

## ТРУДНЫЙ ПУТЬ К ИСТИНЕ: Л. С. ВЫГОТСКИЙ ПРОТИВ Ж. ПИАЖЕ В ТРАКТОВКЕ ОНТОГЕНЕЗА ДЕТСКОЙ РЕЧИ

А. С. Кравец

Воронежский государственный университет

Поступила в редакцию 8 ноября 2015 г.

**Аннотация:** в статье обсуждается основательность критики Л. С. Выготским получившей всемирную известность концепции Ж. Пиаже, касающейся онтогенеза детского мышления и речи. В центре заочной дискуссии нашего известного психолога лежат понятия эволюции, социализации ребенка, соотношения мышления и речи на различных этапах детского онтогенеза. В статье доказывается, что критика Выготского носит в значительной мере философский характер и не затрагивает сущности концепции Пиаже. Между концепциями Пиаже и Выготского больше сходства, чем различия. Действительным открытием нашего психолога, дополняющим концепцию Пиаже, является его трактовка феномена «внутренней речи».

**Ключевые слова:** детский онтогенез, эволюция мышления и речи, эгоцентризм, социализация, индивидуализация, внутренняя речь.

**Abstract:** in the article discusses the base of the famous psychologist Vygotsky criticism of the concept of Piaget concerning the ontogenesis of children's thinking and speech. In the center of the discussion lie concepts of evolution, socialization of the child, the relations of thought and speech of children at different stages of ontogenesis. The author states that the criticism of Vygotsky is largely philosophical in nature and does not affect the essence of the concept of Piaget. Between the concepts of Piaget and Vygotsky are more similarities than differences. The main gain of Vygotsky, supplementing the concept of Piaget, is his interpretation of the phenomenon of inner speech.

**Key words:** children ontogenesis, evolution of thought and speech, self-centeredness, socialization, individualization, inner speech.

Проблема, которую мы собираемся обсудить, имеет давнюю историю. Она связана с природой мышления, самого загадочного феномена человеческого существования. Наиболее ранние концепции мышления мы находим, конечно, в античной философии, которая включала в сферу философского дискурса множество различных проблем: происхождение мира, сущность человека, его сознания и познания, мышления и т.д.

С высоты нашего времени многие из предложенных античностью решений кажутся нам наивными и представляют лишь исторический интерес. Философия, развиваясь, долгое время сохраняла пальму первенства в решении названных проблем. Но с возникновением науки Нового времени задачи объяснения и понимания природы переходят в ведомство конкретных наук. К концу XVIII в. формируется классическая матрица естественных наук, преподаваемых в университетах. Вместе с тем философия в это время еще сохраняет свои претензии

на общее обоснование «картины мира» в целом, оставляя для новых наук задачу ее детализации и конкретизации в различных предметных установках. При этом признается негласный духовный диктат общих философских установок при конструировании конкретных наук о природе, который, конечно, тяготит естествоиспытателей. Первым, кто отказался от философских обоснований в физике, был Ньютон, провозгласивший знаменитый лозунг «Физика, берегись метафизики!».

Лишь во второй половине XIX в. заканчивается жизнь «натурфилософии». Нужно отметить, что в своем незаконченном труде «Диалектика природы» Ф. Энгельс, критикуя претензии Гегеля на создание всеохватывающей философской системы мира, утверждал, что время жизни подобных систем истекло. От прежней философии, по его мнению, в качестве ее позитивной задачи остается объяснение познания и мышления человека. В свое время этот марксистский тезис породил острую дискуссию, разделившую отечественных философов на «онтологов» и «гносеологов».

Обсуждая проблему идейных связей философии и науки, следует всегда помнить, что эти связи имеют исторический характер. И если вначале (вплоть до второй половины XIX в.) господствовало мнение, что философия является идейной предпосылкой в конституировании конкретных наук, то в последующее время укрепляется противоположный вектор направленности идейных связей: от науки – к философии. Именно в этом идейном ключе рождаются две «сциентистские» философии: марксизм и позитивизм.

Философия, конечно, не является эмпирической наукой, но если философа заботит проблема истинности, то он вынужден считаться с современными идейными достижениями естественных и гуманитарных наук при решении поставленной проблемы. Более того, никакая философия не имеет безапелляционного права на истину в последней инстанции, как и любое другое человеческое знание.

Проблема мышления до сих пор является одной из фундаментальных проблем философии. В фокусе философских дискуссий находится вопрос о связи материи и сознания, который в современной англо-американской литературе получил название «mind – body problem» (проблема тела и духа). Парадигмальную постановку этой проблемы задал Р. Декарт, который решал ее в плане «дуализма». С точки зрения французского мыслителя, материя (прежде всего человеческий мозг) и сознание являются двумя независимыми субстанциями (т.е. ни одна субстанция не выводится и не сводится к другой), но между ними существует «гармонизация», установленная Богом, позволяющая сознанию человека отражать существующий вне его мир.

Недостаток чисто философского решения указанной проблемы заключался в том, что философия сама по себе не обладала концептуальными ресурсами, способными сколь-нибудь прозрачно (модельно) представить сущность сознания (и мышления как его части). Поэтому сугубо философские решения проблемы мышления были отягощены

пороками метафизики: непрозрачностью философских понятий, тяготеющих к предельному универсализму, их неконструктивностью (т.е. отсутствием модельных объяснений функционирования сознания), отсутствием конкретики в установлении связей мышления и человеческого поведения.

Положение стало резко меняться, когда появилась научная психология. Психология становится самостоятельной наукой со второй половины XIX в. К этому времени в университетах создаются специализированные психологические кафедры и лаборатории. Важнейшим фактором в разграничении полномочий философии и зарождающейся психологии стала всё более настойчивая ориентация последней на экспериментальные методы исследования. Такие психологи, как В. Вундт (1832–1920) призывали покончить с затянувшимся обсуждением метафизической проблемы «души и тела» и перейти к опытному наблюдению за проявлениями сознания человека. Следует отметить, что в качестве опыта немецкий психолог предлагал ученым применять метод самонаблюдения собственного сознания, получивший название «интроспекции».

Проблема мышления в настоящее время является комплексной междисциплинарной проблемой. Помимо психологии «тема мышления» изучается в лингвистике (психолингвистике), культурной антропологии, нейрофизиологии. В последнее время эти науки всё теснее объединяются вокруг набирающего силу движения когнитивистов, объясняющих познавательные процессы человека на основе компьютерной терминологии (информация, коды, модели, алгоритмы, сети и т.д.) и компьютерных аналогий. Но и философия до сих пор не потеряла интереса к теме «мышления».

Предметом исследования двух выдающихся психологов – Ж. Пиаже (1896–1980) и Л.С. Выготского (1896–1934) – стал онтогенез детского мышления, т.е. самое начало его зарождения в человеческом индивидууме. До сих пор эти исследования являются классикой, ставшей парадигмальной для изучения психологии детского мышления и речи. Работы женева психолога Пиаже получили заслуженное признание в научном мире, прежде всего, за его филигранную экспериментальную технику в изучении эволюции детского мышления и установлении следующих друг за другом стадий его зрелости, внутри которых вскрывается еще и ряд фаз, фиксирующих особенности развивающегося детского мышления.

Весьма неожиданное продолжение тема мышления получила в работах М. Вебера и А. Шюца, которые поставили вопрос о возможностях понимания скрытого предпосылочного смысла планируемых действий актора, названного ими субъективным смыслом в отличие от объективного смысла опредмеченных, манифестируемых действий действующего субъекта. Работы указанных авторов положили начало новой науке – социальной герменевтике [1]. Концепт субъективного смысла, как оказалось, пересекается с понятием «внутренней речи», введенным в ходе критики Л. С. Выготским эволюционной концепции Ж. Пиаже.

Выготский высоко оценил ранние работы Пиаже, изложенные в его книге «Речь и мышление ребенка», изданной на русском языке в 1932 г., отдавая дань их экспериментальной основательности. У нашего отечественного психолога не было сомнений в корректности фактов, полученных швейцарским ученым. Его критику вызвала лишь авторская интерпретация этих фактов.

В наше время общепризнано, что «голых» фактов в науке не бывает, они всегда так или иначе интерпретируются. После антропологического поворота философии (т.е. поворота к методологии гуманитарного познания), совершенного во второй половине XIX в. такими философами, как Дильтей, Вундт, Шлейермахер, понятие интерпретации становится базисным в понимании гуманитарных текстов. Немецкие философы связывали данное понятие с раскрытием «имманентного» (подлинного) смысла (или замысла) автора и противопоставляли его объяснениям, основанным на законах науки и релевантным, с их точки зрения, естественным наукам. Конечно, в герменевтике речь шла не о реконструкции какого-то правильного, единственно верного, а тем более объективного смысла, а только о понимании подлинно авторского, каким бы правильным или неправильным он ни был. Если классическая герменевтика и литературоведение были центрированы на раскрытии «подлинно» авторского смысла, то постмодернизм чрезвычайно шокировал гуманитарное сообщество своим лозунгом «смерть автору», бросив вызов авторскому центризму и объявив свободу любой интерпретации.

Начиная критику концепции швейцарского психолога, Л. С. Выготский упрекает ее автора в недостаточной теоретичности (отсюда вытекает намек на чисто эмпирическое значение его исследований) и особенно в отсутствии четкой философской методологии в понимании генезиса мышления. Согласно Выготскому, Пиаже «...хочет замкнуться в узком кругу фактов. Кроме фактов, он ничего не хочет знать. Он сознательно избегает обобщений, тем более – выхода за собственные пределы психологических проблем в смежные области – логики, теории познания, истории философии» [2]. Позже (в тексте книги) Выготскому приходится признать, что у Пиаже всё-таки есть теория, но она, по мнению нашего психолога, неправильная, т.е. идеалистическая. Он критиковал Пиаже с позиций марксистской философии, признавая её безусловную истинность.

Конечно, мы ни в коем случае не собираемся обвинять нашего талантливую ученого в какой-то философской ангажированности и тем более в идеологическом конформизме, распространившемся в нашей стране после выхода в свет в 1938 г. знаменитого «Краткого курса истории ВКП(б)». До периода в России жесткого идеологического диктата над наукой и культурой Лев Семенович просто не дожил. Его вера в абсолютную истинность диалектического и исторического материализма была искренней и по-юношески романтической. Но именно эта безоговорочная вера в примат философских истин над частными науками, с нашей точки зрения, привела Выготского к несправедливой общей оценке эволюционной концепции швейцарского психолога.

Весь научный мир признал тот факт, что Ж. Пиаже создал теорию эволюции человеческого мышления, по своему значению равную теории биологической эволюции Ч. Дарвина. Свою теорию Пиаже называл «генетической психологией» и при дальнейшей ее разработке активно опирался на формальную логику, историю развития научных представлений о пространстве, времени, причинности. В 1955 г. в Женеве усилиями Пиаже был открыт Международный центр по генетической эпистемологии, председателем которого он стал. Таким образом, начав с общего наброска эволюции детского мышления, Пиаже в конце своего творчества выходит на новый проект создания философской теории познания, названной генетической эпистемологией. Позже в философской литературе утвердилось близкое название «эволюционная эпистемология». Ее создатели (К. Лоренц, С. Тулмин, Г. Фоллмер, Д. Халл) в качестве основателя новой гносеологии называли Ж. Пиаже.

Печально, что Л. С. Выготский прожил очень короткую жизнь и не смог во всём масштабе оценить весьма плодотворную творческую деятельность швейцарского психолога. Сам Ж. Пиаже познакомился с основным трудом российского ученого в поздний период своего творчества. Отметив талант российского коллеги, он выразил сожаление в том, что ему уже не удастся ответить на критику и устранить недопонимание своей работы.

#### **Эгоцентризм детского мышления как основной нерв критики Л. С. Выготского**

Критика Л. С. Выготского развернулась по поводу толкования Ж. Пиаже исходной стадияльной триады в развитии детского мышления: *вне-речевое аутистическое мышление – эгоцентрическое мышление (и эгоцентрическая речь) – социализированное (логическое) мышление*. По мнению нашего психолога, вся триада неверна и искажает подлинную эволюцию мышления. Сразу же выдвигается философский аргумент против концепции Ж. Пиаже. Любой процесс развития, согласно Выготскому, предполагает преемственность в эволюционной смене стадий, которая трактуется им не как простое временное следование одного состояния за другим, а согласно «диалектическому» закону «отрицания отрицания», до боли знакомого любому соотечественнику, получившему вузовское образование в нашей стране во времена не столь отдаленные. По мнению Выготского, каждая предыдущая стадия в «подлинном» развитии должна содержать позитивные элементы, которые и являются «предпосылкой» для формирования следующей стадии. У швейцарского психолога, как отмечает Выготский, первые две стадии онтогенеза трактуются как «пороки», препятствия на пути к зрелому мышлению и осмысленной речи (которые возникают у подростка к четырнадцати годам). От этих «пороков» (существующих на предшествующих двух стадиях) взрослеющий ребенок «освобождается», они оказываются излишними с точки зрения развития. Поэтому, по мнению нашего ученого, теория Пиаже не только не верна, в ней даже нет никакого эволюционизма.

Второе обвинение Выготского сводится к тому, что Пиаже игнорирует принцип причинности в смене стадий детского онтогенеза. С его точки зрения, эволюционистский подход в науке ориентирует нас на простое описание наблюдаемых явлений, тогда как причинный подход дает возможность сущностного объяснения возникающих изменений в изучаемом явлении. Невольно здесь возникает образ построения Марксом исторического материализма, в котором эволюционизм (смена экономических формаций) сочетается с объясняющей причиной (разрешение конфликта между уровнем развития производительных сил и характером существующих производственных отношений).

Сначала коснемся темы эволюционизма. Представление о том, что любая эволюция должна укладываться в гегелевскую триаду, подвергалось критике даже в эпоху безраздельного господства марксистской идеологии, оспаривалось и то, что в развитии всегда наследуются только позитивные, полезные для развивающихся систем свойства. Та же генетика вскрыла наследование бесполезных, а порой и вредных для развития организма свойств. Но главное наше возражение сводится к тому, что никакая философия не способна предугадать, каким образом будет развиваться конкретная система в реальном мире. На подобные вопросы могут отвечать только конкретные (частные) науки. Философия может лишь обобщать открытые в конкретных науках факты и закономерности, но не подменять их туманной метафизикой, а тем более не отвергать.

