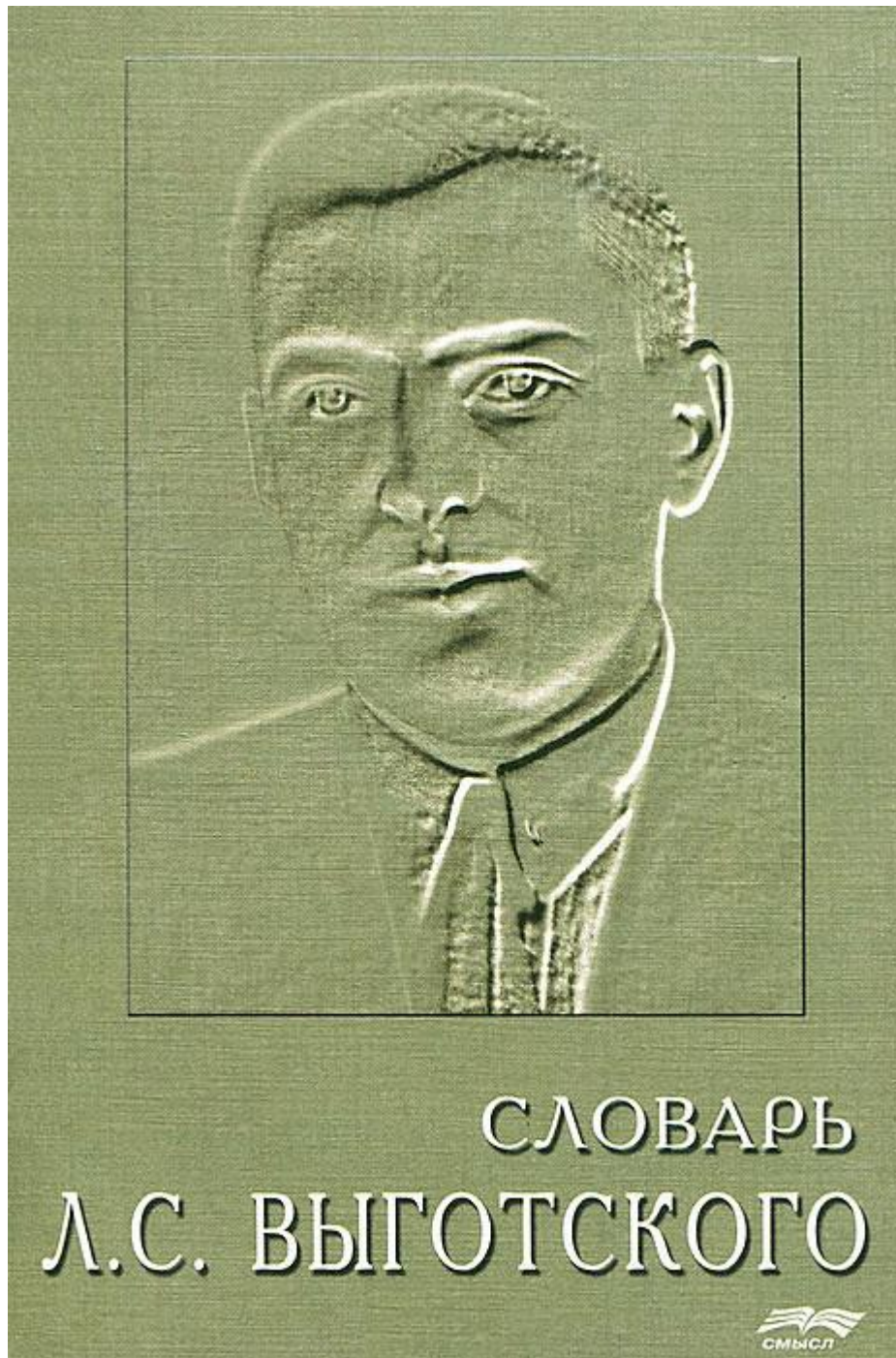


Коллектив авторов
Словарь Л. С. Выготского



Смысл; Москва; 2007
ISBN 5-89357-169-X

Аннотация

Авторский терминологический словарь Л.С. Выготского включает все определения психологических понятий, данные в его опубликованных работах, а также фрагменты его текстов, где дается развернутая интерпретация таких понятий.

Словарь рассчитан на широкий круг специалистов-гуманитариев, в особенности психологов (научных работников, преподавателей, практиков), в том числе студентов и

аспирантов.

Московский государственный университет им. М. В. Ломоносова. Факультет психологии. СЛОВАРЬ Л. С. ВЫГОТСКОГО Под редакцией А. А. Леонтьева

Авторский коллектив:

Е.Н. Высоцкая, А.А. Леонтьев, Ю.В. Новожилова, А.В. Степаносова, Ю.А. Стороженко, Л.Требунская, И.С. Уточкин, С.Г. Чернацкий, В.Ю. Шевяхова, В.Ю. Штратникова

Автор вступительных статей и указателя А.А. Леонтьев

Издание подготовлено при поддержке Российского гуманитарного научного фонда, проект № 98 – 06 – 08056а. Книга выпущена при поддержке Российского гуманитарного научного фонда, проект № 02 – 06 – 16001 д.

Введение

Великий психолог XX века Лев Семенович Выготский (1896 – 1934) оставил огромное научное наследие, до сих пор полностью не осмысленное. Количество работ, посвященных этому наследию, тоже огромно. Однако многое из того, что было написано и опубликовано Выготским (или опубликовано после его смерти), прошло мимо внимания исследователей. Поэтому очень актуальна задача собрать это наследие и осмыслить его под углом зрения развития концептуальной системы Выготского.

Эта задача была выдвинута на одной из конференций, посвященных столетию со дня рождения Выготского, и обсуждена такими выдающимися российскими психологами, работающими в русле идей Выготского, как В.В. Давыдов, В.П. Зинченко, А.В. Петровский, В.А. Петровский, А.Г. Асмолов, А.А. Пузырей, В.Я. Ляудис, А.Н. Ждан, Г.Г. Кравцов, а из зарубежных – Дж. Верч (США), С. Веджетти (Италия), Ж. Карпеи (Нидерланды). Идея «Словаря» была поддержана также Гитой Львовной Выгодской и директором Института психологии РАН А.В. Брушлинским.

Каково, на наш взгляд, научное значение «Словаря»?

Прежде всего подтвердилась сама принципиальная возможность написания словаря данного типа. Насколько нам известно, наш опыт является уникальным в том смысле, что не существует ни одного подобного «Словаря», который представлял бы понятийно-терминологическую систему того или иного крупного психолога в ее развитии, причем с опорой на толкования, данные им самим. Когда данная работа будет завершена, она вполне может (при известной коррекции) лечь в основу других аналогичных словарей.

Далее, уже собранные материалы подтвердили идею о том, что понятийная система Выготского находилась в процессе непрерывного развития и изменения. Это можно проследить, так сказать, даже невооруженным глазом. Сошлемся на беседу с одним из технических сотрудников проекта (аспиранткой факультета психологии МГУ). Представляя выполненную ею часть работы, она сказала, что ранее была не согласна с моим (А.А. Леонтьева) мнением, что уже в работах самого Л.С. Выготского содержится деятельностный подход, однако, проследив эволюцию его взглядов по конкретным текстам, вынуждена была согласиться со мной.

Наконец, чрезвычайно важным результатом уже осуществленного этапа работы является своего рода «переоткрытие» многих текстов Выготского. Рассуждая о его взглядах и их эволюции, психологи часто опираются на ограниченный круг публикаций Выготского (типа «Мышления и речи», «Орудия и знака» и т.п.), в то время как именно в малоизвестных его работах (например, опубликованных фрагментах его записных книжек, статьях в журнале «Педология» и многих других) зачастую можно найти весьма значимые мысли и формулировки. То, что расписыванию подвергались практически все опубликованные

работы Выготского, позволило найти в его, казалось бы, общедоступном научном наследии много нового и нестандартного, эвристически значимого.

Первоначально «Словарь» был задуман как своего рода диалог между различными пониманиями Выготского: кроме цитат-дефиниций и цитат-контекстов из текстов Выготского, планировалось включить комментарий к наиболее важным словарным статьям и «контркомментарий», написанный представителем другой точки зрения на Выготского. Кроме того, предполагалось, что в каждую словарную статью будет включен английский эквивалент соответствующего термина (по переводам и англоязычной литературе о Выготском). Возникшие трудности привели нас к другой модели – мы разделили всю работу над «Словарем» на два этапа и на первом этапе (результатом которого и является настоящий вариант «Словаря») ограничились только организацией выписок из текстов Выготского.

Мы приносим глубокую благодарность всем тем, кто на разных этапах поддержал «Словарь» и участвовал в работе над ним. Особая благодарность – нашему доброму гению, хранителю рукописного наследия Льва Семеновича и неутомимому пропагандисту его идей, – Гите Львовне Выгодской.

А.А. Леонтьев

Лев Семенович Выготский [1]

Двадцатый век в России богат мыслителями мирового уровня. Это Владимир Иванович Вернадский, создатель концепции ноосферы. Это Павел Александрович Флоренский, Михаил Михайлович Бахтин, Густав Густавович Шпет, Юрий Михайлович Лотман, Николай Александрович Бердяев. К этому списку можно добавить и А.Ф. Лосева, и Н.О. Лосского, и А.А. Ухтомского, и Р.О. Якобсона. Такое созвездие талантов сделало бы честь любой стране в любую историческую эпоху.

Лев Семенович Выготский органично вписывается в этот ряд. Судьба его напоминает судьбы других людей из нашего списка. Конечно, он не погиб в заточении, как Флоренский или Шпет, не был насильственно выдвинут в эмиграцию, как Бердяев и Лосский.

Выготский умер своей смертью в разгар стремительного творческого взлета, не имеющего аналогов в научных биографиях других ученых. Может быть, ему и повезло – едва ли он пережил бы 1937 год, особенно если учесть, что в конце 1936 года, после «судьбоносного» постановления ЦК ВКП(б) «О педологических извращениях в системе наркомпросов», уже мертвый Выготский стал основной мишенью уничтожающей критики – чего стоит хотя бы знаменитая брошюрка Е.И. Рудневой «О педологических извращениях Л.С. Выготского». Большинство его книг было изъято, его имя вычеркивалось цензорами из корректур, а о переиздании его трудов было смешно и думать. Как и об издании рукописей – а в их числе были такие замечательные книги, как «Психология искусства», «Исторический смысл психологического кризиса», «Орудие и знак в развитии ребенка», «Учение об эмоциях», наконец, небольшая, но переполненная мыслями работа «Конкретная психология человека». Все это сейчас доступно читателям, хотя многие рукописи Выготского и разбросанные по малоизвестным журналам и сборникам его публикации до сих пор находятся вне поля зрения специалистов.

1956 год принес Выготскому восстановление его реального места в советской психологии, а затем мировую известность. В гуманитарных науках едва ли применим распространенный в науковедении критерий «индекса цитирования», но если бы был проделан под этим углом зрения анализ психологических публикаций на Западе в последние десятилетия истекшего столетия, мы бы увидели, что даже в «закрытой» от европейской (не говоря уже о советской) психологии Америке считалось неприличным для психолога, занимающегося детской, педагогической, да и общей психологией, не упоминать имя Выготского. Другой вопрос, что Выготский воспринимался на Западе, особенно в США, не совсем таким, каким он был на самом деле. Его усердно перекрашивали то под необихевиориста, то под когнитивиста, то под экзистенциального психолога...

Впрочем, вклад Выготского в психологию, да и в гуманитарные науки в целом, был

столь велик и многогранен, что у него можно было взять различные идеи, даже не очень нарушая целостность его концепции. Так и произошло в последние десятилетия двадцатого века не только в других странах, но и в нашей собственной стране. Книги о Выготском исчисляются сейчас десятками. Но в каждой из них он рисуется иначе, так, как его воспринимает тот или иной автор. Выготский А.В. Брушлинского или Е.А. Будиловой не слишком похож на Выготского в книгах В.П. Зинченко, А.А. Пузыря, Дж. Верча. М.Г. Ярошевский или А. Козулин не сходятся в оценках с Я. Вальсинером, Н. Вересовым, А.Г. Асмоловым или автором настоящих строк.

Поэтому, кстати, очень трудно писать о роли Выготского в мировой науке XX столетия: любое суждение кому-то покажется субъективным и «партийным». Тем не менее нам хотелось бы в настоящей статье попытаться выйти за пределы собственной интерпретации Выготского и его научного пути и выделить то самое главное, что не подлежит сомнению (а если кто-то и с этим не согласен, то это, как говаривал В.Б. Шкловский, уже факт его собственной биографии, а не биографии Выготского).

Начнем с того, что Выготский был марксистом (как он сам говорил, материалистом в психологии), и это в значительной мере определяло его научные взгляды. Когда мы говорим о марксизме Выготского, то отнюдь не имеем в виду тот вульгаризованный псевдомарксизм, который, начиная с 1930 года, вошел в официальную советскую идеологию в качестве ее составной части (и «вершиной» которого была знаменитая четвертая глава в сталинском «Кратком курсе»). Тот псевдомарксизм, который под именем «марксистско-ленинской философии» пропагандировался академиками Юдиным и Митиным и преподавался в любом вузе Советского Союза, не имел ничего общего с подлинной философией Маркса, – и не случайно ранние работы последнего, в том числе замечательные «Экономическо-философские рукописи 1844 года», стали доступны широкому читателю только все в том же 1956 году... Нет, Выготский был подлинным марксистом, марксистом-диалектиком, объективно примыкая к группе А.М. Деборина, в 1930 году осужденной Сталиным за «правый уклон» (тот же именитый автор приклеил деборинцам знаменитый ярлык «меньшевиствующих идеалистов», смысл которого так и остался непонятым).

Можно подумать, что таких марксистов в 20 – 30-х годах было много. Конечно, людей, называвших себя марксистами, хватало. Но образованными философами и психологами были единицы – большинство же повторяли заученные формулы, не будучи в состоянии их осмыслить и успешно применить в конкретной научной деятельности. (Выготский имел все основания заметить в «Историческом кризисе»: «Быть в физиологии материалистом нетрудно – попробуйте-ка в психологии быть им».) Среди них можно, кроме Выготского, назвать Павла Петровича Блонского (у которого Выготский учился в университете А.Л. Шанявского); Сергея Леонидовича Рубинштейна, совершившего почти немыслимое: не зная неопубликованных тогда (в 20-х годах) философских работ Маркса и Энгельса, он сделал самостоятельный шаг от Гегеля к марксизму; Михаила Яковлевича Басова... И совсем не случайно именно эти имена – Выготский, Блонский, Рубинштейн, Басов – мы называем, когда ищем истоки так называемого деятельностного подхода в советской психологии. Впрочем, к этой группе психологов можно отнести в известной мере и Дмитрия Николаевича Узнадзе, сформировавшегося (как и Рубинштейн) в идейном пространстве Гегеля; И.В. Имедиадзе убедительно показал, что все сущностные характеристики того, что Узнадзе называл «поведением», идентичны тому, что российские психологи связывают с понятием деятельности.

Впрочем, здесь не все научные биографы Выготского едины. Часть из них вообще не считают, что у Выготского была идея деятельности, во всяком случае в той форме, в которой мы ее находим у А.Н. Леонтьева, П.Я. Гальперина, Д.Б. Эльконина, А.В. Запорожца (школа Выготского) или у С.Л. Рубинштейна. Конечно, можно спорить о том, была ли «психологическая теория деятельности» А.Н. Леонтьева и его сотрудников, а затем коллег, прямым продолжением и развитием деятельностных идей Выготского (хотя изучение научных первоисточников убеждает нас, что была), но что такие идеи Выготский

неоднократно высказывал, совершенно несомненно – их можно проследить во всех основных работах Льва Семеновича, и мы сделали это в монографии «Деятельный ум», вышедшей в 2001 году в издательстве «Смысл».

Эти идеи однозначно восходят к Гегелю и Марксу. Именно последнему принадлежит тезис о «своеобразии активного трудового приспособления человеком природы к себе, в противоположность пассивному приспособлению животных к среде» (*Выготский Л. С. Собрание сочинений: в 6 т. Т. 1. С. 75*; далее ссылки на это издание даются в тексте в следующем виде: 1, 75). В полемике с Ж. Пиаже четко проводится мысль, что Пиаже ошибочно выводит мышление и развитие ребенка «из чистого общения сознаний без всякого учета общественной практики ребенка, направленной на овладение действительностью» (2, 75). Особенно характерна в этом отношении монография «Орудие и знак в развитии ребенка»: здесь уже употребляется понятие деятельности. Ребенок, пишет Выготский, «вступает на путь сотрудничества, социализируя практическое мышление путем разделения своей деятельности с другим лицом. Социализация практического интеллекта приводит к необходимости социализации не только объектов, но также и действий» (6, 31). И далее: «Собственная деятельность ребенка направлена на определенную цель...». Наличие знака, речи позволяет «представлять в наличной ситуации моменты будущего действия». Это «создает условия для совершенно нового характера связи элементов настоящего и будущего, создает совершенно новое психологическое поле для действия, ведя к появлению функций образования намерения и спланированного заранее целевого действия» (6, 49).

Итак, первое, что внес Выготский в советскую и мировую психологию, – это совершенно четкая психологическая концепция **деятельности**. Еще раз подчеркнем: здесь не затрагиваем дальнейшей судьбы этой концепции. Точно так же мы не утверждаем, что именно и только Выготский разработал *философскую* концепцию деятельности как методологической основы советской психологии: приоритет, судя по всему, принадлежит Рубинштейну (хотя эти его соображения 20-х годов остались тогда в рукописи или, как, например, статья 1922 года, были практически недоступны).

Что касается структуры деятельности, то представляет особый интерес то, что Выготский писал об этапах порождения речи (и что дало нам основание говорить о нем как о «первом психолингвисте»).

Уже приведенные слова Выготского из «Орудия и знака» показывают, что его понимание деятельности органично связано с идеей знаковости и определенной трактовкой психологической роли языка. В.В. Давыдов был совершенно прав, когда подчеркивал, что нельзя понять происхождение деятельности отдельного человека без раскрытия ее изначальных связей с общением и со знаково-символическими системами. Что это невозможно, первым увидел именно Лев Семенович. И попытался построить такую психологическую концепцию, где знак (слово), социум (общение) и деятельность выступили бы в теоретическом единстве.

Это ему в большой степени удалось. В его подходе можно выделить несколько существенных моментов.

Первое: четкий анализ **значения как психологического понятия**. Именно у Выготского понятие значения, до тех пор существовавшее лишь в пространстве логики, лингвистики и семиотики, выступило как равноправное в системе понятий общей психологии и психологии развития.

Второе: **динамический, процессуальный характер значения**. Значение выступает у Выготского как «внутренняя структура знаковой операции» (1, 160), как путь от мысли к слову и т.д.

Третье: **понятие предметного значения**. Оно едва ли не первым очерчено именно Выготским, – хотя аналогичные мысли есть у Рубинштейна, Узнадзе, Леонтьева, но они относятся к более позднему времени.

Четвертое: **смысловое строение сознания**. Понятие смысла выступает здесь у Выготского как «то, что входит в значение (результат значения), но не закреплено за знаком»

(1, 165).

Пятое: **социальная природа значения (знака)**. «Всякая символическая деятельность ребенка была некогда социальной формой сотрудничества» (6, 56).

Шестое: **знак, значение как единство общения и обобщения**.

Седьмое и самое главное: то, что **слово и действие объединены в единую психологическую систему**.

Как именно они объединены, Лев Семенович показывает на материале детской игры. (См. его «записки-конспект» об игре, опубликованный Д.Б. Элькониным в своей книге «Психология игры».) Если попытаться кратко сформулировать его позицию, она такова: появление языка (речи) перестраивает систему отображения предметного мира в психике ребенка. Наименование предмета, появление словесного значения вносит новый принцип в организацию сознания. Предметность восприятия прямо детерминирована языком (речью). С одной стороны, построение человеческого сознания связано с развитием орудийной деятельности. Но, с другой стороны, на базе словесных значений, становящихся предметными, возникает система смыслов, которая непосредственно и конституирует сознание. При этом слово биполярно ориентировано, оседая значением в мысли и смыслом в вещи. Благодаря этому возможно оперирование «чистыми значениями» вне непосредственного практического действия, т.е. мышление, вообще теоретическая деятельность.

Итог: в основе нового способа оперирования с вещами, предметами лежит словесное значение, слово как орудие социального контакта, общения. Вместе с тем развитие этого способа невозможно без практики, без опоры на реальные свойства вещей.

Харьковские ученики сочли эту концепцию «словоцентричной», и в принципе они были, видимо, правы. Расхождение «харьковчан» с Выготским было четче всего сформулировано А.Н. Леонтьевым в недавно опубликованной рукописи «Учение о среде в педологических работах Л.С. Выготского» («Вопросы психологии», 1998, № 1): «Положение Л.С. Выготского о том, что сознание есть продукт речевого общения ребенка в условиях его деятельности по отношению к окружающей его внешней действительности, необходимо обернуть: сознание ребенка есть продукт его человеческой деятельности по отношению к объективной действительности, совершающейся в условиях языка, в условиях речевого общения» (с. 122).

Описанное выше понимание Львом Семеновичем роли языка (знака) в становлении человеческого сознания и деятельности реализует его более общий тезис о **культурно-исторической природе человеческой психики**. (Здесь хотелось бы подчеркнуть, что сам термин «культурно-исторический» может употребляться и употребляется двояко. Во-первых, для обозначения определенного периода в развитии взглядов Выготского и его школы – того периода, к которому относится статья Льва Семеновича «Проблема культурного развития ребенка», написанная совместно с Лурия книга «Этюды по истории поведения» и монография Леонтьева «Развитие памяти». Во-вторых, в более широком смысле, когда имеется в виду общая идея Выготского о роли исторически развивающейся человеческой культуры в становлении и функционировании индивидуальной психики, – именно в этом смысле говорит о культурно-историческом подходе А.Г. Асмолов в ряде своих работ последних лет.)

Сказанным не ограничивается значение Выготского для психологии XX века. И следующей проблемой, неразрывно связанной с очерченной выше проблематикой деятельности и знака (языка, значения), является **роль социальной, коллективной деятельности в психическом развитии ребенка**.

Чтобы раскрыть подход Льва Семеновича к этой проблеме, необходимо прежде всего понять, что он вкладывал в само понятие психического развития.

Для него характерно понимание «развития как процесса, характеризующегося единством материальной и психической сторон, единством общественного и личного при восхождении ребенка по ступеням развития» (4, 248). Периоды плавного, почти незаметного

внутреннего изменения личности ребенка сменяются периодами резких сдвигов, конфликтов. Микроскопические изменения, «накапливаясь до известного предела, затем скачкообразно обнаруживаются в виде какого-либо возрастного новообразования» (4, 249). Как известно, Выготский выделяет 5 таких скачков, или «кризисов»: кризис новорожденного, кризис одного года, кризис 3 лет, кризис 7 лет и кризис 13 лет. К началу каждого нового возрастного периода складывается специфическая «социальная ситуация развития». Это «совершенно своеобразное, специфическое для данного возраста, исключительное, единственное и неповторимое отношение между ребенком и окружающей его действительностью, прежде всего социальной» (4, 258). Именно эта социальная действительность – «основной источник развития».

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

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

То самое, что ребенок может сейчас выполнять лишь в сотрудничестве, а завтра уже самостоятельно – это и есть знаменитая **зона ближайшего развития**.

Эту зону создает обучение, которое должно «забегать вперед развитию». Оно «приводит в движение целый ряд внутренних процессов развития, которые сейчас являются для ребенка еще возможными только в сфере взаимоотношений с окружающими и сотрудничества с товарищами, но которые, проделывая внутренний ход развития, становятся затем внутренним достоянием самого ребенка» (*Выготский Л.С. Умственное развитие ребенка в процессе обучения. М. – Л., 1935. С. 16*).

Для психолога (и, разумеется, педагога) здесь важны три момента.

Первое. Каждая психическая функция, пишет Выготский, появляется на сцене дважды. Сперва как коллективная, социальная деятельность, а затем как внутренний способ мышления ребенка. Между этими двумя «выходами» лежит процесс интериоризации, или, как любил говорить Лев Семенович, «вращивания» функции вовнутрь.

Второе. Раз так, значит, и сам процесс обучения (да и воспитания) должен представлять собой коллективную деятельность. (Именно в этом направлении шли многие педагогические поиски 20 – 30-х годов, включая А.С. Макаренко.)

И третье. Смысл работы учителя в том, чтобы направлять и регулировать деятельность учеников через коллективную деятельность, через организацию сотрудничества учеников друг с другом и учителя с учениками.

Совершенно очевидно, что эта концепция Выготского есть глубинная **теоретико-психологическая основа педагогики сотрудничества и развивающего обучения**. И в

этом одна из главных заслуг Льва Семеновича не только перед общей и педагогической психологией, но и перед всем российским образованием.

Вернемся ненадолго назад, к рассуждениям Выготского о диалектике развития ребенка, и обратим внимание на одну его формулировку. Он говорит, что новообразования критических (конфликтных) периодов не сохраняются в дальнейшем в неизменном виде «и не входят в качестве необходимого слагаемого в интегральную структуру будущей личности» (4, 254).

Что же такое для Выготского эта **интегральная структура личности**?

Конечно, само понятие личности существовало в психологии и до Выготского. Но его понимание личности было в каком-то смысле уникальным.

Во-первых, для Льва Семеновича «личность – *первичное, что создается вместе с высшими функциями*». А сами эти функции – «*перенесенные в личность, интериоризованные отношения социального порядка*, основа социальной структуры личности... Индивидуальное личностное – не *contra*, а высшая форма социальности» (Выготский Л. С. Конкретная психология человека // Вестник МГУ. Серия 14, Психология. № 1. 1986. С. 59, 54). (Здесь много общего с мыслями С.Л. Рубинштейна тех лет.) Иначе говоря, личность для Выготского есть та основа, вокруг которой строится вся психика человека, включая деятельность и сознание, то в конкретном человеке, что является непосредственным продуктом, кристаллизацией его социальной жизни. «Раз человек мыслит, спросим: *какой человек...* При одних и тех же законах мышления... процесс будет разный, смотря по тому, в *каком* человеке он происходит» (*там же*, 59).

Во-вторых, цитируемая статья Выготского не случайно названа «Конкретная психология человека». Это термин Ж. Политцера, французского психолога-марксиста, у которого взято и еще одно важное понятие – «драма». Выготский вообще ценил Политцера очень высоко. Идея личности как драмы важна потому, что вместе с ней в психологию личности вторгается идея диалектики, внутренней борьбы, сложной динамики, слияния и взаимопереходов психических процессов, функций и состояний.

В-третьих, мир для Выготского не есть – пользуясь известным выражением Дж. Брунера – «мир символов»: познавательные процессы – только часть процессов интериоризации, они подчинены личности, определяющей и регулирующей их.

В собственно психологическом плане личность для Выготского – это, по его же терминологии, динамическая смысловая система, включающая мотивационные, волевые, эмоциональные процессы, динамику действия и динамику мысли. «В процессе общественной жизни... возникают новые системы, новые сплавы психических функций, возникают единства высшего порядка, внутри которых господствуют особые закономерности, взаимозависимости, особые формы связи и движения» (6, 328).

Таким сплавом, такой единицей высшего порядка для Льва Семеновича и является личность как единство интеллекта и аффекта. Их отношение – «не вещь, а процесс». (И, вероятнее всего, перестановка акцентов в последних работах Выготского с деятельности на это единство интеллекта и аффекта, первоначально вызвавшая протест его харьковских учеников, означала собой как раз переход к личностной парадигме, – первым его правоту признал А.В. Запорожец еще в самом конце 30-х годов, а позже к той же позиции пришел и А.Н. Леонтьев.)

