

УДК 159.955

**ПРОБЛЕМА ОНТОГЕНЕТИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ ЗНАЧЕНИЙ
В ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОМ РЕШЕНИИ Л. С. ВЫГОТСКОГО***Смагина С. С.*

Все существующие на сегодняшний день теоретико-экспериментальные работы, так или иначе связанные с проблематикой рассмотрения генеза, тем более путей развития (становления) систем значений, апеллируют к работам Л. С. Выготского, особенно тем, которые посвящены выяснению экспериментального пути становления значений в детском возрасте, а также сравнительному анализу развития научных и спонтанных понятий. Примечательно, что в теоретическом истолковании и освещении этой проблемы сам Л. С. Выготский утверждает, что экспериментально организованный и прослеженный онтогенез понятий не является изучением реального развития реальных значений у ребенка – «экспериментально вызванный процесс образования понятий никогда не отображает в зеркальной форме реального генетического процесса развития» (1, с. 365). Вместе с тем современное состояние знания в этой области таково, что эта работа, спустя более семидесяти лет после своей публикации, является не только отправным пунктом решения проблемы, но и до сих пор, по сути, единственной экспериментальной системной разработкой проблемы развития значений в детском возрасте.

Исходным замыслом (целью работы) являлось рассмотрение в онтогенезе линии развития мышления и речи, и сам процесс созревания понятий (как форм существования значений) интересовал Л. С. Выготского в связи с «вопросом об отношении мысли к слову» (1, с. 264). Л. С. Выготский прослеживал путь формирования так называемых искусственных понятий (точнее, «интеллектуальных образований», которые внешне и функциональны сходны с последними) при помощи известной на тот момент функциональной «методики двойной стимуляции» Выготского-Сахарова», уделяя особое внимание проблеме средств, с помощью которых выполняется та или иная психическая операция, совершается та или иная психическая деятельность. В качестве подобного средства выделяет употребление знака, коим является слово.

Само экспериментальное исследование было проведено срезовым методом на различных возрастных ступенях у здоровых детей, подростков, взрослых, а также страдающих патологическими нарушениями интеллектуальной и речевой деятельности, в результате чего в различных возрастных группах им выделяются следующие периоды и фазы их развития.

Первый этап, так называемый период «кучи», представляет собой слитый в представлении и восприятии ребенка единый образ группы изолированных элементов, объектов, «оформленное синкретическое сцепление отдельных предметов, так или иначе связанных друг с другом» (1, с. 353). Это легко объясняет общеизвестный факт, что первое слово ребенка может одновременно означать несколько

объектов, одинаково относимых к этому слову. Несмотря на то, что самые общие понятия приобретаются ребенком достаточно рано, но эти первичные «коренные» значения представлены в сознании ребенка как образы и картинки, нежели как знаки. Вербальные значения у ребенка раннего возраста выполняют лишь функцию взаимного понимания и общения со взрослыми. Выходит, первоначально принцип группирования предметов со стимулом – спонтанный, в экспериментальных условиях ребенок методом случайного перебора подбирает группы новых предметов.

На следующей ступени периода объединение манипулируемых ребенком объектов уже осуществляется по субъективному пространственно-временному признаку, и главным «достижением», завершающим период «кучи», является способность ребенка раннего возраста к построению уже вертикальных, но также неупорядоченных, множеств предметов как следствие «двухступенной обработки синкретических связей», ...результат не единичного восприятия» (1, с. 354)

Вторая ступень в развитии понятий отражает своеобразие мышления в комплексах, в основе которого лежат обобщения с установлением конкретных и фактических связей между входящими в его состав элементами. Прогрессирующей особенностью детских значений является «дебют» объективности отношений и связей при фамильном типе объединения конкретных разнородных предметов. Полученный экспериментальный материал позволяет выделить пять основных форм комплексной системы, лежащей в основе обобщений, возникающих в мышлении ребенка.

К наиболее онтогенетически раннему типу относятся варианты ассоциативной связи между стимулом, как ядром комплекса и другими предметами по типу тождества цвета, формы, размера и других явных конкретных признаков, при этом между собой составляющие комплексы могут быть вовсе не похожи (например, все фигуры будут синими, так как синим является стимульный объект, но разные по размеру и конфигурации).