Что касается принципа причинности, то и здесь обвинение Выготского выглядит некорректным. Во-первых, Пиаже не отрицает роли причинных факторов в становлении «взрослого» мышления и нормальной речи. Такой причиной для него является всё расширяющаяся социализация ребенка. Более того, когда в экспериментах с детьми Пиаже анализирует их споры, то он устанавливает уменьшение коэффициента эгоцентрической речи в направленных коллективных спорах. Причиной «правильных» речевых актов является овладение коммуникативными способностями, когда ребенок приобретает навыки не только слушать, но и понимать, запоминать сказанное другим ребенком или взрослым человеком, а также отстаивать собственное мнение, что предполагает овладение логическими навыками собственного мышления. Эти качества характеризуют уже, по мнению Пиаже, третью стадию онтогенеза, т.е. полную социализацию подростка, соответствующую примерно возрасту четырнадцати лет.

Во-вторых, обвинение Выготского в недостаточной научности эволюционных методов исследования по сравнению с причинными подходами тоже не выдерживает критики. Научные реконструкции эволюции также правомерны для объяснения явлений, как и причинные, а также модельные, субстратные и т.д. [3, с. 24].

Современная наука всё больше обращается к изучению эволюционных процессов. Вообще говоря, выбор научного метода исследования определяется постановкой научной задачи. Ориентация на раскрытие причины наблюдаемого явления не всегда осуществима в науке. На-

пример, она не осуществима в исследовании стохастических систем, где используются вероятностные методы. Объясняется эта ограниченность тем, что ориентация ученого на установление причинной связи явлений предполагает нахождение условия (причины), достаточного для возникновения другого наблюдаемого явления (события), которое можно трактовать как следствие. В решении простейших механических задач подобный подход вполне возможен, но уже в изучении более сложных процессов (например, социальных) мы часто имеем дело с совокупностью различных факторов, которые с разной степенью детерминации (обусловленности) влияют на течение изучаемого явления. В математике разработан метод факторного анализа, позволяющий вероятностно оценить влияние каждого фактора на изучаемый процесс [4].

Выготский считает трактовку эволюции детского мышления, разработанную Пиаже ложной, и обосновывает свою триаду: *социальная речь – эгоцентрическая речь – внутренняя речь (индивидуализированное мышление)*. Под огонь его критики попадают трактовки женевским ученым первых двух стадий: аутизма и эгоцентризма в детском онтогенезе.

Что касается аутизма, то следует заметить, что ни швейцарский психолог, ни его оппонент сами не изучали стадию аутизма экспериментально, а в своей аргументации используют существующие в психологической литературе источники. Однако каждый из них опирается на свои литературные авторитеты в области описания самого раннего периода (примерно до двух лет) в развитии детской психики. Для Пиаже «аутизм» означает примерно то, что обычно в словарях трактуется как неспособность индивида установить социальные отношения с другими людьми (прежде всего речевую коммуникацию и социальные действия). Иногда в качестве аутизма понимается неспособность к реальным оценкам окружающей действительности. Для Пиаже начальный период в жизни младенца, безусловно, является асоциальным.

Вот что он пишет по этому поводу: «Психоаналитики различают два основных типа мысли: мысль направленную, или разумную (имеющую целью понимание), и мысль ненаправленную, которую Блейлер предложил назвать аутистической мыслью. Мысль направленная сознательна, то есть она преследует цели, которые ясно представляются уму того, кто думает; она разумна, значит, приспособлена к действительности и стремится воздействовать на нее; она заключает истину или заблуждение (истину эмпирическую или истину логическую), она выражается речью.

Аутистическая мысль подсознательна, а это означает, что цели, которые она преследует, или задачи, которые она себе ставит, не представляются сознанию. Она не приспособляется к внешней действительности, а создает сама себе воображаемую реальность или реальность сновидения; она стремится не к установлению истины, а к удовлетворению желания и остается чисто индивидуальной; как таковая она не может быть выражена непосредственной речью. Она выявляется прежде всего в образах и, для того чтобы быть сообщенной, должна прибегать к косвен-

ным приемам, вызывая посредством символов и мифов чувства, которые ее направляют» [5, с. 43–44].

Для пояснения своего понимания аутизма Пиаже ссылается на теорию «бессознательного» З. Фрейда, за что сразу получает от Выготского упрек в идеализме. Швейцарский психолог отмечает, что на аутистической стадии у ребенка еще нет реальной связи с действительностью, скорее он имеет дело с миражным воображением, с «логикой» сновидения, у него отсутствует осмысленная цель, а есть лишь доминирующее проявление биологических желаний. Он в основном кричит и плачет, когда ощущает голод, жажду, температурный дискомфорт и т.д. У него отсутствует человеческая (социализированная) речь даже для выражения своих биологических желаний. Говоря об аутистической речи (накануне перехода в эгоцентрическую стадию), Пиаже пишет: «Здесь дело идет лишь о повторении слов и слогов. Ребенок повторяет их ради удовольствия говорить, не думая ни о том, чтобы обратиться к кому-нибудь, ни даже о том, чтобы произносить осмысленные слова. Это один из последних остатков младенческого лепета, не содержащий еще в себе, видимо, никакого общественного элемента» [там же, с. 16].

Пиаже довольно адекватно охарактеризовал аутизм, но в его высказываниях, конечно, есть и неточности, о которых швейцарский психолог позднее сожалел. С нашей точки зрения, термин «аутистическое мышление», введенный швейцарским психиатром Э. Блейлером [6], для начальной стадии развития ребенка вообще неприемлем. Он напоминает оксюморон вроде «круглого квадрата»: неосознанного мышления не существует. Мышление – это особая активная интеллектуальная деятельность социализированного человека по производству личностных (внутренних) смыслов. У ребенка на рассматриваемой стадии присутствуют лишь биологические инстинкты и биологическое приспособление. Поскольку на данном этапе у ребенка отсутствует как речь, так и человеческое мышление, более приемлемым термином для его обозначения является «аутистическое поведение» (или просто – аутизм).

Вообще говоря, можно было бы поставить вопрос, чего больше в детском аутизме: животного или человеческого? Швейцарский ученый не актуализирует и не заостряет этот вопрос, но отмечает, что вопрос о соотношении биологического и социального в развитии ребенка весьма сложен. Он против того, чтобы прямолинейно выводить онтогенез только из биологических или, напротив, лишь из социальных факторов. Скорее у Пиаже речь идет о взаимодействии того и другого. Как утверждает швейцарский ученый, на этапе аутизма у ребенка доминирует биологическое начало, а развитая (можно сказать – подлинная) социальность, переваливая через симбиозный промежуточный эгоцентризм, появляется в конце его онтогенетической триады. У нашего же соотечественника «социальность» появляется, как ни странно, в характеристике самого начала младенческой жизнедеятельности.

«Но аутистическое мышление, – пишет Л. С. Выготский, – рассматриваемое с точки зрения филогенетического и онтогенетического развития,

не является вовсе первичной ступенью в умственном развитии ребенка и человечества. Оно не является вовсе примитивной функцией, исходной точкой всего процесса развития, начальной и основной формой, из которой берут начало все остальные.

Даже рассматриваемое с точки зрения биологической эволюции и с точки зрения биологического анализа поведения младенца аутистическое мышление не оправдывает основного положения, выдвинутого Фрейдом и принятого Пиаже, – положения, гласящего, что аутизм является первичной и основной ступенью, над которой надстраиваются все дальнейшие ступени в развитии мышления, что наиболее рано возникающее мышление, это, говоря словами Пиаже, некое миражное воображение; что принцип удовольствия, управляющий аутистическим мышлением, предшествует принципу реальности, управляющему логикой разумного мышления» [2, с. 34].

Обратим внимание на то, что и Выготский употребляет это путанное и «непереваримое» выражение «аутистическое мышление». Вообще нужно отметить, что оба автора расходятся не только в принципиальных положениях, но часто по-разному толкуют одни и те же понятия (сущности): мышление, социализация, овладение речью, индивидуализация речи. Все названные феномены обозначают процессы, которым присущи непрерывность и текучесть, а решение поставленной задачи (реконструкции эволюции онтогенеза) заставляет обоих авторов квантифицировать развитие на этапы, фазы и т.д.

Возникает трудная ситуация, известная еще античным софистам: когда возникает «куча»? Действительно, это довольно трудный и спорный вопрос: когда можно говорить только о зачатках мышления и речи, а когда правомерно говорить о сформировавшихся упомянутых феноменах. Необходимо отметить, что и Пиаже и Выготский не отождествляют мышление и речь, а ищут точки их соприкосновения и корреляции друг с другом. Но эти пересечения двух феноменов они оценивают по-разному. Во всяком случае, для Пиаже аутизм асоциален, а Выготский доказывает изначальную социальную природу развития детского мышления.

Можно было бы задать вопрос (подобный тому, который Выготский ставил перед Пиаже) о причинах этой, неведь откуда появившейся «социальности» в самом начале жизни ребенка. Посмотрим, как эту социальность обосновывает наш соотечественник.

В критике концепции Пиаже Выготский прибегает к доводам того же автора (которого цитировал и швейцарский психолог) Блейлера, который решительно отвергает отрыв аутистического мышления от окружающей ребенка действительности, он не согласен с «миражной» трактовкой, настаивая на тесной связи поведенческих актов младенца с его реальными потребностями.

«С этим, – говорит он, – я не могу согласиться. Я не вижу галлюцинаторного удовлетворения у младенца, я вижу удовлетворение лишь после действительного приема пищи, и я должен констатировать, что

цыпленок в яйце пробивает себе дорогу не с помощью представлений, а с помощью физически и химически воспринимаемой пищи.

Наблюдая более взрослого ребенка, я также не вижу, чтобы он предпочитал воображаемое яблоко действительному. Имбецил и дикарь являются настоящими, реальными политиками, а последний (точно так же, как и мы, стоящие на вершине мыслительной способности) делает свои аутистические глупости лишь в тех случаях, когда его разум и его опыт оказываются недостаточными: в его представлениях о космосе, о явлениях природы, в его понимании болезней и других ударов судьбы, в защитных мероприятиях от них и других сложных для него соотношениях» [6, с. 57].

Выготский настаивает на том, что «аутистическое мышление» отнюдь не представляет собой сон, мираж, бессознательное «мышление» или фантазию ребенка, а является реалистическим (направленным на реальный предмет), возникает в связи с реальными потребностями ребенка и целесообразным (стремящимся к удовлетворению этих потребностей). Кроме того, он заимствует у Блейлера идею, что «фантазийность» как черта мышления может возникнуть только на достаточно развитой ступени детского развития, когда ум ребенка будет способен отрываться от созерцания непосредственных предметов (связанных с его биологическими потребностями), и воспарять в мысли к фантазиям, от настоящего к будущему. Поэтому Выготский, вслед за Блейлером относит аутизм, понимаемый как «отлет мысли от реальности» к более поздней стадии развития индивидуального сознания, а именно к последней фазе своей триады. «Но аутистическое мышление, – утверждает наш психолог, – рассматриваемое с точки зрения филогенетического и онтогенетического развития, не является вовсе первичной ступенью в умственном развитии ребенка и человечества. Оно не является вовсе примитивной функцией, исходной точкой всего процесса развития, начальной и основной формой, из которой берут начало все остальные» [2, с. 34].

«Первичной формой интеллектуальной деятельности является, – по Выготскому, – действенное, практическое мышление, направленное на действительность и представляющее одну из основных форм приспособления к новым условиям, к изменяющимся ситуациям внешней среды» [там же, с. 36–37].

Стоп! Здесь следует остановиться, чтобы разобраться в той путанице признаков, которые Выготский приписывает начальной (самой первой) стадии развития ребенка.

Прежде всего, возникает элементарный вопрос: признает ли Выготский какую-либо первичную стадию в развитии детского мышления? Для Пиаже такой стадией является аутизм, понимаемый в целом как отсутствие реальной связи ребенка с социумом. Конечно, следует учесть критику Блейлера и Выготского, что поведение ребенка всё-таки не является бессознательным сном, а имеет связи с действительностью, круг которой ограничен его физиологическими потребностями. Выготский

отрицает аутизм (понимаемый весьма своеобразно) как изначальную стадию развития и в качестве первой фазы признает формирование «интеллектуального», «действенного», «практического» мышления. Это уже, конечно, не соответствующий фактам «перебор». Все указанные признаки можно отнести только к взрослому социализированному индивиду, да и то не ко всякому, ибо указанные признаки зависят от воспитания, образования, степени социализации человека. По мнению отечественного психолога, уже начальная стадия (см. его триаду) является социальной.

Как же трактует эту «социальность» наш психолог? Мы, конечно, помним крылатую марксистскую фразу, что человек – существо общественное (социальное), но эта характеристика относится к взрослому (по крайней мере, к совершеннолетнему), сформировавшемуся в социуме индивиду, но не родившемуся младенцу. В качестве доказательства приписываемой ребенку «социальности» Выготский ссылается на реальность связи ребенка с действительностью и его потребностями. Но эти связи не являются еще социальными, в лучшем случае их можно назвать биологическими, обеспечивающими физиологический реализм.

Действительно, родившийся младенец живет еще какое-то время по законам биологического (а не социального) вида. Это, собственно говоря, признает и Выготский, понимая, что «мышление возникло в биологическом ряду и развивалось при переходе от низших животных форм к высшим и от высших к человеку» [там же, с. 37], он только отрицает, что этот первый период лишен связи с реальностью, он не может быть представлен галлюцинаторными желаниями ребенка и сведен к бессознательному «принципу удовольствия». «Допустить изначальность принципа удовольствия в развитии мышления – значит с самого начала сделать *биологически* (курсив наш. – А.К.) необъяснимым процесс возникновения той новой психологической функции, которую мы называем интеллектом или мышлением» [там же].

Понятно, что физиологический реализм существует и в поведении животных, хотя у них нет никакой социальности (а заодно речи и мышления), но существует предметная связь с окружающим миром (в добычании пищи, защите от хищника). Родившийся ребенок, образно говоря, одной ногой стоит еще в биологическом ряду, а другой уже вступил в человеческое общество. Но до формирования интеллектуального, практически действенного мышления ему еще предстоит долгая дорога по пути социализации.

