

Л. С. Выготский

Выготский Лев Семенович (5 ноября 1896-11 июня 1934) - советский психолог. Л. С. Выготский разработал "культурно-историческую" теорию поведения. Различив две линии развития человеческого поведения: естественную и культурную, специфику последней (по которой идет развитие всех так называемых "высших психологических функций") Выготский видел в применении и употреблении таких приемов поведения, в основе которых лежит изготовление и употребление знаков в качестве особых средств осуществления психологической операции. По Выготскому, человек овладевает собой, своим поведением, в общем тем же путем, что и внешней природой, т. е. извне, при помощи особой общественной по своему происхождению "техники" знаков. При этом первоначально внешний культурный прием организации поведения впоследствии может как бы "вращиваться", становясь внутренним (явление "интериоризации"), С переходом к изучению культурных форм поведения и их истории материалом психологии становятся культурные приемы и средства поведения. Раскрывая их функциональную структуру и генезис, исследователь должен воссоздать строение соответствующего им психологического процесса. Этот метод распространен Выготским не только на изучение отдельных психологических функций (таких, как память, внимание и т. д.), но и на исследование личности и сознания (Этюды по истории поведения. М., 1930, соим. с А. Р. Лурия). Идеи культурно-исторической теории высших психологических функций человека, выросшие у Выготского прежде всего из анализа проблемы компенсации дефектов психического развития ребенка, во многом, однако, были подготовлены уже ранними его работами по психологии искусства. Выготский оказал значительное влияние на развитие советской психологии, приведя к образованию одной из крупных школ в ней (А. Р. Лурия, А. Н. Леонтьев, А. В. Запорожец, Л. И. Божович, Д. В. Эльконин, П. Я. Гальперин и др.). Сочинения: Сознание как проблема психологии поведения. - В кн.; Психология и марксизм. М., 1925; Педагогическая психология. М., 1926; Дефект и сверхкомпенсация. - В кн.: Умственная отсталость, слепота и глухонмота. М., 1927; Педология подростка (задания 1-8).

М., 1929; то же (задания 9-16). М., 1931; Умственное развитие детей в процессе обучения. М. - Л., 1935; Основы педологии. М., 1934; Диагностика развития и педологическая клиника трудного детства. М., 1936; Избранные психологические исследования. М., 1956; Развитие высших психических функций. М., 1960; Воображение и творчество в школьном возрасте, 2-е изд., М., 1968; Психология искусства, 2-е изд. М., 1968.

Литература: Леонтьев А. Н., Лурия А. Р. Психологические воззрения Л. С. Выготского. - В кн.: Выготский Л. С. Избранные психологические исследования. М., 1956.

Память и ее развитие 8 детском возрасте

* (См.: *Выготский Л. С. Развитие высших психических функций. М., 1960.*)

В обсуждении проблемы памяти мы имеем ряд дискуссий, столкновение различных мнений, и не только в плане общих философских взглядов, но и в плане чисто фактического и теоретического исследования.

Основная линия борьбы идет здесь прежде всего между атомистическими и структурными взглядами. Память была излюбленной главой, которая в ассоциативной психологии клалась в основу всей психологии: ведь с точки зрения ассоциации рассматривались и восприятие, и память, и воля. Иначе говоря, законы памяти эта психология пыталась распространить на все остальные явления и учение о памяти сделать центральным пунктом во всей психологии.

Структурная психология не могла атаковать ассоциативные позиции в области учения о памяти, и понятно, что в первые годы борьба между структурными и атомистическими направлениями развертывалась в отношении учения о восприятии, и только последние годы принесли ряд исследований практического и теоретического характера, в которых структурная психология пытается разбить ассоциативное учение о памяти.

Первое, что пытались показать в этих исследованиях, - это то, что запоминание и деятельность памяти подчиняются тем же структурным законам, которым подчиняется и восприятие.

Многие помнят доклад Готтштальда, который был сделан в Москве в Институте психологии и вслед за которым он выпустил специальную часть своей работы. Этот исследователь предъявлял различные комбинации фигур настолько долго, что эти фигуры усваивались испытуемым безошибочно. Но там, где та же самая фигура встречалась в более сложной структуре, испытуемый, который в первый раз видел эту структуру, скорее запоминал ее, чем тот, который 500 раз видел части этой структуры. А когда эта структура появлялась в новом сочетании, то виденное много сотен раз сводилось на нет, и испытуемый не мог выделить из этой структуры хорошо известную ему часть. Идя по путям Кёлера, Готт-Штальд показал, что самое сочетание зрительных образов или запоминание зависит от структурных законов психической деятельности, т. е. от того целого, в составе которого мы видим тот или иной образ или его элемент... С другой стороны, исследования К. Левина, которые выросли из изучения запоминания бессмысленных слогов, показали, что бессмысленный материал запоминается с величайшим трудом именно потому, что между его элементами с чрезвычайным трудом образуется структура и что в запоминании частей не удается установить структурное соответствие. Успех памяти зависит от того, какую структуру материал образует в сознании испытуемого, который заучивает отдельные части.