Вторая фаза последовательно приводит к построению комплексно-коллекций – группированию разнородных по внешним признакам предметов, но однопорядковых и взаимно дополняющих друг друга по функциональным характеристикам, причем принципиально важным моментом здесь является участие и опора на конкретный практический опыт и уровень осведомленности ребенка об окружающем мире. По сути, речь идет о формировании понятийных оснований для категоризации и классификации объектов, с которыми ребенок встречается в обыденной, повседневной жизни по типу: платье, юбка, рубашка – одежда; кошка, собака, лошадь – животные.

«Комплекс-коллекция есть обобщение вещей на основе их соучастия в единой практической операции» (1, с. 358).

Следующий, условно выделяемый им, третий этап второй ступени представляет собой цепной комплекс ассоциации при смещении или даже отсутствии структурного центра – в экспериментальных условиях ребенок сначала группирует объекты с учетом одного значимого, с его точки зрения, признака, затем «приклеивает» ряд сходных по иному признаку объектов и таким образом структурирует оставшиеся. Промежуточным соединительным звеном таких складывающихся рядов-цепей являются последние объекты ряда, которые одной из своих характеристик завершают (например цветом), а другой (например наличием углов) инициируют возникновение следующей цепи. Важно отметить, что на этом этапе нивелируются иерархические отношения между элементами единого комплекса по сравнению как с предшествующими, так и последующими этапами развития понятий.

Соответственно значение слова динамично и рассыпано, а в ситуации вербализации то или иное событие, объект отражены в виде совокупности неявно связанной и оформленной между собой помеси действий, оценок, впечатлений, персонажей. В сознании ребенка это – комплекс-монолог, организация которого, так же как отношения и связи между его элементами, только с позиции сформированных структур сознания, являются слабоструктурированными или вовсе бессвязными. На самом деле этот цепной комплекс не регрессирует отсутствием доминантного стимула, а в количественном отношении становится способным к максимальному свободному расширению и ассоциативному включению элементов из иных областей опыта.

Диффузный комплекс (четвертый тип второй ступени) в этом же смысле представлен как наиболее сложно организованная разновидность ассоциаций цепного комплекса, в последнем случае более прост принцип нанизывания и логика соединения промежуточных звеньев цепи. Диффузный комплекс (в том виде как его описывает сам Л. С. Выготский) представляет собой размытое, даже на первый взгляд, вовсе алогичное бессвязное образование, «существенной чертой которого является неопределенность очертаний и принцип безграничности... Ребенок вступает в мир диффузных обобщений, где признаки скользят и колеблются, незаметно переходя один в другой. Здесь нет твердых очертаний. Здесь господствуют безграничные комплексы, часто поражающие универсальностью объединяемых ими связей» (1, с. 360).

В соответствии с целью нашей работы, наибольший интерес представляет псевдопонятие – как завершающая, наиболее распространенная и доминирующая над всеми остальными форма комплексных обобщений, как определяющий момент в процессе развития детского мышления. Л. С. Выготский заостряет особое внимание на двойственной и противоречивой природе этого функционального комплекса: при тождественной «внешности» с по-

нятием иная генетическая природа, условия возникновения и развития; кроме того, псевдопонятие как функциональный эквивалент понятию конструируется ребенком-дошкольником совершенно иным способом, отличным от взрослого типом интеллектуальных операций. Вместе с тем этот тип комплекса-обобщения со всеми присущими ему особенностями (перепроизводством субъективных фактических связей, неразвитостью обобщения и др.) обеспечивает взаимопонимание и общение между ребенком и взрослым и лежит в основе языкового развития.

Близким псевдопонятию «доинтеллектуальное образование» (вторая фаза в процессе развития непосредственно понятия как высшая форма обобщения) Л. С. Выготский выделяет потенциальное понятие, рассматривая его как процесс, в основе которого лежит прежде всего функциональное значение. Для ребенка определить предмет, значит, сказать, что этот предмет делает или что с ним можно сделать. В условиях эксперимента центральным структурным центром, позволяющим группировать элементы в некую целостную совокупность, стал некий конкретный действенный признак. Более того, в процессе конструирования потенциального понятия нарушаются конкретные связи признаков и появляется возможность отвлечения. Новый, абстрагированный от конкретных связей, признак является устойчивой основой для объединения группы предметов. Абстрагирование в данном случае и есть та интеллектуальная операция, которая, как пишет Л. С. Выготский, способна привести ребенка к образованию истинных понятий.