Второй этап в развитии ребенка (от трех до семи лет), согласно теории Пиаже, – качественно новое интеллектуальное образование. Именно на этой стадии у ребенка появляются речь и мышление, но это *особенное* «детское» мышление и речь, которые швейцарский ученый назвал эгоцентрическими.

Согласно Пиаже, данный «эгоцентрический» этап в развитии не является еще социальным, ибо в нем превалирует детская субъективность как смысловой центр окружающего мира. Ребенок еще не допускает мысли, что мир может быть иным, чем ему представляется. Говоря философ-

ским языком, у ребенка еще нет ориентации на объективность в мышлении. У него нет сомнений в своей правоте, о чем бы он не высказывался. Ребенок на эгоцентрической стадии не обладает критичностью не только по отношению к себе, но и по отношению к высказываниям других детей. Создается впечатление, что ребенок (особенно на ранней фазе эгоцентризма) не только не слышит, но и не слушает своих сверстников. На рассматриваемой стадии развития для ребенка не существует никаких противоречий в мышлении, для него всё возможно в мире, ибо он является единственным и «подлинным» демиургом сочиненного им в своем сознании мира. Позднее Пиаже отмечал, что подлинной движущей «пружиной» реализуемого детского эгоцентризма является *центрация* детского мировоззрения на собственном «Я», как в мысли, так и в речи.

Основные возражения нашего психолога вызвало понятие «эгоцентрической речи» и его связи с «эгоцентрическим мышлением», которые обычно считают важнейшими открытиями Ж. Пиаже. Удивительно, что, несмотря на резко отрицательное отношение Выготского к «эгоцентризму» в трактовке Пиаже, наш психолог сохраняет этот термин в качестве наименования второй стадии развития мышления и речи ребенка. Однако он существенно изменяет содержательную трактовку этих понятий. «Таким образом, один и тот же пункт в развитии мышления ребенка, обозначаемый нами как эгоцентрическая речь ребенка, представляется с точки зрения этих схем лежащим на двух совершенно различных трактах детского развития. Для Пиаже это переходная ступень от аутизма к логике, от интимно-индивидуального к социальному, для нас это переходная форма от внешней речи к внутренней, от социальной речи к индивидуальной, в том числе и к аутистическому речевому мышлению» [там же, с. 56].

Для того чтобы понять основания критики нашего психолога в отношении концепции эгоцентризма Ж. Пиаже, кратко охарактеризуем содержание последней. Напомним, что и Пиаже и Выготский не отождествляют феномены речи и мышления, но вместе с тем оба признают между ними связи и корреляцию, зависящие от возрастной зрелости ребенка, степени его образованности, освоения навыков реализации того и другого.

Со времен Ф. Соссюра [7] различают в речи внешнюю (манifestируемую) форму сообщаемой мысли и внутреннее содержание, т.е. собственно мысль. О содержании мысли любого субъекта мы можем судить только по его выражению в вокализованной или письменной речи. Обычный человек, как правило, не различает речь и мысль. Это для него одно и то же. Но специалист (лингвист, психолог) способен уже отдельно обсуждать и анализировать речевые и мыслительные способности субъекта. Речевые способности проявляются в знаниях национального тезауруса слов и грамматики построения из них правильных предложений: простых, сложносочиненных и сложноподчиненных, соединяемых союзами *и, или, потому что* и т.д. Любое «правильное» предложение подчиняется трем системообразующим программам: семантическому согласова-

нию, синтаксическому управлению и лексическому сочетанию, которые определяют его структуру, способную адекватно транслировать смысловую информацию [8].

Мышление проявляется в способности образовывать смыслы и правильно оперировании этими смыслами. Смысл – это результат мышления (и одновременно содержание мысли), единицей которого является пропозиция, т.е. элементарная мысль. Пропозиция имеет структуру, выражаемую известной логической формулой «S – P», где S означает предмет мысли, а P – его свойство. По меткому выражению Л. Витгенштейна, смысл – это мыслимое «положение дел» в мире.

Язык как знаковая система веками конституировался таким образом, чтобы приспособиться к выражению и трансляции смыслов. В филогенетическом развитии национальных языков настойчиво доминировала тенденция на установление изоморфизма между знаковой системой (слов и предложений) и системой постоянно обогащающихся смыслов. Однако полное совпадение структур языка и мышления невозможно. Скорее можно говорить об относительной автономии и гомоморфизме соответствующих структур. Законы исторического развития языка и мышления различны, несмотря на постоянную их корреляцию в речемышлении (термин, введенный Выготским).

Язык (как надличностная символическая система) более консервативен в своем развитии. Речь – это язык в действии, применение языка в коммуникативной практике. Речь предполагает усвоение надличностной системы языка (т.е. национального языка) и образование в собственном сознании личностного континуума смыслов, который всегда индивидуален, зависит от исторической биографии субъекта, его возрастных особенностей, образованности, профессиональных ориентаций, образа жизни.

Мышление тоже можно характеризовать с разных сторон. Прежде всего, со стороны связи своего содержания и формы оно представлено смыслами, обличенными в различные интеллектуальные образования: понятия, суждения, идеи, теории, мнения, мировоззренческие системы, концепты, смыслообразы и т.д.

Вместе с тем мышление трактуют и как процесс конструирования (порождения) субъектом смыслов, т.е. операционально. Помимо самой элементарной мысли, характеризующей некоторое событие или явление в форме пропозиции, существуют сложные (производные) смыслы, составленные из элементарных смыслов. Это конституирование смыслов предполагает освоение логических операций: умозаключений, рассуждений, доказательств, индукции, дедукции, анализа, синтеза, классификации. Правильное (зрелое) мышление нетерпимо к противоречиям, которые разрушают смысл сказанного [9].

Конструирование индивидуальных (личностных) смыслов всегда опирается на знание надличностных, существующих в общественном сознании идей, в том числе и, прежде всего, смыслового содержания языка. Ученики А. Шюца вводят понятие «символического универсума»,

близкое к марксистскому представлению об общественном сознании [10]. Символический универсум возникает в качестве совокупного результата совместной социальной деятельности предшественников и современников, который представлен системой интерсубъективных идей, знаний, ценностей.

Символический универсум выражается в надличностном смысловом запасе языка, фольклоре (пословицах, поговорках), общественном мнении, историко-культурных и научных текстах, развивается намного динамичнее, чем язык. Однако язык является необходимым условием существования компендиума надличностных смыслов, их универсальным транслятором от поколения к поколению (в диахроническом ряде) и в общении современников (в синхроническом ряде). Язык – это вечный спутник мышления. Любое высказывание уже содержит некоторую мысль, а любая мысль становится доступной (понятной) для окружающих только будучи оформленной в языковую форму. И то и другое – речь и мышление – глубоко и сущностно социальные феномены.

Мышление и речь в онтогенезе развиваются на параллельных курсах, постоянно взаимодействуя друг с другом, перетекая друг в друга. Эту объединяющую связь того и другого удачно выразил Выготский в термине «речемышление». Но темпоральность их развития в онтогенезе различна, что и обусловило расхождение в фиксации и оценке Пиаже и Выготским стадий речемышления.

Ж. Пиаже весьма детально исследует особенности эгоцентрической речи детей от трех до семи лет, проявляющейся в различных поведенческих ситуациях. При этом он разделяет все типы детских разговоров на две группы: эгоцентрические и социализированные. Следует сразу же отметить, что термин «социализация» используется швейцарским психологом дважды: для характеристики особых типов разговоров детей на эгоцентрической стадии и для целостной характеристики зрелой третьей стадии детского онтогенеза.

Эту кажущуюся путаницу можно объяснить тем, что социализация понимается швейцарским психологом как процесс разной степени ассимиляции социальных отношений и форм их проявления в деятельности ребенка. Напомним, что наш отечественный психолог вносит социальную характеристику уже в начало детского поведения и старается провести ее до конца детского онтогенеза.

Вообще, о начале социализации ребенка можно вести речь уже применительно к тому времени, когда ребенок начал говорить, опираясь на национальный язык, ибо он является сложнейшим социальным образованием. Животному человеческий язык недоступен. Однако от социализации начальной, когда ребенок только начинает осваивать навыки правильной речи, до социализации зрелой, когда ребенок научается осознанно мыслить и говорить, обращаясь к другому, огромная дистанция.

Эгоцентрическая речь (в версии Пиаже) включает три типа (автор называет их категориями) проявления разговоров: 1) повторение; 2) монолог; 3) коллективный монолог. Повторение (эхолалии, детский лепет)

является исчезающим остатком аутизма. Монолог совершается, когда «ребенок говорит сам с собой, как если бы он громко думал. Он ни к кому не обращается» [5, с. 16]. Отметим, что уже здесь Пиаже указывает на то, что разговор «вслух» и «для себя» очень напоминает «внутреннюю речь», которая сопровождает действия ребенка. Он часто повторяет эту характеристику эгоцентрической речи в других местах своей книги. Именно эту мысль постарается проблематизировать Выготский и сделает ее центральным нервом своей концепции «внутренней речи».

Монолог вдвоем или коллективный монолог осуществляется тогда, когда ребенок обращается к другому, но абсолютно «не заботится о том, чтобы и в самом деле быть услышанным или понятым. Позиция собеседника никогда не принимается в расчет, собеседник только возбудитель» [там же]. В обстановке, когда играют несколько детей в одной комнате, возникает разногласие (коллективный монолог): каждый говорит о «своем» и никто никого не слышит. В принципе о социализации ребенка можно было бы говорить уже применительно к указанным типам речи, поскольку в них просматривается важный факт начального освоения речи, которая предполагает овладение первым подлинно социальным (надличностным) продуктом: языком с его смыслами. Но для Пиаже указанные варианты речи не являются еще социальными именно потому, что в них нет выраженной ориентации на Другого, на слушателя. Другими словами, в указанных речевых актах не обнаруживается их направленность на собеседника. Такую речь мы не можем назвать коммуникативной. Социологи говорят о социальных отношениях в тех случаях, когда возникают интеракции, т.е. такие действия, которые носят взаимный характер, предполагают взаимодействие индивидов (продал – купил, спросил – ответил). Что касается взрослой речи, то она всегда направлена на Другого.

Поэтому следующие виды речи Пиаже называет социализированными:

1. *«Адаптированная информация.* Здесь ребенок действительно обменивается мыслями с другими; тут наблюдается либо сообщение собеседнику о чем-нибудь, что может заинтересовать его или повлиять на его поведение, либо настоящий спор или даже сотрудничество в достижении общей цели» [5, с. 16].

2. *«Критика.* В данную группу включаются все замечания по поводу работы или поведения других лиц, носящие тот же характер, что и адаптированная информация, – так сказать, специфические замечания по отношению к собеседнику. Но эти замечания скорее аффективны, чем интеллектуальны: они подтверждают превосходство моего «я» и отрицают «я» другого» [там же].

3. *«Приказание, просьбы и угрозы.* Здесь явное воздействие одного ребенка на другого» [там же, с. 17].

4. *«Вопросы.* Большинство вопросов, задаваемых детьми детям же, вызывает ответ, поэтому их можно отнести к социализированной речи» [там же].

5. *«Ответы.* Это ответы, даваемые на собственно вопросы (с вопросительным знаком) и на приказания» [там же].

Таким образом, термин «социализация» появляется дважды в контексте концепции Ж. Пиаже: во-первых, фигурирует в названии развитой (зрелой) стадии детского онтогенеза; во-вторых, используется в рамках характеристики эгоцентрической стадии онтогенеза для обозначения речи, направленной на собеседника, в отличие от речи, обращенной «внутрь» своего собственного «Я». «Ребенок, – отмечает Пиаже, – говорит здесь, применяясь к точке зрения собеседника. Функция речи для говорящего состоит уже не в том, чтобы побуждать себя самого к деятельности, а в том, чтобы сообщить мысль» [там же, с. 24].

Конечно, использование одного и того же термина «социализация» для обозначения двух разных феноменов в детском онтогенезе создает трудности в понимании концепции Пиаже. Этим недостатком изложения концепции швейцарским ученым как раз и воспользовался Л. С. Выготский, введя представление о двух основных функциях речи.

Во-первых, согласно Выготскому, у ребенка присутствует речь, связанная с обдумыванием практических действий (в игре или создании каких-либо искусственных предметов). Это как раз речь вокализованная (как пишет Пиаже, похожая на мышление «вслух») и, по его определению, «эгоцентрическая». По мысли же Выготского, эта речь является предтечей становления невокализованной «внутренней речи», которая у взрослого человека является интимной (скрытой, предназначенной для себя, для обдумывания и расчета своих практических действий).

Во-вторых, у ребенка присутствуют уже зачатки речи коммуникативной, которая у взрослого человека чрезвычайно развита и является понятным для собеседника средством общения. Если бы Пиаже назвал указанные им типы речи (адаптируемую к собеседнику информацию, критику, приказание, просьбы и угрозы, вопросы и ответы) коммуникативными (ибо в них уже присутствует ориентация на Другого), то между обоими дискурсами было бы меньше разногласий.

Дело в том, что подлинной социализации в указанных формах общения как раз и не хватает, ибо у ребенка абсолютно отсутствует установка на сотрудничество с другим ребенком, нет учета его мнений, нет интенций и на обоснование (тем более доказательства) своей мысли и никаких попыток опровержения противоположного мнения собеседника. «Мысль ребенка, – указывает Пиаже, – эгоцентрична, то есть ребенок думает для самого себя, не заботясь ни о том, чтобы быть понятым окружающими, ни о том, чтобы стать на точку зрения другого. Мы особенно пытались показать, что эти эгоцентрические привычки существенно влияют на самую структуру мысли. В частности, не испытывая нужды социализировать свою мысль, ребенок не заботится о том, чтобы убеждать, а, следовательно, и о том, чтобы доказывать, по крайней мере, в той степени, как мы» [там же, с. 211]. Следовательно, коммуникативная форма речи (т.е. обращенная «как бы» к другому ребенку без ответной реакции) еще не является социальной по своей сути.

Для подтверждения этого факта следует обратиться к тексту исследований Пиаже, проведенных весьма скрупулезно и многосторонне.