Положения Выготского о приоритетности личности и о ее принципиально динамическом строении, специфическом для конкретного человека (и для определенного этапа его развития) нашли дальнейшее развитие у его учеников. Это, например, тезис Леонтьева о личности как системном и сверхчувственном *качестве* индивида, а главное – понимание личности как процесса постоянного самоопределения человека в мире, опять-таки чрезвычайно существенное для психологической и педагогической трактовки сущности образования. У А.Н. Леонтьева есть положение об исследовании личности как исследовании того, *что, ради чего и как* использует человек врожденное ему и приобретенное им. А.Г. Асмолов говорит о личности, которая сама выбирает деятельность и образ жизни (ср. у Г.М.

Андреевой тезис о «личностном выборе деятельности»). Б.С. Братусь понимает личность как психологический орган, координирующий и направляющий процесс «самостроительства» человека.

Системно-динамический подход Выготского к понятию личности неразрывен с еще одной принципиально важной его идеей. Она была сформулирована еще в самом начале его научной деятельности (1924 год) и прошла через всю его научную биографию. Вот она: «...Надо воспитывать не *слепого*, но *ребенка* прежде всего. Воспитывать же слепого и глухого – значит воспитывать слепоту и глухоту и из педагогики детской дефективности превращать ее в дефективную педагогику» (5, 71). Иными словами, **коррекционная педагогика и клиническая психология имеют дело не с отдельным дефектом (страданием), а с целостной системой психики, личности и деятельности пациента.** Только опираясь на эту целостность, мы можем эффективно осуществить реабилитацию пациента. Надо обращать внимание не на то, чего у него *нет*, а на то, что у него *есть* и от чего мы можем оттолкнуться, чтобы восстановить нарушенные функции. Кроме дефектологов, эти мысли Выготского чрезвычайно успешно развивал его сотрудник А.Р. Лурия, сумевший до основания перестроить всю мировую нейропсихологию.

В одной из самых последних работ Льва Семеновича, докладе «Проблема развития и распада высших психических функций», мы находим четкое психофизиологическое обоснование указанной целостности. Для каждой высшей психической функции, говорит Выготский, требуется сложная дифференцированная *объединенная* деятельность целой системы центров. И – в другом месте – он требует «замены структурного и функционального анализа, неспособного охватить деятельность в целом, межфункциональным и системным анализом, основанным на вычленении межфункциональных связей и отношений, определяющих каждую данную форму деятельности» (1, 174).

Мы выделили, конечно, только основные, ключевые идеи Выготского, определившие тот вклад, который внесен им в мировую психологию XX века. И в заключение хотелось бы высказать несколько общих соображений.

Первое. Говоря о научном наследии Выготского, необходимо рассматривать его взгляды не как статическое целое, а в динамике их развития и перехода от одного концептуального понимания к другому. Выготский 1924 года и Выготский 1934 года не идентичны. «Классическая» культурно-историческая теория, мысли Выготского о деятельности и развивавшаяся Львом Семеновичем в последние годы системно-динамическая концепция личности, конечно, не просто являются разными гранями его наследия: можно и нужно проследить внутреннюю логику перехода от одного этапа его научной биографии к другому.

Второе. Психологические взгляды Выготского могут быть поняты лишь в определенном философском и общегуманитарном контексте. Этот контекст отнюдь не исчерпывается марксистской философией, хотя Выготского нельзя понять вне этого круга идей. Поразительно, насколько близок был Выготскому по целому ряду принципиальных позиций, например, Михаил Михайлович Бахтин – упомянем только его понимание значения как функции знака и как потенции смысла, его идею «смыслового преобразования бытия» и понимание «мира действия» как мира предвосхищаемого будущего, его мысль о сознании, становящемся действительным в знаке, в социальном взаимодействии, его понимание деятельности в ее двуединстве – как культуры и как «единственности жизни»... Прямые параллели с Выготским можно обнаружить у Густава Густавовича Шпета. Даже у такого, казалось бы, далекого от Выготского философа, как Павел Александрович Флоренский, можно обнаружить множество пересечений с мыслями Выготского. А на Алексея Алексеевича Ухтомского Лев Семенович прямо ссылается. Еще один замечательный мыслитель, во многом близкий Выготскому в 20 – 30-е годы, – это Сергей Леонидович Рубинштейн.

Третье – это справедливо не только в отношении Выготского, – его психологические взгляды следует рассматривать во взаимодействии с взглядами его предшественников и

последователей, как часть единого потока философской и психологической мысли. История науки учит нас, что автодидактов, гениальных самоучек, начинающих с «нуля», не бывает – во всяком случае, когда речь идет о фигурах масштаба Выготского. Между тем корни взглядов Выготского по существу остаются не проанализированными. С другой стороны, какую бы позицию мы ни занимали в отношении школы Выготского, бесспорно, что не только ее взгляды (или, если угодно, взгляды Леонтьева, Лурия, Гальперина, Запорожца, Эльконина – это одна школа, но в то же время плеяда вполне самостоятельных ученых, развивавших разные аспекты наследия Выготского, и порой развивавших по-разному) восходят к Выготскому, но и самого Выготского можно до конца понять, только представляя себе, как его позиции были развиты и преобразованы его учениками и последователями.

Поэтому завершим эту статью словами Даниила Борисовича Эльконина из его записных книжек (цитирую их по своей книге «Л.С. Выготский». М., 1990. С. 42):

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

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

А.А. Леонтьев

О целях, задачах, структуре и методике составления «Словаря»

Как уже указывалось выше, литература по взглядам Выготского совершенно неохватна. При этом, даже если взять только отечественных авторов, представление их о системе научных воззрений Выготского очень различно – по существу, у них получаются разные Выготские. Тем более своеобразно видение Выготского зарубежными исследователями, во многом определяемое их исходной теоретической позицией – например, необихевиористской или когнитивистской. Поэтому, чтобы составить себе объективное представление о сущности теоретической системы Выготского и о том, как она изменялась и развивалась на различных этапах его научной биографии, совершенно необходимо вернуться к самому Выготскому, выслушать не только чье-либо мнение о нем, но и его самого.

Отсюда и родилась идея «Словаря» Л.С. Выготского – то есть идея собрать воедино всю его концептуально-терминологическую систему, представить взгляды Выготского через его собственное толкование научных понятий и терминов, причем на различных этапах развития его научных воззрений. Такой словарь не только окажет большую помощь исследователям наследия Льва Семеновича в России и за рубежом, но и будет чрезвычайно полезен в процессе обучения студентов-психологов – и как источник (едва ли можно ожидать, что студент одолеет все огромное научное наследие Выготского!), и как справочник.

Мы видим настоящий «Словарь» как первую попытку в серии будущих аналогичных словарей наследия других выдающихся отечественных (а может быть, и не только отечественных) психологов. В частности, нам кажется очень желательным создание аналогичного «Словаря» С.Л. Рубинштейна и «Словаря» А.Н. Леонтьева. Что касается зарубежных психологов, то прежде всего возникают имена Жана Пиаже и Курта Левина, в

наибольшей степени повлиявших на отечественную психологию и достаточно хорошо представленных русскими переводами; можно обратиться в этом плане и к такой значительной фигуре, как Эрих Фромм.

В своем нынешнем виде «Словарь» включает 181 слово (включая терминологические словосочетания). Словник «Словаря» был составлен на основе существующих предметных указателей к различным изданиям трудов Выготского и затем – в процессе расписывания этих трудов – расширен за счет тех терминов, которые представляются нам существенными для понимания взглядов Льва Семеновича, но в первый вариант словника не вошли (например, включенное Выготским и Варшавой в их «Психологический словарь» слово «Агглютинация»). Учитывая, что многие из текстов Выготского имеют дидактическую (учебную) направленность, мы, как правило, не включали в «Словарь» толкование им наиболее распространенных и общепринятых психологических терминов (вроде «Ощущение»), если только это толкование не было у Выготского оригинальным (например, мы сознательно оставили в словнике термин «Мышление»). В этих последних случаях выборка была неполной, то есть брались лишь те дефиниции и контексты (см. ниже), которые представляли интерес. Во всех остальных случаях мы включали в «Словарь» все без исключения тексты, в которых давалась дефиниция данного термина или в которых этот термин выступал в «ключевом контексте», то есть таком, где ярко и существенно реализовалось понимание этого термина Выготским.

В качестве источника нами были взяты почти все переиздания (или посмертные публикации) трудов Выготского и некоторые прижизненные публикации его работ. Полный список расписанных публикаций Выготского дается в конце «Словаря» – в «Указателе источников». При выборе этих источников мы опирались на составленные Г.Л. Выгодской и Т.М. Лифановой библиографические списки: «Список трудов Л.С. Выготского» (Собрание сочинений: В 6 т. Т. 6. М., 1984); «Библиография трудов Льва Семеновича Выготского» (в кн.: *Выгодская Г.Л., Лифанова Т.М. Лев Семенович Выготский. Жизнь и деятельность. Штрихи к портрету.* М., 1996). В тексте словарных статей отдельные работы Выготского обозначаются цифровыми индексами, разъясняемыми в «Указателе источников».

В «Словарь», таким образом, включены все авторские (принадлежащие самому Льву Семеновичу) дефиниции употребляемой Выготским терминологии (кроме очерченных выше терминологических «банальностей») и по возможности максимум «ключевых контекстов», то есть отрывков, в которых дается косвенное толкование соответствующих терминов, а не их прямая дефиниция.

Структура словарной статьи следующая.

Первое. «Черное слово», являющееся объектом толкования. Это может быть слово-термин (например, «Анализ») или терминологическое словосочетание (двучленное, например «Психический акт», или многочленное, например «Высшие психические функции»). Оно выделяется полужирным шрифтом.

Второе. Корпус дефиниций и ключевых контекстов. Они даются попеременно в хронологической последовательности написания соответствующих работ. Выписки, как правило, имеют объем не более одного абзаца оригинала. Большинство из них дается в сокращенном виде. Если сокращение (обычно внутри предложения) приходится на начало выписки или на ее конец, то используется многоточие. Если же сокращение делается внутри выписки, оно обозначается многоточием в угловых скобках <...>.

Третье. После выписок с новой строки даются внутренние отсылки. Именно эта часть словарной статьи особенно важна для понимания концептуальной *системы* Выготского. Отсылки эти в нашем словаре двух типов. Во-первых, к частично или полностью синонимичным терминам и терминологическим словосочетаниям: так, внутренними отсылками связаны статьи «Функция», «Психические функции» и «Высшие психические функции». Во-вторых, к наиболее значимым терминам, употребленным самим Выготским в дефинициях или ключевых контекстах и тесно взаимосвязанным с толкуемым термином в его концептуально-терминологической системе. Так, в статье «Детская примитивность»

дается отсылка к статье «Культурное развитие».

Вертикальной линией поперек строки обозначается переход со страницы на страницу в тексте оригинала.

Члены авторского коллектива «Словаря» перечислены на обороте титула: это студенты и аспиранты факультета психологии МГУ и Московского педагогического государственного университета. Они делали выписки из работ Выготского, руководствуясь словником, указателем работ и специальной инструкцией. Часть выписок сделана нами (А.А. Леонтьевым). Авторами словарных статей являются А.А. Леонтьев и А.В. Степаносова.

Само собою разумеется, что при всем стремлении к полноте в «Словаре» вполне возможны пропуски, так как мы не могли перепроверять всю работу по выпискам. Поэтому мы обращаемся ко всем читателям (или, как часто выражаются в наш компьютерный век, пользователям) «Словаря» со следующей просьбой: при обнаружении таких пропусков сделать необходимые выписки, руководствуясь прилагаемой инструкцией, и передать их редактору «Словаря» А.А. Леонтьеву на кафедру психологии личности факультета психологии МГУ им. М.В. Ломоносова. Эти выписки будут использованы при переиздании «Словаря», а представившие их лица – включены в состав авторского коллектива.

Мы приглашаем преподавателей, аспирантов и студентов к участию в дальнейшей работе над «Словарем». Как указано во «Введении», он первоначально планировался в более полном виде. Каждая статья должна была включать также: а) английский эквивалент исходного термина или терминологического словосочетания; б) в необходимых случаях – комментарий, обобщающий материал данной статьи; в) также в необходимых случаях – альтернативный комментарий, написанный представителем другой точки зрения.

Таким образом, мы надеемся на то, что с вашим активным участием удастся в разумные сроки довести настоящий «Словарь» до окончательного вида и переиздать его уже в соответствии с первоначальным замыслом и с дополнениями.

Словарные статьи

Абсолютная успешность

Представьте себе, что кого-либо из нас, взрослых, поместили в какой-нибудь из школьных классов <...>. Я думаю, что каждый из нас окажется в этом классе первым учеником по абсолютной успешности, т.е. школьные требования, по-видимому, мы с вами будем выполнять лучше, чем дети этого класса, и несомненно будем поставлены по абсолютной успешности на первое место. (3.3, 396)

См. *Относительная успешность*

Абстрагирование

Конкретность мышления слабоумного ребенка означает, что каждая вещь и каждое событие получают для него свое значение, т.е. определенную ситуацию. Он не может выделить их как самостоятельные части независимо от ситуации. Поэтому абстрагирование, т.е. образование группы и обобщение ее на основании известного существенного родства между предметами, крайне затруднено у ребенка. По сути своей абстракция требует некоторого отграничения от ситуации, которая целиком связывает отсталого ребенка. (1.5.15, 240 – 241)

Агглютинация

Агглютинация – слияние образов, простейшая форма соединения, склеивания представлений, в котором невозможно различить отдельные элементы. Агглютинация – период в развитии детской речи, характеризующийся простым склеиванием отдельных элементов речи и обозначением одним словом ряда предметов, представлений и т.д. Агглютинацию называют иногда символическим мышлением в противовес абстрактному (формальному) мышлению культурно-зрелого человека (12.1, 12)

См. *Образное мышление*

Акт поведения

И так же точно ко всякому акту поведения должна подходить психология – из целого постигая его части, а не, наоборот, из частей построя целое. (13.1, 102) Акт – действие, психический процесс, выражающий ту или иную деятельность психического аппарата. Различают психические акты или функции и психические явления или состояния; в первых проявляется психическая деятельность субъекта, вторые составляют содержание или материал этой деятельности (например, акт представления или представление и содержание представления). В современной психологии акт – процесс поведения, включающий ряд реакций и представляющий в функциональном и структурном отношении единое замкнутое целое. (12.1, 14 – 15)

См. *Поведение*

Активность детской речи

Активность детской речи является только отражением общей активности этого возраста. <...> наичаще в детском рассказе встречаются действия, реже предметы и во много раз реже признаки предметов. (11.1, 54)

Актуализация

... переход какого-либо инстинкта, врожденной склонности, предрасположения из потенциального в актуальное состояние, особая форма реакции, при которой раздражение или стимул служат только поводом или толчком для обнаружения потенциально созревшего акта или поступка. (12.1, 15)

См. *Реакция*

Актуальный

... проявляющийся в действии в отличие от потенциального, т.е. обладающего действительностью в возможности. (12.1, 15)

Анализ

Метод анализа в естественных науках и в каузальной психологии состоит в изучении одного явления, типичного представителя целого рода, и выведения отсюда положения обо всем роде. <...> Анализ принципиально не противоположен индукции, а родствен ей: он есть высшая ее форма, отрицающая ее сущность (многократность) <...>. Он лежит в основе всякого эксперимента; всякий эксперимент есть анализ в действии, как всякий анализ есть эксперимент в мысли, поэтому правильно было бы назвать его экспериментальным методом. <...> Анализ есть применение методологии к познанию факта, т.е. оценка применяемого метода и смысла полученных явлений. В этом смысле можно сказать, что анализ всегда присущ исследованию, иначе индукция превратилась бы в регистрацию. (1.1.15, 402, 403, 408) Всякий культурный прием поведения, даже самый сложный, может быть всегда полностью и без всякого остатка разложен на составляющие его естественные нервно-психические процессы, как работа всякой машины может быть в конечном счете сведена к известной системе физико-химических процессов. Поэтому первой задачей научного исследования, когда оно подходит к какому-нибудь культурному приему поведения, является анализ этого приема, то есть вскрытие его составных частей, естественных психологических процессов, образующих его. (30.1, 8)

См. *Метод, Эксперимент*

Аномальный ребенок

При изучении аномального ребенка один дефект еще ничего не говорит психологу,

пока вы не обозначите степени компенсации этого дефекта. <...> У отсталого ребенка сама по себе та или иная функция, скажем память, оказывается довольно высокой, но беда в том, что умение владеть ею у ребенка ничтожно. (1.5.5, 148)

См. *Дефект*

Ассоциация

Следующим моментом в составе процессов воображения является ассоциация, т.е. объединение диссоциированных и измененных элементов <...> эта ассоциация может происходить на различной основе и принимать различные формы от чисто субъективного объединения образов до объективно научного, соответствующего, например, географическим представлениям. (11.1, 23)

См. *Воображение*

Афазия

При распаде единства речи и действия мы замечаем обратное движение – переход человека от высших форм к более низким. Интеллектуальные процессы у человека с нарушенными символическими функциями, т.е. у афазика, ведут не просто к снижению функции практического интеллекта или затруднению в ее реализации, но представляют собой обнажение <...> более примитивного уровня поведения.

<...> Первое, что бросается в глаза, когда наблюдаешь афазика, – его необычайное замешательство. <...> Нет и намека на сколько-нибудь сложное планирование решения задачи. Создание предварительного намерения и его последовательная систематическая реализация абсолютно недоступны для такого больного. Каждый стимул, возникающий в ситуации и привлекая внимание афазика, вызывает импульсивную попытку непосредственно ответить соответствующей реакцией без учета ситуации и решения в целом. <...>

Иногда действия задерживаются и приобретают рудиментарную форму, иногда превращаются в сложные и неорганизованные массивы практических действий. Если ситуация сложна и может быть выполнена лишь посредством последовательной системы предварительно спланированных операций, афазик <...> оказывается совершенно беспомощным. В более простых случаях он решает задачу при помощи простых симультанных комбинаций в пределах зрительного поля. (1.6.1, 25)

Трудно представить себе более ярко общий распад высших психических функций при нарушении речевой символики, чем при афазии. Поражение речи сопровождается здесь и выпадением (или значительным нарушением) знаковых операций; однако это выпадение отнюдь не проистекает как изолированный моносимптом, но влечет за собой общие и глубочайшие нарушения в деятельности всех высших психических систем <...> Афазик, у которого выпадают высшие знаковые операции, в практических действиях подчинен элементарным законам оптического поля. <...> Резкие изменения характерны для активной деятельности афазика, которая возвращается к примитивной нераздельности сенсорной и моторной сфер: непосредственное моторное проявление импульсов с невозможностью задержать свое действие и образовать отсроченное во времени намерение, неумение трансформировать с помощью перемещения внимания раз возникший образ, полная неспособность в рассуждении и действии отвлечься от осмысленных и привычных структур; возвращение к примитивным формам отображающего подражания – вот те глубочайшие последствия, которые связаны с поражением высших символических систем. (1.6.1, 25)

См. *Высшие психические функции, Практический интеллект, Речь*

Аффективное восприятие

Первоначально выделяется в раннем детстве одна группа функций, еще сама недостаточно дифференцированная внутри себя, которая занимает главенствующее место по

отношению ко всем остальным функциям. Какая это функция? <...> Аффективное восприятие <...> В центре стоит восприятие, непосредственно связанное с эмоцией, а все остальные деятельности уже начинают действовать только через восприятие. (7.1, 104)

См. *Восприятие*

Аффективное противоречие

Момент невозможности, противоречия есть необходимое условие при построении произведения искусства.

(Оно) развивается в двух противоположных эмоциональных планах <...> Два плана поддержаны и изображены всей силой поэтического приема, т.е. существуют не только как противоречие логическое, но <...> как противоречие аффективное – переживания читателя <...> есть в основе своей переживание противоположных чувств, развивающихся с равной силой, но совершенно вместе. <...> Аффективное противоречие, вызываемое этими двумя планами <...>, есть истинная психологическая основа нашей эстетической реакции. <...>

В художественном произведении всегда заложено некоторое противоречие, некоторое несоответствие между материалом и формой, автор подбирает как бы нарочно трудный, сопротивляющийся материал, который оказывает сопротивление своими свойствами всем стараниям автора сказать то, что он сказать хочет. <...> И то формальное, которое автор придает этому материалу, направлено не на то, чтобы вскрыть свойства, заложенные в самом материале <...>, а как раз в обратную сторону: к тому, чтобы преодолеть эти свойства. <...>

См. *Переживание*

Вербализм

Вербализм – это употребление слов, за которыми не скрывается никакого смысла, содержания, значение которых остается пустым. (1.5.12, 213)

См. *Значение*

Влечение

Следует различать два рода влечений. Один <...> это эрос в широком смысле, сексуальное влечение, включающее в себя не только половое влечение во всем его многообразии, но и весь инстинкт самосохранения; это – влечение к жизни. Другой род влечений, типическим примером которых следует считать садизм, может быть обозначен как влечение к смерти. Задачей этого влечения является, как говорит Фрейд <...>, возвращение всех живых организмов в безжизненное состояние, т.е. его цель – «восстановить состояние, нарушенное возникновением жизни», вернуть жизнь к неорганическому состоянию материи. (28.1, 31)

Внешний знак

Примитивный человек, стоящий перед задачей, превосходящей естественные силы его памяти, прибегает к бумаге, прибегает к пальцам, к созданию внешних знаков. Он пытается воздействовать на свою память извне. Внутренние процессы запоминания он организует извне, заменяя внутренние операции внешней деятельностью, которая наиболее легко поддается его власти. Организуя эту внешнюю деятельность, он овладевает своей памятью при помощи знаков. В этом сказывается существенное отличие человеческой памяти от памяти животного. (9.1, 111)

См. *Знак, Память*.

Внимание

С реактологической точки зрения внимание следует понимать не иначе, как известную

систему реакций установки, т.е. таких подготовительных реакций организма, которые приводят тело в нужное положение и состояние и подготавливают его к предстоящей деятельности. (3.1, 145) Благодаря ритмичности нашего внимания мы склонны вносить ритм и приписывать его всем внешним раздражениям независимо от того, обладают они на самом деле или нет. Иначе говоря, мы воспринимаем мир не в его расчлененном, хаотическом виде, но как связанное и ритмическое целое, объединяя более мелкие элементы в группы, группы в новые, большие образования. (3.1, 147 – 148) <...> внимания как особого единого акта не существует. Существует столько вниманий, сколько деятельностей. Внимание есть регулирующая сторона каждой реакции. Оно выражается в ее доминантности, в целом ряде вспомогательных и сопутствующих реакций установки и т.д. (13.1, 124)

См. *Деятельность, Реакция, Установка*

Внутренняя речь

Речь, с помощью которой человек мыслит <...> Есть основание полагать, что процесс ее образования совершается только в школьном возрасте. (1.5.7, 124) <...> Способ мышления, <...> внутренний способ поведения, особая форма деятельности детского интеллекта. (1.5.12, 202) Внутренняя речь строится совершенно иначе, чем речь внешняя. В ней иное отношение между физическими и семантическими моментами.

Внутренняя речь абстрактна в двух отношениях: а) она абстрактна в отношении всей звучащей речи, т.е. воспроизводит только фонетические черты ее (например: три rrr в слове революция <...>, и б) она аграмматична; всякое слово в ней предикативно. Грамматика ее иная, чем грамматика внешней речи: во внутренней речи значения связываются между собой иначе, чем в речи внешней; слияние во внутренней речи совершается по типу агглютинации.

<...> Влияние смыслов: слово в контексте и ограничивается и обогащается; слово вбирает в себя смысл контекстов = агглютинация. Последующее слово содержит в себе предыдущее. (1.1.9, 163)

См. *Агглютинация, Значение, Мышление, Слово, Смысл*

Возраст

Возраст ребенка, т.е. отдельный этап его развития, представляет собой реальное единство, т.е. такое объединение отдельных сторон, в котором целое представляет целый ряд таких свойств и закономерностей, которые не могут быть получены из простого сложения отдельных частей и сторон. Возраст, т.е. состояние ребенка в каждый данный момент развития, представляет соединение различных черт, напоминающее химическое соединение. <...> возраст есть реальное единство замкнутого в себе целого, имеющего свои свойства, проявляющиеся в этом целом и требующие для своего понимания и изучения именно учета этого целого. (5.1, 41 – 42) Возраст есть не что иное, как известный цикл развития, как бы замкнутый в себе, отграниченный от других циклов, который отличается своими своеобразными темпами и своим своеобразным содержанием развития. (7.1, 17)

См. *Развитие*

Волевое действие

Традиционный взгляд относит к волевым действиям все, что не является первичным или вторичным автоматическим (инстинктом или навыком). Между тем возможны действия третьего порядка, не являющиеся ни автоматическими, ни волевыми <...> – интеллектуальные действия обезьяны <...>. Волевое действие начинается только там, где происходит овладение собственным поведением с помощью символических стимулов. (1.6.1, 50)

См. *Поведение*

Волевой акт

Волевой акт непременно предполагает предшествующее наличие в нашем сознании некоторых желаний, хотений, стремлений, связанных, во-первых, с представлением о той конечной цели, к которой мы стремимся, а во-вторых, с представлением тех поступков и действий, которые нужны с нашей стороны для осуществления нашей цели. Таким образом, двойственность лежит в самой основе волевого акта и становится особенно приметной и наглядной тогда, когда в нашем сознании сталкиваются несколько мотивов, несколько противоположных стремлений, и из этих разных стремлений и мотивов сознанию приходится делать выбор. (3.1, 201) <...> полный волевой акт следует понимать как такую систему поведения, которая возникает на основании инстинктивных и эмоциональных влечений организма и всецело предопределена ими.