Другие работы перебрали исследование деятельности памяти в новые области. Из них упомяну только два исследования, которые нужны для постановки некоторых проблем.

Первое, принадлежащее Б. Зейгарник, касается запоминания законченных и незаконченных действий и наряду с этим и законченных и незаконченных фигур. Оно заключается в том, что мы предлагаем испытуемому проделать несколько действий в беспорядке, причем одни действия даем ему довести до конца, а другие прерываем раньше, чем они кончатся. Оказывается, что прерванные

незаконченные действия испытуемым запоминаются в два раза лучше, чем действия законченные, в то время как в опытах с восприятием - наоборот: незаконченные зрительные образы запоминаются хуже, чем законченные. Иначе говоря, запоминание своих собственных действий и запоминание зрительных образов подчиняется разным закономерностям. Отсюда только один шаг до наиболее интересных исследований структурной психологии в области памяти, которые освещены в проблеме забывания намерений. Дело в том, что всякие намерения, которые мы образуем, требуют участия нашей памяти. Если я решил что-нибудь сделать сегодня вечером, то я должен вспомнить, что я должен сделать. По знаменитому выражению Спинозы, душа не может сделать ничего по своему решению, если она не вспомнит, что нужно сделать: "Намерение - есть память".

И вот, изучая влияние памяти на наше будущее, эти исследователи сумели показать, что законы запоминания предстают в новом виде в запоминании оконченных и неоконченных действий по сравнению с заучиванием словесного и всякого другого материала. Иначе говоря, структурные исследования показали многообразие различных видов деятельности памяти и несводимость их к одному общему закону, и в частности к закону ассоциативному.

Широчайшую поддержку эти исследования встретили со стороны других последователей.

Как известно, К. Бюлер сделал следующее: он воспроизвел в отношении мысли опыт, который ассоциативная психология ставит с запоминанием бессмысленных слогов, слов и т. д. Он составил ряд мыслей, причем каждая мысль имела еще вторую соответствующую ей мысль: первый член этой пары и второй член этой пары давались в разбивку. Заучивание показало, что мысли запоминаются легче, чем бессмысленный материал. Оказалось, что 20 пар мыслей для среднего человека, занимающегося умственным трудом, запоминаются чрезвычайно легко, в то время как 6 пар бессмысленных слогов оказываются непосильным материалом. Видимо, мысли движутся по иным законам, чем

представления, и их запоминание происходит по законам смыслового отнесения одной мысли к другой.

Другой факт указывает на то же явление: я имею в виду тот факт, что мы запоминаем смысл независимо от слов. Например, в сегодняшней лекции мне приходится передавать содержание целого ряда книг, докладов, и вот я помню хорошо смысл, содержание этого, но в то же время я затруднился бы воспроизвести словесные формы всего этого.

Вот эта независимость запоминаний смысла от словесного изложения была вторым фактом, к которому приходит ряд исследований. Эти положения подтверждались другими экспериментально добытыми фактами из зоопсихологии. Торндайк установил, что имеются два типа заучивания: первый тип, когда кривая ошибок падает медленно и постепенно, что показывает, что животное заучивает материал постепенно, и другой тип, когда кривая ошибок падает сразу. Однако Торндайк рассматривал второй тип запоминания скорее как исключение, чем как правило. Наоборот, Кёлер обратил внимание как раз на этот тип заучивания - интеллектуальное запоминание, заучивание сразу. Этот опыт показал, что, имея дело с памятью в таком виде,, мы можем получить два различных типа деятельности памяти. Всякий учитель знает, что есть материал, который требует заучивания и повторения, и есть материал, который запоминается сразу: ведь нигде никто никогда не пытался заучивать решения арифметических задач. Достаточно один раз понять ход решения, для того чтобы в дальнейшем иметь возможность эту задачу решить. Так же точно изучение геометрической теоремы основывается не на том, на чем основывается изучение латинских исключений, изучение стихотворений или грамматических правил. Вот это различие памяти, когда мы имеем дело с запоминанием мысли, т. е. с запоминанием материала осмысленного, и с деятельностью памяти в отношении запоминания материала неосмысленного, вот это противоречие в различных отраслях исследования и стало выступать для нас все с большей и большей отчетливостью. Таким же образом как и пересмотр проблемы памяти в структурной психологии, так и те опыты, которые шли с разных сторон и о которой я буду говорить в

конце, дали нам такой громадный материал, который поставил нас перед совершенно новым положением вещей.