Пиаже начинает с анализа детских разговоров, выделяя в них различные серии, типы и стадии (фазы). Серия А связана с направленностью на согласование мнений. Она эволюционирует от простого высказывания собственного мнения каждым ребенком относительно своих действий (без налаживания согласования и сотрудничества) до установления сотрудничества, которое достигается к семи годам.

Серия В инициирована несогласованностью (действий и мнений), которая начинается простой ссорой и может развиваться в настоящий спор. «Ссора, ... представляет собою столкновение утверждений не просто констатирующих, а связанных с желаниями, с субъективной оценкой, с приказаниями и угрозами, может породить споры. Спор – это столкновение противоположных констатаций» [там же, с. 55]. Примитивный спор характеризуется отсутствием каких-либо обоснований и доказательств своей точки зрения и логического опровержения мнения своего оппонента. Настоящий спор учитывает мнение другого, и собеседники пытаются сотрудничать в поисках истины. По существу, он приближается к диалогу, но это происходит в возрасте до семи лет крайне редко.

Настоящий спор предполагает сотрудничество в абстрактном мышлении, которое существенно отличается от «действенного» сотрудничества (в игре). «Чтобы спорить, – отмечает Пиаже, – надо ... уметь выразить доказательства, логические связи и т.д., а все эти операции противоречат эгоцентризму ребенка младше 7 лет» [там же, с. 67]. Особенно удивляет не критичность детей в отношении к противоречиям, проявляющимся в разговорах. «Даже к 7–8 годам дети далеко не всегда стремятся к тому, чтобы иметь какое-либо одно мнение по данному предмету. Конечно, они не думают при помощи противоречий, но они последовательно принимают положения, которые, если их сравнить, оказались бы противоречивыми. В этом смысле можно сказать, что дети нечувствительны к противоречию, и это происходит потому, что, переходя от одной точки зрения к другой, они каждый раз забывают предыдущую. Таким образом, одни и те же дети 5–6 лет в течение опроса утверждают и то, что муравьи, цветы или солнце живые, и то, что они не живые. Некоторые дети то говорили, что реки были вырыты человеческой рукой, то – что их создала вода. Оба противоположных мнения укладывались у них рядом: в данный момент они соглашались с одним мнением, в следующий, – искренне забывая старое, соглашались с другим. Этот факт часто встречается при исследовании детей до 7–8 лет» [там же, с. 70].

К важным проявлениям эгоцентризма относятся процессы понимания и объяснения у детей. Когда дети в коллективном монологе извергают поток слов, обращенных друг к другу, то кажется, что они понимают друг друга. Но это впечатление обманчиво. Если дети говорят эгоцентрично (т.е. не соотносят свои мысли с ожиданиями и мыслительными возможностями другого), то и понимание их друг другом является эгоцентричным. Они мало заботятся о том, чтобы их объяснения поняли другие.

В опытах Пиаже педагог рассказывал первому ребенку, как работает водяной кран (пользуясь рисунком), далее этот ребенок становился

объяснителем для второго ребенка, который выполнял функцию воспроизводителя объяснений. Этот тип объяснений определялся как действенный, поскольку стояла задача объяснения механических действий крана.

Второй тип объяснений лежал целиком в вербальной плоскости: т.е. необходимо было воспроизвести реальные или фантастические истории, рассказанные педагогом. В обоих случаях рассказы педагога воспроизводились неточно, фрагментарно и с добавлением собственных изобретений (фантазий) ребенка, искажающих действительное положение дел. Было обнаружено, что действенные объяснения были более точны, чем вербальные, поскольку в действенном объяснении перед глазами (как объяснителя, так и воспроизводителя) находился рисунок, и объяснитель часто пользовался жестами, поясняя действие крана: это так, это сюда, это туда. В вербальном воспроизведении историй наблюдалось больше искажений и фантазий ребенка.

Швейцарский ученый скрупулезно выявляет особенности эгоцентризма в детских процессах понимания и объяснения. «Наблюдение, действительно, показывает, что к 7–8 годам ребенок спонтанно не дает объяснений или доказательств своим товарищам, даже когда он сам понимает эти объяснения или доказательства; это происходит оттого, что его речь еще пропитана эгоцентризмом» [там же, с. 92]. Это безразличие к доказательствам и объяснениям не случайно, ибо в указанном возрасте еще не сформировались подлинно социальные установки общения, т.е. сотрудничество в понимании, диалогизм. Хотя речь объяснителя обращена к слушающему воспроизводителю, он абсолютно не заботится вопросом, понял ли его воспроизводитель. «Объяснитель думает, что воспроизводитель улавливает все, как будто бы знает наперед то, что надо знать, и до тонкости понимает с полуслова» [там же].

Воспроизводитель, в свою очередь, не задает никаких дополнительных вопросов объяснителю, считая, что он всё понял и у него нет нужды корректировать свою точку зрения. Собеседники плохо понимают друг друга не потому, что они встречаются с трудностями объяснения, а потому, что думают, что понимают всё сказанное хорошо. На самом деле каждый из них остается на своей эгоцентрической точке зрения, не подверженной корреляции со стороны другого.

Сама речь при объяснениях носит до семи лет явно выраженный эгоцентрический характер. В ней нарушаются порядок и причинно-следственная связь событий: «объяснитель не интересуется, “каким образом” происходят события, которые он излагает, или, по меньшей мере, он приписывает этим событиям неполные основания» [там же, с. 97]. Употребление союза «потому что» ребенком выражает не порождение одного явления другим, а их соположение, соответствующее союзу «и». Например, «Николай сломал ногу, потому что попал в больницу».

Эгоцентрической речи (до 7 лет) соответствует и эгоцентрическое мышление ребенка. Пиаже детально исследует особенности эгоцентрического мышления. К его характерным чертам относится прежде всего

синкретизм, принципиально отличающийся от синтеза, которым овладевает взрослый индивид. Этот синкретизм проявляется уже в восприятии внешних объектов. Так, рисуя велосипед, ребенок воспроизводит его основные детали (педали, цепь, колеса и т.д.), но сваливает их все «в кучу», лишенную объективной упорядоченности.

Если синтез предполагает предварительный анализ, вычленение частей и деталей объекта и понимание их функций и связей в составе целого, то синкретизм останавливается на целостном образе при полном безразличии к деталям и их реальным связям. Помимо синкретизма в восприятии, существуют еще вербальный синкретизм и синкретизм мышления. Отвечая на вопрос, почему луна не падает, ребенок говорит: «Луна не падает, потому что это очень высоко, потому что нет солнца, потому что это очень высоко».

«Тот факт, что луна не падает, что она очень высоко и что она дает свет, когда нет солнца, – отмечает Пиаже, – составляет одну массу, ибо эти черты всегда воспринимаются вместе. А отсюда для ребенка одна из характерных черт луны объясняется попросту перечислением других» [там же, с. 119].

Если синкретизм в восприятии рисунков и реальных предметов изживается к возрасту восьми лет, то синкретизм в речи и мышлении еще продолжает иметь место и в более старшем возрасте. Весьма важное значение для обнаружения синкретизма мысли и ее выражений в речи приобретают тесты с трактовкой пословиц, имеющих моральный смысл. Для ребенка задача толкования пословицы представляла как необходимость нахождения собственной фразы, которая бы для него значила «то же самое».

Рассмотрим пример, когда девочке (восьми лет) предлагалось проинтерпретировать фразу: «Когда кошка уходит, мыши танцуют». Испытуемый так трактовал ее: «Некоторые люди много суетятся, но ничего не делают». Пиаже следующим образом интерпретирует ход мысли ребенка. «Здесь ясно виден механизм синкретической связи. Пословица хорошо понята вербально. Она значит, по мнению ребенка: “Кошка бегает за мышами”. Что до символического или морального смысла этой пословицы, то, чтобы понять ее по-своему [испытуемая. – А.К.], очевидно, ждет, пока найдет соответствующую фразу. Как строится это соответствие или эта связь? Путем простого слияния двух предложений в одну общую схему. Слова “Когда кошка уходит” сливаются с фразой “Некоторые люди ничего не делают” и принимают смысл: “Кошка идет отдохнуть и поспать”. Слова “Кошка бегает” уподобляются фразе “Некоторые люди много суетятся”, а отсюда два предложения взаимно связываются» [там же, с. 121].

Из приведенного примера становится ясно, что понимание и рассуждение о смысле пословиц (а эта задача намного труднее для ребенка, чем объяснение работы механического устройства или рисунка) взаимосвязаны, и оба носят синкретический характер. «Синкретизм рассуждения имеется тогда, когда два предложения, понимаемых в отдельности, взаимно связываются в глазах ребенка, благодаря схеме целого, с которой

они слились, а синкретизм понимания – тогда, когда самые элементы этих предложений искажены в зависимости от схемы целого» [там же, с. 122].

Синкретизм в речи и мышлении сопровождается у ребенка простым соположением того, что должно быть соподчинено, причинно обусловлено или, наоборот, исключено, противопоставлено. Для эгоцентрического мышления (рассуждения, понимания) характерен особый стиль, лишенный адекватных логических связей (целого и части, общего и единичного, временного порядка соединений, противоположных утверждений, исключений из общего). Соположение проявляется уже в рисунках детей, когда ребенок неспособен воспроизвести картину целого, а изображает все детали вне их реальной связи, так что глаз находится рядом с головой, рука рядом с ногой и т.д.

Соположение в речи и мышлении приводит к тому, что она воспринимается как бессвязный, хаотический рассказ, нагромождение предложений, не связанных друг с другом логическими и релевантными отношениями. Хотя синкретизм и соположение взаимно связаны в эгоцентристском мышлении, соположение является, с точки зрения Пиаже, в некотором роде противоположностью синкретизма. «Синкретизм – это спонтанная тенденция детей воспринимать с помощью глобальных образов, вместо того чтобы различать детали, тенденция немедленно, без анализа находить аналогию между предметами или словами, чуждыми одни другим, тенденция связывать между собой разнородные явления, обнаруживать основание для всякого события, даже случайного, короче – это тенденция связывать всё со всем. Таким образом, синкретизм – это излишек, а соположение – нехватка связи (конечно, имеется в виду отсутствие логических связей – А.К.)» [там же, с. 214].

Большое значение в жизни взрослого человека имеет принцип причинности, связанный с ответом на вопрос «почему?». Этот вопрос возникает и перед ребенком. Пиаже утверждает, что ответ ребенка «потому, что» предполагает причинность явлений или действий, зависящих от его осознания проблемы: «В реальной жизни, существует столько видов причинности, сколько видов или ступеней осознания ... Когда тот же ребенок начинает относиться к вопросу сознательно, это осознание, уже благодаря тому, что оно зависит от потребностей и интересов момента, может принимать различный характер: причинности анимистической, артифициалистической, целевой, механической (посредством контакта), динамической (сила) и т. д.» [там же, с. 200]. Это утверждение Выготский расценивает как идеалистическое и подвергает критике.

Пиаже показывает, что ответы на поставленный вопрос сводятся к трем группам: «почему» причинного объяснения (включая сюда и объяснения по цели), «почему» мотивировки и «почему» обоснования. Начиная с известного возраста (с 7–8 лет и более) надо еще различать «почему» логического обоснования. Эти три типа объяснений у ребенка «или совершенно неразличимы, или, по меньшей мере, гораздо ближе один к другому, чем у нас» [там же, с. 158]. Как показывает реакция на предла-

гаемые ребенку тесты «причинное объяснение и логическое обоснование почти целиком смешиваются с мотивировкой, так как причинность имеет у ребенка характер целеустремления и психологической мотивировки в гораздо большей степени, чем характер пространственного контакта; в то же время логическое обоснование почти совсем не существует в чистом виде, а всегда возвращается к психологической мотивировке» [там же]. Это понимание причинности у ребенка Пиаже называет предпричинностью.

Если у взрослого человека многие вопросы могут встретить затруднение или недоумение, то у ребенка в возрасте до семи лет всегда готов ответ на любой вопрос. Детское объяснение не знает ограничений. Эгоцентрическое мышление ребенка, подчиняющееся синкретизму и соположению, стремится обосновать всё во что бы то ни стало. «Этот логический или предлогический закон, – пишет Пиаже, – имеет глубокое значение, ибо, по всей вероятности, именно благодаря его существованию идея случая отсутствует в детском мышлении. Каждое явление может быть обосновано тем, что его окружает. Или еще: “Все связано со всем, и ничто не случайно”» [там же, с. 127]. Одной из форм объяснения причинности в природе является анимизм (всему приписываются намерения) и антропоморфизм: всё существующее в природе создано либо людьми, либо Создателем. Если у взрослого окружающий мир четко распадается на мир природный и искусственный (т.е. культуру), то у ребенка весь мир предстает как совокупность артефактов. Эту черту детского мышления Пиаже называет артифициализмом.

Важной особенностью эгоцентрического мышления являются ассумпции, т.е. допущения ребенка о существовании возможных миров в его высказываниях и играх. В лингвистике установлено, что всякое нормальное высказывание взрослого человека помимо смысла, выражаемого пропозицией, содержит еще и неявную пресуппозицию, т.е. предположение о существовании предмета, которому приписывается определенное свойство (ласточка летит очень высоко – значит, ласточка существует). Конечно, мы можем говорить о событиях фантазийных или сказочных, но логика общения требует строгого различения сказочного сюжета и реального и запрещает их совместимость в одном и том же сюжете. Так, фраза «я пообедал с Санта Клаусом» воспринимается нами как абсурдная, в лучшем случае как иносказательная.

Ребенок не чувствует никаких ограничений в свободном полете своей мысли: «Вследствие этого он думает, что возможно все связать и все предвидеть, и те ассумпции, которые он допускает, имеют, как ему кажется, значение дедукции и обогащают его, что недоступно для нас с нашей взрослой логикой» [там же, с. 184]. Это отсутствие разграничений между миром возможного и миром действительного, реальным и нереальным (иррациональным) у ребенка роднит его мышление с мифологическим мышлением древнего человека. «В этом отношении, – указывает Пиаже, – действительность для ребенка одновременно и более произвольна, и более урегулирована, чем для нас. Она более произвольна, потому что

нет ничего невозможного и ничто не подчиняется законам причинности. Но при этом ребенок всегда находит достаточные мотивы для обоснования тех самых фантастических происшествий, в реальность которых он верит, поэтому-то, по его мнению, всегда и всё можно объяснить» [там же, с. 185].