См. *Влечение, Выбор, Действие, Мотив, Поведение, Сознание*

Воля

Воля – стадия овладения собственными процессами поведения. (6.1, 423) Если интеллект является необходимой предпосылкой для развития труда, то воля, т.е. овладение собственным поведением, является непосредственным его продуктом и результатом. (9.1, 63) <...> развитие детской воли, начиная с примитивных произвольных движений, совершающихся вначале по словесной инструкции, и кончая сложными волевыми действиями, протекает в непосредственной зависимости от коллективной деятельности ребенка. (1.2.2, 465) Мы рассматриваем волю, <...>, как особую стадию в развитии поведения, именно стадию, которая характеризуется овладением собственными процессами поведения. <...> С этой точки зрения всякий процесс поведения становится волевым тогда, когда он вступает в связь с личностью и когда личность овладевает им. <...> Самое развитие воли <...> становится возможным не иначе, как на основе социального развития личности ребенка. (5.1, 84 – 85)

См. *Личность, Поведение, Развитие*

Воображение

<...> творческую деятельность, основанную на комбинирующей способности нашего мозга, психология называет воображением или фантазией <...> В житейском обиходе воображением или фантазией называют все то, что нереально, что не соответствует действительности и что, таким образом, не может иметь никакого практического серьезного значения. На деле же воображение как основа всякой творческой деятельности одинаково проявляется во всех решительно сторонах культурной жизни, делая возможным художественное, научное и техническое творчество. (11.1, 5) <...> постараемся показать все четыре основных формы, которые связывают деятельность воображения с действительностью. <...> Первая форма связи <...> заключается в том, что всякое создание воображения всегда строится из элементов, взятых из действительности и содержащихся в прежнем опыте человека <...> Второй формой связи является более сложная связь <...> между готовым продуктом фантазии и каким-нибудь сложным явлением действительности. <...> Такая форма связи становится возможной только благодаря чужому или социальному опыту <...> Третьей формой связи является эмоциональная связь. Эта связь проявляется двойным образом. С одной стороны, всякое чувство, всякая эмоция стремится воплотиться в известные образы, соответствующие этому чувству <...> Однако существует еще и обратная связь воображения с эмоцией <...> всякое построение фантазии обратно влияет на наши чувства, и если это построение и не соответствует само по себе действительности, то все же вызываемое им чувство является действительным, реально переживаемым <...> Сущность <...> последней (формы связи) заключается в том, что построение фантазии может представлять из себя нечто существенно новое, не бывшее в опыте человека и не соответствующее какому-нибудь реально существующему предмету; однако будучи воплощено вовне, принявши материальное воплощение, это «кристаллизованное» воображение, сделавшись

вещью, начинает реально существовать в мире и воздействовать на другие вещи. Такое воображение становится действительностью. (11.1, 8 – 16) Первый и самый важный закон, которому подчиняется деятельность воображения <...>: творческая деятельность воображения находится в прямой зависимости от богатства и разнообразия прежнего опыта человека, потому что этот опыт представляет материал, из которого создаются построения фантазии. (11.1, 10) Примерами <...> кристаллизованного, или воплощенного, воображения может служить любое техническое приспособление, машина или орудие <...> они в развитии своем описали круг. Элементы, из которых они построены, были взяты человеком из реальности. Внутри человека, в его мышлении, они подверглись сложной переработке и превратились в продукты воображения. Наконец воплотившись, они снова вернулись к реальности, но вернулись уже новой активной силой, изменяющей эту реальность. Таков полный круг творческой деятельности воображения. (11.1, 16) В эту пору (подростковый, переходный возраст) со всей отчетливостью выступают два основных типа воображения: пластическое и эмоциональное, или внешнее и внутреннее воображение. Два этих основных типа характеризуются главным образом материалом, из которого создаются построения фантазии, и законами этого построения. Пластическое воображение пользуется преимущественно данными внешних впечатлений, оно строит из элементов, заимствованных извне; эмоциональное, наоборот, строит из элементов, взятых изнутри. Одно из них мы можем назвать объективным, а другое субъективным. Проявление того и другого типа воображения и постепенная их дифференцировка свойственна именно этому возрасту. (11.1, 30 – 31) Обычно воображение представляют как исключительно внутреннюю деятельность, не зависящую от внешних условий или в лучшем случае зависимую от этих условий одной стороной именно постольку, поскольку эти условия определяют материал, над которым работает воображение. Самые же процессы воображения, направление его с первого взгляда кажутся руководимыми только изнутри чувствами и потребностями самого человека и поэтому обусловленными субъективными, а не объективными причинами. На самом деле это не так. Уже давно в психологии был установлен закон, согласно которому стремление к творчеству всегда бывает обратно пропорционально простоте среды. (11.1, 24 – 25) Воображение у ребенка <...> не богаче, но беднее, чем воображение взрослого человека; в процессе развития ребенка развивается и воображение, достигая своей зрелости только у взрослого человека. Вот почему продукты настоящего творческого воображения во всех областях творческой деятельности принадлежат только уже созревшей фантазии. (11.1, 27) Основной закон развития воображения <...> формулируется так: воображение в своем развитии проходит через два периода, разделенные критической фазой <...> развитие воображения и развитие рассудка очень расходятся в детском возрасте, и эта относительная самостоятельность детского воображения, его независимость от деятельности рассудка, является выражением не богатства, но бедности детской фантазии <...> дальнейшее развитие воображения идет параллельно линии развития рассудка <...> То расхождение, которое было характерно для детского возраста, здесь исчезло, воображение, тесно соединившись с мышлением, идет теперь с ним в ногу <...> Однако так бывает не у всех, у многих развитие получает другой вариант, и это <...> символизируется кривой <...>, быстро опускающейся вниз и знаменующей упадок или свертывание воображения <...> Рассмотрим <...> ближе <...> критическую фазу <...>, которая разделяет оба периода <...> В этот период происходит глубокое преобразование воображения: из субъективного оно превращается в объективное. (11.1, 27 – 29) ...необходимо указать и на двойственную роль, которую может играть воображение в поведении человека. Оно одинаково может и приводить и уводить человека от реальности <...> Удовлетворить себя в воображении чрезвычайно легко, и уход в мечтательность, бегство в воображаемый мир часто отвращает силы и волю подростка от мира действительного <...> эта двойственная роль воображения делает его сложным процессом, овладение которым становится крайне трудным. (11.1, 31) <...> стремление воображения к воплощению это и есть подлинная основа и движущее начало творчества.

Всякое построение воображения, исходя из реальности, стремится описать полный круг и воплотиться в реальность. <...> Воображение стремится в силу заложенных в нем импульсов стать творческим, т.е. действенным, активным, преобразующим то, на что направлена его деятельность. (11.1, 34 – 35) Все будущее человек постигает при помощи творческого воображения; ориентировка в будущем, поведение, опирающееся на будущее и исходящее из этого будущего, есть главнейшая функция воображения <...> Создание творческой личности, устремленной в будущее, подготавливается творческим воображением, воплощающимся в настоящем. (11.1, 78) В драматической форме <...> сказывается с наибольшей ясностью <...> полный круг воображения <...> Здесь образ, созданный из элементов действительности, воплощается и реализуется снова в действительность, хотя бы и условную; стремление к действию, к воплощению, к реализации, которое заложено в самом процессе воображения, здесь находит свое полное осуществление. (11.1, 61) Воображение не повторяет в тех же сочетаниях и тех же формах отдельные впечатления, которые накоплены прежде, а строит какие-то новые ряды из прежде накопленных впечатлений. (1.2.2, 437) закон реального чувства в деятельности фантазии <...> С деятельностью воображения тесно связано движение наших чувств. Очень часто то или другое построение оказывается нереальным с точки зрения рациональных моментов, которые лежат в основе фантастических образов, но они реальны в эмоциональном смысле. (1.2.2, 449) Воображение является совершенно необходимым, неотъемлемым моментом реалистического мышления <...> Существенным для воображения является направление сознания, заключающееся в отходе от действительности в известную относительно автономную деятельность сознания, которая отличается от непосредственного познания действительности. (1.2.2, 453)

См. *Деятельность, Мышление, Опыт, Сознание, Творчество*

Воспитание

<...> точка зрения на воспитательный процесс как на процесс социальной перестройки биологических форм поведения. (3.1, 36) Мы воспользуемся определением Блонского, который говорит, что «воспитание есть преднамеренное, организованное, длительное воздействие на развитие данного организма» (1924, с. 5) (3.1, 37) (Воспитательный процесс) является сложнейшей борьбой, в которую кинуты тысячи сложнейших и разнообразных сил <...> представляет из себя динамический, активный и диалектический процесс, напоминающий не медленный, эволюционный процесс роста, но скачкообразный и революционный процесс непрекращающихся схваток между человеком и миром. (3.1, 89) <...> воспитание можно определить как планомерное, целесообразное, преднамеренное, сознательное воздействие и вмешательство в процессы естественного роста организма. Следовательно, только то установление новых реакций будет иметь воспитательный характер, которое в той или иной мере вмешивается в процессы роста и направляет их. (3.1, 92) <...> воспитание осуществляется через собственный опыт ученика, который всецело определяется средой, и роль учителя при этом сводится к организации и регулированию среды. (3.1, 85) <...> воспитание одинаково не означает ни простого следования за естественными наклонностями организма, ни бесплодной борьбы с данными наклонностями <...> На самом деле оно активно вмешивается в естественные наклонности ребенка, сталкивает их между собою, группирует их за счет других и таким путем вводит стихийный процесс детских склонностей в организующее и оформляющее русло воспитательно-социальной среды. (3.1, 154) Смысл социального воспитания с научной точностью определяется как известный социальный отбор, который воспитание производит из множества возможностей, заключенных в ребенке, представляя осуществиться только одной.

Таким образом, процесс воспитания теряет свой благополучный и мирный характер заботы о ребенке и «помощи природе», какой ему приписывали прежде; он раскрывается с новой стороны, как диалектический и трагический процесс постоянного отмирания одних

социальных возможностей за счет осуществления других, постоянной борьбы различных частей мира за организм и внутри организма; незатихающие столкновения самых различных сил внутри самого организма. (3.1, 342 – 343) <...> Процесс накопления и выработки условных реакций, процесс приспособления наследственных форм поведения к условиям среды, процесс замыкания новых связей между организмом и средой, т.е. процесс, обусловленный в каждой точке среды.

Такой характер воспитания носило всегда, во все эпохи, как бы оно ни называлось и какова бы ни была его идеология. Всякое воспитание всегда было функцией социального строя. Всякое воспитание в сущности всегда было социальным в том смысле, что в конечном счете решающим фактором установления новых реакций у ребенка были условия, корни которых лежали в среде или – шире – во взаимоотношениях организма со средой. (1.1.11, 192) Всякое воспитание в конечном счете сводится к установлению некоторых новых форм поведения, к формированию условных реакций, или условных рефлексов, как говорят сейчас физиологи. (1.5.1, 53) Детство и есть пора неполноценности и компенсации по преимуществу, т.е. завоевания позиции по отношению к социальному целому. В процессе этого завоевания человек как определенный биотип превращается в человека как социотип, животный организм становится человеческой личностью. Общественное овладение этим естественным процессом и называется воспитанием. (1.5.7, 162) Правильно и научно понятое воспитание вовсе не означает искусственного привития детям извне совершенно чуждых им идеалов, чувств или настроений. Правильное воспитание и заключается в том, чтобы разбудить в ребенке то, что в нем есть, помочь этому развиваться и направить это развитие в определенную сторону. (11.1, 44)

См. *Развитие, Реакция*

Восприятие

Именно вся воспринимаемая действительность для нас есть действительность, которую воспринимаем так, как шахматист воспринимает шахматную доску. <...> мы воспринимаем действительность со смысловыми предметными связками и отношениями. (7.1, 231) <...> наряду с образованием новых межфункциональных связей восприятие в процессе развития раскрепощается, освобождается от целого ряда связей, характерных для него на ранних ступенях развития <...> на ранних ступенях развития восприятие непосредственно связано с моторикой, оно составляет только один из моментов в целостном сенсомоторном процессе и лишь постепенно, с годами, начинает приобретать значительную самостоятельность и отрешаться от этой частичной связи с моторикой <...> только с годами восприятие ребенка получает динамическое выражение в ряде внутренних процессов <...> так же неотделимо от эмоциональной реакции. (1.2.2, 380)

См. *Развитие*

Вращивание

<...> внешняя деятельность ребенка при запоминании с помощью знака переходит во внутреннюю деятельность. Внешний прием как бы вращивается и становится внутренним. (14.1, 13) «Вращивание целиком» – (основывается на том, что) внешние стимулы заменяются внутренними. (14.1, 13) Вращивание внешнего приема: внешняя операция стала внутренней операцией поведения. (6.1, 395) При вращивании, т.е. переходе функции внутрь, происходит сложнейшая трансформация всей ее структуры. Существенными моментами, характеризующими трансформацию, следует считать <...> 1) замещение функций, 2) изменение натуральных функций (элементарных процессов, лежащих в основе высшей функции и входящих в ее состав) и 3) возникновение новых психологических функциональных систем (или системных функций), принимающих на себя то назначение в общей структуре поведения, которое ранее выполнялось частными функциями. (1.6.1, 15, 74) Уход операций внутрь, интериоризацию высших психических функций, связанную с новыми изменениями в их структуре, мы называем процессом вращивания, имея в виду <...>

следующее: то, что высшие психические функции строятся первоначально как внешние формы поведения и опираются на внешний знак, ни в какой мере не случайно, но, напротив, определено самой психологической природой высшей функции, которая <...> не возникает как прямое продолжение элементарных процессов, но является социальным способом поведения, примененным к самому себе. (1.6.1, 71)

См. *Высшие психические функции, Деятельность, Знак, Поведение*

Высшие психические функции

<...> отношение между высшими психологическими функциями было некогда реальным отношением между людьми <...> Отношение психологических функций генетически соотнесено с реальным отношением между людьми: регуляция словом, вербализованное поведение =власть – подчинение. (17.1, 53) Они – перенесенное в личность, интериоризованное отношение социального порядка, основа социальной структуры личности, их состав, генез, функция (способ действия) – одним словом их природа – социальна. Даже будучи в личности превращенными в психологические процессы, – они остаются quasi-социальными. Индивидуальное личностное – не contra, а высшая форма социальности. (17.1, 54) <...> всякая высшая психическая функция, возникающая в процессе исторического развития человека, появляется на сцене дважды: сначала как функция социально-психологического приспособления; как форма взаимодействия и сотрудничества между людьми, как категория интерпсихологическая; затем – как форма индивидуального приспособления, как функция психологии личности, как категория интрапсихологическая. (8.3, 450) Высшие психические функции развились как высшие формы деятельности, которые имеют ряд отличий от элементарных форм соответствующей деятельности! <...> Основным законом эволюции животного мира является закон психического развития по чистым линиям <...> Вещь вне определенной ситуации для животного не существует.

<...> на первом плане развития высших психических функций стоит не столько развитие каждой психической функции («развитие по чистой линии»), сколько изменение межфункциональных связей, изменение господствующей взаимозависимости психической деятельности ребенка на каждой возрастной ступени. (8.2, 368 – 369) <...> Некоторые выводы, связанные с важнейшими правилами, которые управляют интересующим нас процессом развития:

1. История развития каждой из в.п.ф. является не прямым продолжением и дальнейшим усовершенствованием соответствующей элементарной функции, но предполагает коренное изменение направления развития и дальнейшее движение процесса в совершенно новом плане; каждая в.п.ф. является, таким образом, специфическим новообразованием. <...>

2. В.п.ф. не надстраиваются, как второй этаж, над элементарными процессами, но представляют собой новые психологические системы, включающие в себя сложное сплетение элементарных функций, которые, будучи включены в новую систему, сами начинают действовать по новым законам; каждая в.п.ф. представляет, таким образом, единство высшего порядка, определяемое в основном своеобразным сочетанием ряда более элементарных функций в новом целом.

3. При распаде в.п.ф., при болезненных процессах в первую очередь уничтожается связь символических и натуральных функций, вследствие чего происходит отщепление ряда натуральных процессов, которые начинают действовать по примитивным законам, как более или менее самостоятельные психологические структуры. Таким образом, распады в.п.ф. представляют собой процесс, с качественной стороны обратный их построению. (1.6.1, 56 – 59)

В процессе психического развития ребенка <...> происходит не только внутреннее переустройство и совершенствование отдельных функций, но и коренным образом изменяются межфункциональные связи и отношения. В результате возникают новые психологические системы, объединяющие в сложном сотрудничестве ряд отдельных

элементарных функций. Эти психологические системы, эти единства высшего порядка, заступающие место гомогенных, единичных, элементарных функций, мы условно называем высшими психологическими функциями. (1.6.1, 81) <...> В.п.ф. ребенка, высшие свойства, специфические для человека, возникают первоначально как формы коллективного поведения ребенка, как формы сотрудничества с другими людьми и лишь впоследствии они становятся внутренними индивидуальными функциями самого ребенка. (7.1, 95) <...> высшие функции, являющиеся продуктом исторического развития человека, стоят в другом отношении к наследственности, чем функции, которые являются продуктом преимущественно эволюционного процесса развития. (7.1, 67 – 68)

См. *Деятельность, Личность, Псих(олог)ические функции*

Деменция

<...> деменция представляется в свете нашего исследования не простым, хаотически построенным конгломератом отдельных исковерканных и утраченных функций, но определенной структурой, целостной, закономерно построенной картиной психической жизни, подчиненной общим психологическим закономерностям, приобретающим качественно-своеобразное выражение при данных конкретных патологических условиях. <...> Самым характерным <...> для структуры деменции является единство аффективных и интеллектуальных расстройств, лежащее в основе всякой формы деменции и определяющее всякий раз ее психологическую природу, ее внутреннюю структуру. (25.2, 148 – 149)

См. *Структура*

Детская примитивность

Детская примитивность – задержка в культурном развитии ребенка (задержка в культурном развитии поведения, вызванная недостаточным овладением средствами культурного мышления). Бывает связана большей частью с тем, что ребенок по каким-либо причинам не овладел культурными средствами поведения, чаще всего – языком. (30.1, 6)

См. *Культурное развитие, Поведение, Язык*

Дефект

Дефект – какой-либо телесный недостаток <...>. Всякий дефект следует рассматривать с точки зрения его отношения к центральной нервной системе и психическому аппарату ребенка. В деятельности нервной системы различают три отдельных аппарата, выполняющих различные функции: воспринимающий <...>, ответный <...> и центральная нервная система. Недостаток каждого из трех аппаратов по-разному влияет на развитие ребенка и его воспитание. Соответственно этому следует различать три основных типа дефекта: повреждение или недостаток воспринимающих органов (слепота, глухота, слепоглухота), повреждение или недостаток частей ответного аппарата, рабочих органов (калеки) и недостаток или повреждение центральной нервной системы (слабоумие). (11.5.10, 181 – 182)

См. *Воспитание*

Деятельность

Связь деятельностей это есть центральный пункт в изучении всякой системы. (1.1.9, 157)

Диагностика

<...> В диагностике развития задача исследователя заключается не только в установлении известных симптомов и их перечислении или систематизации и не только в группировке явлений по их внешним, сходным чертам, но исключительно в том, чтобы с

помощью мыслительной обработки этих внешних данных проникнуть во внутреннюю сущность процессов развития. (1.5.16, 302 – 303) <...> современная практика различает несколько видов диагностики развития <...> В основе описательной диагностики лежит убеждение в том, что описательный метод позволяет избежать многих ошибок абсолютных психометрических определений и воспользоваться преимуществами сравнительного метода. <...> Другой вид диагностики, так называемая дифференциальная диагностика, строится на основе того же сравнительного метода исследования. (1.5.16, 315)

См. *Метод, Развитие*

Диссоциация

Всякое впечатление представляет из себя сложное целое, состоящее из множества отдельных частей. Диссоциация заключается в том, что это сложное целое как бы рассекается на части, отдельные части выделяются преимущественно по сравнению с другими, одни сохраняются, другие забываются. Диссоциация, таким образом, является необходимым условием для будущей деятельности фантазии <...> Этот процесс <...> лежит в основе абстрактного мышления, в основе образования понятий. (11.1, 20 – 21)

См. *Мышление, Понятие*

Долгота понятия

Мы можем представить себе дело так, что если на одном полюсе самым малым по своей подчиненности будет понятие, наиболее конкретное, наиболее наглядное, наиболее тесно связанное с действительностью в смысле простого единичного факта – факта, который отражен в этом понятии, и если на другом полюсе мы возьмем понятие, максимально абстрактное, максимально общее, включающее целую обширную сферу этой деятельности, то все остальные понятия как-то расположатся на этой оси <...>. То место, которое занимает понятие на этой оси, образно можно было бы назвать, пользуясь географическим сравнением, долготой данного понятия. Следовательно, долгота данного понятия будет обозначать то своеобразное сочетание или единство конкретных абстрактных моментов, которое содержится в данном понятии <...> если вы возьмете такое понятие, как роза, цветок, растение и организм <...>, то станет понятно, что я выстроил здесь понятия в ряд восходящих по долготе. (7.1, 278 – 280) <...> как долготу данного понятия можно обозначить место, занимаемое им между полюсами крайне наглядной и крайне отвлеченной мысли о предмете <...> как широту понятия – место, занимаемое им среди других понятий той же долготы, но относящихся к другим точкам действительности. (1.2.1, 273 – 274)

См. *Понятие*

Доминанта

Этот принцип (доминанты) поясняет нам, откуда берется цельность и единство в человеческом поведении. (3.1, 73) ... (принцип доминанты по Ухтомскому): «Нормальное отправление органа в организме есть не predetermined, раз навсегда неизменное качество данного органа, но функция от его состояния» (А. Ухтомский) <...> весьма вероятно утверждение проф. Ухтомского, что «в высших этажах и в коре полушарий принцип доминанты является физиологической основой акта *внимания и предметного мышления*». (13.1, 103) В нервной системе одни из возникающих возбуждений оказываются настолько сильными, что выступают в роли главенствующих, подавляющих все прочие, отклоняющих их направление или, наконец, притягивающих их к себе и увеличивающихся за их счет. Это основное возбуждение принято называть доминантой. (3.1, 162 – 163) <...> термин, введенный проф. Ухтомским для обозначения открытого им рабочего принципа нервных центров. Доминанта – «господствующий очаг возбуждения, определяющий в значительной степени характер текущих реакций центров в данный

момент» (Ухтомский). (12.1, 64) Поведение человека организуется по принципу доминанты. Для психологии это должно означать не главенствующий очаг возбуждения, но *господствующую* тенденцию поведения. (13.1, 122) В работе нервной системы организующим моментом является наличие одного главенствующего очага возбуждения, который усиливается <...>. В доминантном нервном процессе заложены органические основы того процесса поведения, который мы называем вниманием. (6.1, 389)

См. *Внимание, Поведение*

Доминантная реакция

1. Всякая доминантная реакция, помимо того, что является ответом на вызвавшее ее раздражение, имеет тенденцию овладеть всем поведением в целом; направлять, отклонять, тормозить, переключать протекание других реакций, совпадающих с ее действием. 2. Это регулирующее действие основной реакции сказывается в двоякого рода фактах: а) в тех изменениях, которые происходят в самой доминантной реакции и указывают либо на использование ею субдоминантных возбуждений (ускорение, усиление), либо на борьбу с субдоминантой (замедление, ослабление, торможение); б) в тех изменениях, которые претерпевает подчиненная реакция и которые указывают на функциональную зависимость ее от общей тенденции поведения (подавление, перемена направления на обратное, переключения на другой орган и т.д.). 3. Простейшим законом структуры единства нашего поведения, по-видимому, является тенденция реакций к доминантности, т.е. к организации всего поведения в свою пользу, борьба за господство одной реакции, основанное не на подавлении всех прочих, а на выработке некоторой результативной, равнодействующей всех борющихся реакций. Подчиненные реакции тоже входят в структуру поведения, но определяются главной реакцией. (13.1, 120, 122)

См. *Доминанта, Поведение, Реакция*

Доминирующая функция

<...> Дифференциация происходит по частям, по отдельным функциям <...>. На каждом возрастном этапе различные функции в различной степени еще отделены от сознания в целом и в различной степени дифференцированы внутри себя <...>. Дифференцирующая в данном вопросе функция не просто приобретет относительную независимость от сознания в целом, но занимает центральное место во всей системе сознания, выступая в качестве доминирующей функции, определяющей в той или иной мере деятельность всего сознания. (7.1, 106 – 107)

См. *Сознание, Функция*

Единица

<...> для анализа, который пользуется разложением на элементы, самое характерное заключается в том, что он доводит расчленение целого до таких частей, которые уже не содержат в себе свойств, присущих целому, и поэтому такой анализ исключает возможность объяснения сложных свойств, присущих целому, из свойств отдельных частей.

Анализ, разлагающий на элементы, характеризуется тем, что в элементе не содержатся свойства, присущие целому, единица же характеризуется тем, что она есть такая часть целого, в которой содержатся, хотя бы в зачаточном виде, все отдельные свойства, присущие целому. (7.1, 36 – 37) <...> единица, т.е. отношение средового момента к особенностям самого ребенка. Если мы найдем такую единицу, то она будет сохранять в себе <...> отношение моментов средовых к моментам личным, к моментам, коренящимся в особенностях самого ребенка. (7.1, 45)

См. *Анализ*

Единство сознания

<...> основной факт в жизни сознания, выражающий объединительную

деятельность психического аппарата. Субъективно единство сознания проявляется в синтезе отдельных элементов (ощущений, представлений, чувств и т.п.) в единое, связанное, целое переживание; объективно – в объединительной деятельности нервной системы, придающей всему поведению единство, благодаря координации, последовательности и торможению отдельных реакций. (12.1, 67)

См. *Сознание*

Естественная память

<...> естественная, или органическая, память не остается неизменной, но, однако, ее изменения определяются двумя существенными моментами. Во-первых, тем, что эти изменения не самостоятельны <...> являются уже не самостоятельным процессом, а зависимым и подчиненным, определяемым в своем течении изменениями, идущими извне – из социальной среды, окружающей человека. Во-вторых, тем, что эта память совершенствуется и развивается очень односторонне. Она приспособляется к тому виду письма, который господствует в данном обществе, и, следовательно, во многих других отношениях она не развивается вовсе, а деградирует, инволюционирует, т.е. свертывается или претерпевает обратное развитие. (9.1, 92)

См. *Память*

Житейское (спонтанное) понятие

<...> понятие, не приобретаемое ребенком в процессе усвоения системы научного знания, <...> новые и незнакомые ребенку слова и понятия обиходной речи, вплетающиеся в ткань уже прежде сложившихся детских понятий. (26.1, 7) Спонтанные понятия в известном отношении развиваются снизу вверх. Следовательно, спонтанные понятия и их первое зарождение все-таки связаны с непосредственным столкновением ребенка с теми или иными вещами. Правда, с такими вещами, которые одновременно встречают объяснение со стороны взрослых, но все-таки реальными. Путем длительного развития ребенок становится способным дать какое-то определение этим понятиям, как-то вычленив логические отношения, установленные между ними.

Научное же объяснение начинается с общего определения понятия.

(3.4, 417-418)

См. *Научное понятие, Понятие, Развитие*

Закон эквивалентности понятий

Этот закон гласит, что всякое понятие может быть обозначено бесчисленным количеством способов с помощью других понятий. (1.2.1, 273) <...> различен и специфичен на каждой ступени обобщения <...> Каждая структура обобщения определяет возможную в ее сфере эквивалентность понятий. (1.2.1, 275)

См. *Понятие*

Знак

Заметим, что первоначальной формой <...> господства над памятью являются знаки, употребляемые не столько для себя, сколько для других, с социальными целями, которые только впоследствии становятся и знаками для себя. (9.1, 94) От следопытства примитива, т.е. от его умения пользоваться следами как знаками, указывающими и напоминающими целые сложные картины, от использования знака примитивный человек на известной ступени своего развития приходит впервые к созданию искусственного знака. Этот момент есть поворотный момент в истории развития его памяти. (9.1, 87) Пока знак находится в такой стадии развития, что он указывает только на одну единичную вещь и не содержит в себе обобщения, до тех пор он не является словом человеческим и до тех пор он исключает всякую возможность общения между людьми в собственном, человеческом смысле этого слова. (7.1, 284) Знак, или вспомогательное средство культурного приема,

образует <...> структурный и функциональный центр, который определяет состав и относительное значение каждого частного процесса. Включение в какой-либо процесс поведения знака, при помощи которого он совершается, перестраивает весь строй психологических операций наподобие того, как включение орудия перестраивает весь строй трудовой операции. (14.1, 64) <...> знак изменяет межфункциональные отношения. (1.1.9, 158)

См. *Общение, Орудие, Память, Поведение*

Значение

Одно и то же событие, падая на различные возрасты ребенка, отражаясь в его сознании совершенно по-разному, имеет для ребенка совершенно различное значение. (7.1, 83) Значение слова неконстантно. Оно изменяется в ходе развития ребенка. Оно изменяется и при различных способах функционирования мысли. (1.2.1, 304) «Значение есть путь от мысли к слову». (Значение не есть сумма всех тех психологических операций, которые стоят за словом. Значение есть нечто более определенное – это внутренняя структура знаковой операции. Это то, что лежит между мыслью и словом. Значение не равно слову, не равно мысли. Это неравенство раскрывается в несовпадении линий развития.) (1.1.9, 160) Нет вообще знака без значения. Смыслообразование есть главная функция знака. Значение есть всюду, где есть знак. Это есть внутренняя сторона знака (1.1.9, 162) Значение слова не равно простой раз навсегда данной вещи. Значение слова есть всегда обобщение; за словом всегда есть процесс обобщения – значение возникает там, где обобщение. *Развитие значения = развитие обобщения!*

<...> Процесс осуществления мысли в значении – сложное явление, уходящее внутрь «от мотивов к говорению» (?)