Современные фактические знания совершенно по-иному ставят проблему памяти, чем её ставил, например, Блейлер; отсюда и возникает попытка сообщить эти факты, передвинуть их на новое место.

Мне думается, мы не ошибемся, если скажем, что центральным фактором, в котором сосредоточен целый ряд знаний как теоретического, так и фактического характера о памяти, является проблема развития памяти.

Нигде этот вопрос не оказывается так запутанным, как здесь. С одной стороны, память оказывается в наличии уже в самом раннем возрасте. В это время память если и развивается, то, каким-то скрытым образом. Психологические исследования не давали какой-либо руководящей нити для анализа развития этой памяти; в результате как в философском споре, так и практически целый ряд проблем памяти ставился метафизически. Бюлеру кажется, что мысли иначе запоминаются, чем представления, но исследование показало, что у ребенка представление запоминается лучше, чем запоминались мысли. Целый ряд исследований колеблет ту метафизическую почву, на которой строятся эти учения, в частности в интересующем нас вопросе о развитии детской памяти. Вы знаете, что вопрос о памяти породил большие споры в психологии. Одни психологи утверждают, что память не развивается, а оказывается максимальной в самом начале детского развития. Эту теорию я излагать подробно не стану, но целый ряд наблюдений действительно показывает, что память оказывается чрезвычайно сильной в раннем возрасте и по мере развития ребенка память становится слабее и слабее.

Достаточно вспомнить, какого труда стоит изучение иностранного языка для кого-нибудь из нас и с какой легкостью ребенок усваивает тот или иной иностранный язык, чтобы увидеть, что в этом отношении ранний возраст как бы создан для изучения языков. В Америке и Германии сделаны опыты педагогического характера в отношении перенесения изучения языков из средней школы в дошкольное учреждение. Лейпцигские результаты показали,

что два года обучения в дошкольном возрасте дают результаты значительно большие, чем семилетнее обучение этому же языку в средней школе. Эффективность овладения иностранным языком оказывается повышающейся по мере того, как мы сдвигаем изучение к раннему возрасту. Мы хорошо владеем только тем языком, которым владели в раннем возрасте. Стоит вдуматься в это, чтобы увидеть, что ребенок в раннем возрасте в отношении владения языками имеет преимущества по сравнению с ребенком более зрелого возраста. В частности, практика воспитания с привитием ребенку нескольких иностранных языков в раннем детстве показала, что овладение двумя-тремя языками не замедляет овладения каждым из них в отдельности. Имеется известное исследование серба Павловича, который производил эксперименты над своими собственными детьми: он обращался к детям и отвечал на их вопросы только на сербском языке, а мать говорила и отвечала по-французски. И оказалось, что ни степень совершенствования в обоих этих языках, ни темпы продвижения в обоих этих языках не страдают от наличия двух языков одновременно. Ценны и исследования Иоргена, которые охватили 16 детей и показали, что три языка усваиваются с одинаковой легкостью, без взаимотормозящего влияния одного на другой.

Подытоживая опыты обучения детей грамоте и начальному счету в раннем возрасте, лейпцигская и американская школы приходят к убеждению, что обучение детей грамоте в 5-6 лет легче, чем обучение детей в возрасте 7-8 лет, и некоторые данные московских исследований говорят то же: они показали, что овладение грамотой на девятом году наталкивается на значительные трудности по сравнению с детьми, которые обучаются в раннем возрасте.

Память ребенка в раннем возрасте не идет ни в какое сравнение с памятью подростков и особенно с памятью взрослого человека. Но вместе с тем ребенок в три года, который легче усваивает иностранные языки, не может усваивать систематизированные знания из области географии, а школьник в 9 лет, который с трудом усваивает иностранные языки, с легкостью усваивает географию,

взрослый же превосходит ребенка в памяти к систематизированным знаниям.

Наконец, находились психологи, которые пытались занять середину в этом вопросе. Эта группа, занимающая третью позицию, пыталась установить, что имеется такой пункт, когда память достигает в своем развитии кульминационной точки. В частности, Зейдель, один из учеников Карла Гросса, охватил очень большой материал и пытался показать, что высоты своей память достигает в 10 лет, а затем начинается скатывание вниз.

