребенка 260, 261
 - и мотивы 263—265, 282
 - и деятельность 265, 267, 268, 274
 - теории 261—262, 272, 277
 - умные, превосходящие, обобщенные 270, 283
- Эмоциональная коррекция поведения
 - сходство и отличие от сенсорной (когнитивной) коррекции 259, 266
 - и смысл ситуации 266, 273
 - генезис 268, 275
 - сдвиг аффекта с конца к началу действия 268, 269
 - и внутренняя детерминация деятельности мотивами 265
- Эмоциональное предвосхищение
 - генезис 259, 268, 269, 271, 275, 283
 - и деятельность эмоционального воображения 270—275
- Язык
 - жестов 172
 - рисунка, графический 172, 176
 - чувств 270

Содержание

От редакторов	5
О творческом пути А. В. Запорожца	6
Мастер: Воспоминание о Лесе Курбасе	24
Раздел I. Развитие восприятия	36
Ленинская теория отражения и проблемы умственного развития ребенка	37
Особенности и развитие процесса восприятия	52
Психология восприятия ребенком-дошкольником литературного произведения	66
Некоторые психологические вопросы развития музыкального слуха у детей дошкольного возраста	78
О действительном характере зрительного восприятия предмета	85
Развитие ощущений и восприятий в раннем и дошкольном детстве	91
Роль Л. С. Выготского в разработке проблем восприятия	100
Развитие восприятия и деятельность	112
Восприятие, движение, действие	119
Раздел II. Развитие мышления	154
Роль элементов практики и речи в развитии мышления у детей	155
Действие и интеллект	177
Мышление и деятельность ребенка	191
Развитие мышления	200
Учение Ж. Пиаже и советские исследования психического развития ребенка	216
Раздел III. Проблемы развития психики	222
Основные проблемы онтогенеза психики	223
Развитие эмоциональной регуляции действий у ребенка	258

К вопросу о генезисе, функции и структуре эмоциональных процессов у ребенка	260
Роль Л. С. Выготского в разработке проблемы эмоций	276
Комментарии	285
Литература	298
Именной указатель	308
Предметный указатель	312

Александр Владимирович Запорожец

**ИЗБРАННЫЕ
ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ
ТРУДЫ**

В 2-х т. Том I

Зав. редакцией *А. В. Черепанина*
Редактор *С. Д. Крекова*
Художник *А. Буркатовский*
Художественный редактор *Е. В. Гаврилин*
Технические редакторы *О. В. Журкина, Т. Г. Иванова*
Корректоры *В. С. Антонова,*
В. Е. Воронцова,
В. Н. Рейбекель

НБ № 1019

Сдано в набор 07.06.85. Подписано в печать 09.10.85. Формат 60×90¹/₁₆. Бумага офсетная № 1. Печать офсетная. Гарнитура литературная. Усл. печ. л. 20,0. Уч.-изд. л. 23,31. Усл. кр.-отт. 20,25. Тираж 24 000 экз. Зак. № 923. Цена 1 р. 40 к.

Издательство «Педагогика» Академии педагогических наук СССР и Государственного комитета СССР по делам издательства, полиграфии и книжной торговли
107847, Москва, Лефортовский пер., 8

Московская типография № 4 Союзполиграфпрома при Государственном комитете СССР по делам издательства, полиграфии и книжной торговли 129041, Москва, Б. Переяславская, д. 46

Труды
действительных членов
и членов-корреспондентов

Академии
педагогических наук
СССР



Во II том «Избранных психологических трудов» А. В. Запорожца входит его монография «Развитие произвольных движений», главы из совместной работы А. В. Запорожца и А. Н. Леонтьева «Восстановление движений», а также ряд статей, посвященных этой проблеме.