«В значении всегда дана обобщенная действительность» <...>

«Постоянство и категориальная предметность предмета есть значение предмета» <...> (Это значение, эта предметность даны уже в восприятии.)

«Всякое наше восприятие имеет значение». Любое бессмысленное мы воспринимаем (как осмысленное), приписывая ему значение.

Значение предмета не есть значение слова. «Предмет имеет значение» – это значит, что он входит в общение.

Знать значение – знать единичное как всеобщее.

«Процессы сознания человека благодаря тому, что они названы, т.е. обобщены, имеют свое значение». (Это не в том смысле, как по отношению слова. – Л.С.)

Значение присуще знаку. (1.1.9, 164 – 165) Значение слова <...> обеспечивает такое исследование речевого мышления, в котором речь и мышление представлены в их единстве. <...> всякое значение слова есть, с одной стороны, речь, <...> с другой стороны, всякое значение представляет собой обобщение. Нет такого значения, за которым не скрывался бы процесс обобщения. Значит, всякое значение слова возникает как продукт и процесс мысли. Это – речевое мышление или единство речи и мышления, т.е. то реальное единство, которое сохраняет в себе все свойства, которые принадлежат речи и мышлению как известному единому процессу. (3.4, 413)

См. *Знак, Мысль, Мышление, Обобщение, Общение, Речь, Слово, Сознание*

Зона ближайшего развития

Условимся называть зоной ближайшего развития ребенка те процессы, которые еще не созрели, но находятся в стадии созревания. (5.2, 127) <...> исследуя, что ребенок способен выполнять самостоятельно, мы исследуем развитие вчерашнего дня. Исследуя, что ребенок способен выполнить в сотрудничестве, мы определяем развитие завтрашнего дня. Вся эта область незрелых, но созревающих процессов и составляет зону ближайшего развития ребенка. (7.1, 205) <...> существенным признаком обучения является то, что оно создает зону ближайшего развития, т.е. вызывает у ребенка к жизни, пробуждает и

приводит в движение ряд внутренних процессов развития. Сейчас для ребенка эти процессы возможны только в сфере взаимоотношений с окружающими и сотрудничества с товарищами, но, продлевая внутренний ход развития, они становятся внутренним достоянием самого ребенка. (3.2, 388) Зона ближайшего развития ребенка – это расстояние между уровнем его актуального развития, определенным с помощью задач, решенных самостоятельно, и уровнем возможного развития, определяемым с помощью задач, решаемых под руководством взрослых и в сотрудничестве с более умными сотоварищами. (3.3, 399 – 400)

См. *Обучение, Развитие*

Игра

<...> игра является величайшей школой социального опыта. В игре усилие ребенка всегда ограничивается и регулируется множеством усилий других играющих. Во всякую задачу-игру входит как неперемное ее условие умение координировать свое поведение с поведением других, становиться в активное отношение к другим, нападать и защищаться, вредить и помогать, рассчитывать наперед результаты своего хода в общей совокупности всех играющих. Такая игра есть живой, социальный, коллективный опыт ребенка <...>. (3.1, 1125) <...> игра есть разумная и целесообразная, планомерная, социально-координированная, подчиненная известным правилам система поведения или затрата энергии. <...> при всей объективной разнице, существующей между игрой и трудом, <...> психологическая природа их совершенно совпадает. Это указывает на то, что игра является естественной формой труда ребенка, присущей ему формой деятельности, приготовлением к будущей жизни. (3.1, 128) Основная своеобразная форма поведения детей, отличающаяся от трудовой затраты энергии взрослым по результату, который в игре сводится к функциональному наслаждению (удовольствию от самого процесса игры), к субъективному удовлетворению. Игра стимулирует психологическое развитие (подвижность, упражнение функций, отождествление с изображаемым лицом). Сложные совместные игры детей развивают социальные навыки. (12.1, 73) Уже в самом раннем возрасте мы находим у детей творческие процессы, которые всего лучше выражаются в играх детей <...> все эти играющие дети представляют примеры самого подлинного, самого настоящего творчества <...> Игра ребенка не есть простое воспоминание о пережитом, но творческая переработка пережитых впечатлений, комбинирование их и построение из них новой действительности, отвечающей запросам и влечениям самого ребенка. (11.1, 7) В игре самое важное не то удовольствие, которое получает ребенок, играя, но та объективная польза, тот объективный смысл игры, который бессознательно для самого ребенка осуществляется им. Этот смысл, как известно, заключается в развитии и упражнении всех сил и задатков ребенка. (11.1, 57) Расхождение видимого и смыслового поля – новое в дошкольном возрасте. Это основа игры – создание мнимых ситуаций. Это – новая ступень абстракции, произвольности и свободы. (23.1, 289) Отношение игры к развитию – это отношение обучения к развитию. За игрой стоят изменения потребностей и изменения сознания более общего характера. Игра – источник развития и создает зону ближайшего развития. (23.1, 289) <...> игра – новообразование дошкольного возраста, которое в конденсированном виде содержит в себе, собирает в себе как в фокусе все самые глубинные течения развития и возносит их вверх, т.е. пытается сделать прыжок – salto vitale – в развитый мир высших форм специфически человеческих деятельностей, содержащихся в среде как источнике развития. (23.1, 290) В игре ребенок свободен. Но это иллюзорная свобода. Игра не умирает, а проникает в отношение к действительности. Она имеет свое внутреннее продолжение в школьном обучении и труде (обязательная деятельность с правилом) и свои корреляты в дошкольном возрасте (свобода в восприятии, произвольность etc.), но нельзя переоценивать свободу у игры: не все может быть всем. (23.1, 291) Игра <...> есть естественная школа воли в собственном смысле этого слова, потому что она учит ребенка управлять своим поведением и овладевать им. Такое воспитательное

воздействие оказывает, например, игровое правило <...> Оно воспитывает в нем (ребенке) умение регулировать свое поведение согласно социальным мотивам <...> В игре учится ребенок сложной координации своего поведения с поведением других детей. <...> В игре ребенок проходит первую и серьезную школу коллективного поведения. (5.1, 85)

См. *Деятельность, Зона ближайшего развития, Опыт, Поведение, Развитие, Творчество*

Идеальный умственный возраст

Я думаю, вы понимаете, что значит идеальный умственный возраст каждого класса. Это та степень и характер умственного развития ребенка, которые позволяют ему идти с максимальным успехом, справляясь с требованиями, предъявляемыми обучением в классе. <...> определяющей величиной и самой чувствительной из всех, которые установили педологи, на сегодняшний день является отношение между идеальным умственным возрастом данного класса и реальным умственным развитием и подготовкой учеников, работающих в этом классе. (3.3, 404)

См. *Развитие, Обучение*

Индивидуальность

... своеобразная совокупность признаков каждой личности, характеризующая ее, как целое, и отличающая ее от всех других. Индивидуальные различия – отклонения от среднего или нормального типа (вариации). (12.1, 77)

См. *Личность*

Инстинкт

Первую ступень в развитии поведения образуют у всех животных наследственные реакции, или врожденные способы поведения. Их обычно называют инстинктами. Они связаны большей частью с удовлетворением основных потребностей организма. Все они выполняют биологическую функцию самосохранения или продолжения рода. Основным отличительным признаком инстинктивных реакций является то, что они функционируют в силу наследственной структуры организма, без всякой выучки <...> не все они начинают функционировать сейчас же после рождения. Многие из них вызревают значительно позже – только тогда, когда сам организм достигает достаточно высокой ступени формирования и развития. (9.1, 23) Биологическое значение инстинктивных реакций заключается в том, что они являются полезными приспособлениями к окружающей среде, выработанными в борьбе за существование и закрепленными путем собственного отбора в процессе биологической эволюции. (9.1, 23 – 24) На самом деле многое говорит за предположение, что инстинкт является в генетическом отношении предшественником рефлекса. Рефлексы представляют собою только остаточные, выделившиеся части из более или менее дифференцированных инстинктов. (9.1, 41) Инстинкт, эта генетическая первичная форма поведения, рассматривается как сложная структура, отдельные части которой слагаются наподобие элементов, образующих ритм, фигуру или мелодию. (32.1, 13)

См. *Поведение, Развитие, Рефлекс*

Инструментальная методика

Сущность инструментальной методики в функционально разном употреблении двух стимулов, по-разному определяющих поведение, и в вытекающем отсюда овладении собственной психологической операцией. (19.1, 91)

См. *Инструментальный метод*

Инструментальный акт

Для естественнонаучной психологии это сложное по составу образование (система реакций), синтетическое целое и вместе с тем простейший отрезок поведения, с которым имеет дело исследование, элементарная единица поведения.

В то время как естественные (натуральные) акты и процессы поведения возникли и сложились в особые механизмы в процессе эволюционного развития и общи у человека и высших животных, искусственные (инструментальные) акты составляют позднее приобретение человечества, продукт исторического развития и специфически человеческую форму поведения <...>

Искусственные акты суть те же естественные, они могут быть без остатка, до самого конца разложены и сведены к этим последним. <...>

Искусственной является комбинация (конструкция), направленность, замещение и использование этих естественных процессов. <...> В инструментальном акте <...> между объектом и направленной на него психической операцией вдвигается новый средний член – психологическое орудие, становящееся структурным центром или фокусом, моментом, функционально определяющим все процессы, образующие инструментальный акт. Всякий акт поведения становится тогда интеллектуальной операцией.

Включение орудия в процесс поведения <...> пересоздает, перестраивает всю структуру поведения. <...> Психические процессы, взятые в целом, образующие сложное единство, структурное и функциональное, по направленности на разрешение задачи, поставленной объектом, и по согласованности и способу протекания, диктуемому орудием, образуют новое целое – инструментальный акт. (1.1.5, 104 – 106)

См. *Психологическое орудие, Развитие*

Инструментальный метод

Своеобразие культурного развития ребенка требует применения соответствующего метода исследования. Этот метод можно было бы условно назвать «инструментальным». В плане экспериментального исследования этот метод опирается на функциональную методику двойной стимуляции. (14.1, 75) Инструментальный метод основан на раскрытии «инструментальной функции» культурных знаков в поведении и его развитии. (14.1, 75) Позволяет взглянуть на поведение человека с точки зрения использования им своих естественных психических процессов и способов этого использования и <...> постигнуть, как человек использует естественные свойства своей мозговой ткани и овладевает происходящими в ней процессами.

Инструментальный метод выдвигает новую точку зрения на отношения между актом поведения и внешним явлением. Внутри общего отношения стимул-реакция <...> он различает двоякое отношение, существующее между поведением и внешним явлением: внешнее явление (стимул) может играть в одном случае роль объекта, на который направлен акт поведения, разрешающий ту или иную стоящую перед личностью задачу <...>, в другом случае – роль средства, при помощи которого мы направляем и осуществляем необходимые для разрешения задачи психологические операции. В обоих случаях психологическая природа отношения между актом поведения и внешним стимулом существенно и принципиально различна. <...> В первом случае правильно было бы стимул называть объектом, во втором – психологическим орудием инструментального акта. <...>

Раскрытие инструментального акта лежит в основе инструментального метода. <...>

Инструментальный метод по самому существу метод историко-генетический. В исследовании поведения он вносит историческую точку зрения: поведение может быть понято только как история поведения. (П.П. Блонский). Главными областями исследования, где может с успехом применен инструментальный метод, являются: а) область социально-исторической и этнической психологии, изучающей историческое развитие поведения, отдельные ступени его и формы; б) область исследования высших, исторически

сложившихся психических функций – высших форм памяти (ср. мнемотехнические исследования), внимания, словесного или математического мышления и т.п.; в) детская и педагогическая психология (1.1.5, 105, 107).

См. *Культурное развитие, Методика двойной стимуляции, Поведение.*

Интеллект

Первой и наиболее значительной чертой отличия между реакцией обезьяны и условным рефлексом является способ их происхождения. Условный рефлекс обычно устанавливается постепенно и медленно. Совсем иначе происходит возникновение реакций у обезьяны. Нас поражает в опытах Келера именно это запоминание «раз и навсегда», которое обнаруживает обезьяна... Второй новой чертой, поднимающей интеллект над условной реакцией и отличающей его от всех остальных реакций, является его биологическая функция <...> Работа интеллекта <...> начинается там, где деятельность инстинкта и условных рефлексов прекращается или задерживается. Приспособление к изменившимся условиям, <...> к новым обстоятельствам и новым ситуациям – вот чем характеризуется поведение обезьяны. К этим новым обстоятельствам животное <...> приспосабливается <...> не методом проб и ошибок, а путем задержки внешних движений и путем «внутренних проб». <...> Открытия обезьян обладают еще и третьим отличительным свойством. Оно заключается в том, что найденный способ поведения решительно независим от той конкретной ситуации, в которой он был найден, и обезьяна, находя верное решение, вместе с тем приобретает возможность в очень широких размерах переносить найденное ею решение в другие ситуации <...> Обезьяна, таким образом, разрешает структуру, а не привыкает действовать при помощи ее элементов. (9.1, 51 – 55) <...> в поведении обезьяны намечается с совершенной ясностью новая форма – интеллект, – служащая основной предпосылкой для развития трудовой деятельности и представляющая соединительное звено между поведением обезьяны и поведением человека. (9.1, 56) <...> само по себе препятствие или задержка, встающие на пути инстинктивного или привычного способа действий, усиливают нервное возбуждение, вызывают подъем деятельности <...> обезьяна в этом случае часто ведет себя так же, как и низшие животные, она также иной раз мечется бесконечное число раз <...> Однако обычно довольно скоро в поведении обезьяны наступает резкий и крутой перелом. Этот период заключается в том, что обезьяна вместо перепроизводства движений прекращает обычно все внешние реакции, она как бы остается в неподвижности, фиксируя глазами цель <...> Усиленное нервное возбуждение не тратится наружу <...>, а переходит в какой-то сложный внутренний процесс <...> от внешних проб обезьяна переходит как бы к внутренним пробам, т.е. мы могли бы сказать, что возбужденные нервные центры обезьяны вступают в какое-то сложное взаимодействие, взаимоотношение, в результате которого и может возникнуть то «короткое замыкание», которым предположительно мы могли бы объяснить ее догадку. Мы еще очень далеки от настоящего физиологического объяснения интеллектуальной реакции <...> Но есть основания допустить, что в основе этой реакции лежит сложное взаимодействие наличных раздражений с прежними условными связями. (9.1, 50 – 51) <...> биологической функцией интеллекта является «изобретение», т.е. приспособление к новым условиям при помощи актов поведения, не врожденных и не заученных. Начатки интеллектуальной деятельности с несомненностью установлены в поведении антропоидов (опыты Келера) и выражаются в изобретении и употреблении простейших орудий для преодоления препятствий, стоящих на пути к инстинктивной цели (добывание плода при помощи удлинённой палки и т.д.). Интеллектуальный акт характеризуется: 1 – наличием задержки или препятствия (проблема как постановка сознательной задачи), 2 – торможением внешних движений, 3 – усилением центральной деятельности (поиски новых путей для задержанного разряда, привлечение прошлого опыта), 4 – внезапной догадкой или решением и 5 – усвоением однажды найденной реакции с одного раза в отличие от медленного и постепенного усвоения заученных или дрессированных движений. (12.1, 79)

См. *Поведение, Реакция, Рефлекс*

Интеллектуальная операция

Интеллектуальная операция, требуемая решением задачи, может возникнуть не иначе, как на основе прежде выработанных и установившихся навыков, но, однако, наличие этих навыков еще не обеспечивает полностью появление интеллектуальной операции. <...> Та новая комбинация этих навыков, которая соответствует структуре задачи. (8.3, 433)

См. *Интеллект*

Интерпсихологический

Всякая высшая форма поведения появляется в своем развитии на сцене дважды – сперва как коллективная форма поведения, как функция интерпсихологическая, затем как функция интрапсихологическая, как известный способ поведения <...>

Всякий волевой процесс первоначально процесс социальный, коллективный, интерпсихологический. Это связано с тем, что ребенок овладевает вниманием других или, наоборот, начинает по отношению к себе применять те средства и формы поведения, которые являлись первоначально коллективными <...> В процессе психологического развития возникает объединение таких функций, которые первоначально были у двух людей. (1.1.6, 115, 116)

См. *Поведение*

Искусство

Необходимость уловить в самой постановке психологической проблемы искусства тот спецификум искусства, который выделяет художественную реакцию из всего поведения человека, можно пояснить на любой психологической теории искусства. Назвать это собственное имя искусства, указать этот спецификум, – это значило бы решить проблему. Это не составляет нашей задачи. Но без предварительного определения места его нахождения нельзя строить исследование. Надо нащупать искомую неизвестную величину, выразить ее условно X -ом и установить ее отношения с известными или данными психологическими величинами. Надо затем составить алгебраическое уравнение. Я, оставляя пока это уравнение, попытаюсь лишь выразить X , т.е. наметить в виде проблемы – искомую неизвестную величину. (29.2, 5) Если бы стихотворение о грусти не имело никакой другой задачи, как заразить нас грустью, это было бы очень грустно для искусства. Настоящая природа искусства всегда несет в себе нечто преодолевающее обыкновенное чувство, и тот же самый страх, и та же самая боль, и то же волнение, когда они вызываются искусством, заключают в себе еще нечто сверх того, что в них обычно содержится. И это нечто преодолевает эти чувства, просветляет их, и таким образом осуществляется самое важное назначение искусства.

«Заразительность» искусства основана не на простой передаче чувств от одного к другому, – в этом смысле речь оратора, крик боли, громкое ура не менее заразительны. Стихи о грусти ставят нас над грустью, побеждают ее, преодолевают, разрешают. Как они достигают этого, какими психологическими средствами, – в этом и заключается то X , то собственное имя искусства, та искомая величина, с которой должно начинаться исследование. (29.2, 7)

Катарсис

Разряд нервной энергии, который составляет сущность всякого чувства, при процессе катарсиса совершается в противоположном направлении, чем это имеет место обычно, и искусство, таким образом, становится сильнейшим средством для наиболее целесообразных и важных разрядов нервной энергии. Основу этого процесса мы видим в той противоречивости, которая заложена в структуре всякого художественного произведения <...> Закон эстетической реакции один: она заключает в себе аффект, развивающийся в

двух противоположных направлениях, который в завершительной точке, как бы в коротком замыкании, находит свое уничтожение.

Вот это процесс мы и хотели бы определить словом катарсис. (2.1, 204)

См. *Искусство*

Квазипотребность

Преобладающие у животного инстинктивные побуждения отступают у ребенка на задний план перед новыми, социальными по происхождению мотивами, не имеющими натурального аналога, но, несмотря на это, достигающими у ребенка значительной интенсивности. Эти мотивы, имеющие решающее значение в механике развитого волевого акта, К. Левин назвал квазипотребностями, отметив, что их включение по-новому строит аффективную и волевою системы в поведении ребенка. (1.6.1, 49)

См. *Волевой акт, Поведение*

Комплекс

Комплекс отличается от понятия отношением, которое устанавливается между индивидуальным предметом и групповым именем <...> в комплексе индивид сохраняется как таковой, а сам комплекс объединяет различные элементы не на основании внутренней существенной связи между ними, а на основе фактической, конкретной, существующей в действительности между ними смежности в том или ином отношении. (9.1, 105) Существенным признаком, отличающим комплекс от понятия, является то, что в основе его лежат связи, объединяющие группу различных предметов в одно целое, так же, как и при понятии, но эта связь носит конкретный, фактический характер в отличие от абстрактного и общего характера тех связей, на основе которых строится понятие. (6.2, 484) Любая связь может повести к включению данного элемента в комплекс, лишь бы она фактически была в наличии. (1.2.1, 141) Самое существенное для построения комплекса то, что в основе его лежит не абстрактная и логическая, но конкретная и фактическая связь между отдельными элементами, входящими в его состав <...> лежит <...> в плане конкретно-фактического мышления. (1.2.1, 140) <...> наши исследования намечают следующие пять основных форм комплексной системы <...> Первый тип комплекса мы назовем ассоциативным <...> в его основе лежит любая ассоциативная связь с любым из признаков <...> Вторую фазу <...> разнородность состава, взаимное дополнение и объединение на основе коллекции. <...> Цепной комплекс строится по принципу динамического, временного объединения отдельных звеньев в единую цепь и переноса значения через отдельные звенья этой цепи <...> четвертого типа комплекса <...> объединяющийся с помощью диффузных, неопределенных связей наглядно-конкретной группы предметов <...> диффузный комплекс <...> псевдопонятием <...> по внешнему виду совершенно совпадает с понятием по генетической природе <...> отнюдь не является понятием. (1.2.1, 141 – 148)

См. *Понятие*

Комплексное мышление

Вот на этой стадии комплексного мышления и стоит в значительной степени примитивный человек. Его слова суть имена собственные или фамильные имена, т.е. знаки отдельных предметов или знаки комплексов. Примитив мыслит не в понятиях, но в комплексах. Вот самое существенное отличие, которое отделяет его мышление от нашего. (9.1, 105) <...> невозможно без слова, которое выступает в роли фамильного имени, объединяющего группы родственных по впечатлению предметов. (1.2.1, 174)

См. *Комплекс, Понятие*

Кризис (в психологии как науке)

(Черты кризиса) Вот верные тезисы Ланге:

1. Отсутствие общепризнанной системы науки. Каждое изложение психологии у виднейших авторов построено по совершенно иной системе. Все основные понятия и категории толкуются по-разному. Кризис касается самых основ науки.

2. Кризис разрушителен, но благотворен: в нем скрывается рост науки, обогащение ее, сила, а не бессилие или банкротство. Серьезность кризиса вызвана промежуточностью ее территории между социологией и биологией. <...>

Существуют две психологии – естественнонаучная, материалистическая, и спиритуалистическая: этот тезис вернее выражает смысл кризиса, чем тезис о существовании многих психологий; именно психологий существует две, т.е. два разных, непримиримых типа науки, две принципиально разные конструкции системы знания; все остальное есть различие в воззрениях, школах, гипотезах, частные, столь сложные, запутанные и перемешанные, слепые, хаотические соединения.

Причину кризиса мы понимаем как его движущую силу, а потому имеющую не только исторический интерес, но и руководящее – методическое – значение, так как она не только привела к созданию кризиса, но и продолжает определять его дальнейшее течение и судьбу. Причина эта лежит в развитии прикладной психологии, приведшей к перестройке всей методологии науки на основе принципа практики, т.е. к превращению ее в естественную науку. Этот принцип давит на психологию и толкает ее к разрыву на две науки; он обеспечивает в будущем правильное развитие материалистической психологии. Практика и философия становятся во главу угла. (1.1.15, 373, 381, 393)

См. *Наука*

Кризис (возрастной)

<...> критические эпохи в жизни человека, эпохи перелома и внутренней перестройки личности особенно богаты эмоциональными реакциями или жизнью чувства <...> эпоха полового созревания – и является таким переломом, внутренним кризисом в развитии ребенка. Поэтому она характеризуется обострением и повышением возбудимости чувства. (11.1, 47)

См. *Личность, Развитие*

Культурное развитие

<...> у обезьяны мы находим зародыш трудовой деятельности, необходимую предпосылку для ее начала в виде развития руки и интеллекта, которые вместе приводят к употреблению орудий, но мы не можем еще констатировать у нее предпосылки к овладению собой, употребления хотя бы примитивнейших знаков. Это последнее появляется только в исторический период развития человеческого поведения и составляет главное содержание всей истории его культурного развития. (9.1, 64) Общая последовательность культурного развития ребенка заключается в следующем: сначала другие люди действуют по отношению к ребенку, затем он сам вступает во взаимодействие с окружающими, наконец, он начинает действовать на других и только в конце начинает действовать на себя. (6.1, 411) <...> основой развития в школьном возрасте является культурное развитие, выражающееся, во-первых, в том, что соматическая мощь ребенка перерастает в техническую его мощь, во-вторых, в том, что высшие психологические функции развиваются лишь на основе культурного опыта ребенка, приобретенного им в школе. (5.1, 69) <...> культурное развитие заключается в усвоении таких приемов поведения, которые основываются на использовании и употреблении знаков в качестве средств для осуществления той или иной психологической операции; <...> культурное развитие заключается именно в овладении такими вспомогательными средствами поведения, которые человечество создало в процессе своего исторического развития и какими являются язык, письмо, система счисления и др. (14.1, 59) Культурное развитие внимания – эволюция и изменение самих приемов направления и работы внимания, овладение этими процессами и подчинение их власти человека. (6.1, 391) Культурное развитие внимания начинается, строго

говоря, тоже в самом раннем возрасте ребенка, при первом же социальном контакте между ребенком и окружающими его взрослыми людьми. Как и всякое культурное развитие, оно является развитием социальным и состоит в том, что ребенок, по мере вставания в окружающую его социальную среду, в процессе приспособления к этой среде развивает и формирует ту основную операцию социального поведения личности, которую называли в старой психологии произвольным вниманием. (6.1, 391) Культурное развитие ребенка охватывает не только процессы формирования высших интеллектуальных функций, но и развитие высших характерологических образований. (1.5.23, 330)

См. *Знак, Внимание, Поведение, Развитие, Функция, Язык*

Культурный возраст

<...> культурный возраст детей, соответствующий той или иной степени овладения приемами, средствами культурного поведения, <...> может глубоко не совпадать с их паспортным возрастом. (5.1, 43 – 44)

См. *Возраст*

Личность

<...> личность <...> должна пониматься не как законченная форма, но как постоянно текущая динамическая форма взаимодействия между организмом и средой. (3.1, 241) <...> термин, означающий единство и индивидуальность всех жизненных и психологических проявлений человека; человек, сознающий сам себя как определенное индивидуальное единство и тождество во всех процессах изменения, происходящих в организме и психике, есть личность. (12.1, 97) Мы не причисляем к этому понятию всех признаков индивидуальности, отличающих ее от ряда других индивидуальностей, составляющих ее своеобразие или относящих ее к тому или иному определенному типу. Мы склонны поставить знак равенства между личностью ребенка и его культурным развитием. Личность, таким образом, есть понятие социальное, оно охватывает надприродное, историческое в человеке. Оно неврожденно, но возникает в результате культурного развития, личность поэтому есть понятие историческое. Она охватывает единство поведения, которое отличается тем признаком овладения, о котором мы говорили в главе о воле. (31.1, 161) Понятие о личности есть <...> социальное, отраженное понятие, строящееся на основе того, что ребенок применяет по отношению к себе те приемы, приспособления, которые он применял по отношению к другим. Вот почему можно сказать, что личность – есть социальное в нас. (31.1, 163) Она первичное, что создается вместе в высшими функциями. (17.1, 59)

См. *Высшие функции, Культурное развитие, Поведение, Среда*

Локализация функций

<...> учение о постоянных специфических функциях каждого центра является несостоятельным. Если бы каждый из центров выполнял определенные функции сам по себе и для каждой высшей психической функции не требовалась бы сложная дифференцированная объединенная деятельность целой системы центров, <...> при страдании определенных центров все центры страдали бы одинаково. <...> человеческий мозг обладает новыми локализационными принципами по сравнению с мозгом животных. (8.2, 361 – 362)

См. *Высшие психические функции, Мозг*

Мера общности понятия

Каждое понятие имеет свою меру общности, т.е. свое сочетание вокруг конкретных и абстрактных моментов, свою степень абстрактности и свой отрезок действительности, который в ней представлен. (7.1, 288)

См. *Долгота понятия, Широта понятия*

Метод

Под методом в переносном смысле понимают способ исследования или изучения какого-либо отдела действительности, это есть путь познания, который приводит нас к пониманию научных закономерностей в той или иной области. (7.1, 34)

Метод педологического исследования

В связи с особенностями своего предмета педология разрабатывает свой специальный метод, который характеризуется <...> тремя основными моментами. Первое – тем, что это метод целостного исследования ребенка, <...> под целостным мышлением <...> следует понимать <...> такой анализ, который пользуется методом разложения не на элементы, а разложения на единицы.