«Логика» ребенка нечувствительна к противоречиям. На вопрос, почему этот большой кусок дерева не тонет, ребенок отвечает: «Потому что он легкий». А на вопрос, почему этот маленький камешек утонул, он отвечает, что «он утонул, хотя он легкий». Ребенок не замечает противоречия в своем ответе, потому что сопоставляет ответы, не замечая, что одно исключает другое. Осознание противоречия связано с тем, что одна фраза исключает другую, но привычка сопоставлять фразы отрицает установку на исключение из общего правила, ибо понятие общего и исключения из него еще не сформировано в эгоцентрическом возрасте. Пиаже исследовал употребление ребенком противительных союзов «хотя», «однако», «несмотря на», «все-таки», «но», и оказалось, что эти «союзы, выражающие противоречие, очень долго остаются непонятыми и даже смешиваются с союзами причинности» [там же, с. 250].

Хотя ребенок склонен всё объяснять, в его рассуждениях полностью отсутствует формальная логика. Его рассуждения идут не от общего к единичному (например, все объемистые предметы заставляют воду подниматься, значит, камешек заставляют подниматься воду, потому что он объемистый) и не от единичного к общему (это дерево объемисто и заставляют воду подниматься; этот камешек меньше и заставляют воду меньше подниматься и т.д.; значит, объемистые предметы заставляют воду подниматься), но от единичного к единичному. Такой способ рассуждения от единичного к единичному Пиаже назвал трансдукцией.

Самую большую проблему для ребенка представляет оперирование относительными понятиями. Например, перед ребенком располагают нож и линейку, и он правильно отвечает: «Нож слева, линейка справа». Затем перед ребенком располагают три предмета в такой последовательности (слева направо): карандаш, нож и линейка. Спрашивают: «Где находится нож по отношению к карандашу?». Ребенок правильно отвечает: «Справа». Потом его спрашивают, где находится нож по отношению к линейке. Он снова отвечает (уже неправильно): «Справа». Ребенок не способен различить относительность понятий правое/левое в оценках, связанных с разными системами отсчета: по отношению к себе и по отношению к предметам между собой.

Но если в восприятиях реальной (предметной) ситуации ребенку еще удастся иногда правильно оценить и описать расположение элементов, дать оценку (больше/меньше, тяжелее/легче и т.д.), то в анализе предложенных, абстрагированных от ситуации суждений он беспомощен. Например, педагог говорит, что Петр считает, что половина от девяти не равна четырем. «А ты, Николай, как считаешь, почему Петр это утверждает?» Неожиданно следует психологическая оценка (психологическая мотивировка) ответа: «Потому, что он не умеет считать».

Существует ряд тестов (Бине и Симоне), которые очень трудны для детского анализа даже в возрасте старше семи лет. Таким является тест о трех братьях. Ребенка спрашивают, сколько у него братьев? Он отвечает: «Два, Поль и Эрнест». У него снова спрашивают: «Сколько в вашей семье братьев?». Он снова отвечает: «Два». А ты являешься братом? – «Нет». Ребенок никак не может различить два разных вопроса: один из них касается общего числа братьев в семье, а другой – отношения братьев внутри семьи. Следовательно, ребенок не различает отношение принадлежности к общей (целостной) совокупности (братьев) и отношение между индивидуумами, составляющими эту совокупность: тот, кто имеет братьев, сам является братом.

Еще более коварным для ребенка до семи лет является тест о трех девушках с разным цветом волос, на который не сразу ответит и взрослый человек. Вот его содержание: «У Эдит волосы светлее, чем у Сюзанны (или она более светлая, блондинка). Эдит темнее, чем Лили. Которая же темнее других – Эдит, Сюзанна или Лили?». Ребенок путается в ответах, потому что слово «темнее» он воспринимает как абсолютный признак девушки, «значит она брюнетка», а слово «светлее» – как признак «блондинки». Тогда получается, что Эдит одновременно является и блондинкой, и брюнеткой. На самом деле Эдит по темноте своих волос располагается между Лили и Сюзанной: она темнее, чем Лили и светлее, чем Сюзанна.

Этот «софизм» напомнил нам другой, сочиненный Ж. Делезом в его работе «Логика смысла» [11]. Если расположить всех индивидов на прямой, в которой каждая точка соответствует определенному возрасту человека, то любой индивид одновременно является младшим (по отношению к родившимся до него людям) и старшим (по отношению к родившимся после него). Софистический трюк сталкивания противоположностей коренится в абсолютизации того, что является относительным.

В своей работе Пиаже настаивает на том, что ребенок эгоцентрического возраста не способен делать обобщения. Эту же особенность детского мышления обнаруживает и Выготский, когда исследует освоение ребенком научных понятий. Но неспособность понимать «общее» и применять общие суждения для выводов означает, что ребенку недоступна дедукция, так же, как и индукция (т.е. переход от частного к общему). «Формальная дедукция, – утверждает Пиаже, – состоит в том, чтобы делать выводы не из факта, непосредственно наблюдаемого, и не из суждения, к которому безоговорочно присоединяются (и которое, следовательно, считают чем-то реальным), а из суждения, которое просто допускают – принимают, не веря в него, только чтобы посмотреть, какой из него может быть сделан вывод» [5, с. 267].

Обратимся к тесту, предлагаемому ребенку. «Если бы не было воздуха, то вот это [предмет, подвешенный на веревочке, который мы заставляем быстро вертеться] производило бы ветер? – Да. – Почему? – Потому что в комнате всегда находится воздух. – А в комнате, откуда выкачан весь воздух, это производило бы ветер? – Да, производило бы. – Поче-

му? – Потому что остался бы воздух» [там же, с. 266–267] и т.д. и т.п. Ребенок никак не может оторваться от реальности, и даже когда она отсутствует, он ее воображает. Он не может принять сказанное (экспериментатором) как гипотетическое условие задачи. Другими словами, мысль, высказанная другим человеком, не становится для ребенка самостоятельным предметом собственных рассуждений. Если он и пытается как-то выразить свое мнение по заданному вопросу, то он автоматически и спонтанно подменяет мысль другого референтной ситуацией, которая существует (по собственному убеждению, ребенка) в мире. Для ребенка не существует предпосылочности как качества мысли, никакой гипотетичности, никакого «если бы ...», но есть только одна реальность, в которую он верит.

Не научившись анализировать мысль как таковую, ребенок не может обрести способность рассуждать формально-логически. Формально-логическое мышление принципиально отличается от действенного мышления, апеллирующего к механизмам (вроде крана), рисункам и схемам, к действиям с помощью рук. При формально-логическом рассуждении ребенок должен постоянно иметь в виду саму мысль о мире, но не мир, выраженный в мысли. Все логические следствия по поводу сказанного допущения правомерны лишь на основании особенностей самой мысли, но не мира, в который ребенок верит. Является ли она утверждением или отрицанием чего-либо, представляет ли она всеобщее суждение (все N обладают ...), частное (некоторые N обладают...), или единичное (существует только один N, который обладает...)? Все эти вопросы, принципиально важные для дедукции, проходят мимо сознания (вернее, осознания) ребенка. Ребенку до семи лет с его установками объяснять всё что угодно – случайно подобранными факторами, глобальным детерминизмом (предпричинностью), стремлением к соположению того, что может исключать друг друга, трансдукцией (следующей от одного единичного к другому единичному) – абсолютно чужда формальная дедукция и формально-логическое мышление. Детские споры свидетельствуют «о неспособности допустить предпосылку как таковую и рассуждать, отталкиваясь от нее просто дедуктивным путем» [там же, с. 264].

Другими словами, Пиаже доказывает, что подлинное мышление (т.е. зрелое, логическое) возникает только тогда, когда индивид становится способным отрываться от эмпирии повседневной жизни и анализировать мысль (и чужую, и свою) как таковую, а не только скользить по поверхности наблюдаемой действительности. Здесь швейцарский психолог сразу же получает упрек от Выготского в идеалистическом уклоне. Хотя наш психолог явно и не ссылается на известную работу Ф. Энгельса «Роль труда в процессе превращения обезьяны в человека», ее образ постоянно витает в его критике швейцарского ученого. Энгельс действительно доказывает, что мышление человека генетически (т.е. в его социально-культурном филогенезе) связано с трудовой деятельностью. Однако классик марксизма говорит в своей работе скорее о направляющем (в общем и целом) векторе становления человеческого мышления, не влезая

в детали и особенности этого процесса в истории человеческого общества: его стадии, фазы, уровни зрелости. Тем более он вообще не рассматривает процесс созревания детского мышления (его онтогенез), а дьявол, как известно, всегда прячется в деталях.

Пиаже несколько раз отмечает, что эгоцентрическое мышление очень похоже на мифологическое сознание с его наивным реализмом, неразличимостью объективного и субъективного, материального и идеального, естественного и противоестественного. Тем удивительнее, что это сходство архаического мышления взрослых крестьян, выросших в условиях существования застойной и примитивной культуры, с эгоцентрическим мышлением ребенка было выявлено учеником Выготского, выдающимся психологом А. Р. Лурия. В начале 20-х гг. прошлого века Лурия проводил в селах Узбекистана исследования мыслительных форм дехкан, выращивавших хлопок. Оказалось, что мышление дехкан было ограничено повседневными, повторяющимися из года в год условиями их жизни и существенно отличалось от урбанистического мышления людей, живших в больших городах. Эти дехкане не могли мыслить формально-логически: не умели производить логические обобщения, дедукцию, решать простые математические задачи [12].

Например, им предлагался тест: «Там, где жарко и сухо, хорошо растет хлопок; в Англии холодно и сыро; растет там хлопок или нет?». Взрослые жители села преимущественно отвечали: «Не знаем, мы там не были». Далее им предлагали названия предметов, чтобы они могли отсеять лишнее. Например, дрова, пила, топор, птица. «Что здесь лишнее?» – они отвечали, что здесь нет ничего лишнего. Тогда пытались подтолкнуть опрашиваемых к правильному ответу: «А зачем здесь птица?». Они объясняли, что, когда колешь дрова и птица сидит на заборе и поет, то легче работать. Им предлагалась простая задача: «Если идти до села N пешком, то потребуется четыре часа. На велосипеде, чтобы доехать до N, потребуется в четыре раза меньше времени. За сколько часов вы доедете до N?». Дехкане говорили: «Не знаем, мы на велосипеде туда не ездили». Такое мышление А. Р. Лурия назвал практически-ситуативным. В отличие от формально-логического (понятийного) оно основывается не на абстрактных обобщениях, а на учете признаков полезности, успешности, личностного ознакомительства. Удивительно, что их дети, закончившие начальную школу, легко справлялись с поставленными задачами.

По мнению Пиаже, дедуктивное (т.е. формально-логическое) мышление преодолевает детский эгоцентризм, ибо избавляет мышление от наивного реализма детской мысли, ее центрации на собственной точке зрения (вместе с присущими ей недостатками), вводит установку на возможные альтернативы в решении задач и, самое главное, во главу угла ставит вопрос о логической обоснованности мысли. Можно сказать, что действенное мышление индивида (связанное с материальной предметностью) не уходит из его жизненной практики, но в зрелой стадии (у интеллектуально развитого индивида) появляется новая жизненно

важная предметность – предметность чистой мысли. «Короче, формальная мысль предполагает два фактора: один – социальный (возможность становиться на всякую точку зрения и покидать собственную, или непосредственную, точку зрения), другой – зависящий от «психологии верования» (возможность подразумевать под эмпирической реальностью мир возможный, где и обосновывается логическая дедукция)» [5, с. 269].

Пиаже не только фиксирует переход после семи лет к новой (зрелой) фазе мышления, но и вскрывает его социальные причины. По его мнению, после семи – восьми лет у детей резко расширяется круг общения. Они поступают в школу, в спортивные и творческие кружки. Здесь они сталкиваются с обилием различных мнений по одному и тому же вопросу. При несовпадении точек зрения, в спорах по одному и тому же вопросу (и особенно школьных тестов и задач) ребенок вынужден более внимательно относиться к логической обоснованности не только чужих суждений, но и своих собственных, «устанавливать взаимоотношенность точек зрения» [там же, с. 322].

«Мы должны, – пишет Пиаже, – признать существование двух критических периодов в социальной и умственной жизни ребенка: возраст 7–8 лет, с которым связано уменьшение эгоцентризма, первые мотивированные споры (или «настоящие») ... и появление потребности в проверке и в логическом обосновании, в возрасте 11–12 лет, который отмечен образованием обществ, регулируемых правилами, и становлением формальной мысли» [там же, с. 271]. Социальная жизнь, вообще, поддерживается социальными обменами индивидов (интеракциями), которые предполагают обмены не только материальными продуктами, но и соответствующими смыслами [13]. Включаясь в коммуникативную деятельность, ребенок начинает активный обмен смыслами. «Только в тот момент, – указывает швейцарский психолог, – когда ребенок скажет: “Я вас понимаю. Примем вашу точку зрения. Но тогда, если бы было верно... вот что последует, потому что...”», родится в его уме настоящая гипотеза или настоящее допущение, такое, в которое совершенно не веришь, но которое анализируешь ради него самого. Здесь снова налицо социальный обмен, но обмен, гораздо более утонченный, чем тот, о котором мы говорили раньше, обмен, который изменяет самую структуру мысли» [5, с. 270].

Итак, причиной формирования зрелой (социальной) стадии развития мышления, согласно Пиаже, являются социальные обмены смыслами: «Без столкновения с мыслью других и без усилий размышления, являющихся результатом этого столкновения, никогда собственная мысль не дошла бы до осознания самой себя» [там же, с. 331]. Это осознание мысли не только своей, но и мыслей других людей как раз и происходит во «внутренней речи» (вернее в уме), которую открывает Выготский, но некорректно, с нашей точки зрения, относит к эгоцентрической стадии. То, что Выготский назвал «внутренней речью», скорее является немощью сознания ребенка, неспособного еще действовать продуманно, т.е. планировать в сознании план своих будущих действий. Отсюда и возникает «говорение вслух» как подобие мнемонической техники, направляющей

и закрепляющей словами действия ребенка. То, что у взрослого человека происходит «в уме», у ребенка на эгоцентрической стадии реализуется действиями руками с предметами (например, счет с помощью манипуляций с предметами) или с помощью слов, подкрепляющих действия.