Все эти три точки зрения, само наличие их, показывают, насколько упрощенно ставится вопрос о развитии памяти в этих школах. Развитие памяти рассматривается в них как некоторое простое движение вперед или назад, как некоторое восхождение или скатывание, как некоторое движение, которое может быть представлено одной линией не только в плоскости, но и в линейном направлении. На самом деле, подходя с такими линейными масштабами к развитию памяти, мы сталкиваемся с противоречием: мы имеем факты, которые будут говорить и за и против, потому что развитие памяти представляет настолько сложный процесс, что в линейном разрезе он не может быть представлен.

Для того чтобы перейти к схематическому наброску решения этой проблемы, я должен затронуть два вопроса. Один освещен в целом ряде русских работ, и я только упомяну 6 нем. Дело идет о попытке различить в развитии детской памяти две линии, показать,, что развитие детской памяти идет не по одной линии. В частности, это различие сделалось исходной точкой в ряде исследований памяти, с которыми я связан. В работе А. Н. Леонтьева и Л. В. Занкова дан экспериментальный материал, подтверждающий это. То, что психологически мы имеем дело с разными операциями, когда мы непосредственно что-нибудь запоминаем и когда мы запоминаем с помощью какого-нибудь дополнительного стимула не подлежит сомнению. То, что мы иначе запоминаем, когда, например, завязываем узелок на память и когда мы что-нибудь запоминаем без этого узелка, также не подлежит сомнению. Исследование заключалось в том, что

мы представляли детям разного возраста одинаковый материал и просили его этот материал запомнить двумя разными способами - первый раз непосредственно, а другой раз давался ряд вспомогательных средств, с помощью которых ребенок должен был запомнить этот материал.

Анализ этой операции показывает, что ребенок, который запоминает с помощью вспомогательного материала, строит свои операции в ином плане, чем ребенок, который запоминает непосредственно, потому что от ребенка употребляющего знаки и вспомогательные операции, требуется не столько сила памяти, сколько умение создавать новые связи, новую структуру, богатое воображение, иногда хорошо развитое мышление, т. е. те психологические качества, которые в непосредственном запоминании не играют сколько-нибудь существенной роли...

Исследования показали, что каждый из этих приемов непосредственного и опосредствованного запоминания имеет свою собственную динамику, свою кривую развития. В частности, эту кривую развития А. И. Леонтьев в своей работе пытался представить в виде схематического чертежа, на котором и стремился изобразить эту динамику развития...

Что является теоретически ценным в этом различии и что привело к тому, что теоретические исследования подтвердили эту гипотезу, - это то, что развитие человеческой памяти в историческом развитии шло главным образом по линии опосредствованного запоминания, т. е. что человек вырабатывал новые приемы, с помощью которых он мог подчинять память своим целям, контролировать ход запоминания, делать его все более и более волевым, делать его отображением все более специфических особенностей человеческого сознания. В частности, нам думается, что эта проблема опосредствованного запоминания приводит к проблеме вербальной памяти, которая у современного культурного человека играет существенную роль и которая основывается на запоминании словесной записи событий, словесной их формулировки.

Таким образом, в этих исследованиях вопрос о развитии детской памяти был сдвинут с мертвой точки и перенесен в несколько иную плоскость. Я не думаю, чтобы эти

исследования разрешали вопрос окончательно; я склонен считать, что они скорее страдают колоссальным упрощением, в то время как в начале приходилось слышать, что они усложняют психологическую проблему.

Я не хотел бы останавливаться на этой проблеме как на уже известной. Скажу только, что эти исследования приводят непосредственно к другой проблеме, которую хотелось бы сделать центральной в наших занятиях, - к проблеме, которая в развитии памяти находит свое ясное отражение. Речь идет о том, что когда вы изучаете опосредствованное запоминание, т. е. то, как человек запоминает, опираясь в своем запоминании на известные знаки или приемы, то вы видите, что меняется место памяти в системе психологических функций. То, что при непосредственном запоминании берется непосредственно памятью, то при опосредствованном запоминании берется с помощью ряда психических операций, которые могут не иметь ничего общего с памятью; происходит, следовательно, как бы замещение одних психических функций другими.

Иначе говоря, с изменением возрастной ступени изменяется не только и не столько структура самой функции, которая обозначается как память, сколько изменяется характер тех функций, с помощью которых происходит запоминание, изменяются межфункциональные отношения, которые связывает память с другими функциями.