Второй особенностью педологического метода является то, что он носит клинический характер в смысле изучения процессов развития, стоящих за симптомами отдельных возрастов.

И третья его особенность заключается в том, что это есть метод сравнительно-генетический, изучающий особенности развития ребенка на отдельных возрастных этапах, сравнивающий эти отдельные возрастные этапы между собой на возможно более тесных промежутках времени и тем самым подводящий нас к выяснению пути, которым переходит ребенок в развитии от одного этапа к другому. (7.1, 54)

См. *Сравнительно-генетический метод (в педологии)*

Методика двойной стимуляции

Функциональная методика двойной стимуляции – организация поведения ребенка при помощи двух рядов стимулов, из которых каждый имеет различное «функциональное значение» в поведении. При этом неизменным условием разрешения стоящей перед ребенком задачи является «инструментальное употребление» одного ряда стимулов, то есть использование его в качестве вспомогательного средства для выполнения той или иной психологической операции. (14.1, 75) Желая изучить внутреннюю структуру высших психических процессов, мы не ограничиваемся предъявлением испытуемому простых стимулов (все равно – элементарных раздражителей или сложных задач), на которые ждем непосредственного ответа. Мы одновременно предъявляем испытуемому и второй ряд стимулов, которые функционально должны играть особую роль – служить средствами организации его собственного поведения. Мы изучаем, таким образом, процесс решения задачи с помощью известных вспомогательных средств, и вся психологическая структура акта оказывается доступной нам на протяжении всего ее развития и во всем своеобразие каждой ее фазы. <...> Такой путь вынесения наружу вспомогательных средств поведения позволяет проследить весь генезис сложнейших форм высших психических процессов. (1.6.1, 78)

См. *Инструментальный метод*

Мировоззрение

Под мировоззрением мы также не склонны понимать какую-либо логическую, продуманную, оформленную и осознанную систему взглядов на мир и его важнейшие части. Мы склонны употребить это слово <...> в синтетическом охватывающем смысле, соответствующем личности в плане субъективном. Мировоззрение – это то, что характеризует все поведение человека в целом в его культурной части по отношению к внешнему миру. В этом смысле у животного нет мировоззрения, и в этом же смысле нет его у ребенка в момент рождения. И в первые годы жизни, иногда вплоть до поры полового созревания, мировоззрение в собственном смысле этого слова отсутствует у ребенка. Часто скорее это миродействие. (31.1, 161) <...> в дошкольном возрасте <...> складывается у ребенка то, что можно было бы назвать первым абрисом детского

мировоззрения. Здесь закладывается общее представление о мире, о природе, об обществе, о самом себе. <...> дошкольник имеет некоторые элементы преемственных связей, перебрасывающих мост к развитому мировоззрению человека, закончившего детский период своего развития. (5.2, 130)

Мозг

Мозг есть не только орган, сохраняющий и воспроизводящий наш прежний опыт, он есть также орган, комбинирующий, творчески перерабатывающий и созидаящий из элементов этого прежнего опыта новые положения и новое поведение. (11.1, 5) <...> Субстратом психических функций нельзя считать какой-нибудь участок мозга, в их реализации и продуцировании участвует кора человеческого мозга в целом. (25.2, 114)

См. *Опыт, Функция*

Мораль

<...> с точки зрения социальной психологии на мораль приходится смотреть как на известную форму социального поведения, вырабатываемую и устанавливаемую в интересах господствующего класса, разную для разных классов. Вот почему всегда существовала мораль господ и мораль рабов, вот почему эпохи кризисов бывали величайшими кризисами морали. (3.1, 250)

См. *Поведение*

Мысль

<...> мысль – это подступы к поведению, а кто овладевает подступами, тот берет и крепость. Мышление является как бы передаточным механизмом между влечением и поведением и осуществляет организацию последнего в зависимости от тех внутренних понуканий и побуждений, которые исходят из глубинных основ нашей психики. (3.1, 202) <...> мысль приходится понимать как особую, наново решаемую задачу поведения или ориентировки в новых обстоятельствах. Мышление всегда возникает из затруднения. Там, где все течет легко и ничем не стесняемо, еще нет повода для возникновения мысли. Мысль возникает там, где поведение встречает преграду. (3.1, 207) Мысль не выражается в слове, но совершается в слове <...> Всякая мысль стремится соединить что-то с чем-то, установить отношение между чем-то и чем-то <...> выполняет какую-то функцию <...> Течение мысли совершается как внутреннее движение через целый ряд планов, как переход мысли в слово и слова в мысль. (1.2.1, 305) Мысль представляет собой нечто целое, значительно большее по протяжению и объему, чем отдельное слово <...> То, что в мысли содержится симультанно, в речи развертывается сукцессивно <...> Поэтому процесс перехода от мысли к речи представляет собой чрезвычайно сложный процесс расчленения мысли и ее воссоздание в словах. (1.2.1, 356) Мысль, которую хочет выразить человек, не совпадает не только с физической, но и с семической стороной речи. <...> Мысль – облако, из которого речь источается в каплях. Мысль иначе построена, чем ее речевое выражение. Мысль прямо не выразима в слове. <...> Но мысль не есть нечто готовое, подлежащее выражению. Мысль стремится, выполняет какую-то функцию, работу. Эта работа мысли есть переход от чувствования задачи – через построение значения – к развертыванию самой мысли.

<...> Мысль совершается в слове, а не выражается только в нем.

Мысль есть внутренний опосредованный процесс. (Это путь от смутного желания к опосредованному выражению через значение, вернее, не к выражению, а к совершенствованию мысли в словах.) (1.1.9, 162)

См. *Значение, Мышление, Ориентировка, Поведение, Речь, Слово*

Мышление

Всякое мышление возникает как ответ на известное затруднение вследствие нового или

трудного столкновения элементов среды. Там, где этого затруднения нет, там, где среда известна до конца и наше поведение как процесс соотнесено с ней, протекает легко и без всяких задержек, там нет мышления, там всюду работают автоматические аппараты. Но как только среда представляет нам какие-либо неожиданные и новые комбинации, требующие и от нашего поведения новых комбинаций и реакций, быстрой перестройки деятельности, там возникает мышление как некоторая предварительная стадия поведения, внутренняя организация более сложных форм опыта, психологическая сущность которой сводится в конечном счете к известному отбору из множества представляющихся возможными реакций, единственно нужных в соответствии с основной целью, которую должно решить поведение.

Мышление есть всякий раз как бы решение новой задачи поведения путем отбора нужных реакций. Существен при этом момент установки <...> Таким образом, мышление возникает от столкновения множества реакций и отборе одних из них под влиянием предварительных реакций. (3.1, 127 – 128) <...> наше мышление как систему внутренней организации опыта. (3.1, 202) Мышление ведь и означает не что другое, как участие всего нашего прежнего опыта в разрешении текущей задачи, и особенность этой формы поведения всецело сводится к тому, что она вносит творческий элемент в поведение, создавая всевозможные комбинации элементов в предварительном опыте, каким по существу является мышление. (3.1, 208) <...> сложнейший вид интеллектуальной деятельности человека, выражающийся в приспособлении к новым условиям, в разрешении новых задач. <...> Помимо словесно-логического (абстрактного) мышления, существуют формы эмоционального мышления (оценка), практического или наглядно-действенного мышления и др. <...> не совпадение, но и не совершенную независимость процессов мышления и речи, а сложное генетическое и структурное отношение тех и других процессов. (12.1, 112) Как показал в своем прекрасном анализе мышления Дьюи, всякое мышление возникает также из затруднения. В теоретическом мышлении это затруднение, из которого мы исходим, принято обычно называть проблемой. Там, где все ясно, там, где ничто не затрудняет нас, где нет проблемы, там не может и начаться процесс мышления. (9.1, 49) Для истории развития мышления исключительный интерес представляет то обстоятельство, что мышление шимпанзе совершенно независимо от речи. Мы видим в нем чисто биологическую форму неречевого мышления, убеждающую нас в том, что генетические корни мышления и речи различны в животном мире. (9.1, 59) Основной прогресс в развитии мышления связывается в переходе от первого способа употребления слова как имени собственного к способу второму, когда слово является знаком комплекса, и, наконец, к третьему, когда слово является орудием или средством для выработки понятия. Так же как культурное развитие памяти обнаруживает теснейшую связь с историей развития письма, так точно культурное развитие мышления обнаруживает такую же тесную связь с историей развития человеческого языка. (9.1, 107) Мышление отражает действительность в сознании качественно иначе, чем непосредственные ощущения <...> это качественное отличие <...> в основном и главным есть обобщенное отражение действительности. (1.2.1, 17) <...> зависимость развития мышления от речи, от средств мышления и от социально-культурного опыта. (1.2.1, 117) <...> Хотя сознание всегда отражает действительность, но оно отражает действительность не одним единственным способом, а по-разному. Этот обобщенный способ отражения действительности есть, я думаю, специфически человеческий способ мышления. (8.2, 372) Если для ребенка дошкольного возраста мыслить означает разбираться в видимых связях, то для ребенка дошкольного возраста мыслить – значит разбираться в своих общих представлениях <...> Общее представление в первую очередь характеризуется тем, что оно способно <...> вырвать предмет мышления из конкретной временной и пространственной ситуации, в которую он включен, и, следовательно, может установить между общими представлениями связь такого порядка, которая в опыте ребенка еще дана не была. (5.1, 129)

См. *Деятельность, Знак, Комплекс, Культурное развитие, Опыт, Поведение, Понятие, Реакция, Речь, Слово, Среда, Установка*

Натуральная память

Один из способов функционирования памяти, господствующий в поведении примитивного человека, характеризуется непосредственным запечатлением материала, простым последствием актуального переживания, оставлением тех мнемических следов, механизм которых был <...> прослежен <...> в явлении эйдетизма. Эта память столь же непосредственна, как и прямое восприятие, с которым она еще не порвала прямой связи, и возникает из непосредственного воздействия внешнего впечатления на человека. С точки зрения структуры непосредственность и является главнейшим признаком всего процесса в целом, признаком, связывающим память человека с памятью животного, что и дает нам право называть эту форму памяти памятью натуральной. (1.6.1, 61)

См. *Память, Эйдетизм*

Наука

Наука вовсе не состоит исключительно из готовых решений, найденных ответов, истинных положений, достоверных законов и знаний. Она включает в себя в равной мере и поиски истины, процессы открытия, предположения, опыт и риск. Научная мысль тем и отличается от религиозной, что вовсе не требует неременной веры в себя. (28.1, 32) Невозможно дать понятию общей науки абсолютное определение, ее можно определить только относительно частной науки. С этой последней ее не разделяет ни предмет, ни метод, ни цель, ни результат исследования. Но она проделывает для ряда частных наук, изучающих смежные сферы действительности <...>, ту же самую работу и тем же самым способом и с той же целью, что каждая из частных наук над своим материалом. <...> Наука не ограничивается простым накоплением материала, <...> она подвергает его многообразной и многостепенной переработке, <...> группирует, обобщает материал, создает теории, гипотезы, помогающие шире осмыслить действительность. <...> Общая наука продолжает дело частных наук. Когда материал их доведен до высшей степени обобщения, возможного в данной науке, тогда дальнейшее обобщение оказывается возможным только за пределы данной науки и в сопоставлении с материалом ряда соседних наук. <...> Общую науку поэтому можно определить как науку, получающую материал из ряда частных наук и производящую дальнейшую обработку и обобщение материала, невозможные внутри каждой отдельной дисциплины. (1.1.15, 320) Наука начинает представляться не в виде мертвого, законченного, неподвижного целого, состоящего из готовых положений, а в виде живой, постоянно развивающейся и идущей вперед системы доказанных фактов, законов, предположений, построений и выводов, непрерывно пополняемых, критикуемых, проверяемых, частично отвергаемых, по-новому истолковываемых и организуемых и т.д. Наука начинает пониматься диалектически в ее движении, со стороны ее динамики, ее роста, развития, эволюции. (1.1.15, 370)

См. *Опыт, Развитие*

Научное понятие

<...> не усваиваются и не заучиваются ребенком, не берутся памятью, а возникают и складываются с помощью величайшего напряжения всей активности его собственной мысли. (1.2.1, 198) <...> развитие научных понятий будет непременно опираться на известный уровень созревания спонтанных понятий. (1.2.1, 199) Научные понятия, с их совершенно иным отношением к объекту, опосредованные через другие понятия, с их внутренней иерархической системой взаимоотношений, являются той областью, в которой осознание понятий <...> возникает прежде всего. (1.2.1, 220) Научные понятия развиваются сверху вниз, от более сложных и высших свойств к более элементарным и низшим. (1.2.1, 186, 262) <...> отношение научного понятия к объекту <...> характеризуется тем, что оно опосредовано через другие понятия и, следовательно, включает в себя одновременно с отношением к предмету также и отношение к другому понятию.

(1.2.1, 222) <...> до некоторой степени научное понятие оказывается противоположным по пути своего развития спонтанному или житейскому понятию ребенка <...>. Однако, несмотря на противоположность, мне представляется, что оба процесса развития – спонтанных и научных понятий – внутренне глубочайшим образом связаны друг с другом. <...> развитие житейских понятий ребенка должно достигнуть известного уровня для того, чтобы ребенок мог вообще усвоить научные понятия. (3.4, 418) <...> научных понятий, складывающихся именно в процессе обучения ребенка определенной системе научных знаний. (26.1, 7) <...> спонтанное [житейское] понятие переходит в новый участок своего развития. Оно осознается ребенком, оно изменяется в структуре, т.е. переходит к обобщению более высокого типа с функциональной стороны, и обнаруживает возможность тех операций, тех признаков, которые характеризуют деятельность научного понятия. (3.4, 426)

См. *Житейское (спонтанное) понятие, Мысль, Обобщение, Понятие, Развитие*

Новообразования (возрастные)

Под возрастными новообразованиями следует понимать тот новый тип строения личности и ее деятельности, те физические и социальные изменения, которые возникают на данной ступени впервые и которые определяют в самом главном и основном сознание ребенка в его отношении к среде, его внутреннюю и внешнюю жизнь и весь ход его развития в данный период. (7.1, 178)

См. *Личность, Развитие*

Норма

В действительности не существует никакой нормы, но встречается бесчисленное множество различных вариаций, уклонений от нее, и часто очень трудно сказать, где уклонение переходит те границы, за которыми уже понимается область ненормального. Таких границ не существует нигде, и в том смысле норма представляет из себя чисто отвлеченное понятие некоторой средней величины наиболее частных случаев и на деле не встречается в чистом виде – всегда с некоторой примесью ненормальных форм. Поэтому никаких точных границ между нормальным и ненормальным поведением не существует. (3.1, 312)

См. *Понятие*

Нормативная возрастная диагностика

<...> определение актуального уровня развития и зоны ближайшего развития составляет вместе с тем то, что принято в педологии называть нормативной возрастной диагностикой. Нормативно возрастная диагностика имеет своей задачей определение с помощью возрастных норм, или стандартов, данного состояния развития, характеризуемого как со стороны созревшего, так и несозревшего процесса. (7.1, 208)

См. *Зона ближайшего развития, Развитие*

Нормативность

<...> Тот тип психологии, который систематически вырабатывает объективные стандарты и описательные формулировки для сравнительной оценки умственных способностей и возможностей. (1.5.16, 313)

Обобщение

<...> есть чрезвычайный словесный акт мысли, отражающий действительность совершенно иначе, чем она отражается в непосредственных ощущениях и восприятиях. (1.2.1, 17) <...> не означает ничего иного, кроме образования высшего понятия <...>, в систему обобщения которого включено данное понятие как частный случай.

(1.2.1, 221) Каждой структуре обобщения (синкрет, комплекс, предпонятие, понятие) соответствует своя специфическая система общности и отношений общности общих и частных понятий, своя мера единства, абстрактного и конкретного, мера, определяющая конкретную форму данного движения понятий, данной операции мышления на той или иной ступени развития значений слов. (1.2.1, 271) <...> всякая новая ступень в развитии обобщения опирается на обобщение предшествующих ступеней. <...> Новая структура обобщения возникает не из заново проделанного мыслью непосредственного обобщения предметов, а из обобщения обобщенных в прежней структуре предметов. (1.2.1, 277)

См. *Значение, Мышление, Понятие*

Образное мышление

<...> мышление, совершающееся в форме связи и сочетания образов. Образное мышление – конкретное мышление, свойственное ребенку раннего возраста и вообще на примитивных ступенях развития, образное мышление является главной формой мышления. (12.1, 118)

См. *Мышление, Развитие*

Обучение

Самые процессы обучения рассматриваются <...> не как усвоение элементов и объединение этих элементов в более или менее сложные связи, а как образование целостных структур, без которых никакое обучение невозможно. (32.1, 24) <...> один из основных источников развития детских понятий и <...> могущественнейшая сила, направляющая этот процесс. (1.2.1, 199) Обучение только тогда хорошо, когда оно идет впереди развития. Тогда оно пробуждается и вызывает к жизни целый ряд функций, находящихся в стадии созревания, лежащих в зоне ближайшего развития. (1.2.1, 243, 250, 252) <...> обучение должно приравниваться не к уровню актуального развития, а к зоне ближайшего развития. (3.5, 435) <...> процессы обучения пробуждают в ребенке ряд процессов внутреннего развития, пробуждают в том смысле, что вызывают их к жизни, пускают в ход, дают им начало. Однако между порождаемыми процессами внутреннего развития и процессами школьного обучения, между их динамикой не существует параллелизма. (3.1, 447) <...> обучение только тогда становится подлинным обучением, когда оно забегает вперед развития. Если обучение только использует уже развитые функции, мы имеем дело с процессом, подобным обучению письму на пишущей машинке <...> Ребенок <...> не только приобретает умения, меняется весь строй его отношений и речи, из неосознанной она становится умением для себя. (3.5, 449)

См. *Зона ближайшего развития, Понятие, Развитие, Уровень актуального развития, Функция*

Общение

<...> непосредственное общение сознаний невозможно не только физически, но и психологически. Это может быть достигнуто только косвенным, опосредованным путем. Этот путь заключается во внутреннем опосредовании мысли сперва значениями, а затем словами. (1.2.1, 18, 19, 256)

См. *Значение, Мысль, Слово*

Общность (понятий)

<...> наличие системы и отношения общности между понятием являются определяющим моментом для всего характера мышления, свойственного данному возрасту. (7.1, 291) Место понятия в системе всех понятий, определяемое его долготой и шириной, этот узел, содержащийся в понимании его отношений с другими понятиями, мы называем мерой общности данного понятия. (1.2.1, 274) Мера общности <...> – это первый и исходный момент в любом функционировании любого понятия, так же как и в переживании понятия

<...> мера общности <...> определяет всю совокупность возможных операций мысли с данным понятием. (1.2.1, 275)

См. *Долгота понятия, Мера общности понятия, Мышление, Понятие, Широта понятия*

Объективно-аналитический метод (психологии искусства)

Метод, берущий за основу не автора и не зрителя, а само произведение искусства. Общее его направление можно выразить формулой: от формы художественного произведения через функциональный анализ ее элементов и структуры к воссозданию эстетической реакции и к установлению ее общих законов.

Всякое произведение искусства <...> рассматривается как система раздражителей, сознательно и преднамеренно организованных с таким расчетом, чтобы вызвать эстетическую реакцию. Анализируя структуру раздражителей, мы воссоздаем структуру реакции. <...> Воссоздаваемая таким путем эстетическая реакция будет совершенно безличной, т.е. она не будет принадлежать никакому отдельному человеку и не будет отражать никакого индивидуального психического процесса во всей его конкретности. Это помогает установить природу эстетической реакции в чистом виде, не смешивая ее со случайными процессами, которыми она обрастает в индивидуальной психике.

Этот метод гарантирует достаточную объективность получаемых результатов и всей системы исследования, потому что исходит из изучения твердых, объективно существующих и учитываемых фактов. (2.1, 26-28)

См. *Метод*

Объяснительный принцип

Фундаментальное понятие, <...> первичная абстракция, лежащая в основе науки, определяет не только содержание, но и предопределяет характер единства отдельных дисциплин, а через это – способ объяснения фактов, главный объяснительный принцип науки. <...>

Тенденция к обобщению и объединению знания переходит <...> в тенденцию к объяснению знания. Единство обобщающего понятия перерастает в единство объяснительного принципа, потому что объяснять – значит устанавливать связь между одним фактом или группой фактов и другой группой, <...> объяснять – значит для науки – причинно объяснять. <...> Поиски объяснительного принципа выводят нас за пределы данной науки и заставляют находить место данной области явлений в более обширном кругу явлений. (1.1.15, 300)

См. *Знание, Наука, Понятие*

Одаренность

<...> нет никакой «одаренности вообще», но существуют различные, специальные предрасположения к той или иной деятельности. (3.1, 349) Одаренность представляет собой не цельную функцию, а ряд различных функций и факторов, которые объединены в одно общее. В зависимости от этого стоит наше представление об одаренности как об оформленной функции. (1.5.5, 144) Невроз, бегство в болезнь, полная асоциальность психологической позиции свидетельствуют о фиктивной цели, направляющей весь жизненный план по ложному пути и искривляющей лейтмотив жизни и характер ребенка. Неудавшаяся компенсация превращается в защитную борьбу при помощи болезни; побежденный защищается своей слабостью. Между этими двумя полюсами, крайними случаями располагаются все степени компенсации – от минимальной до максимальной. Это и есть та наиболее часто констатируемая нами и встречающаяся в практике детская одаренность. (1.5.7, 160) <...> термин, обозначающий уровень психологического или интеллектуального развития, уровень и качество предрасположений, задатков, способностей <...>. В прикладной психологии намечается тенденция свести абстрактную способность

и одаренность к понятию ряда специальных конкретных форм одаренности и пригодности (социальной, профессиональной, школьной). (12.1, 120) <...> гораздо важнее то, почти не знающее исключений правило, согласно которому эти преждевременно созревшие вундеркинды, которые, если бы развивались нормально, должны были бы превзойти всех известных в истории человечества гениев, обычно по мере своего созревания утрачивают свой талант, и творчество их не создает и до сих пор не создало в истории искусства ни одного сколько-нибудь ценного произведения. (11.1, 32) <...> ребенок, действительно одаренный, талантливый, гениальный поражает вас наличием симптомов, свойственных его собственному возрасту, но только доведенных до истощающего, богатого, полнокровного, полносильного развития их. <...> Вундеркинд характеризуется тем, что в его развитии наличествуют симптомы забегающих вперед возрастов, а настоящий, талантливый, одаренный ребенок характеризуется тем, что в его развитии доминируют признаки, характерные для данного возраста, но только возраст этот необычно творчески богато переживаем. (7.1, 50)

См. *Возраст, Развитие, Способность, Функция*

Опыт

Человек в своем каждодневном опыте пользуется такими реакциями, которые замкнулись в чужом опыте. Я могу знать о Сахаре, ни разу не выезжая из <...> города, или знать многое о Марсе, ни разу не поглядев в телескоп.

<...> опыт человека <...> есть сложная функция от целого социального опыта человечества и его отдельных групп. (3.1, 67 – 68) Поведение животного можно условно обозначить как наследственный опыт плюс наследственный опыт помноженный на личный. Этой формулой исчерпывается поведение животного. Иначе обстоит дело с человеком. Здесь <...> необходимо ввести новые члены в формулу. <...> Чрезвычайно расширенный наследуемый опыт человека по сравнению с животными. <...> Широчайшее использование опыта прежних поколений, <...> не передаваемого через рождение. Условно обозначим его как исторический опыт. <...>

Опыт социальный, опыт других людей, <...> входит очень значительным компонентом в поведение человека. <...>

Обязательно для человеческого труда удвоение опыта. Труд повторяет в движениях рук и в изменениях материала то, что прежде проделано в представлении работника как бы с моделями этих же движений и этого же материала. Назовем условно этот вид поведения удвоенным опытом. <...>

Исторический и социальный опыт <...> не представляют из себя чего-либо психологически различного, так как они в действительности не могут быть разделены и даны всегда вместе. Соединим их знаком +. Механизм их совершенно тот же, <...> что и механизм сознания, потому что и сознание следует рассматривать как частный случай социального опыта. Поэтому обе эти части легко обозначить тем же индексом удвоенного опыта. (1.1.3, 84, 97) Педагогический вывод, который можно <...> сделать, заключается в необходимости расширять опыт ребенка, если мы хотим создать достаточно прочные основы для его творческой деятельности. (11.1, 10 – 11) <...> воображение приобретает очень важную функцию в поведении и развитии человека, оно становится средством расширения опыта человека, потому что <...> он не ограничен узким кругом и узкими пределами своего собственного опыта, а может выходить далеко за эти пределы, усваивая с помощью воображения чужой исторический или социальный опыт. В этой форме воображение является совершенно необходимым условием почти всякой умственной деятельности человека. (11.1, 12)

См. *Воображение, Поведение, Развитие, Сознание*

Ориентировка

<...> умение разобраться в окружающей обстановке, выбрать направление.

Ориентировочный рефлекс – реакция организма в новой ситуации на новый раздражитель; рефлекс «что такое» (Павлов). (12.1, 122)

См. *Рефлекс*

Орудие

<...> хотя обезьяна проявляет умение изобретать и употреблять орудия, являющиеся предпосылкой всего культурного развития человечества, тем не менее трудовая деятельность, основанная именно на этом умении, еще не развита у обезьян даже в самой минимальной степени. Употребление орудий при отсутствии труда – вот что сближает и разделяет одновременно поведение обезьяны и человека. (9.1, 59) Орудие требует отвлечение от ситуации. Употребление орудия требует иной стимуляции, мотивации. Орудие связано со значением (предмета). (1.1.9, 159)

См. *Значение, Культурное развитие, Поведение*

Осознание

<...> осознание развивается в меру развития значений, связанных с психологическими явлениями самого человека.

<...> нужно иметь известную систему обобщений для того, чтобы я мог осознать.

<...> Что значит осознать? Это значит обобщать собственные психологические процессы.