Именно в 11–12 лет у ребенка начинает развиваться способность к анализу собственной мысли, или интроспекции. Эта интроспекция происходит у взрослого в сфере «внутренней мысли» (в его сознании), тогда как «речь для себя вслух», сопутствующая действию, о которой говорит Выготский, еще полностью лежит во власти детского эгоцентризма. Только на зрелой (социализированной) стадии впервые зарождается способность к рефлексии: анализу своих мыслей. На эгоцентрической стадии нет предпосылок для такого самоанализа. Именно «отсутствие осознания мысли по отношению к ней самой и объясняет, почему ребенку (до 11 лет. – А.К.) трудно оперировать логическим оправданием» [там же, с. 326] своей собственной мысли.

Интроспекция, т.е. самоанализ собственной мысли, становится «мыслью о мысли», а работа сознания в пространстве смыслов по необходимости становится логическим анализом, «для мысли, не сознающей самое себя, логическое оправдание невозможно» [там же, с. 332].

Таким образом, на последней (т.е. зрелой) стадии, которую Пиаже справедливо называет социальной, ребенок активно осваивает новую предметность, т.е. приобретает навыки работы над мыслью «как таковой». Более того, без этого умения работать с «чистой» мыслью, по мнению швейцарского психолога, никакая наука не могла бы возникнуть: «чтобы прийти к общим законам или к математическим отношениям, необходима дедукция, которая будет тем более строгой, чем более она будет формальной, другими словами, чем больше она будет предполагать идеальные определения и гипотезы, не поддающиеся непосредственной проверке» [там же, с. 267].

Вот эту идею Пиаже о том, что искусство логического мышления зарождается в пространстве мысли (как «мысль о мысли») Выготский и называет идеалистическим уклоном, упорно настаивая на том, что только развитие предметной практики с вещами обуславливает законы логического мышления. В подтверждение своей мысли наш ученый приводит известную ленинскую цитату: «Практическая деятельность человека миллиарды раз должна была приводить сознание человека к повторению разных логических фигур, дабы эти фигуры могли получить значение аксиом... Практика человека, миллиарды раз повторяясь, закрепляется в сознании человека фигурами логики. Фигуры эти имеют прочность предрассудка, аксиоматический характер именно (и только) в силу этого миллиардного повторения» [14, с. 172, 198].

Наивная простота этой мысли, казалось бы, должна убедить любого, кто ищет простых объяснений. Но в том и состоит гениальность швейцарского ученого, что он не ищет «простых» объяснений. Опираясь на хитроумные тестовые задачи, он проникает в тонкую структуру становящегося мышления человека. Его выводы в отношении развития детской

психики весьма убедительны, а утверждение о том, что наука (и особенно теоретическая наука), опирающаяся на дедукцию (законы формальной логики), не может возникнуть из простой фиксации фактов, весьма правдоподобна. Об этом же, кстати, говорил и А. Эйнштейн, когда утверждал, что из простых наблюдаемых фактов никакая теория не выводится: для ее создания нужны конструктивные общие принципы, согласующиеся с этими фактами.

Однако и с фактами не всё так просто. В современной методологии (особенно после работ П. Файерабенда) утвердилась идея о теоретической нагруженности фактов. Более того, одни и те же факты (как показывает современная теоретическая физика) могут по-разному интерпретироваться в различных теоретических системах. Теория не скользит по поверхности фактов и не сводится к простой дескрипции наблюдаемого. Она всегда опирается на конструктивное творчество ученых понятий, принципов, моделей, из которых затем формально-логически выводятся законы. Только тогда, когда мы научимся анализировать (а также обобщать, выводить) мысль как таковую, у нас возникает теоретический подход к проблеме.

И эта способность начинает, как показывает Пиаже, формироваться уже у ребенка в зрелую (социальную) фазу развития, на пороге его вхождения в мир взрослого человека. Именно в этой зрелой фазе ребенок выходит из ближнего круга общения с родственниками и входит во вторую фазу социализации, которую американский социолог Дж. Мид назвал «обобщенным Другим». Ребенок вдруг открывает для себя новую Вселенную: мир новых человеческих общественных отношений, новых ценностей, несовпадающих мнений и суждений различных людей по одному и тому же поводу. Здесь и происходит столкновение мыслей (различных субъектов), обнаруживается их противоречие друг другу. В самой действительности противоречий нет, есть лишь противоположности. Противоречие – это категория логики, а не действительности. Когда в природе мы находим один камень легкий, а другой тяжелый, здесь нет никакого противоречия. Но если кто-то нам скажет: «Этот камень легкий и тяжелый», – мы возразим: «Такого быть не может! У вас не лады с логикой».

Конечно, если ограничиться весьма общей констатацией, что практика порождает все, что существует в сознании, то мы придем к цитированному ленинскому утверждению. Но о какой практике можно здесь говорить? Существует материальная практика (действия с вещами), которая всегда абсолютизировалась в марксизме. В первобытном обществе (и в современных архаических обществах) доминировала эта форма практики. Но уже в античном обществе происходит разделение между умственным и физическим трудом. Не случайно во времена Сократа особенно обостряется интерес к риторике, к мысли как таковой, что обусловлено потребностями судебной практики, развитием политических дискуссий в сенате. С этого времени с полным правом можно говорить о возникновении особой мыслительной практики, имеющей дело с новой предметностью – мыслью как таковой. Благодаря ее развитию возникает

и философия как рефлексивная наука, занимающаяся предельным, или «мудрым» (основополагающим), знанием.

Помимо этого, существуют еще религиозные, мистические, повседневные практики (с которыми встретился А. Р. Лурия в своих исследованиях), научные практики как искусство владения эмпирическими и теоретическими методами исследования. С полным основанием можно говорить и о коммуникативной практике как искусстве владения речью (которое в античности и получило название риторики). Объяснять развитие этого искусства только лишь потребностями материальной практики, с нашей точки зрения, было бы абсурдом.

Хотелось бы отметить, что в отечественной литературе (философской и психологической) весьма абсолютизирован и другой принцип мышления (иногда говорят о сознании в целом) – принцип «отражения», согласно которому мышление неправомерно сводится только к одной из своих функций: отражению мира в понятиях. Однако мышление работает не только в гносеологической установке отражения того, что существует в действительности, но и в проективной установке, направленной на создание вещей (от утюга до компьютера), всех артефактов, в том числе и социальных (семья, социальные институты, идеологии, революции и т.д.). Вся культура возникает в деятельностной (проективной) установке. В этом плане был прав пролетарский вождь, когда утверждал, что сознание не только отражает мир, но и творит его.

По сути дела, на эту двойственность сознания наталкивается и Выготский, когда различает два плана применения речи: один обычный (существующий и у ребенка, и взрослого), называемый коммуникативным, когда один индивид хочет что-то сообщить другому. Второй же – сопровождающий на эгоцентрической стадии действия ребенка словами – можно назвать действенным. По сути дела, это и есть «мышление вслух», зародыш будущей «внутренней речи», которая еще не сформировалась на эгоцентрической фазе развития ребенка. Это мышление «вслух» направлено на осмысление плана действий ребенка в игре, в счете, в сборке различных детских конструкторов. Наличие мышления «вслух» не отрицал и Пиаже. Оно возникает из-за несовершенства мыслительной способности ребенка обдумывать в уме свои будущие действия, но зато мышление, как скрытый процесс в сознании, предвещающий действие, характерен для взрослого человека. На эгоцентрической стадии мышление ребенка еще отстаёт от речи, навыки речи осваиваются ребенком раньше, чем навыки правильного мышления, особенно формально-логического.

### **Болевые точки эволюционных триад онтогенеза.**

#### **Выготский против Пиаже**

Вернемся снова к двум конкурирующим эволюционным моделям развития детской речи и мышления, сформулированными выдающимися психологами. В чем их различие? Об этом хорошо выразился сам Л. С. Выготский.

Концентрированно позиция Ж. Пиаже выражается в триаде: *внеречевое аутистическое мышление – эгоцентрическая речь и эгоцентри-*

*ческое мышление – социализированная речь и логическое мышление.* Триада, которую противопоставляет наш ученый модели Ж. Пиаже, выглядит так: *социальная речь – эгоцентрическая речь – внутренняя речь.*

Хотя Выготский сознательно строит свою триаду на противопоставлении схеме Пиаже, строгой оппозиции не получается. Пиаже указывает эволюционные стадии, основываясь на двух маркерных признаках: речи и мышления. У Выготского в триаде эволюционирует только речь. И тот, и другой признают взаимную связь мышления и речи, но отрицают их тождество. Особенно важно различие мышления и речи для Выготского в его обосновании понятия «внутренней речи».

С точки зрения Пиаже, начальная стадия в детском развитии характеризуется отсутствием зрелой речи (детский лепет), миражным воображением, неосознанностью своих поведенческих реакций. Эту стадию Пиаже, с нашей точки зрения, совершенно справедливо называет аутизмом, опираясь на общепринятое толкование этого термина как отсутствие социальных установок в поведении ребенка. О социализации как процессе включенности субъекта (особенно младенца) в общественную жизнь говорить здесь не приходится.

Прямой противоположностью толкования начальной стадии детского онтогенеза является концепция Л. С. Выготского, который обозначил ее как «социальную речь». Наш психолог сознательно избегает термина «аутизм», которому им, как увидим, заготовлено другое место в эволюционной цепи. Как мы указывали, ошибка Выготского заключается в том, что он отождествляет понятие предметности (предметной реалистической направленности младенческого поведения) с понятием социальности. Но предметным является и поведение животного. Философские шоры (от марксизма) заглушают всякое благоразумие в споре нашего ученого со своим визави. С нашей точки зрения, на начальной стадии у младенца нет ни речи, ни мышления в общепринятом понимании этих слов. Кстати, это признает и сам Выготский. «Первой стадией, – утверждает наш автор, – является так называемая примитивная, натуральная стадия, когда та или иная операция встречается в том виде, как она сложилась на примитивных ступенях поведения. Этой стадии развития соответствовала бы доинтеллектуальная речь и доречевое мышление» [2, с. 107]. С нашей точки зрения, наиболее адекватное название начальной стадии – это «аутистическое поведение», движимое биологическими потребностями, но ни в каком разумном смысле ее нельзя назвать «социальной».

Основные возражения нашего психолога вызвало понятие эгоцентрической речи, которое обычно считают важнейшим открытием Ж. Пиаже. Для него монологическая (и зачастую отрывочная, синтаксически неполная) речь ребенка, обращенная к себе самому, безусловно, является эгоцентрической. Но «эгоцентризм» для швейцарского психолога значительно более сложный и системный феномен, нежели речь, обращенная к самому себе. По существу, это целое детское мировоззрение, центрированное на детскую субъективность. Основные черты этого мировоззрения, проявляющегося и в речи, и в мышлении, мы раскрыли выше. Что

касается монологической речи, то, как показывает Пиаже, она быстро исчезает даже в возрасте до пяти лет, но остается еще основная – коллективная – форма речи, связанная с общением (разговор, ссора, спор, пересказы историй и т.д.). Тем не менее и эта форма речи, которую Пиаже неудачно назвал социализированной (поскольку эта характеристика появляется у него вновь на третьей *социализированной* стадии), по сути является тоже эгоцентрической, ибо она, хотя и обращена к другому, однако пронизана эгоцентрическим мышлением и мировоззрением. Вспомним представления детей о мире, причинности, пространстве и времени, их ассумпции (допущения о существовании объектов) и т.д.

Следует отметить, что Выготский обратил внимание на две разные функции речи: речь, сопровождающую практические действия ребенка (это и есть, по его мнению, зародыш «внутренней речи»), и речь коммуникативную (связанную с сообщением, адресованным другому). Мы уже отмечали, что и Пиаже был склонен относить первый (быстро затухающий тип речи) к «мышлению вслух», но он не акцентировал и не тематизировал этот аспект детской речи. Так что раскрытие природы внутренней речи является подлинным открытием нашего отечественного ученого. Что же касается природы коммуникативной речи, то она, как показывает Пиаже, долго еще несет на себе отпечатки эгоцентрического мировоззрения.

Лишь на третьем этапе, согласно Пиаже, эгоцентрическая речь вытесняется зрелой речью, которую швейцарец называет социальной, имея в виду ее специфические коммуникативные особенности (сознательную обращенность к другому, обретение навыков понимания, сказанного другим, развитие способности анализа мысли другого, выраженной в его речи). Главное значение здесь приобретает децентрация собственных эгоцентрических убеждений и знаний, или то, что социологи называют социализацией, т.е. приобщением к общезначимым (надличностным) смыслам, нормам, ценностям социальным действиям. Действия и соответствующие им смыслы становятся интерактивными. На третьем этапе изменяется качество речи, т.е. высказываний ребенка. Они должны подчиняться общепринятым правилам речи, коими, с точки зрения Пиаже, являются, прежде всего, правила формальной логики. Ребенок вдруг обнаруживает, что мысль другого может быть неверной, не только потому, что не соответствует наблюдаемому факту, но и потому, что неправильно сформулирована.

Естественно предположить, что и мышление, и мировоззрение ребенка меняются параллельно изменению его речевых способностей. Но более верной представляется мысль, что интериоризация ребенком социально значимого (доминирующего) в обществе практического знания и мировоззрения обуславливает формальные и содержательные особенности речевых актов. Между сферой речевого общения и мышления не только ребенка, но и взрослого человека (как показал А. Р. Лурия) существует корреляция. К сожалению, эта глубокая социокультурная связь мышления и речевого общения, возникающая в процессе социализации

ребенка, оказалась за бортом исследования Ж. Пиаже. Швейцарский психолог изучал особенности развития городских детей, живших в детском приюте под присмотром воспитателей. Сосредоточившись на мыслительных операциях ребенка (говорящего, пересказывающего истории, спорящего, объясняющего феномены природного и социального мира), Пиаже обнаруживает их принципиально существенную трансформацию при переходе от эгоцентрических форм (проанализированных выше) к логически правильным, т.е. всеобще необходимым. И причиной становления логически правильных форм мышления и речи, по Пиаже, является более широкая социализация жизни подростков (нежели жизнь малолетних детей в приюте), т.е. процессы образования, научения взрослых, столкновения мнений, ценностей, усвоение мыслей все более расширяющегося круга других людей. Другими словами, вступающий в социальную жизнь подросток всё глубже и шире осваивает (интериорирует) надличностное общественное сознание.