Выделяемые в соответствии с логикой экспериментального анализа Л. С. Выготским подэтапы или фазы в пределах того или иного периода не всегда хронологически последовательны и подвижны в направлении логического усложнения и прогрессирующего развития, в ряде случаев эти «фазы» рядоположены, рассматриваются как типы, разновидности, в частности, псевдопонятия составляют наиболее распространенную форму комплексов не только в мышлении дошкольников, но не утрачиваются и задерживаются в сознании взрослого; или в качестве потенциальных понятий Выготский иллюстрирует первые слова ребенка. Более того, сами «ступени» образования понятий не соотносятся с возрастной периодизацией, размыты возрастные границы как в пределах отдельно взятого возрастного периода, так и между ними, за исключением констатации одного из основных положений о том, что процесс образования понятий завершается только к подростковому периоду.

По тексту все работы есть лишь два беглых упоминания относительно связи возраста участвующих в эксперименте детей и их возможностей к установлению той или иной разновидности ассоциативной связи элементов в построении «кучи», обобщений-комплексов и т. д. Первое из них неубедительно связывает период «кучи» как способность ребенка к установлению ассоциативных связей между объектами по конкретным наглядным признакам (так и более

сложным видам ассоциаций) с ранним возрастом (но не с ранним детством, согласно общепринятой отечественной периодизации развития). В силу ряда особенностей наглядно-действенное мышление даже трехлетнего ребенка далеко не во всех случаях способно выполнить операции подобного уровня сложности. Из чего следует, что период «кучи», так же как и комплексов, в большей степени приходится на дошкольный возраст.

Второе упоминание, указывающее на псевдопонятия как на приоритетную, господствующую над всеми остальными и даже почти исключительную форму комплексного мышления в дошкольный период, позволяет заключить, что, в истолковании Л. С. Выготского, псевдопонятие как особая форма существования значений охватывает и характеризует не только дошкольный, но и младший школьный возраст.

Таким образом, согласно представлениям Выготского, значению слова ребенка соответствуют комплексы элементов с различными типами ассоциативных связей, развивающихся не только в направлении усложнения, логического движения от более частных к более общим, иерархизованности и др., сколько в отношении направляющего влияния речи взрослых, что приводит уже в дошкольный период к исключительному доминированию псевдопонятий как одной из форм комплексного мышления, в функциональном и структурном отношении максимально близкой (но не тождественной) понятию. Речевое общение, неизбежно направляющее устойчивыми постоянными значениями слов, предопределяет путь, по которому движется развитие обобщений в детском сознании. Фактор сотрудничества ребенка со взрослым обнаруживает гораздо большее превосходство, нежели собственный опыт и знания ребенка в процессе развития и формирования значений – это один из косвенных результатов в сравнительном анализе развития научных и спонтанных понятий: решение в сотрудничестве опережает решение житейских задач, это же является доминантной идеей, которая, как семьдесят лет назад, так и на современном этапе, определяет лицо психологической школы учеников и последователей Л. С. Выготского.

Однако еще одним значимым, но, может быть, менее представленным и истолкованным самим Л. С. Выготским результатом эксперимента является выявление особенностей собственной активности ребенка в процессе конструирования понятий, «реально протекающую активную деятельность ребенка в образовании обобщений, которая не уничтожается, а прикрывается и принимает очень сложную форму благодаря речи окружающих» (1, с. 362). То есть само русло образования и перенесения значений, конечная точка пути в виде обобщения задаются взрослым, но особенности деятельности детского мышления, сам способ переработки информации и конструирования этих обобщений качественно иной, самообусловленный, самодвижущийся и саморазвивающийся. В сравнительном анализе житейских (реальных) и научных (общест-

ведческих) понятий автор приходит к заключению о том, что именно спонтанная активность детской мысли является основой и собственно отправной точкой для становления и полноценного оформления научных понятий.

В этой связи уместно упомянуть недавно вышедшую статью П. Г. Нежнова, который представляет отличное от сложившегося понимание роли опосредствования и спонтанности в процессе развития ребенка. По его мнению, критический анализ монографии «Мышление и речь» показывает, что опосредствование, за которым прячется взрослый как носитель культурной формы, перестает заполнять весь горизонт, а, наоборот, начинает выступать лишь моментом развития спонтанной формы, имеющую свою логику протекания. В частности, высшие по типу научные понятия являются, по сути, производными из существовавших прежде более низких и элементарных форм обобщения и соответственно не могут быть внесены в сознание ребенка наносным путем [2].