<...> если я обобщаю собственный процесс деятельности, значит, я приобретаю возможность иного отношения к нему. Если грубо сказать, происходит как будто выделение его из общей деятельности сознания. Я осознаю, что я припоминаю, т.е. я собственное припоминание делаю предметом собственного сознания. Возникает выделение. Всякое обобщение известным образом выделяет предметы. (7.1, 276) Осознанием является акт сознания, предмет которого – сама же деятельность сознания. (1.2.1, 219) <...> осознание понятий осуществляется через образование их системы, основанной на определенных отношениях общности между понятиями <...> осознание понятий приводит к их произвольности. (1.2.1, 221)

См. *Обобщение, Общность, Понятие, Сознание*

Относительная успешность

Представьте себе, что кого-нибудь из нас, взрослых, поместили в какой-либо из школьных классов <...> приобретем ли мы что-нибудь в школе, научимся ли мы чему-нибудь? Ясно, что мы выйдем с теми же знаниями, с которыми мы туда попали. Очевидно, что с точки зрения относительной успешности, т.е. того, что мы приобрели за год, мы окажемся не только не на первом месте, но на самом последнем. Можно с уверенностью сказать, что самый последний из всех неуспевающих учеников этого класса по относительной успешности будет выше нас. (3.1, 396)

См. *Абсолютная успешность*

Память

<...> память означает использование и участие предыдущего опыта в настоящем поведении; с этой точки зрения память в момент и закрепления реакции, и ее воспроизведения представляет собой деятельность в точном смысле этого слова. (3.1, 180) <...> механизм памяти заменяет примитиву логический механизм: если одно представление воспроизводит другое, это последнее принимается за следствие или заключение. Поэтому знак почти всегда принимается за причину. (9.1, 80) <...> органическая память примитивного человека, или так называемая мнема, основа которой заложена в пластичности нашей нервной системы, т.е. в способности ее сохранять следы от внешних возбуждений и воспроизводить эти следы, – эта память достигает у примитива своего максимального развития. Дальше ей развиваться некуда. (9.1, 86) Историческое

развитие памяти начинается с того момента, как человек переходит впервые от пользования своей памятью, как естественной силой, к господству над ней. Это господство, как и всякое господство над какой-нибудь природной или естественной силой, означает только то, что на известной ступени развития человек накапливает достаточный – в данном случае – психологический опыт, достаточное знание законов, по которым работает память, и переходит к использованию этих законов. (9.1, 87) <...> в этом переходе от естественного развития памяти к развитию письма, от эйдетизма к использованию внешних систем знаков, от мнемны к мнемотехнике заключается самый существенный перелом, который и определяет собою весь дальнейший ход культурного развития человеческой памяти. На место внутреннего развития становится развитие внешнее. (9.1, 91) Историческое развитие человеческой памяти сводится в основном и в главном к развитию и совершенствованию тех вспомогательных средств, которые вырабатывает общественный человек в процессе своей культурной жизни. (9.1, 92)

См. *Деятельность, Знак, Опыт, Поведение, Развитие*

Педагогика

Педагогика – наука о воспитании детей. <...> Педагогика, в сущности говоря, охватывает несколько совершенно отдельных областей знания. С одной стороны, поскольку она ставит проблему развития ребенка, она включается в цикл биологических, т.е. естественных. С другой – поскольку всякое воспитание ставит себе известные идеалы, цели или нормы, постольку оно должно иметь дело с философскими или нормативными науками. <...> Несомненно, что педагогика стоит на границе тех и других. (3.1, 37) <...> Будучи вполне своеобразной эмпирической наукой, педагогика опирается на вспомогательные науки – на социальную этику, которая указывает общие цели и задачи воспитания, и на психологию с физиологией, которые указывают средства для решения этих задач. (3.1, 38)

См. *Воспитание, Развитие*

Педагогическая психология

<...> Педагогическая психология <...> есть <...> наука о законах изменения человеческого поведения и о средствах овладения этими законами. (3.1, 46)

См. *Поведение*

Педологический возраст

<...> уровень развития, которого он [ребенок] реально достиг. (7.1, 14) Мы могли бы предварительно определить педологический возраст как определенную эпоху, цикл или ступень развития:

- 1) которая связана с предшествующими и последовательными ступенями развития,
- 2) значение которой определяется ее местом в общем цикле развития,
- 3) в которой общие законы развития находят всякий раз качественно своеобразное выражение. (7.1, 166)

См. *Возраст, Развитие*

Педология

<...> наука о ребенке. <...> Педология – наука новая, не вполне установившая свои границы и точное свое содержание. Обычно она понимается как наука о развитии ребенка, охватывающая все стороны этого развития – и телесную, и психическую. (12.1, 127) Педология осознает себя не как частную науку в ряду других частных наук о ребенке, а как общую науку о развитии ребенка. (24.1, 52) Объект педологии – строение и течение целостного процесса детского развития. (24.1, 52) <...> историческая тенденция к объединению различных научных областей, изучающих различные стороны развития ребенка, сделалась слишком очевидной. <...> Тогда возникла идея педологии как

особой науки о развитии ребенка и о законах, управляющих этим процессом. (24.1, 54) Педология как единая самостоятельная наука о развитии ребенка может методологически и практически оформиться лишь на основе нового понимания своего предмета. <...> Основание для построения педологии как самостоятельной науки заключается в объективной реальности того единого процесса развития, который является предметом ее изучения. (24.1, 56 – 57) В пределах формально логического научного мышления нет места для педологии как особой науки. <...>

<...> характерно для данной эпохи в развитии педологии, что, ища ключ к пониманию целого, исследователи шли не от целого к пониманию отдельных частей, анатомически мыслимых, к выискиванию математических корреляций между ними. Бессмысленность, непонятность тех связей, которые устанавливались научным исследованием, и фактическое отсутствие идеи развития – вот два основных порока, которые с самого начала определили быстрое увядание педологии в начале ее мирового расцвета. (24.1, 57 – 58) Педология есть наука о развитии ребенка. (7.1, 12) <...> педология <...> подходит ко всем внешним проявлениям, наблюдениям в детском развитии, только как к признакам, за которыми она ищет, как протекал, как совершался сам процесс развития, который привел к возникновению этих симптомов. (7.1, 48) Педология есть наука о ребенке. Предметом ее изучения является ребенок, это естественное целое, которое помимо того, что является чрезвычайно важным объектом теоретического знания, <...> является вместе с тем и объектом воздействия на него, или воспитания, которое имеет дело именно с ребенком как целым. Вот почему педология является наукой о ребенке как едином целом.

<...> педология изучает не только ребенка как целое, но еще шире – ребенка в его взаимодействии с окружающей средой. (5.1, 40, 42)

См. *Наука, Развитие*

Переживание

<...> общее название для непосредственного психического опыта со стороны субъективной <...> всякий психический процесс есть переживание. Во всяком переживании различают акт и содержание переживания. (12.1, 128) Переживание какой-нибудь ситуации, переживание какой-либо части среды определяет то, какое будет иметь влияние эта ситуация или эта среда на ребенка. Таким образом, не сам по себе тот или иной момент, взятый безотносительно к ребенку, но этот момент, преломленный через переживание ребенка, может определить, как этот момент будет влиять на ход дальнейшего развития. (7.1, 76 – 77) <...> переживание надо понимать как внутреннее отношение ребенка или человека к тому или иному моменту действительности.

<...> переживание вводится как единица сознания, где все основные свойства сознания даны как таковые, в то время как во внимании, в мышлении не дано связи сознания. Внимание не является единицей сознания, а является каким-то элементом сознания, в котором нет ряда других элементов, причем единство сознания как таковое пропадает, а вот действительной динамической единицей сознания, из которых складывается сознание, является переживание. (7.1, 216) Переживание есть единица, в которой в неразложимом виде представлена, с одной стороны, среда, то, что переживается, – переживание всегда относится к чему-то, находящемуся вне человека, – с другой стороны, представлено то, как я переживаю это, т.е. все особенности личности и все особенности среды представлены в переживании, то, что отобрано из среды, все те моменты, которые имеют отношение к данной личности и отобраны из личности, все те черты характера, конституциональные черты, которые имеют отношение к данному событию. Таким образом, в переживании мы всегда имеем дело с неразложимым единством особенностей личности и особенностей ситуации, которая представлена в переживании. (7.1, 79 – 80)

См. *Единица, Личность, Опыт, Развитие, Сознание*

Переходный возраст

<...> переходный возраст характеризуется в целом ряде отношений антитетичностью, противоречивостью, полярностью характеризующих его моментов. Именно это обуславливает то, что самый возраст является критическим или переходным: это возраст нарушенного детского развития организма и ненайденного еще равновесия организма зрелого. (11.1, 29)

См. *Возраст, Кризис возрастной*

Период оптимального развития функции

Каждая сторона развития, каждая функция, каждая система имеет свой наиболее интенсивный и оптимальный период развития <...> таким оптимальным развитием для психологической функции является тот период, когда она впервые дифференцируется от остального сознания и выступает в роли доминирующей функции. <...> Данная <...> доминирующая в сознании функция находится в максимально благоприятных условиях развития, так как все остальные формы деятельности сознания как бы обслуживают ее. <...> В каждый данный период доминирующая функция прорабатывает максимально интенсивное развитие не только по сравнению с другими функциями в тот же период, но и по сравнению со своей собственной предшествующей и последующей историей. (7.1, ПО)

См. *Доминирующая функция, Развитие, Функция*

Письменная речь

<...> письменная речь состоит из системы знаков, условно обозначающих звуки и слова устной речи, которые, в свою очередь, являются знаками для реальных предметов и отношений. Постепенно эта срединная или промежуточная связь <...> отмирает, и письменная речь превращается в систему знаков, непосредственно символизирующих обозначаемые предметы и отношения между ними. <...> овладение этой сложной системой знаков не может совершаться исключительно механически, извне <...> овладение письменной речью <...> является на самом деле продуктом длительного развития сложных функций поведения ребенка. (5.3, 155) <...> письменная речь есть совершенно иной (с точки зрения психологической природы образующих ее процессов) процесс, чем устная, изменяется и ее физическая и семическая сторона по сравнению с устной. Главное отличие: письменная речь есть алгебра речи и наиболее трудная форма сложной волевой деятельности. (18.1, 61) <...> замедление письменной речи вызывает не только количественные, но и качественные изменения, так как в результате этого замедления получают уже новый стиль и новый психологический характер детского творчества. Активность, стоявшая на первом месте в устной речи, отходит на задний план и сменяется более детальным вглядыванием в описываемый предмет, перечислением его качеств, признаков и т.д. (11.1, 54) Трудности письменной речи: она безынтонационная, без собеседника. Она представляет собой символизацию символов, в ней труднее мотивация.

Письменная речь стоит в ином отношении к внутренней речи, она возникает позже внутренней речи, она самая грамматичная. Но она стоит ближе к внутренней речи, чем внешняя речь: она ассоциируется со значениями, минуя внешнюю речь. (1.1.9, 163) Ситуация письменной речи есть ситуация, требующая от ребенка двойной абстракции: от звучащей стороны речи и от собеседника. (1.2.1, 237) Письменная речь более произвольна, чем устная <...> Ребенок <...> должен осознать звуковую сторону слова, расчленив его и произвольно воссоздать в письменных знаках. (1.2.1, 238 – 239, 240) <...> самая многословная, точная и развернутая форма речи (1.2.1, 339) Если принять во внимание перечисленные моменты: речь без реального звучания, речь, оторванную от той речевой деятельности, которая у нас есть, и речь, проходящую в молчании, то увидим, что имеем дело не с речью в прямом смысле, а с символизацией звуковых символов, т.е. с двойной абстракцией. Мы увидим, что письменная речь так относится к устной речи, как алгебра к арифметике.

Письменная речь отличается от устной также и со стороны мотивации... в письменной

речи ребенок должен в большей степени осознавать процессы говорения. Устной речью ребенок овладевает без такого полного осознания. Ребенок раннего возраста говорит, но не знает – как он это делает. В письменной речи он должен осознавать самый процесс выражения мысли в словах. (3.5, 439 – 440)

См. *Внутренняя речь, Знак, Мотивация, Мысль, Речь, Слово, Функция*

Поведение

<...> поведение есть процесс взаимодействия между организмом и средой. (3.1, 134) Именно он [механизм условного рефлекса] может объяснить и показать, каким образом наследственное поведение человека, составляющее общебиологическое приобретение всего животного рода, переходит в социальное поведение человека, возникающее на основе наследственного, под решающим воздействием социальной среды. (1.1.2, 73) Под поведением обычно подразумеваются все те движения, которые производятся только живыми существами и отличают их от неживой природы. Всякое такое движение представляет собой всегда реакцию организма на какое-либо раздражение, либо падающее на организм из внешней среды, либо возникающее в самом организме. <...> Поведение животных и человека составляет чрезвычайно важную форму биологического приспособления к окружающей среде. <...> Поведение животных и человека также складывается из реакций наследственных и приобретаемых в личном опыте. Наследственные реакции складываются из рефлексов, инстинктов, некоторых эмоциональных реакций и представляют общий для всего вида наследственный капитал полезных биологических приспособлений организма. <...> Всякий акт поведения строится по модели рефлекса.

<...> Основной закон поведения: приобретаемые реакции (условные рефлексы) возникают на основе наследственных (безусловных) и представляют собой, в сущности, те же наследственные реакции, но в расчлененном, комбинированном виде, и возникают они в совершенно новых связях с элементами среды. (1.1.2, 70 – 74) Над всем этим возвышается основной вопрос: что превращает сумму реакций в поведение, имеющее, как новое химическое тело, целый ряд новых свойств, не данных в его составных частях, и утерявшее целый ряд свойств, которыми обладали его составные части. Так, вода, хотя и есть не что иное, как H₂O, не горит, как водород, и тушит огонь, чего не делает кислород. (13.1, 104) Поведение человека не есть только функция деятельности нервной системы, хотя, несомненно, оно осуществляется в конечном счете через ее деятельность. (13.1, 123) <...> (придает человеческому поведению) трагический и диалогический характер непрестанной борьбы между миром и человеком и между различными элементами мира внутри человека. (3.1, 71) <...> поведение человека представляет из себя лишь одну из немногих осуществившихся возможностей. Теперь мы можем определить поведение как восторжествовавшую доминанту и согласившиеся служить ей субдоминантные рефлексы. (3.1, 73) Поведение человека раскрывается нам не только как статическая система уже выработанных реакций, но как не останавливающийся ни на минуту процесс возникновения новых связей, замыкания новых зависимостей, выработки новых суперрефлексов и одновременно размыкания и уничтожения прежних связей, отмирания прежних реакций, а самое главное, как ни на секунду не прекращающаяся борьба, требующая мгновенных комбинаций, сложнейшей стратегии организма, и борьба множества разнообразных реакций внутри организма за преобладание, за обладание рабочими, исполнительными органами. (1.1.11, 190) <...> у низших животных все же доминирующей, преобладающей, формой поведения остается инстинкт. У высших животных, наоборот, обнаруживается сдвиг в сторону преобладания условных рефлексов в общей системе реакций. (9.1, 25) <...> поведение, взятое в целом, проходит в своем развитии три основные стадии. Первую ступень в развитии поведения образуют у всех животных наследственные реакции, или врожденные способы поведения. Их обычно называют инстинктами <...> Над этой первой и основной ступенью в развитии поведения возвышается вторая ступень <...> Это – так называемая ступень дрессуры или условных рефлексов <...> Над этой второй ступенью

<...> возвышается третья и для царства животных, видимо, последняя ступень, хотя и не последняя для человека. С несомненной научной достоверностью наличие этой третьей ступени было констатировано только в поведении высших человекообразных обезьян <...> Именно в опытах с человекообразными обезьянами интеллектуальные реакции проступают в такой простой, чистой, прозрачной форме, в какой мы никогда не можем наблюдать их в развитом поведении человека. (9.1, 23 – 27) Поведение человека – продукт развития более широкой системы, чем только система индивидуальных функций, именно системы социальных связей и отношений, коллективных форм поведения и социального сотрудничества. (1.6.1, 56) Подобно тому как новый мозг надстраивается на основе старого, так только и всякая новая ступень в развитии поведения, соответствующая новому отделу мозга, надстраивается над старой. (9.1, 5) Подобно тому как возрастающее господство над природой основывается у человека не столько на развитии его естественных органов, сколько на совершенствовании его техники, подобно этому и господство его над собой, всевозрастающее развитие его поведения основывается преимущественно на совершенствовании внешних знаков, внешних приемов и способов, вырабатываемых в определенной социальной среде под давлением технических и экономических потребностей. (9.1, 119) <...> В современной психологии поведение означает часто совокупность психофизиологических процессов, включающих объективную и субъективную сторону реакции. (12.1, 132)

См. Доминанта, Знак, Инстинкт, Мозг, Реакция, Рефлекс, Среда, Функция

Подражание

Все то, что ребенок не может выполнить самостоятельно, но чему он может обучиться или что может выполнить под руководством или в сотрудничестве с помощью наводящих вопросов или помощи, оказанной в трудном пункте, будет относиться нами к области подражания. (7.1, 204) Подражание – это главная форма, в которой осуществляется влияние обучения на развитие. (1.2.1, 250)

См. Обучение, Развитие

Понятие

Наш опыт конденсируется в понятиях, и мы поэтому свободны от необходимости сохранять огромную массу конкретных впечатлений. (9.1, 80) <...> дерево и собака служат обозначениями понятий, т.е. общих родовых групп, к которым по существенным признакам должны быть отнесены те или иные индивидуальные предметы. (9.1, 105) Понятие есть высшая форма компенсации недостаточности представлений. (1.5.12, 212) <...> понятие представляет собой не простую совокупность ассоциативных связей, усваиваемую с помощью понятий, не автоматический умственный навык, а сложный и подлинный акт мышления, которым нельзя овладеть путем простого заучивания, но который непременно требует, чтобы мысль ребенка сама поднялась в своем внутреннем развитии на высшую ступень для того, чтобы понятие могло возникнуть в сознании. <...> понятия, психологически представленные, как значения слов, развиваются. Сущность их развития заключается, в первую очередь, в переходе от одной структуры обобщения к другой. (26.1, 4) <...> процесс образования понятий <...> заключается в переходе от непосредственных интеллектуальных процессов к опосредованным с помощью знаков операциям. (1.2.1, 135) Понятие – значение в плане самосознания. (18.1, 63) Процесс образования понятий с психологической стороны заключается в открытии связей данного предмета с рядом других, в нахождении реального целого, <...> в развитом понятии мы находим всю совокупность его отношений, <...> его место в мире. Понятие заключается, во-первых, в том <...> что предмет познается в его отношениях, в его связях, и, во-вторых, предмет в понятии не есть модифицированный образ, а <...> предрасположение к целому ряду суждений. <...>

Понятием является система суждений, приведенных в известную закономерную связь:

когда мы оперируем каждым отдельным понятием, вся суть в том, что мы оперируем системой в целом. <...> Понятие есть система суждений, которая содержит в себе отношение ко всей более широкой системе. <...> В понятии мы находим единство формы и содержания. (1.1.6, 121 – 122) <...> понятие в его естественном и развитом виде предполагает не только объединение и обобщение отдельных конкретных элементов опыта, но также выделение, абстрагирование, изоляцию отдельных элементов и умение рассматривать эти выделенные, отвлеченные элементы вне конкретной и фактической связи, в которой они даны. (1.2.1, 169) Понятие возникает тогда, когда ряд абстрагированных признаков вновь синтезируется и когда полученный таким образом абстрактный синтез становится основной формой мышления <...> решающая роль в образовании понятий принадлежит слову. (1.2.1, 174) <...> развитие понятий <...> только часть или одна сторона речевого развития, именно семантическая его сторона. (1.2.1, 203) Только в системе понятие может приобрести осознанность и произвольность. (1.2.1, 221) Природа понятия – синкретическая, комплексная, предпонятийная – раскрывается наиболее полно в специфических отношениях данного понятия к другим понятиям. (1.2.1, 276, 282) <...> общий закон мышления – понятие зависит от ситуации. (3.4, 27)

См. *Знак, Значение, Мышление, Обобщение, Опыт, Развитие, Слово, Сознание*

Потребность

Потребность удовлетворяется путем известного приспособления к действительности. <...> приспособления к объективной действительности ради самого приспособления, независимо от потребностей организма и личности, не существует. (1.2.1, 59 – 60)

См. *Личность*

Практический интеллект

Различна и сама интеллектуальная отсталость. Так, говорят о легкой интеллектуальной отсталости. Здесь сама отсталость и ее компенсация могут протекать независимо одна от другой и даже переходить в антитезу настолько, что одно звено представляет собой компенсацию другого, ущербного звена. Это будет называться практическим интеллектом. <...> Способность животного или ребенка к разумным действиям. <...> Ребенок, который в теоретическом отношении кажется глубоко отсталым, в отношении практического интеллекта, практического действия оказывается значительно впереди. (1.5.5, 146)

См. *Интеллект*

Практическое мышление

<...> Первичной формой интеллектуальной деятельности является действенное, практическое мышление, направленное на действительность и представляющее одну из основных форм приспособления к новым условиям, к изменяющимся ситуациям внешней среды. (1.2.1, 38)

См. *Мышление, Среда*

Предпонятие

Оно есть высокая степень абстракции от действительных предметов <...> <...> но содержит ли оно в себе обобщение самих собственных операций? Нет. Предпонятие тем и характеризуется, что оно не содержит в себе ни малейшего обобщения при переходе к другим, более высоко стоящим областям. А это значит, что оно не может быть осознано. (7.1, 279)

См. *Обобщение*

Представление

Образы представления <...> являются основой нашей памяти в обычном и самом

популярном смысле. Когда мы говорим, что представляем в уме тот или иной предмет, мы имеем в виду не то, что перед нашими глазами в буквальном смысле этого слова встает образ этого предмета, так что мы сможем пальцем указать, где он находится, каковы его очертания и т.д. Это – следовые раздражения, которые то более ярко, то более смутно возобновляются в нашем мозгу, но которые существенно отличаются от последовательных образов. (33.1, 276) <...> общие представления как высшая ступень в развитии и значении слов возникают не из обобщенных единичных представлений, а из <...> обобщений, господствовавших на прежней ступени. (1.2.1, 278) Представление – это все равно, что обобщенное воспоминание. (5.2, 129)

См. *Обобщение, Память, Слово*

Произвольное внимание

Произвольное внимание с этой точки зрения является вращенным внутрь процессом опосредованного внимания. Произвольное внимание и по своему составу, и по своей структуре и функции является не просто результатом естественного органического развития внимания, а появляется в результате изменения и перестройки всего процесса под влиянием внешних стимулов-средств. (6.1, 401) Произвольное и непроизвольное внимание относятся друг к другу так, как логическая память к мнестическим функциям или как мышление в понятиях к дологическому мышлению. (6.1, 401) Произвольное внимание характеризуется раньше всего умением произвольно отметить фигуру и фон. Если я умею видеть вещь только таким способом, какой диктуется структурой этой вещи, то мое внимание максимально непроизвольно. Если же я умею видеть вещь так, что я могу любой элемент этой вещи сделать центром, фигурой, а все остальное фоном, то мое внимание становится максимально произвольным. (7.1, 260 – 261)

См. *Внимание*

Произвольность

<...> есть один основной критерий всякой произвольной функции – это ее намеренность, то, что может возникнуть деятельность данной функции, совпадающая с основным намерением; становится возможным намерение в отношении запоминания, памяти и всякой другой внутренней деятельности ребенка.

<...> у ребенка школьного возраста возникает произвольность, т.е. овладение внутренней деятельностью, у него создается намерение в отношении своих внутренних операций – внимания, памяти, становится возможным их произвольное функционирование. (7.1, 258) <...> произвольное характеризует своеобразное отношение к ситуации, собственно не зависимое от данной ситуации, более свободное действие. (7.1, 277) По мере того как ребенок осознает, что и как он делает, его функции становятся произвольными. (3.4, 421) Неправильно было бы думать, что только письменная речь требует произвольности. Всякая передача мыслей, при которой имеется в виду определенная цель, требует произвольности. Любой доклад, несмотря на то, что он делается в устной форме, представляет собой пример не ситуационной, а произвольной речи. Внимание говорящего должно быть в широкой степени направлено на сам процесс построения речи в отличие от тех процессов, когда мы не задумываемся над речью и она строится в зависимости от ситуации. (3.5, 442)

См. *Письменная речь, Речь, Функция*

Псевдопонятие

Исследования показали, что комплексное значение может совершенно не совпадать со значением-понятием, но может с ним и совпадать в известных отношениях и известных пределах. В этом последнем случае мы называем комплексное значение псевдопонятием. Исследование показывает, что такие псевдопонятия составляют основную форму детского мышления, что они, в сущности, являются не чем иным, как комплексными значениями,

практически совпадающими со значениями-понятиями. (6.2, 486) <...> продукт, сходный с продуктом взрослых, но добытый с помощью совершенно отличных интеллектуальных операций, выработанный особым способом мышления. (1.2.1, 150)

См. *Значение, Мышление, Понятие*

Психика

Психика без поведения так же не существует, как и поведение без психики, потому хотя бы, что это одно и то же. (1.1.1, 57)

См. *Поведение*

Псих(олог)ические системы

В процессе исторического развития уничтожаются и распадаются старые натуральные, природные связи между функциями, и на их место заступают новые психические образования, которые мы условно называем психологическими системами, или системными функциями, для того чтобы указать, что мы имеем в данном случае единства высшего порядка, сложные образования, возникающие из сочетаний деятельности ряда элементарных функций. (8.3, 451) Реальное психологическое образование, которое в процессе развития ребенка заступает место его элементарных практических и интеллектуальных операций, не может быть обозначено иначе, как психологическая система. В это понятие входят и то сложное сочетание символической и практической деятельности, на котором мы настаивали все время, и то новое соотношение ряда единичных функций, которое характерно для практического интеллекта человека, и то новое единство, в которое в ходе развития приведено это разнородное по составу целое. (1.6.1, 81) В процессе развития, и в частности исторического развития поведения, изменяются не столько функции, <...> не столько их структура, не столько система их движения, сколько изменяются и модифицируются отношения, связи функций между собой, возникают новые группировки, которые были неизвестны на предыдущей ступени. Поэтому существенным различием при переходе от одной ступени к другой является часто не внутрифункциональное изменение, а межфункциональные изменения, изменение межфункциональных связей, межфункциональной структуры.

Возникновение таких новых подвижных отношений, в которые ставятся функции друг к другу, мы будем называть психологической системой. (1.1.6, ПО) Для таких сложных форм деятельности, выходящих за пределы тех процессов, которые мы привыкли называть функциями, было бы правильным применять название психологической системы, имея в виду ее сложное функциональное строение. Для этой системы характерны господствующие внутри нее межфункциональные связи и отношения. (1.2.2, 380, 451) <...> в ходе психологического развития изменяются и растут не только отдельные психологические функции, но главным образом изменяются соотношения между этими функциями, так что на каждой возрастной ступени существует своя специфическая для данного возраста система отношений между функциями, при переходе от возраста к возрасту изменяется в первую очередь эта система отношений между функциями, а уже развитие каждой отдельной функции зависит от того, в какой системе она развивается. (7.1, 99) Процесс дальнейшей функциональной дифференциации сознания совершается не путем прямого возникновения новой доминирующей функции и новой соответствующей ей системы межфункциональных отношений, а путем перестройки старой системы и перерастания ее в новую систему. (7.1, 116) Изменения структуры поля и его значения чаще всего определяются сложными переключениями внутри психических систем личности, включением отдельных аффективных побуждений в более обширные и центральные, специальных потребностей в более диффузные, в другие слои личности и т.д. <...> Возможность произвольного управления ситуацией, свобода в ней тесно связаны со структурой и динамикой систем <...> Само переключение систем возможно лишь благодаря тому, что изменяется смысловое значение ситуации. (25.2, 126 – 127) <...> построение высших психических

функций есть процесс образования психических систем. Иначе говоря, в ходе детского развития изменяется внутренняя структура сознания в целом, меняются соотношения отдельных функций и отдельных видов деятельности, на основании чего возникают новые динамические системы, интегрирующие целый ряд отдельных видов и элементов психической деятельности ребенка.

<...> происходит <...> интеграция отдельных элементарных функций, которая приводит к образованию высшей психической функции, становящейся на место низших психических функций. <...> <...> этот путь интеграции и есть путь образования определенных психических систем. Во всех этих случаях мы имеем особые функциональные системы, которые не являются прямым продолжением или развитием элементарной функции, а представляют собой целое, в котором элементарные психические функции существуют как одна из инстанций, входящих в состав целого. (8.2, 370 – 371)

См. *Значение, Развитие, Сознание, Функция*

Психологическое орудие

Искусственное образование; по своей природе социальное, а не органическое или индивидуальное приспособление; оно направлено на овладение процессами поведения – чужого или своего так, как техника направлена на овладение процессами природы.

Примерами психологических орудий и их сложных систем могут служить язык, различные формы нумерации и счисления, мнемотехнические приспособления, алгебраическая символика, произведения искусства, письмо, схемы, диаграммы, карты, чертежи, всевозможные условные знаки и т.д.