Сомнений, что расширяющаяся социализация ребенка способствует взрослению и развитию его мышления и речи, у нас нет. Вместе с тем у нас есть претензии (или сожаление) по поводу того, что швейцарский психолог ограничил круг своих исследований раскрытием формальных мыслительных операций ребенка. Не случайно теорию Пиаже часто называют операторной. Однако процессы социализации (т.е. освоения социально значимых действий, норм и ценностей, общественных знаний) ведут не только к изменению логических форм детского мышления, но и его содержания, горизонта миропонимания становящегося социального субъекта. Это миропонимание существенно зависит от той социальной среды, в которой реализует свои творческие возможности ребенок, вступающий в социальную жизнь. Было бы интересно сравнить различия этого миропонимания для детей не только разных возрастов, но и сверстников из разных социальных групп. Впрочем, социологи давно уже установили, что взрослые представители различных культур, сословий, религиозных конфессий мыслят по-разному, подтверждая известную французскую поговорку «В дворах и хижинах мыслят по-разному».

Выготский, оставляя за второй стадией название эгоцентрической речи, существенно изменяет трактовку ее роли в развитии процесса речемышления. Вот как комментирует наш ученый принципиальное отличие своей концепции от теории Пиаже: «Таким образом, один и тот же пункт в развитии мышления ребенка, обозначаемый нами как эгоцентрическая речь ребенка, представляется с точки зрения этих схем лежащим на двух совершенно различных трактах детского развития. Для Пиаже это переходная ступень от аутизма к логике, от интимно-индивидуального к социальному, для нас это переходная форма от внешней речи к внутренней, от социальной речи к индивидуальной, в том числе и к аутистическому речевому мышлению» [2, с. 56].

Эта принципиальная установка Выготского в оценке трансформации эгоцентрической речи ребенка во взрослую речь нуждается в дополнительном осмыслении.

*Во-первых*, вернемся к тем философским основаниям, которые послужили для отечественного психолога поводом для пересмотра роли эгоцентрической стадии в дальнейшем развитии детской речи. С его точки зрения, концепция Пиаже не диалектична, ибо не признает предпосылочности (эгоцентрической стадии) и ее преемственности в становлении третьей, взрослой стадии развития речи, а, стало быть, и не верна. Вот его непримиримое философское обвинение: «В первом случае эгоцентрическая речь – пункт на падающей кривой, кульминация которой лежит позади. Эгоцентрическая речь отмирает. В этом и состоит ее развитие. У нее есть только прошлое. Во втором случае эгоцентрическая речь – пункт на восходящей кривой, кульминационная точка которой лежит впереди. Она развивается во внутреннюю речь. У нее есть будущее. В первом случае речь для себя, т.е. внутренняя речь, вносится извне вместе с социализацией – так, как белая вода вытесняет красную по упомянутому уже нами принципу. Во втором случае речь для себя возникает из эгоцентрической, т.е. развивается изнутри» [там же, 325–326].

Отрицает ли Пиаже на самом деле «предпосылочность» эгоцентрической речи для дальнейшего развития речевой активности ребенка? Конечно, в тексте его книги можно встретить такие обороты речи, как «замирает», «затухает», «уступает место» (по поводу эгоцентрической речи), так и слова «трансформируется», «переходит» (в социализированную речь). Ну, не знал швейцарский психолог основ диалектического материализма, иначе был бы поосторожней в своих словоупотреблениях. Но если не придирается к риторике, а обратиться к сути концепции Пиаже, то видно, что ее автор, следуя за фактами, показывает, что прежде, чем овладеть навыками социализированной речи (говорить, понимать, отвечать), ребенок овладевает эгоцентрическим говорением, квазипониманием сказанного другим, нерелевантно (*я ему про Фому, а он мне про Ерему*) отвечает на вопросы, мыслит алогично. Другими словами, эгоцентризм (как речь, так и мышление) предшествует (в силу недостаточной социализации ребенка) социальному мышлению и речи, т.е. является его необходимой предпосылкой. В конце концов, не важно «как» сказать, а важно «что» сказать.

Допустим, в двух различных комнатах А и В сидят клерки. Мистер N выходит из комнаты А и входит в комнату В. Наблюдатель из комнаты А скажет: «Мистер N вышел из комнаты А», а наблюдатель из комнаты В скажет: «Мистер N вошел в комнату В». Но оба они сказали одно и то же. Так и для наших оппонентов: что для одного означает «затухание» (об эгоцентрической речи), то для другого означает «диалектически переходит» (во внутреннюю речь). При этом оба говорят об одном и том же процессе – переходе от эгоцентризма к взрослому речемышлению.

То же самое можно сказать об излишествах философской риторики Выготского в отношении терминов «изнутри» и «извне», привлекаемых для объяснения эволюции речемышления ребенка. Для Выготского «изнутри» означает, что внутренняя речь зарождается в лоне эгоцентрической речи в форме проговаривания мысли (мышление вслух). Ребенок

использует для планирования действия слова в качестве примитивной мнемонической техники мышления. Но это, по существу, равнозначно признанию того, что внутреннее мышление (или просто мышление) у ребенка еще не сформировалось. Правильнее сказать, что мышление на эгоцентрической стадии еще отстает от речи.

Мышление вообще есть внутренний процесс формирования мыслей, тогда как речь есть всегда опредмеченная (манифестированная) мысль, обращенная к другим. Пиаже, хотя и признавал, что говорение ребенка «для себя» напоминает мышление вслух, не вводил и не актуализировал само понятие «внутренней речи». Оно, по сути, является лишним в концепции Пиаже, ибо швейцарец прямо говорит о развитии мыслительных способностей ребенка, что по существу соответствует понятию «внутренней речи», введенному Выготским. Пиаже показывает, что логически правильное мышление, сопутствующее правильной (т.е. децентрированной, объективированной) речи, возникает лишь на третьей социализированной стадии развития. Но предпосылки такой социализированной и манифестированной (в слове) речи, как показывает швейцарский ученый, складываются уже на эгоцентрической стадии (переход от коллективного монолога к коллективному диалогу).

Слово «извне» у нашего психолога имеет негативную коннотацию и относится к критике понятия «социализации речи», фигурирующего в концепции Пиаже. С точки зрения Выготского, представление его в связи с социализацией речи (на третьей стадии) выглядит как признание внешнего давления, как насилие извне, противостоящее индивидуализации речи, т.е. возникновению внутренней речи. Напомним, что сам Выготский приписывает атрибут «социальности» изначальному появлению речевой активности ребенка, исходя из формального допущения, что любая речь по своему назначению является формой коммуникации, т.е. обращена к другому. Но коммуникация существует и у животных, ведущих стадный образ жизни, но никто не называет ее социальной речью. Выготский сам подвержен тому же пороку, который он приписывает швейцарцу. Он не объясняет, откуда берется эта социальность, не вскрывает причин ее становления у ребенка. По существу, он исходит из априорного допущения, что всякая речь (даже детский лепет) социальна уже по своему определению, ибо любой сигнал от ребенка вызван реальными потребностями ребенка и направлен к другим (например, родителям). Но такое толкование социальности весьма упрощенно, если не сказать, примитивно.

Нет, не всякая речь является социальной в более широком понимании «социального». От детского лепета до зрелой речи социализированного субъекта – дистанция огромного размера, как и не всякое действие ребенка (например, физиологическое) является социальным. Это убедительно показали социологи, изучавшие процесс социализации человека. Не будем повторять все фазы и стадии, которые раскрывает Пиаже в формировании речи и мышления у ребенка, прежде чем они обретут статус социальных.

В известном смысле «социум» как условие становления социального субъекта действительно является внешним фактором существования и развития родившегося ребенка. Но без ассимиляции и интериоризации социальных действий, знаний, норм, ценностей ребенок не может стать полноправным *Homo sapiens*. Эту простую истину трудно опровергнуть. «Насилие», о котором говорит Выготский, на самом деле является внутренне необходимым интерактивным процессом жизни и деятельности индивида «внутри» общества. У ребенка, оторванного и изолированного от общества, никакие внутренние процессы не могут привести к появлению речи и человеческого мышления.

Итак, третий этап формирования речи и мышления подростка, вступающего во взрослую жизнь, по мнению Выготского, заканчивается новой приобретенной им способностью к «внутренней речи». Понятие внутренней речи не являлось изобретением нашего психолога и было довольно распространенным в психологии. Выготский критикует традиционные взгляды на внутреннюю речь как затухающую громкую (вокализованную) речь путем ее перехода сначала в шепот, а затем вообще теряющую звучание. Он определяет ее как «речь», отщепившуюся от социальной, предназначенной для коммуникации и ставшей самостоятельной в обслуживании (сопровождении) практических действий. Ее функция заключается в продумывании целей, плана практических действий и средств их осуществления, т.е. в осмыслении своих будущих действий. «Мы наблюдали, – пишет Выготский, делая вывод из своих исследований, – как слово, выражающее итог действия, неразрывно сплеталось с этим действием, и именно в силу того, что оно запечатлевалось и отражало в себе главнейшие структурные моменты практической интеллектуальной операции, само начинало освещать и направлять действие ребенка, подчиняя его намерению и плану, поднимая его на ступень целесообразной деятельности» [2, с. 48].

Таким образом, «внутренняя речь», по Выготскому, есть не что иное как процесс мышления, совершающийся в нашем сознании, это то, что мы часто называем «расчетом в уме», предваряющим продумыванием своего поведения. Именно поэтому Выготский в эгоцентрической речи (по Пиаже, это речь, обращенная к себе) видит прообраз «внутренней речи». На ранней стадии онтогенеза «внутренняя речь», по Выготскому, обнаруживает себя говорением «вслух и для себя», на более поздней стадии она уходит «вглубь», становится интимным (скрытым) мышлением. «На основе эгоцентрической речи ребенка, *отщепившейся от социальной речи* (курсив наш. – А.К.), – утверждает Выготский, – возникает затем внутренняя речь ребенка, являющаяся основой его мышления, как аутистического, так и логического» [там же, с. 55].

Наш психолог коренным образом изменяет старое понятие «внутренняя речь», оставляя от него лишь наименование, и вводит принципиально новое содержание: это не беззвучная речь, а мыслительный процесс. «Мы должны сказать, – отмечает Выготский, – что, видимо, эгоцентрическая речь (...) **очень легко становится мышлением в собствен-**

**ном смысле этого слова** (выделено нами. – А.К.), т.е. принимает на себя функцию планирующей операции, решения новой задачи, возникающей в поведении» [там же, с. 106].

Атрибуты, которые Выготский приписывает «внутренней речи», весьма специфичны и могут быть поняты только из целостного анализа его концепции, наиболее концентрированно выраженной в главе «Мысль и слово». Трудности, возникающие с пониманием внутренней речи, отмечает и сам психолог: «Путаница начинается с терминологической неясности. Термин “внутренняя речь”, или “эндофазия”, прилагается в литературе к самым различным явлениям. Отсюда возникает целый ряд недоразумений, так как исследователи спорят часто о разных вещах, обозначая их одним и тем же термином. Нет возможности привести в какую-либо систему наши знания о природе внутренней речи, если раньше не попытаться внести терминологическую ясность в этот вопрос» [там же, с. 314–315].

Первый признак, о котором говорит Выготский, – это признание того, что эта речь является *внутренним* мыслительным процессом.

**Во-вторых**, с точки зрения нашего ученого, этот процесс мышления опирается на слова, лишённые звуковой оболочки. Это значит, что мы мыслим с помощью «чистых» (невокализованных) значений. Уже в первой главе своей книги Выготский вводит представление о слове как единице речемышления, в которой неразрывно связаны внешняя материальная форма и внутреннее содержание. Эта мысль была высказана со всей определенностью уже Ф. Соссюром. Без знаковой (материальной) стороны мысль другого человека является для нас недоступной, потаенной, коммуникация субъектов не осуществима. Без значения не существует самого знака, ибо знак выполняет свою коммуникативную функцию, будучи связанным с определенным смыслом. Однако, если иметь в виду именно «мысль для себя», которая рождается в сознании человека и остается в нем, пока человек мыслит, то необходимость ее озвучения отпадает сама собой. От слова остается только значение. Это оперирование редуцированными словами (т.е. лишёнными знаковости) и составляет сущность внутренней речи по Выготскому.

Третьим существенным признаком «внутренней речи» является ее индивидуальность. На этой, казалось бы, очевидной характеристике внутренней речи следует остановиться подробнее.

Дело в том, что любая речь и мысль (даже, когда она цитируется или заимствуется) индивидуальны в том смысле, что их творцом (субъектом) выступает всегда конкретный индивид. В этом плане нет принципиальных отличий внутренней речи от внешней, коммуникативной. Но есть действительно важное отличие внутренней речи от внешней, на котором настаивает Выготский, заключающееся в том, что первая не предназначена для других. Она не выходит за пределы сознания индивида, является в известном смысле его тайной, в отличие от внешней (объективированной в знаках) речи. С признаком индивидуальности «внутренней речи» связана и такая ее характеристика, как «интимность».

Эта оппозиция «для себя» и для «другого» становится особенно важной, когда некий говорящий индивид хочет что-либо утаить в своих замыслах от другого, когда говорится «одно», а думается «другое» (например, в дипломатических переговорах). Образцы такого утаивания Выготский демонстрирует на примерах из литературной классики. Следует отметить, что вообще соотношение «индивидуального» и «социального» (общезначимого) в речи и действиях – сложная философская проблема, которую мы в настоящей статье не рассматриваем [15].

Наконец, весьма эпатажной является характеристика третьей стадии развития речи нашим психологом как «аутистической». Имея в виду аутентичную трактовку слова «аутизм», вряд ли кто-нибудь решится связать зрелый этап в развитии подростка с этим термином. Не случайно в работах, посвященных творчеству Выготского, авторы старательно обходят этот неуклюжий термин. Но у Выготского есть своя логика для введения этого термина в свою эволюционную триаду. По законам диалектического жанра опровержение триады своего визави должно завершиться полным переворачиванием исходной триады. Если Пиаже начинает с аутизма и заканчивает социализацией речи, то наш автор начинает с социализации речи и заканчивает ее аутизацией.