Спонтанная составляющая развивается за счет связанности с инициативным, постепенно усложняющимся практическим действием ребенка. Таким образом, П. Г. Нежнов заключает, что в представлениях Л. С. Выготского «... акт культурного развития представляет собой как процесс начало и конец которого отмечены функционированием культурных натуральностей разного уровня, а роль связующего звена играет опосредствование. Развитие начинается и заканчивается культурным естеством, а значит, его основу задает спонтанность ребенка – не взрослый «лепит» ребенка, а сам ребенок посредством культурного взрослого творит себя» [2, с.137 – 138]. Спонтанная деятельность характеризуется наличием двух планов развития: созреванием усвоенной ранее культурной формы; закладкой и вызреванием новой функции, которая на следующем этапе сможет стать объектом культурного опосредствования.

Работа «Экспериментальное исследование развития понятий» представляется лишь первоначальной попыткой разрешения обозначенной проблемы, в экспериментальном решении которой развитие значений в детском возрасте рассмотрено как процесс перехода от одной ассоциативной структуры обобщения к другой. Любая форма обобщения (комплекс, синкрет, псевдопонятие, как и собственно само понятие) есть определенным образом организованная внутренняя структура без выхода на внешние межсистемные связи и отношения, вне установления зависимостей и общностей с иными структурами. В последующем исследовании, посвященном сравнительному анализу житейских спонтанных и научных понятий, не только переброшен мост от искусственно образуемых, экспериментальных к реальным жизненным понятиям, но и предложена новая постановка проблемы развития значений в детском возрасте – изучению понятия (= значению) как системы межпонятийных связей – «... сама природа каждого отдельного понятия предполагает уже наличие определенной сис-

темы, вне которой оно не может существовать» (1, с. 445).

Общность как отношение одного понятия к другому не совпадает с экспериментально установленной «внутренней» структурой значения, особенно на ранних этапах речевого онтогенеза, в период господства автономной детской речи и логики наглядного детского мышления. Отношения соответствия каждой структуры обобщения (синкрету, комплексу, понятию) определенной системе общности, то есть, по сути, соотнесение межсистемных внутрисистемной организации связей значения, появляется на той стадии словесного мышления ребенка, когда он становится способным к установлению соподчиненности, иерархизованности, или, как пишет сам Л. С. Выготский, «развитию движения детских слов по вертикали» и в конце концов приводит к категоризации одного понятия через оперирование другими.

Введенный термин «мера общности» – понятия со всеми его толкованиями, через метафорические обозначения Южного и Северного полюсов и другие географические аналогии, на самом деле выходит на две важнейшие характеристики детского значения. Первая из них отражает степень наглядности, конкретности // абстрактности, отвлеченности содержания в значении слова, способность схватывания предмета в сознании ребенка с точки зрения заключенного в нем единства конкретного и абстрактного. Вторая характеризует отношение понятия к объекту, способность значения к максимально исчерпывающей и адекватной репрезентации объекта действительности в сознании ребенка. Развитость этих характеристик является своего рода надежным показателем развития межпонятийных связей и отношений.

Сам процесс развития значений в свете новых экспериментальных фактов выглядит как преобразование обобщения уже ранее обобщенных в прежней, более ранней системе, и в этой связи структура комплекса дошкольника представляет собой не про-

сто объединение в срезе значимых, но единичных образов и представлений, а более сложный и не плоскостной процесс – движение по вертикали – как бы двойное комплексное обобщение более высокого уровня в виде преобразования прежней структуры, что, вероятно может свидетельствовать об усилении составляющей детского опыта.

В заключение представляется целесообразным выделить в качестве важнейших следующие характеристики процесса развития значений в онтогенезе с позиции рассмотренных теоретических представлений Л. С. Выготского:

1. Развитие значений есть не просто последовательный переход от элементарных к высшим формам обобщений, это движение детских понятий в направлении их системности, установлению надэмпирических связей.

2. Образование понятий и развитие значений (с психологической точки зрения – процессы тождественные).

3. Развитие значений осуществляется в направлении развертывания общих «коренных» понятий к частным, а не по общепринятому логическому пути: от частного – к более общим категориям.

4. Мера развитости (или сформированности) детских значений определяется «местом значений в системе детских понятий» и характеризуется как минимум тремя критериями:

- степень конкретности // обобщенности;
- локусом пригодности или точкой приложения к определенному объекту действительности;
- степень осознанности и произвольности.

Литература

1. Выготский, Л. С. Психология / Л. С. Выготский. – М.: ЭКСМО-Пресс, 2000. – 1008 с.
2. Нежнов, П. Г. Посредствование и спонтанность в модели «культурного развития». – Вестник МГУ. Сер.14. «Психология». – 2007. – № 1. – С. 133 – 146.