Будучи включено в процесс поведения, психологическое орудие так же видоизменяет все протекание и всю структуру психических функций, определяя своими свойствами строение нового инструментального акта, как техническое орудие видоизменяет процесс естественного приспособления, определяя форму трудовых операций. Во-первых, оно вызывает к деятельности целый ряд новых функций, связанных с использованием данного орудия и с управлением им; во-вторых, отменяет и делает ненужным целый ряд естественных процессов, работу которых выполняет орудие; в-третьих, видоизменяет протекание и отдельные моменты (интенсивность, длительность, последовательность и т.п.) всех входящих в состав инструментального акта психических процессов, замещает одни функции другими, т.е. перестраивает, пересоздает всю структуру поведения. (1.1.5, 103 – 106)

См. *Инструментальный акт, Поведение, Функция, Язык*

Психологическое поле

Внешне одинаковые ситуации ни в коей мере не обозначают наличие одинакового психологического поля. Например, ряд людей ждет трамвая, для всех как бы одинаковая ситуация ожидания, однако для того, кто из-за отсутствия трамвая может опоздать к поезду, это поле получит другой психологический смысл, чем у человека, который никуда не торопится. У большинства ожидающих будет в зависимости от цели их поездки разное психологическое поле. Психологическое поле определяется поэтому теми потребностями, аффективными побуждениями, которые в данный момент имеются у личности, в зависимости от них разные моменты внешней ситуации займут то или иное место в психологическом поле и получают различное побудительное значение. <...> Когда мы говорим о «связанности с полем», мы имеем в виду полную представленность личности силам поля, те случаи, когда полевые ситуационные моменты являются решающими и направляющими деятельность человека. Он не в состоянии произвольно изменить ситуацию, овладеть ею, становится ее рабом <...>. Однако у нормального человека мы наряду с подчинением силам поля большей частью наблюдаем некоторую произвольность его поведения в ситуации: мы часто ограничиваем себя в покупках, преодолеваем смущение, – одним словом, мы <...> обладаем возможностью до известных пределов видоизменять

его [поле] и тем самым становится над ситуацией. <...> Личность, временно уйдя из поля или оставаясь внутри него, но как-то ограничив себя в поле или просто оставаясь в поле, изменяет его структуру и его относительное значение для себя. (25.2, 126)

См. *Значение, Личность, Поведение, Потребность, Произвольность*

Психология

<...> рассматривает поведение как процесс взаимодействия между организмом, и средой и ее объяснительным принципом становится принцип биологической полезности психики.

Однако поведение человека протекает в сложных рамках социальной среды. Человек вступает в общение с природой не иначе, как через среду, и в зависимости от этого среда становится важнейшим фактором, определяющим и устанавливающим поведение человека. Психология изучает поведение общественного человека и законы изменения этого поведения. (3.1, 41) <...> физическое и психическое, дух и материя, строение тела и характер в сущности являются процессами глубоко тождественными, тесно переплетенными, и <...> разделение того и другого не может быть оправдано никакими реальными соображениями. Напротив, основной предпосылкой в психологии делается предположение о единстве всех происходящих в организме процессов, о тождестве психического и телесного и ложности и невозможности их разграничения. (3.1, 81) <...> наука о поведении животных и человека. <...> В последние десятилетия в психологии обнаружилась тенденция в распадение на две отдельных независимых друг от друга области знания: естественнонаучную, материалистическую психологию и описательную, идеалистическую психологию духа. <...> В настоящее время психология переживает серьезнейший кризис, выражающийся в том, что психология распалась на много различных направлений научной мысли, не образующих единой общепринятой научной системы. По существу это есть кризис методологических основ психологии, который может разрешиться лишь в процессе длительного исторического развития психологии, строящейся на основе диалектического материализма. (12.1, 144, 145)

См. *Кризис (в психологии как науке), Наука, Поведение, Психика, Среда*

Психопатия

В основе психопатии лежит не болезненный процесс, а некоторое пограничное состояние, аномальный вариант личности, или, правильнее сказать, некоторая недостаточность, неполноценность характерологического субстрата личности. (1.5.16, 286) Проблема психопатии разрешается в процессе исследования как проблема развития ребенка с врожденной неполноценностью определенных мозговых систем, со своеобразной недостаточностью и составит часть общего учения о развитии ненормального ребенка, общего учения о пограничных состояниях и переходных формах от болезни к норме. (1.5.16, 288)

См. *Личность, Развитие*

Психотехника

Научная теория, которая привела бы к подчинению и овладению психикой, к искусственному управлению поведением. (1.1.15, 359)

См. *Поведение, Психика*

Развитие

Сущность культурного развития <...> заключается в том, что человек овладевает процессами собственного поведения, но необходимой предпосылкой для этого овладения является образование личности, и поэтому развитие той или иной функции является всегда производным и обусловленным развитием личности в целом. (31.1, 161) <...> развитие человека с момента перехода его к труду, как к основной форме приспособления,

заклучается уже в истории усовершенствования его искусственных органов и движется <...> не по линии совершенствования естественных органов, а по линии усовершенствования искусственных орудий. Подобно этому в области психологического развития человека с момента изобретения и употребления знаков, позволяющих человеку овладеть собственными процессами поведения, история развития поведения в значительной мере превращается в историю развития искусственных вспомогательных «средств поведения», в историю овладения человеком собственным поведением. (9.1, 63) <...> развитие поведения человека является уже развитием, обусловленным в основном не законами биологической эволюции, а законами исторического развития общества. Совершенствование «средств труда» и «средств поведения» в виде языка и других систем знаков, являющихся подсобными орудиями в процессе овладения поведением, выдвигается на первое место. (9.1, 64) Два плана психологического развития изучены в настоящее время с наибольшей полнотой. Психология рассматривает поведение человека как результат длительной биологической эволюции. Она прослеживает зачатки сложнейших форм человеческой деятельности у простейших одноклеточных организмов <...> Другой план развития изучен также чрезвычайно хорошо <...> мышление и поведение взрослого человека должны рассматриваться как результат очень длительного и очень сложного процесса развития ребенка <...> Но есть еще третий план развития, который гораздо меньше, чем эти, вошел в общее сознание психологов <...> – это развитие историческое <...> В процессе исторического развития человечества изменялись и развивались не только внешние отношения людей, не только отношения между человечеством и природой, изменялся и развивался сам человек, менялась его собственная природа. (9.1, 65 – 67) Не столько недоразвитие может быть виновно в примитивности поведения, сколько примитивность поведения приводит к ранней остановке в развитии. (9.1, 76) Развитие человека как биологического типа, видимо, было в основном уже закончено к моменту начала человеческой истории. Это, конечно, не означает того, что человеческая биология остановилась на месте с того момента, как началось историческое развитие человеческого общества <...> Однако это биологическое изменение человеческой природы сделалось уже величиной, зависимой и подчиненной историческому развитию человеческого общества <...> процесс превращения примитивного человека в культурного по самой природе своей отличен от процесса превращения обезьяны в человека. Или иначе: процесс исторического развития поведения человека и процесс его биологической эволюции не совпадают, и один не является продолжением другого, но каждый из этих процессов подчинен своим особым законам. (9.1, 79) Развитием человеческого мышления и поведения движет не теоретический или идеальный интерес, а материальные потребности: примитивный человек действует больше под влиянием практических, чем теоретических мотивов, и в самой его психологии логическое мышление является подчиненным инстинктивным и эмоциональным его реакциям. (9.1, 70) <...> процесс детского развития не просто процесс количественного нарастания отдельных признаков, не процесс, который сводится только к росту, к увеличению.

Детское развитие представляет собой сложный процесс, который включает в себя в силу цикличности развития, в силу его диспропорциональности перестройку отношений между сторонами развития, между отдельными частями организма, между отдельными функциями личности, перестройку, которая приводит уже к изменению всей личности ребенка, всего его организма на каждой новой ступени. (7.1, 24) <...> развитие есть процесс формирования человека или личности, совершающийся путем возникновения на каждой ступени новых качеств, новых образований, специфических для человека, подготовленных всем предшествующим ходом развития, но не содержащихся в готовом виде на более ранних ступенях. (7.1, 32) <...> развитие не просто реализует, модифицирует и комбинирует наследственные задатки <...> Оно, как говорят, опосредствует эту реализацию наследственных задатков, и в процессе развития возникает нечто новое, через что уже преломляется то или иное наследственное влияние. (7.1, 68) <...> Среда

выступает в развитии ребенка, в смысле развития личности и ее специфических человеческих свойств, выступает в роли источника развития, т.е. среда здесь играет роль не обстановки, а источника развития.

<...> если в среде нет соответствующей идеальной формы и развитие ребенка в силу каких-либо причин протекает вне взаимодействия с конечной формой, то у ребенка соответствующая форма и недоразовьется.

<...> во-первых, <...> если в среде отсутствует соответствующая идеальная форма, <...> конечная форма отсутствует, не взаимодействует с начальной формой, но ребенок развивается среди других детей, т.е. есть среда его сверстников с низшей, начальной формой. Будет ли тогда создаваться соответствующая деятельность, соответствующие свойства у ребенка? <...> они будут всегда развиваться очень медленно, очень своеобразно и никогда не достигнут того уровня, которого они достигают, когда есть в среде соответствующая идеальная форма. (7.1, 90 – 91) <...> Развитие есть процесс, в котором человек от момента рождения проходит путь до становления развитой зрелой личности, до становления развитого зрелого организма человека. Это такая сложная система, которая не может развиваться совершенно одинаково всеми своими сторонами. <...> человек есть единая система, <...> но не однородная система, а сложно организованная, разнородная система. (7.1, 97) Центральным фактом детского развития <...> остается изменение внутренних отношений данного целого, новая организация, к которой переходит на каждой новой возрастной ступени ребенок. (7.1, 158) <...> развитие ребенка нельзя представлять себе как процесс, приводимый в движение и направляемый какими-либо внешними силами или факторами. Процесс детского развития подчинен своим собственным, внутренним закономерностям. Он протекает, как диалектический процесс самодвижения. (7.1, 165) <...> самым существенным в развитии ребенка является не только то, что отдельные функции сознания ребенка растут и развиваются при переходе от одного возраста к другому, но существенным является то, что растет и развивается личность ребенка, растет и развивается сознание в целом. Этот рост и развитие сознания в первую очередь сказываются на том, что изменяется отношение между отдельными функциями. (5.2, 127 – 128) Изменение функционального строения сознания и составляет главное и центральное содержание всего процесса психического развития. (1.2.1, 217) <...> следует определить, по меньшей мере, двойной уровень детского развития: во-первых, актуального развития ребенка, т.е. того, что уже на сегодня созрело, и, во-вторых, зону ближайшего развития, т.е. такие процессы в дальнейшем развитии этих же функций, которые, не являясь зрелыми сегодня, тем не менее находятся в пути, прорастают, завтра принесут плоды и перейдут в уровень актуального развития. (3.5, 434)

См. *Возраст, Знак, Зона ближайшего развития, Личность, Мышление, Новообразования (возрастные), Орудие, Поведение, Сознание, Среда, Уровень актуального развития, Функция, Язык*

Реакция

<...> противодействие, ответное действие: основная форма поведения, т.е. взаимодействие организма с окружающей средой. Во всякой реакции различаются три образующих ее момента: 1) восприятие внешнего раздражения, 2) переработка этого раздражения вызванными им внутренними процессами, 3) ответное действие организма. В психологической реакции этим трем моментам соответствуют: сенсорный <...>, центральный <...> и моторный (двигательный). Сенсорный и моторный моменты реакции очень часто бывают даны в скрытой форме <...> Реакция является первичной формой поведения и психики; сенсорная и моторная функции образуют единое целое. (12.1, 151) Под поведением принято подразумевать все те движения, которые производятся только живыми существами и отличают их от неживой природы. Всякое такое движение представляет собой всегда реакцию живого организма на какое-либо раздражение, либо падающее из внешней среды, либо возникающее в самом организме. Реакция есть понятие

общебиологическое. <...> Процесс полной реакции начинается каким-либо раздражением, толчком, стимулом, <...> затем переходит в некоторые внутренние процессы, возникающие в организме благодаря этому толчку, <...>, заканчивается каким-либо ответным движением, действием, изменением, актом в организме. <...> Часто реакции принимают столь сложные формы, что требуют очень тщательного анализа для раскрытия всех трех моментов. Иногда раздражители бывают настолько глубоко скрыты во внутренних органических процессах, или настолько оставлены во времени от момента ответного движения, или вступают в связь с таким сложным соединением других раздражителей, что простым глазом не всегда возможно их подметить и установить. Часто ответное движение или действие организма бывает настолько подавленным, сокращенным, <...>, скрытым, что может легко остаться незамеченным и показаться вовсе отсутствующим.

<...> Воздействие всякого постороннего раздражителя достаточной силы во время протекания реакции тормозит и останавливает ее. Новое раздражение, приложенное к первым двум, оказывает тормозящее влияние на самый тормоз, тормозит тормоз или растормаживает реакцию. Возможны очень сложные случаи различного сочетания нескольких раздражителей, вызывающих чрезвычайно разнообразные и сложные реакции. (1.1.2, 70, 74; 1.1.11, 186)

См. *Поведение, Психика, Среда*

Реальный возраст

Реальный возраст ребенка, т.е. реально достигнутая ребенком в процессе развития ступень, определяется тремя основными моментами. Во-первых, наследственностью данного ребенка <...> Вторым фактором <...> являются среда или те условия, в которых происходит развертывание и вызревание наследственных задатков ребенка <...> Наконец, <...> эти влияния [наследственности и среды. – *Ред.*] зависят прежде всего от того, в какой момент развития сказывается их действие. (5.1, 44)

См. *Возраст, Развитие, Среда*

Реальный уровень развития ребенка

Реальный уровень развития ребенка определяется, как плюс или как минус, разностью между его паспортным возрастом и стандартным возрастом массового ребенка, соответствующий тому уровню развития, который установлен у ребенка с помощью педологического исследования. (7.1, 199)

См. *Возраст, Развитие*

Ребенок-примитив

Ребенок-примитив – это ребенок, не проделавший культурного развития или стоящий на относительно низкой ступени этого развития. (14.1, 59) Примитивный ребенок – здоровый ребенок. При известных условиях ребенок-примитив проделывает нормальное культурное развитие, достигая интеллектуального уровня культурного человека. Это отличает примитивизм от слабоумия. Правда, детская примитивность может сочетаться со всеми степенями естественной одаренности. (14.1, 59)

См. *Одаренность, Развитие*

Рефлекс

Частный случай реакции – реакция животных, обладающих нервной системой. Он предполагает непременно понятие рефлекторной дуги, т.е. нервного пути, складывающегося из центростремительного нерва, приносящего раздражение, нервной клетки в центральной системе, передающей это раздражение на центробежный нерв, и этого последнего, отводящего возбуждение в рабочий орган. Рефлекс – понятие узкофизиологическое. (1.1.2, 74 – 75) <...> всякий первичный условный рефлекс

возникает не иначе, как на основе безусловного рефлекса или инстинктивной, наследственной реакции. <...> дрессировка не создает новых реакций у животного. Она только комбинирует врожденные реакции, а также замыкает новые условные связи между врожденными реакциями и между стимулами окружающей среды. (9.2, 24) Над <...> первой и основной ступенью в развитии поведения возвышается вторая <...> Это так называемая ступень дрессуры или условных рефлексов. Этот второй класс реакций отличается от предыдущего тем, что он не является наследственным, а возникает в процессе личного опыта животного. Все реакции этого класса являются результатами известной выучки, известной дрессировки, лично накопленного опыта. (9.1, 24) Если инстинкты служат средством приспособления к таким условиям среды, которые являются более или менее постоянными, закрепленными, устойчивыми, то условные рефлексы представляют собой гораздо более гибкий, тонкий и усовершенствованный механизм приспособления к среде, сущность которого заключается в том, что наследственные инстинктивные реакции приспособляются к индивидуальным, личным условиям существования данного животного. (9.1, 24 – 25) <...> для психолога несомненно, что инстинкт первее рефлекса, что сам рефлекс должен быть понят, как остаточная часть инстинкта после расчленения его механизма; что так называемые рефлексы простейших суть для этих организмов и в условиях их жизни и структуры – инстинктивные реакции, целостные реакции поведения всего организма, по Вагнеру, а не частные реакции отправления того или другого органа. (13.1, 102) <...> рефлекс зависит от поведения, а не поведение от рефлекса <...> Этим и разрушается представление о поведении как цепи рефлексов. Рефлекс, взятый вне поведения, как целого, в составе которого он понимает смысл, как часть, оказывается просто абстракцией. (13.1, 103)

См. *Инстинкт, Опыт, Поведение, Реакция, Среда*

Речевое мышление

<...> в живой драме речевого мышления движение идет <...> от мотива, порождающего какую-либо мысль, к оформлению самой мысли, к опосредованию ее во внутреннем слове, затем в значениях внешних слов и, наконец, в словах. (1.2.1, 358)

См. *Мотив, Мысль, Слово*

Речь

Речь и есть система рефлексов социального контакта, с одной стороны, а с другой – система рефлексов сознания по преимуществу, т.е. для отражения влияния других систем. (1.1.1, 52; 1.1.3, 95) <...> речь – не только система звуков, но и система сложнейших движений, жестов, выразительных движений чувствительнейших аппаратов. (13.2, 169) Именно отсутствие хотя бы зачатков речи в самом широком смысле этого слова, т.е. умения сделать знак, ввести вспомогательное психологическое средство, которое повсеместно отличает человеческое поведение и человеческую культуру, кладет грань между обезьяной и самым примитивным человеком. (9.1, 59) <...> Речь примитивного человека действительно напоминает бесконечно сложное по сравнению с нашим языком, точнейшее, пластическое и фотографическое описание какого-нибудь события с мельчайшими подробностями. (9.1, 95) <...> факт заключается в отставании развития письменной речи детей от их устной речи <...> Объяснение этому несоответствию в развитии устной и письменной речи заключается, главным образом, в различии трудности того или другого средства выражения для ребенка; когда ребенок становится перед более трудной задачей, он начинает справляться с ней, как будто бы он был значительно моложе возрастом <...> При переходе к письменной речи, гораздо более отвлеченной и условной, ребенок часто не понимает, для чего нужно писать. У него отсутствует внутренняя потребность в писании. (11.1, 37 – 38) <...> отсутствие грамматических форм в речи служит явно признаком того, что в речевом мышлении и обозначении ребенка отсутствует указание на связи и отношения между предметами и явлениями, потому что именно грамматические

формы являются знаками, выражающими эти связи и отношения. (11.1, 51) Речь освобождает ребенка от непосредственных впечатлений о предмете, она дает ребенку возможность представлять себе тот или иной предмет, которого он не видел, и мыслить о нем. (1.2.2, 448) Первоначально речь для ребенка является как средство общения между людьми, выступает в своей социальной функции, в своей социальной роли. Но мало-помалу ребенок научается применять речь для обслуживания самого себя, своих внутренних процессов. Речь уже становится не только средством общения с людьми, но и средством внутреннего мышления самого ребенка. (7.1, 95) <...> общения и обобщения – этих двух основных функций речи. (1.2.1, 19) Речь <...> неправильно рассматривать только по отношению к мышлению. Речь производит изменения в сознании. «Речь – коррелят сознания, а не мышления».

«Мышление не ворота, через которые речь входит в сознание». Речь есть знак для общения сознаний. Отношение речи и сознания – психофизическая проблема <...>

«Речь своим появлением принципиально изменяет сознание». (1.1.9, 165) Первоначальной функцией речи является функция сообщения, социальной связи, воздействия на окружающих <...> Лишь далее, в процессе роста, социальная речь ребенка, которая является многофункциональной, развивается по принципу дифференциации отдельных функций и в известном возрасте довольно резко дифференцируется на эгоцентрическую и коммуникативную речь. (1.2.1, 55) Смысловая сторона речи развивается от целого к части, от предложения к слову, а внешняя сторона речи идет от части к целому, от слова к предложению. (1.2.1, 306, 310; 1.2.2, 410)

См. *Знак, Мышление, Обобщение, Общение, Письменная речь, Поведение, Развитие, Рефлекс, Сознание, Функция, Эгоцентрическая речь*

Рост

[Рост – это не] количественное увеличение материи в организме, но процесс становления человека, процесс развития социального существа. (24.3, 98) <...> рост является не первичным, из которого надо объяснить все развитие, а рост является сам результатом и является новым повышением функций, которое возникает в результате новой и более высокой организации того целого, которое развивается.

Так что рост есть не первопричина, а в известном смысле есть результат, как бы выражение процессов развития. (7.1, 159)

См. *Развитие*

Сверхкомпенсация

<...> парадоксальный органический процесс, превращающий болезнь в сверхздоровье, слабость в силу, отравление в иммунитет <...>. Сущность ее сводится к следующему: всякое повреждение или вредоносное воздействие на организм вызывает со стороны последнего защитные реакции, гораздо более энергичные и сильные, те, которые нужны, чтобы парализовать непосредственную опасность. (1.5.11, 35)

См. *Реакция*

Сензитивные периоды

<...> для всякого обучения существуют отдельные, т.е. наиболее благоприятные сроки. Отход от них вверх и вниз, т.е. слишком ранние и слишком поздние сроки обучения, всегда оказываются с точки зрения развития вредными, неблагоприятно отражающимися на ходе умственного развития ребенка. (5.2, 127)

См. *Обучение, Развитие*

Символическая деятельность

Всякая символическая деятельность ребенка была некогда социальной формой сотрудничества и сохраняет на всем пути развития до самых высших точек социальный

способ функционирования. (1.6.1, 56)

Синкретизм (действия)

Ребенок, оставленный наедине с собой и побуждаемый к действию ситуацией, начинает действовать в соответствии с принципами, ранее сложившимися в его отношениях со средой. Это значит, что действие и речь, психическое влияние и физическое влияние синкретически смешиваются. Эту центральную особенность в поведении ребенка мы называем синкретизмом действия. (1.6.1, 30)

См. *Поведение, Речь, Среда*

Синкретизм (в искусстве)

<...> та сторона детского творчества, которую некоторые авторы называют синкретизмом и которая выражается в том, что творчество ребенка еще не строго дифференцировано ни по различным видам искусства, ни по различным формам литературы; элементы поэзии, прозы и драмы соединяются в произведении ребенка в одно целое. (11.1, 53) <...> у детей существует <...> широкий синкретизм, именно соединение различных видов искусства в одном целом художественном действии. <...> Этот синкретизм указывает на тот общий корень, из которого разъединились все отдельные виды детского искусства. Этим общим корнем является игра ребенка. (11.1, 58 – 59)

См. *Игра, Творчество*

Синкретический образ

Синкретический образ образуется на основе пространственных и временных встреч отдельных элементов, непосредственного контакта или другого, более сложного отношения, возникающего между ними в процессе непосредственного восприятия. (1.2.1, 138) <...> в основе синкретических образов лежат главным образом эмоциональные субъективные связи между впечатлениями, принимаемыми ребенком за связи вещей. (1.2.1, 143)

См. *Восприятие*

Слово

Первоначальная функция речи состоит в том, что первоначальное слово является указанием. Слово, как указание, является первичной функцией развития речи, из которой можно вывести все остальное. (6.1, 410) Примитивный человек не имеет понятий, абстрактные родовые имена для него совершенно чужды. Он пользуется словом иначе, чем мы. Слово может получить различное функциональное употребление. В зависимости от того, каким способом оно употреблено, будет стоять и та мыслительная операция, которая осуществляется при помощи этого слова. (9.1, 104) Слово может быть употреблено как имя собственное, как звук, ассоциативно связанный с тем или иным индивидуальным предметом. В этом случае оно является именем собственным, и при помощи его выполняется простая ассоциативная операция памяти. <...> в значительной степени примитивный язык стоит именно на этой ступени развития. (9.1, 104) Второй стадией в развитии пользования словом является стадия, когда слово выступает как ассоциативный знак не индивидуального предмета, а какого-нибудь комплекса или группы предметов. Слово становится как бы фамильным, групповым именем. Оно выполняет уже не только ассоциативную функцию, но и мыслительную операцию, так как при его помощи классифицируются, объединяются в известный комплекс различные индивидуальные предметы. Но это объединение все еще остается группой отдельных конкретных предметов, из которых каждый, войдя в новое сочетание, сохраняет всю свою индивидуальность и единственность. На этой стадии слово есть средство образования комплекса. (9.1, 105) Слово <...> входит в структуру цели так, как палка в ситуацию «желания завладеть плодом». (32.1, 29) Оно, как план, содержит в себе в свернутом виде все дальнейшее поведение ребенка, оно знаменует собой найденное решение трудной ситуации, выраженное намерение, схему будущих действия. (1.5.12, 201)

Слово представляет собой скрытое обобщение, всякое слово уже обобщает. (1.2.1, 17) Слово есть знак <...> Оно может служить средством для различных интеллектуальных операций. (1.2.1, 175) Мы различали в семантической структуре слова его предметную отнесенность и его значение и стремились показать, что то и другое не совпадают. С функциональной стороны это привело нас к различению индикативной и номинативной функции слова, с одной стороны, и его сигнификативной функции, с другой. (1.2.1, 313) <...> вместе со словом в сознание человека вносится новый *modus operandi*, новый способ действия. В чем заключается это новое? <...> с психологической стороны самым существенным для слова является обобщение. (8.2, 371 – 372)

См. *Знак, Значение, Комплекс, Обобщение, Память, Поведение, Речь*

СМЫСЛ

Смысл – то, что входит в значение (результат значения), но не закреплено за знаком. Смыслообразование – результат, продукт значения. Смысл шире значения. (1.1.9, 165)
См. *Знак, Значение*

СМЫСЛ ДЕЙСТВИЯ

Действие в игре впервые приобретает смысл: т.е. осознается. Действие замещает другое действие, как вещь – другую вещь. Как же ребенок переплавляет одну вещь в другую, одно действие в другое? Через движение в смысловом поле, не связанное видимым полем, реальными вещами, которые подчиняют себе все реальные вещи и реальные действия. Это движение в смысловом поле есть самое главное в игре <...> (23.1, 294)

См. *Игра*

Сознание

Сознание только рефлекс рефлексов. <...> сознание должно быть понято как реакция организма на свои же собственные реакции. <...> сознание есть соотносительная деятельность внутри самого организма, внутри первой системы, соотносительная деятельность человеческого тела с самим собой. (1.1.1, 58) Проблема сознания должна быть поставлена и решена психологией в том смысле, что сознание есть взаимодействие, отражение, взаимовозбуждение различных систем рефлексов. <...> Сознательность <...> своих поступков и состояний следует понимать <...> как правильно функционирующую в каждый сознательный момент систему передаточных механизмов с одних рефлексов на другие. <...> Сознательно то, что передается в качестве раздражителя на другие системы и вызывает в них отклик. <...> Сознание своих переживаний означает <...> имение их в качестве объекта (раздражителя) для других переживаний. Сознание есть переживание переживаний. (1.1.3, 88 – 89) <...> сознание следует понимать <...> как известное удвоение опыта, позволяющее наперед предвидеть результаты труда и направлять свои же собственные реакции к этому результату. (3.1, 68) <...> рассматривается марксистской психологией как свойство высокоорганизованной материи, как внутреннее (субъективное) выражение физиологических процессов мозга. (12.1, 162) <...> Сознание строится иерархически. Сознание не строится как ряд демократически устроенных отдельных функций, которые друг другу не подчиняются, друг с другом связаны на началах равенства. Сам смысл в дифференциации в психологическом развитии заключается в том, что мы имеем дело со сложной иерархией, со сложной организацией. Это выделение каждой отдельной функции означает изменение деятельности всего сознания в целом. <...> благодаря одной выделившейся функции, так как она начинает главенствовать над всем остальным сознанием, все сознание в целом уже приобретает новую структуру, новый вид деятельности. (7.1, 108) <...> сознание не складывается из суммы развития отдельных функций, а, наоборот, каждая отдельная функция развивается в зависимости от развития сознания как целого. Развитие сознания в целом заключается в изменении соотношения между отдельными частями и видами

деятельности, в изменении соотношения между целым и частями. (8.2, 369) В качестве объяснения любого межфункционального изменения нужно взять изменение сознания в целом. (11.9, 158) Сознание – 1) знание в связи; 2) сознание (социальное). <...> Сознание в целом имеет смысловое стремление. Мы судим о сознании в зависимости от смыслового стремления сознания, ибо смысл, строение сознания – отношение к внешнему миру. (1.1.9, 165)

См. *Деятельность, Мозг, Опыт, Переживание, Развитие, Реакция, Рефлекс, Смысл, Функция*

Социальная личность

Социальная личность человека <...> как члена определенной общественной группы. Как определенная социальная единица. Как существо в себе – для других и – для себя. (17.1, 58) <...> совокупность общественных отношений, воплощенная в индивидуе (психологические функции, построенные по социальной структуре). (17.1, 59)

См. *Личность, Функция*

Социальная среда

<...> никогда не следует исходить из данной и наличной среды, как из чего-то неизменного и постоянного.