Какие же основания предъявляет Выготский для столь эпатирующего вывода? Во-первых, он подчеркивает интимный характер внутренней речи (речь для себя). Во-вторых, опираясь на свое исследование освоения понятия подростком, наш психолог указывает, что понятийное мышление предполагает абстрагирование от эмпирической реальности. Конечно, и то, и другое правильно, но отсюда не следует, что зрелая речь и мышление являются аутистическими.

Выготский в своем выборе неудачного термина как бы игнорирует прагматическую функцию «внутренней речи». Для чего индивид прибегает к внутренней речи? Естественно, для того чтобы успешно выполнить (реализовать в практике) свое социальное действие, будь то речевой акт, либо практическое действие. Другими словами, внутренняя речь на самом деле выполняет роль внутреннего замысла для претворения в жизнь социальных действий. Это и отличает активную повседневную жизнь действующего человека от пустого обломовского мечтательства, от любого аутизма.

Подходя формально и педантично, феномен, который исследует наш психолог, трудно назвать «речью». Ведь речь, в отличие от скрытной от наблюдателя (слушателя) мысли, рождающейся в сознании, всегда есть манифестированное в словах сообщение. Молчание трудно назвать речью. Явление, которое открывает Выготский в понятии внутренней речи, на самом деле является приобретаемой индивидом в обществе специфической человеческой способностью осмысливания своих действий и поступков. Правильнее сказать, что у ребенка формируется *мышление с помощью слов*, лишенных материальной (звуковой) оболочки. Зачатки такого «мышления» действительно появляются у ребенка уже на эгоцентрической стадии в форме проговаривания «вслух» планируемых дей-

ствий, где слова становятся внешними мнемоническими опорами для развития мысли. Но после того, как мышление совершенствуется, приобретая у взрослого человека достаточную глубину (в смысле расчета им будущих действий и их последствий), это осмысливание вариантов действий и собственных поступков становится прерогативой собственного мышления, свершаемого в индивидуальном сознании социализированного субъекта (в его уме).

Это осмысление повседневных действий происходит у человека с помощью *непроизносимых слов*, или, как правильно отметил Выготский, с помощью *значений* (и их соединений), вечных спутников (смысловых коррелятов) слова, лишенного материальной оболочки. Дело в том, значения во внутреннем мышлении сохраняют свою концептуальную природу (т.е. смысловое содержание), которую они имеют во внешней речи. И хотя речь, как внешне манифестированная (в знаках) мысль, не присутствует во внутренней речи, ее мыслительное содержание всегда воспроизводится в сознании человека. Правда, между чистой мыслью и речью никогда нет тождества. Как показывает наш психолог, мышление и речь не только различаются физиологически (одно бытийствует в сознании, другое – во внешнем объективированном мире), но и структурно. Внутренняя речь (т.е. планирующее мышление) характеризуется сокращенностью, отрывочностью, предикативностью (т.е. элиминацией подразумеваемого подлежащего в речи).

Вот как об этом говорит сам Выготский: «Но речь вовсе не исчезает и в своей внутренней форме. Сознание не испаряется вовсе и не растворяется в чистом духе. Внутренняя речь есть все же речь, т.е. мысль, связанная со словом. Но если мысль воплощается в слове во внешней речи, то слово умирает во внутренней речи, рождая мысль. Внутренняя речь есть в значительной мере мышление чистыми значениями» [2, с. 354]. Эта взаимосвязь речи и мышления характеризуется нашим психологом весьма философически: «Мысль не выражается в слове, но совершается в слове. Можно было бы поэтому говорить о становлении (единстве бытия и небытия) мысли в слове» [там же, с. 306].

В повседневной деятельности (в жизненном мире) слово властвует как основной инструмент мышления. В случае более профессионализированных действий (например, технического творчества) человек использует смыслообразы (представляемые в сознании шестеренки, рычаги и т.п. предметы и их соединения), создавая мысленный проект какого-либо технического устройства, в строительстве используются чертежи будущего здания, в науке мышление ученых опирается на научные понятия, модели. Мышление всегда осуществляется с помощью «языка», но далеко не всегда этот язык является обычным национальным языком. Чем более специализированна деятельность человека, тем более отстраненный (от обычной речи) и специфический «язык» мышления. Когда учитель говорит, что ребенок не понимает математики, то это означает, прежде всего, что тот не освоил специфического языка математики.

По существу, Выготский наталкивается в открытии феномена «внутренней речи» на общий социальный закон человеческой деятельности: любое социальное действие осуществляется на основе предваряющих смыслов, которые в социологии получили название субъективных смыслов. В обыденном сознании этот закон фиксируется в форме наставительных поговорок и пословиц: *сначала подумай, потом сделай; семь раз отмерь, потом отрежь*.

В книге Л. С. Выготского «Мышление и речь» понятие «внутренней речи» имеет отношение прежде всего к «действенному мышлению», при этом коммуникативный аспект речи как бы уходит на второй план. К сожалению, наш психолог не дождался важного открытия в лингвистике – теории речевых актов, созданной в конце 40-х гг. XX в. британским ученым Дж. Остином и продолженную в 60-х гг. его американским учеником Дж. Сёрлем. Это открытие прошло и мимо внимания Пиаже.

С позиции указанных ученых любой речевой акт (т.е. высказывание) всегда есть действие, обращенное к другому [16; 17]. В любом речевом акте говорящий что-то утверждает или отрицает, просит, приказывает, дает совет, обещает, советует и т.д. При этом он вносит всегда изменения в социальный мир (когда представитель власти декларирует какие-либо правительственные акты, губернатор объявляет о чрезвычайном положении в своем штате, бизнесмен о крахе своей компании и т.д.), либо в сознание слушающего (когда угрожает ему, обещает что-либо, советует, берет на себя обязательство и т.д.). Речевой акт должен соответствовать как правилам семантики и синтаксиса (поскольку он является речью), так и социальным нормам (поскольку он является социальным действием). Речевой акт, как и любое социальное действие, мотивировано, имеет определенную цель, стратегию ее воплощения в высказывании [18].

Теория речевых актов, по существу, снимает принципиальное противостояние между действиями практическими и речевыми актами. И то и другое является социальным действием, и то и другое опирается на предварительные замыслы (т.е. мышление) и последующее их воплощение в материальной форме: для практических действий это будут предметы культуры, для речевых актов – «знаки-слова». Следовательно, тот же процесс, который происходит в сознании взрослого человека (и подростка, преодолевшего эгоцентризм) при осуществлении практических действий (т.е. сначала мысль, планирующая практическое действие, затем само действие), реализуется и при осуществлении речевого акта: сначала осмысливается мотив при обращении к другому, мысленно определяется цель высказывания, адекватные способы ее выражения, затем следует вокализованное высказывание.

По существу, расхождение Выготского и Пиаже в трактовке третьей (зрелой) стадии онтогенеза связано с актуализацией обоими учеными разных предметностей. Пиаже говорит о развитии коммуникативной речи, а Выготский говорит о действенном (практическом) мышлении ребенка. Пиаже доказывает, что взрослая речь (которая формируется у ребенка после двенадцати лет) социализирована в том плане, что она

предназначена для общения подростка с другими людьми, а его мышление (сопряженное с речью) становится логичным и критичным по отношению к мысли, выраженной в речи (высказываниях). Выготский же, говоря о внутренней речи, на самом деле имеет в виду не коммуникативную речь, а действия и поведение ребенка на зрелой стадии, сопровождаемые мышлением, которое опирается на обдумывание с помощью слов. Этот процесс он характеризует как речь, уходящую «вглубь».

Отсюда возникает не лишенный смысла вопрос: «А признает ли вообще Выготский существование коммуникативной речи на третьей стадии онтогенеза взрослого человека?» Ведь его третья стадия характеризуется как господство «внутренней речи», которая проявляется в планировании практических действий. А как же быть с коммуникативной речью, которая в триаде Выготского вообще выносится за пределы его анализа?

Конечно, было бы абсурдом отрицать существование того, что очевидно. Общение людей друг с другом является основной функцией речи, и нам даже трудно предположить, что Выготский мог отрицать существование коммуникативной речи. Скорее можно сказать, что она признается им «по умолчанию». Более того, наш психолог признает социализированный характер этой речи. «Обе эти формы речи (действенная и коммуникативная. – А.К.), – утверждает Выготский, – являются, с точки зрения нашей гипотезы, одинаково социальными, но разнонаправленными функциями речи» [2, с. 54].

Указывая на временные расхождения в темпах созревания мышления и речи в онтогенезе ребенка, Выготский утверждает: «До известного момента то и другое развитие идет по различным линиям, независимо одно от другого... В известном пункте обе линии пересекаются, после чего мышление становится речевым, а речь становится интеллектуальной» [там же, с. 103]. Эта гармония мышления и речевого действия (когда речь становится осмысленной, а мысль воплощается в речи) и была названа Выготским «речемышлением».

Исходя из общего духа своего исследования нашему автору следовало бы назвать зрелый этап в развитии подростка социальным речемышлением, но его философская позиция (вернее, оппозиция в отношении концепции Пиаже) порой приводит к абсурду.

По существу, что доказывает Пиаже? Основываясь на фактах, швейцарский философ доказывает, что, «переваливая» через эгоцентрическую стадию (специфику которой он детально описал), ребенок входит в зрелую социальную стадию развития, которая характеризуется осмысленностью речевой активности. Эта осмысленность базируется на выполнении им законов формальной логики.

Если устранить все философские нелепости в противостоянии Пиаже и Выготского, то последний доказывает, что третья стадия характеризуется единством мысли и речи, т.е. «почти» то же самое, что и швейцарский психолог. Однако между ними есть и существенное различие в подходах, выявляющих связь мышления и речи. Напомним, что внутренняя речь является скрытым от внешнего наблюдателя процессом

мышления. О ее существовании наблюдатель может судить лишь по ее внешним (знаковым) проявлениям, т.е. внешней речи. И все выводы об этой предпосылочной мыслительной деятельности наблюдатель (или ученый) может делать лишь на основе реконструкции (интерпретации) речевых актов риторика.

Поэтому Пиаже сосредотачивает свое внимание на анализе именно внешних речевых актов ребенка, пытаясь вскрыть специфику тех мыслительных особенностей, которые характерны для эгоцентризма и взрослого мышления. Выготский же поставил более сложную задачу: раскрыть тот ненаблюдаемый, но, безусловно, существующий в сознании сложный процесс воплощения мысли в слове. Его блестяще написанная глава «Мысль и слово» содержит интересные, как мы считаем, философские идеи на этот счет. На самом деле подобный вопрос волнует в настоящее время представителей когнитивной психологии, пытающихся представить модели связи различных кодов в сознании человека (нейронного, мыслительного и речевого) и экспериментально их верифицировать. Но безусловной заслугой Выготского является то, что он поставил эту проблему, опередив время.

### Литература

1. *Кравец А. С.* Становление социальной герменевтики / А. С. Кравец // Вестник ВГУ. Серия «Философия». – 2012. – № 1 (7). – С. 48–100.
2. *Выготский Л. С.* Мышление и речь. Психологические исследования / Л. С. Выготский. – М.: Лабиринт, 1996.
3. *Никитин Е. П.* Объяснение – функция науки / Е. П. Никитин. – М.: Наука, 1970.
4. *Митина О. В.* Факторный анализ для психологов / О. В. Митина, И. Б. Михайловская. – М.: Учеб.-метод. коллектор. Психология, 2001. – 169 с.
5. *Пиаже Ж.* Речь и мышление ребенка / Ж. Пиаже. – М.: РИМИС, 2008.
6. *Блейлер Э.* Аутистическое мышление / Э. Блейлер. – Одесса, 1927.
7. *Соссюр Ф.* Курс общей лингвистики : пер. с фр. / Ф. Соссюр. – М.: Едиториал УРСС, 2004.
8. *Кравец А. С.* Структура смысла : от слова к предложению / А. С. Кравец // Вестник ВГУ. Сер.: Гуманит. науки. – 2001. – № 1.
9. *Кравец А. С.* Логика смысла / А. С. Кравец // Вестник ВГУ. Сер.: Лингвистика и межкультурная коммуникация. – 2004. – № 2.
10. *Бергер П.* Социальное конструирование реальности. Трактат по социологии знания / П. Бергер, Т. Лукман. – М.: Academia – Центр : МЕДИУМ, 1995.
11. *Кравец А. С.* Теория смысла Ж. Делеза : pro и contra / А. С. Кравец // Логос. – 2005. – № 4 (49). – С. 211–242.
12. *Лурия А. Р.* Об историческом развитии познавательных структур / А. Р. Лурия. – М.: Наука. 1974.
13. *Абельс Х.* Интеракция, идентичность, презентация. Введение в интерпретативную социологию / Х. Абельс. – СПб., 2000.
14. *Ленин В. И.* Полн. собр. соч. / В. И. Ленин. – М.: Политиздат, 1963. – Т. 29.

15. *Кравец А. С.* Соотношение личностных и общественных (общезначимых) смыслов / А. С. Кравец // Вестник ВГУ. Сер.: Лингвистика и межкультурная коммуникация. – 2013. – № 2. – С. 17–23.

16. *Остин Дж.* Избранное / Дж. Остин. – М. : Идея-Пресс : Дом интеллект. книги, 1999.

17. *Сёрль Дж. Р.* Что такое речевой акт / Дж. Р. Сёрль // Новое в зарубежной лингвистике. – М. : Прогресс, 1986. – Вып. 17.

18. *Кравец А. С.* Деятельностная парадигма смысла / А. С. Кравец // Вестник ВГУ. Сер.: Гуманит. науки. – 2003. – № 1.

*Воронежский государственный университет*

*Кравец А. С. доктор философских наук, профессор, заведующий кафедрой онтологии и теории познания*

*E-mail: kravets2011@mail.ru*

*Тел.: 8(4732) 277-31-07*

*Voronezh State University*

*Kravets A. S., Doctor of Philosophical Sciences, Professor, Head of the Ontology and Theory of Knowledge Department*

*E-mail: kravets2011@mail.ru*

*Tel.: 8(4732) 277-31-07*