В первой нашей беседе я привел пример из этой области, к которому позволю себе вернуться. Замечательным оказывается не только то, что память ребенка более зрелого возраста иная, чем память младшего ребенка, а то, что она играет иную роль, чем в предшествующем возрасте.

Память в раннем детском возрасте является одной из центральных основных психических функций, в зависимости от которых и строятся все остальные функции. Анализ показывает, что мышление ребенка раннего возраста во многом определяется его памятью. Мышление ребенка раннего возраста - это совсем не то, что мышление ребенка более зрелого возраста. Мыслить для ребенка раннего возраста - значит вспоминать, т. е. опираться на свой прежний опыт, на его видоизменения. Никогда мышление не

обнаруживает такой корреляции с памятью, как в самом раннем возрасте. Мышление здесь развивается в непосредственной зависимости от памяти. Приведу три примера. Первый касается определения понятий у детей. Определение понятий у ребенка основано на воспоминании. Например, когда ребенок отвечает, что такое улитка, то он говорит, что это маленькое, скользкое, ее давят ногой; или если ребенка просят написать о том, что такое койка, то он говорит, что она с "мягким сиденьем". В таких описаниях ребенок дает сжатый очерк воспоминаний, которые воспроизводят предмет.

Следовательно, предметом мыслительного акта при обозначении этого понятия для ребенка является не столько логическая структура самих понятий, сколько воспоминание, и конкретный характер детского мышления, его синкретический характер - это другая сторона того же факта, который заключается в том, что детское мышление прежде всего опирается на память...

Исследования последнего времени о формах детского мышления, о которых писал Штерн, и прежде всего исследования так называемой трансдукции, т. е. перехода от частного случая к другому, также показали, что это не что иное, как припоминание по поводу данного частного случая другого аналогичного частного случая.

Я мог бы указать на последнее относящееся сюда - это на характер развития детских представлений и детской памяти в раннем возрасте. Их анализ, собственно, относится к анализу значений слов и непосредственно связан с нашей еще предстоящей темой. Но, для того чтобы перебросить к ней мост, я хотел показать, что исследования в этой области показывают, что связи, стоящие за словами, коренным образом отличаются у ребенка и у взрослого человека; образование значений детских слов построено иначе, чем наши представления и наши значения слов. Их отличие заключается в том, что за всяким значением слов для ребенка, как и для нас, скрывается обобщение. Но способ, с помощью которого ребенок обобщает вещи, и способ, с помощью которого мы с вами обобщаем вещи, отличаются друг от друга. В частности, способ, который характеризует

детское обобщение, находится в непосредственной зависимости от того, что мышление ребенка всецело опирается на его память. Детские представления, относящиеся к ряду предметов, строятся так, как у нас фамильные имена. Название слов, явлений не столько знакомые понятия, сколько фамилии, целые группы наглядных вещей, связанных наглядной связью... Однако на протяжении детского развития происходит перелом, и решающий сдвиг здесь происходит поблизости от юношеского. возраста. Исследования памяти в этом возрасте показали, что к концу детского развития межфункциональные отношения памяти изменяются коренным образом в противоположную сторону, если для ребенка раннего возраста мыслить - значит вспоминать, то для подростка вспоминать - значит мыслить. Его память настолько логизирована, что запоминание сводится к установлению и нахождению логических отношений, а припоминание заключается в поиске того пункта, который должен быть найден.

Эта логизация и представляет противоположный полюс, показывающий, как в процессе развития эти отношения изменились. В переходном возрасте центральным моментом является образование понятий, и все представления и понятия, все мыслительные образования строятся уже не по типу фамильных имен, а, собственно, по типу полноценных абстрактных понятий.

Мы видим, что та самая зависимость, которая определяла комплексный характер мышления в раннем возрасте, в дальнейшем изменяет характер мышления. Не может быть никаких сомнений в том, что запомнить один и тот же материал мыслящему в понятиях и мыслящему в комплексах - это совершенно разные задачи, хотя и сходные между собой. Когда я запоминаю какой-нибудь материал, лежащий передо мной, с помощью мышления о понятиях, т. е. с помощью абстрактного анализа, который заключен в самом мышлении, то передо мной совершенно иная логическая структура, чем когда я изучаю этот материал с помощью других средств. В одном и в другом случае смысловая структура материала оказывается различной.

Поэтому развитие детской памяти должно быть изучено не столько в отношении изменений, происходящих внутри самой памяти, сколько в отношении места памяти в ряду других функций... Очевидно, что когда вопрос о развитии детской памяти ставят в линейном разрезе, этим не исчерпывается вопрос о развитии детской памяти.