Социальная среда содержит в себе бесчисленное множество самых различных сторон и элементов. Элементы всегда находятся в жесточайшем противоречии и борьбе друг с другом, и вся среда должна пониматься не как статическая, первоначальная и устойчивая система элементов, но как диалектически развивающийся динамический процесс. Революционер может оказаться с социальной точки зрения более приспособленным к высшим тенденциям среды, чем карьерист, потому что он приспособлен к социальной динамике, а не к социальной статике.

Отношение человека к среде всегда должно носить характер активности, а не простой зависимости. Поэтому приспособленность к среде может означать жесточайшую борьбу с отдельными элементами среды и всегда известные активные взаимоотношения с ней. Следовательно, в одной и той же социальной среде возможны совершенно разные социальные установки индивида, и все дело в том, в каком направлении будет воспитана эта активность. (3.1, 237)

См. *Среда, Установка*

Социогенез

<...> в отличие от биогенеза история происхождения и развития психологических функций, формирующихся в процессе общественной жизни человека. В филогенетическом плане социогенез охватывает весь процесс исторического развития поведения человека, в онтогенетическом – процесс социального формирования ребенка. (12.1, 163)

См. *Развитие*

Способность

<...> потенциальное действие, готовность, возможность к работе. (12.1, 164)

Сравнительно-генетический метод (в педологии)

<...> Педология пользуется в своем изучении сравнительно-генетическим методом, она производит как бы сравнительные срезы развития на разных возрастных этапах и, сопоставляя их друг с другом, пользуется сравнением как средством для того, чтобы представить себе, какой путь развития прошел ребенок. (7.1, 52)

См. *Педология, Развитие*

Среда

Среда для человека в конечном счете есть социальная среда, потому что там, где она выступает даже как природная, все же в ее отношении к человеку всегда имеются налицо определяющие социальные моменты. В отношении к ней человек всегда пользуется социальным опытом. <...>

<...> Если же социальную среду условно понимать как совокупность человеческих отношений (3.1, 88 – 89) <...> весь окружающий объективный мир, среди которого живет, развивается, действует человек. <...> Физическая или естественная среда, представленная миром природы, отличается от социальной или искусственной, представленной человеческим обществом. (12.1, 165) Каждый возраст имеет свою, известным образом организованную для ребенка среду, так что среда, в чисто внешнем смысле этого слова, меняется для ребенка при переходе от возраста к возрасту. (7.1, 76) <...> среда выступает в отношении развития высших специфических для человека свойств и форм деятельности в качестве источника развития. (7.1, 93)

См. *Возраст, Развитие, Социальная среда*

Стандарты возрастного развития

Стандартами возрастного развития называются симптомы, характеризующие ту или иную сторону детского развития в определенный период и приуроченные к хронологическому возрасту массового, среднего, нормального, типического для данной определенной детской группы ребенка. (7.1, 198)

См. *Возраст, Развитие*

Структура

<...> построение, строй; строение какого-либо сложного целого; принцип и законы объединения отдельных элементов в единое целое; соотношение частей с целым и между собой. (12.1, 168) Сущность этого закона (закона структуры) заключается в том, что все процессы нашего поведения, как и наше восприятие, не складываются просто как сумма из отдельных элементов, а напротив, и наше действие, и наше восприятие представляют собой известное целое, свойствами которого определяется функция и значение каждой отдельной части, входящей в его состав.

Такое целое, которое определяет свойства и значение своих частей, психологи называют структурой. (9.1, 39) Объяснение <...> запоминанию «раз и навсегда» некоторые психологи находят в законе структуры. Обезьяна открывает структуру, которой подчинена данная ситуация, и, открывши эту структуру, она уже правильно находит место и значение каждой отдельной части в подобной ситуации даже при измененных обстоятельствах (9.1, 52) <...> структура как целое оказывается широко независимой от изменения ее отдельных частей. (32.1, 20) Если явления А, В, С однажды или много раз действовали как члены одной структуры и если одно из них выступает именно в качестве такого члена, – оно имеет тенденцию более или менее воспроизвести и всю остальную структуру. (32.1, 25)

См. *Восприятие, Поведение*

Сублимация

«Многоклеточный» социальный организм создает грандиозные, неисчислимые возможности для нейтрализации влечений к смерти и сублимации их, т.е. превращения в творческие импульсы социального человека.

Субъективный

<...> в противоположность объективному – относящийся к субъекту, к сознанию личности. (12.1, 169)

Творчество

Творческой деятельностью мы называем такую деятельность человека, которая создает нечто новое, все равно будет ли это созданное творческой деятельностью какой-нибудь вещь внешнего мира или известным построением ума или чувства, живущим и обнаруживающимся только в самом человеке. (11.1, 3) Кроме воспроизводящей деятельности, легко в поведении человека заметить и другой род этой деятельности, именно деятельность комбинирующую или творческую <...>. Всякая такая деятельность человека, результатом которой является не воспроизведение бывших в его опыте впечатлений или действий, и будет принадлежать к этому второму роду творческого или комбинированного поведения. (11.1, 4 – 5) Именно творческая деятельность человека делает его существом, обращенным к будущему, созидающим его и видоизменяющим свое настоящее. (11.1,5)<...>. творчество на деле существует не только там, где оно создает великие исторические произведения, но и везде там, где человек воображает, комбинирует, изменяет и создает что-либо новое, какой бы крупницей ни казалось это новое по сравнению с созданием гениев. Если же принять во внимание наличие коллективного творчества, которое объединяет все эти часто незначительные сами по себе крупницы индивидуального творчества, станет понятно, какая огромная часть из всего созданного человечеством принадлежит именно безымянной коллективной творческой работе неизвестных изобретателей. (11.1, 6) Научное понимание этого вопроса заставляет нас, таким образом, смотреть на творчество скорее как на правило, чем как на исключение. Конечно, высшие выражения творчества до сих пор доступны только немногим избранным гениям человечества, но в каждодневной окружающей нас жизни творчество есть необходимое условие существования, и все, что выходит за пределы рутины и в чем заключена хоть йота нового, обязано своим происхождением творческому процессу человека. (11.1, 6 – 7) <...>. возникает не сразу, а очень медленно и постепенно, развивается из более элементарных и простых форм в более сложные, на каждой возрастной ступени она имеет свое собственное выражение, каждому периоду детства свойственна своя форма творчества. Далее она не стоит особняком в поведении человека, но оказывается в непосредственной зависимости от других форм нашей деятельности, и в частности от накопления опыта. (11.1, 8) Великий изобретатель, даже гений, является всегда растением своего времени и своей среды. Его творчество исходит из тех потребностей, которые созданы до него, и опирается на те возможности, которые опять-таки существуют вне него <...>. Никакое изобретение и научное открытие не появляется раньше, чем создаются материальные и психологические условия, необходимые для его возникновения. Творчество представляет собой исторически преемственный процесс, где всякая последовательная форма определена предшествующими. (11.1, 25) То, что мы называем творчеством, есть обычно только катастрофический акт родов, явившийся в результате очень долгого внутреннего вынашивания и развития плода. (11.1, 20) Существо, которое является вполне приспособленным к окружающему миру, такое существо не могло бы ничего желать, ни к чему стремиться и, конечно, ничего не могло бы творить. Поэтому в основе творчества всегда лежит неприспособленность, из которой возникают потребности, стремления или желания. (11.1. 23 – 24) Если понимать творчество в его истинном психологическом смысле, как создание нового, легко прийти к выводу, что творчество является уделом всех в большей или меньшей степени, оно же является нормальным и постоянным спутником детского развития. (11.1, 32) Детское творчество стоит в таком же отношении к творчеству взрослых, в каком детская игра стоит к жизни <...>. детское литературное творчество нужно прежде всего для правильного развертывания сил самого автора. Оно нужно и для той детской среды, в которой оно рождается и к которой оно обращается <...>. детское литературное творчество может стимулироваться и направляться извне <...>. Наилучшим стимулом детского творчества является такая организация жизни и среды детей, которая создает потребности и возможности детского творчества. (11.1, 57 – 58) Творчество ребенка напоминает <...>.

игру, которая возникает из острой потребности ребенка и дает большей частью быстрый и окончательный разряд занимающим его чувствам. Вторая связь с игрой заключается в том, что и детское литературное творчество, как игра, в основе своей не порвало еще связи с личной заинтересованностью и личным переживанием ребенка. (11.1, 59) Смысл и значение этого (детского) творчества только в том, что оно позволяет ребенку проделать тот крутой перевал в развитии творческого воображения, который дает новое и остающееся на всю жизнь направление его фантазии. Смысл его в том, что оно углубляет, расширяет и прочищает эмоциональную жизнь ребенка <...> и <...>; значение его в том, что оно позволяет ребенку, упражняя свои творческие стремления и навыки, овладеть человеческой речью, этим самым тонким и сложным орудием формирования и передачи человеческой мысли, человеческого чувства, человеческого внутреннего мира. (11.1, 60 – 61) <...>; основной закон детского творчества заключается в том, что ценность его следует видеть не в результате, не в продукте творчества, но в самом процессе. (11.1, 63) Мы видим <...>; проблему во всей ее сложности. Она состоит из двух частей: с одной стороны, нужно культивировать творческое воображение, с другой стороны, в особой культуре нуждается процесс воплощения образов, создаваемых творчеством. Только там, где имеется достаточное развитие одной и другой стороны, детское творчество может развиваться правильно и дать ребенку то, чего мы вправе от него ожидать. (11.1, 75)

См. *Воображение, Деятельность, Игра, Опыт, Переживание, Поведение, Потребность, Развитие, Речь, Среда*

Темперамент

<...> под темпераментом мы будем понимать особенность склада всех природных и наследственных реакций, наследственную конституцию организма. Таким образом, темперамент – понятие наиболее физиологическое и биологическое и охватывает ту сферу личности, которая обнаруживается в инстинктивных, эмоциональных, рефлекторных реакциях. (3.1, 325)

См. *Личность, Реакция*

Тест

<...> краткое экспериментально-психологическое испытание для определения высоты развития какой-либо функции <...> Тест менее точен, чем лабораторное психологическое исследование, но зато отличается жизненностью и практичностью, удобнее для массового испытания. (12.1, 173) <...> При помощи традиционных тестов, как справедливо говорит Торндайк, мы никогда не знаем точно, что мы исследуем. Мы не знаем даже, какими единицами мы при этом оперируем и что означают наши количественные выводы. Мы знаем далее, что тестовый метод опирается на целый ряд условных допущений, более или менее одинаковых в известной культурно-бытовой среде, но он теряет свою силу и значение, установленные чисто эмпирическим путем, как только он переносится в другую культурную среду, где эти прежние условные допущения должны быть заменены другими. (16.1, 374 – 375) <...> основным методическим требованием, предъявляемым к нашим тестам, является требование, чтобы они исследовали задатки независимо от *специальных форм упражнения в наиболее общей и распространенной в данной среде форме и степени упражненности*. (16.1, 376)

См. *Среда, Функция*

Трудновоспитуемый ребенок

К <...> должны быть отнесены функциональные случаи уклонения от нормы в поведении и развитии. Природа таких случаев большей частью заключается в психологическом конфликте между ребенком и средой или между отдельными сторонами и слоями личности ребенка. (1.5.9, 178)

См. *Поведение, Развитие, Среда*

Трудный ребенок

Здесь мы фактически встречаемся с такими категориями детей, которые глубоко разнятся друг от друга и которых объединяет только один отрицательный признак: все они представляют трудности в воспитательном отношении. <...> Это общее обозначение огромных групп детей, отличных друг от друга, предварительное обозначение, выдвинутое из-за практического удобства. (1.5.5, 137) <...> виды и типы трудного ребенка, подлежащие изучению: трудные дети в массовой школе, трудновоспитуемые дети в собственном смысле этого слова (беспризорные, правонарушители, педагогически запущенные), психо- и невропатические дети, умственно отсталые, слепые, глухонемые, логопаты, психически и физически больные. (16.1, 338 – 339)

Удвоение опыта

Поведение человека <...> включает в себя принципиально новый момент: предварительное наличие в голове результатов работы как направляющий стимул всех реакций. Легко заметить, что здесь речь идет ни о чем другом, как о некотором удвоении нашего опыта. (3.1, 200)

См. Опыт, Поведение

Умственная отсталость

Под общим названием умственно отсталых обычно имеют в виду всю ту группу детей, которая отстает в развитии от среднего уровня. В процессе школьного обучения обнаруживает неспособность идти нога в ногу с остальной детской массой. <...> Два типа отсталых детей: отсталый вследствие болезни и отсталый вследствие органического дефекта. <...> Следует различать три степени слабоумия и распределять детей этого типа на три различные группы: идиотов, не поднимающихся в развитии над уровнем двухлетнего ребенка, неспособных к употреблению орудий и инструментов, почти неспособных к обучению речи; имбецилов, не переходящих в развитии уровня ребенка между 2 и 7 годами <...>, дебилов, или моронов, имеющих самую легкую степень слабоумия, способных к относительно богатому обучению и усвоению материала, но проявляющих пониженную деятельность высших функций, замедленный темп развития, сохраняющих черты детского интеллекта (12-летнего ребенка) на всю жизнь и нуждающихся в особом воспитании во вспомогательных школах. (1.5.10, 186)

См. Воспитание, Дефект, Обучение, Развитие, Функция

Упражнение

Процесс, посредством которого какое-нибудь действие обращается в привычку и приобретает характерные свойства автоматического движения, называется упражнением. (3.1, 302)

Уровень актуального развития

Условимся <...> называть уровнем актуального развития ребенка ту степень зрелости, которой достигли функции ребенка <...> (5.1, 127) Условимся называть <...> уровнем актуального развития ребенка тот уровень, которого ребенок достиг в ходе своего развития и который определяется с помощью задач, решаемых ребенком самостоятельно. Следовательно, уровнем актуального развития и будет умственный возраст в том обычном смысле, в каком он употребляется в педологии. (3.3, 399)

См. Возраст, Педология, Развитие, Функция

Установка

<...> Существен при этом момент установки, т.е. той подготовительной реакции

организма, при помощи которой он устанавливается на известную форму поведения, и весь механизм отбора сводится не к чему другому, как к внутреннему, необнаруженному проектированию поведения до известных конечных результатов, которые заставляют отбросить одни формы и принять другие. (3.1, 127 – 128)

См. *Поведение, Реакция*

Фантазия (воображение)

<...> это поведение, направленное на формы, еще не бывшие в нашем опыте. (3.1, 186)

См. *Воображение, Опыт, Поведение*

Функция

<...> в психологии – <...> всякий отдельный способ деятельности, всякая особая форма поведения или психологического функционирования личности. (12.1, 187)

См. *Деятельность, Поведение*

Характер

Под характером <...> мы будем понимать тот особенный склад личности, который вырабатывается у нас под влиянием приобретенных реакций. (3.1, 325) <...> характер следует понимать не статически, в виде той или иной готовой суммы особенностей, все равно прирожденных или приобретенных реакций, но как динамически движущийся поток борьбы одних с другими. (3.1, 343) То, что мы означаем как характер, есть непрекращающаяся ломка и конфликт личной жизни с наследственным опытом. (3.1, 343) Характер и есть социальный чекан личности. Он есть отвердевшее, откристаллизовавшееся типическое поведение личности в борьбе за социальную позицию. Он есть отложение основной линии, жизни, бессознательного жизненного плана, единого жизненного направления всех психологических актов и функций. (1.5.7, 156)

См. *Личность, Опыт, Поведение, Реакция, Функция*

Цель

<...> представление результата, который должен быть достигнут <...> (12.1, 191)

Чтение

<...> чтение не установление простой ассоциации между письменными знаками и звуками, соответствующими им. Чтение – сложный процесс, в котором непосредственное участие принимают высшие психические функции в части мышления. (3.5, 444)

См. *Высшие психические функции, Мышление*

Чувство малоценности

<...> возникающее у индивида вследствие дефекта. Есть оценка своей социальной позиции, она становится главной движущей силой психического развития. (1.5.1, 36)

См. *Дефект, Развитие*

Широта понятия

Цветок – роза, фиалка, ландыш. Спрашивается, эти понятия одинаковой долготы? Одинаковой. <...> Понятия <...> будут определяться по своей широте тем отношением к конкретному отрезку действительности, который в них представлен, который они отражают. (7.1, 288)

См. *Долгота понятия, Понятие*

Эгоцентрическая речь

Эгоцентрическая речь – переходная форма от внешней речи к внутренней. (14.1, 74) Эгоцентрическая речь ребенка является внутренней речью по психологической функции (это – речь для себя) и внешней по форме <...> Коэффициент эгоцентрической речи резко падает на границе школьного возраста (с 0,50 до 0,25). Это указывает, что именно в эту пору совершается переход внешней речи во внутреннюю. (14.1, 74) Эгоцентрическая речь <...> психологически есть внутренняя речь, если принять во внимание ее функцию, но внешняя – по форме выражения. (1.6.1, 23) Первый из изучаемых нами процессов (эгоцентрическая речь) связан с формированием речи для себя, которая <...> регулирует действия ребенка и позволяет ему осуществить поставленную задачу организованным путем, посредством предварительного контроля над собой и своей активностью. (1.6.1, 32) <...> ребенок как бы думает вслух, но для себя. Занятый какой-нибудь деятельностью, например рисованием, игрой, манипуляцией с предметами, он разговаривает как бы сам с собой, не вступая в речевое сотрудничество с окружающими. (1.5.12, 198 – 199) [Эгоцентрическая речь] еще внешняя речь по физиологической природе. Она еще звучит, слова произносятся вовне, ребенок мыслит вслух, его мышление еще не отдалено от разговора. Оно еще обнаруживает все черты простого монолога, разговора вслух с самим собой, но психологически перед нами уже внутренняя речь <...> (1.5.12, 202) <...> ни в какой мере не является прямым отражением эгоцентризма детской мысли, но <...> очень рано при соответствующих условиях становится средством реалистического мышления ребенка. (1.2.1, 53) Это речь внутренняя по своей функции, это речь для себя, находящаяся на пути к уходу внутрь, речь уже наполовину непонятная для окружающих, речь уже глубоко внутренне проросшая в поведение ребенка и вместе с тем физиологически это еще речь внешняя, которая не обнаруживает ни малейшей тенденции превращаться в шепот. (1.2.1, 108, 317) <...> выделившаяся уже в функциональном и структурном отношении особая форма речи, но по своему проявлению она еще не отделилась от социальной речи, в недрах которой все время развивалась и созревала. (1.2.1, 330)

См. *Внутренняя речь, Возраст, Мышление, Поведение, Речь*

Эйдетизм

Сущность этого основного эйдетического феномена, или эйдетизма, заключается в том, что человек, обнаруживающий его, обладает способностью видеть в буквальном смысле этого слова на пустом экране отсутствующую картину или предмет, который перед тем находился перед его глазами. (33.1, 275 – 276) <...> исследования Марбургской школы приводят авторов к выводу, что эйдетизм является совершенно закономерной и необходимой фазой в развитии памяти – фазой, через которую непременно проходят все дети. (33.1, 279)

См. *Память*

Эйдетический образ

<...> эйдетические образы <...> занимают как бы среднее место между последовательными образами и между образами представлений, приближаясь у отдельных людей то к одним, то к другим. (33.1, 276)

Эйдетическая память

<...> эйдетическая память является первичной, недифференцированной стадией единства восприятия и памяти, которые дифференцируются и развиваются в две отдельные функции. Эйдетическая память лежит в основе всякого образного, конкретного мышления. (9.1, 85)

См. *Восприятие, Мышление, Память*

Эйдетическое мышление

По мере культурного развития мышления и языка эйдетическая склонность отступает

на задний план, вместе в ней пропадает в языке интерес к передаче отдельных конкретных частностей. (9.1, 103) <...> характер языка примитивного человека накладывает глубокий отпечаток на весь строй его мышления. Мышление, пользующееся этим языком, так же как и этот язык, насквозь конкретно, картинно и образно, так же как и он, полно деталей и так же оперирует непосредственно воспроизведенными ситуациями, положениями, выхваченными из действительности. <...> Мы можем с полным правом сказать, что мышление примитивного человека, пользующегося подобным языком, эйдетично. (9.1, 103)

См. *Мышление, Язык*

Экзопсихика

(Лазурский) – отношение личности к внешним объектам, к среде. Все, что противостоит личности: природа, материальные вещи, люди, наука, искусство, отражаясь в психике человека, образуют экзопсихику. (12.1, 198)

См. *Личность, Психика*

Эксперимент

<...> планомерное искусственное вызывание изучаемых явлений. Эксперимент отличается от простого наблюдения своей искусственностью. <...> Эксперимент позволяет вызывать, изолировать, повторять и искусственно изменять природный факт. (12.1, 198)

Экспериментально – генетический метод

<...> для того, чтобы проследить генетически историю этих высших механизмов внимания, мы прибегли к экспериментально-генетическому методу. Мы старались в эксперименте создать такую ситуацию, когда ребенок встал бы перед задачей овладеть процессами своего внимания при помощи внешних стимулов-средств.

Сущность этих опытов заключается в том, что ребенок ставился перед задачей, требующей от него длительного напряжения внимания, сосредоточения на определенном процессе. (6.1, 392)

См. *Внимание*

Эмоциональная реакция

Эмоциональная реакция – это реакция, возникающая в критические моменты поведения, когда приспособление организма к среде затрудняется или, наоборот, облегчается, когда равновесие между организмом и средой оказывается нарушенным. (5.1, 75)

См. *Поведение, Среда*

Эмоция

<...> эмоцию следует понимать как реакцию в критические и катастрофические минуты поведения, как точки неравновесия, как итог и результат поведения, во всякую минуту непосредственно диктующий формы дальнейшего поведения. (3.1, 135) <...> Всякая эмоция есть позыв к действию или отказ от действия. Ни одно чувство не может остаться безразличным и безрезультатным в поведении. Эмоции и являются таким внутренним организатором наших реакций, которые напрягают, возбуждают, стимулируют или задерживают те или иные реакции. Таким образом, за эмоцией остается роль внутреннего организатора нашего поведения. (3.1, 137) Мы обычно спокойны и безразличны, когда совершаем привычные действия в привычной обстановке, но как только равновесие в поведении нарушается, так сейчас возникает очень живая и очень сильная реакция чувств. Эмоция, или волнение, возникает в нас всякий раз, когда равновесие наше со средой оказывается нарушенным. Если это нарушение сказывается в нашем усилении, в относительном превосходстве нашем над теми трудностями, перед которыми мы

поставлены, в нас возникает обычно положительная эмоция – радость, гордость и т.п. Если, наоборот, равновесие нарушается не в нашу пользу, если <...> мы <...> сознаем свою беспомощность, <...> – в нас возникает отрицательная эмоция – гнев, страх, печаль. (11.1, 46 – 47)

См. *Поведение, Реакция, Среда*

Эндопсихика

(Лазурский) <...> – внутренний механизм человеческой личности, сводящийся к внутренней зависимости психических функций и элементов. (12.1, 202)

См. *Личность*

Эстетическая реакция

Аффективное противоречие, вызываемое двумя эмоциональными планами басни, есть истинная психологическая основа нашей эстетической реакции.

Однако этой двойственностью нашей реакции дело не ограничивается. Каждая басня включает в себе особый момент (катастрофа или *pointe* – шпилька) – обычно короткая фраза, характеризующаяся остротой и неожиданностью.

Такой катастрофой, или шпилькой, басни является заключительное ее место, в котором объединяются оба плана в одном акте, действии или фразе, обнажая свою противоположность, доводя противоречия до апогея и вместе с тем разряжая ту двойственность чувств, которая все время нарастала в течение басни. Происходит короткое замыкание двух противоположных токов, в котором самое противоречие это взрывается, сгорает и разрешается. Так происходит это разрешение аффективного противоречия в нашей реакции. (2.1, 138) Основой эстетической реакции являются вызываемые искусством аффекты, переживаемые нами со всей реальностью и силой, но находящие себе разряд в той деятельности фантазии, которой требует от нас всякий раз восприятие искусства. Благодаря этому центральному разряду чрезвычайно задерживается и подавляется внешняя моторная сторона аффекта, и нам начинает казаться, что мы переживает только призрачные чувства. На этом единстве чувства и фантазии и основано всякое искусство. Ближайшей его особенностью является то, что оно, вызывая в нас противоположно направленные аффекты, задерживает только благодаря началу антитезы моторное выражение эмоций и, сталкивая противоположные импульсы, уничтожает аффекты содержания, аффекты формы, приводя к взрыву, к разряду нервной энергии.

Закон эстетической реакции: она включает в себе аффект, развивающийся в двух противоположных направлениях, который в завершительной точке, как бы в коротком замыкании, находит свое уничтожение.

В этом превращении аффектов, в их самосгорании, во взрывной реакции, приводящей в разрядку тех эмоций, которые тут же были вызваны, и заключается катарсис эстетической реакции. (2.1, 204, 206) <...> нервно-мышечная механическая связь между механизмом дыхания и механизмом выразительных движений <...> и есть тот основной механизм реакции на поэтическое произведение, через который поэзия слова воздействует на читателя и который составляет основу поэтических эмоций. (13.2, 172)

См. *Реакция, Фантазия, Эмоция*

Я

Понятие о «Я» развивается у ребенка из понятия о других. (31.1, 163) Тот факт, что с дошкольного возраста человек начинает помнить последовательность событий, – это то, что старые психологи называли единством и тождеством «Я». (5.2, 130) <...> ребенок учится в игре своему «Я»: создавая фиктивные точки идентификации – центры «Я»: *irde* социальная природа «Я». Ср. *Rollenspiel* (ролевая игра). <...> ребенок имеет уже «Я», но не осознает его, имеет внутренние процессы, но не сознает их – в игре *prise de conscience* о себе и своем сознании <...> Обозначение «Я» в игре, осознание мысли, «я хочу» – в

игре <...> Парадокс «Я»: в игре то радуется, что я хочу, эгоцентрическая деятельность; но здесь же ограничение изнутри от своего моментального «Я». (23.1, 291)

См. *Возраст, Игра, Понятие*

Язык

<...> язык исполняет как будто две совершенно различные функции: с одной стороны, он служит средством социальной координации опыта отдельных людей, с другой – самым важным орудием нашей мысли. (3.1, 205) <...> является одним из самых важных социальных факторов в развитии и перестроении человеческого поведения; под влиянием языка, который очень рано становится основным орудием мышления, воли, выработки понятий и вообще сознания, все психологические функции ребенка получают новый вид <...> С момента овладения языком все внутреннее развитие ребенка из животной фазы (биологической) переходит в собственно-человеческую (социальную). Язык приобщает ребенка ко всему духовному опыту человечества и делает возможным развитие высших психологических функций (обобщение, суждение, комбинирование и т.п.). (12.1, 205) <...> примитивный человек отличается от культурного не только тем, что его язык оказывается беднее средствами, грубее и менее развитым, чем язык культурного человека, – все это, конечно, так, но одновременно с этим язык примитивного человека поражает нас именно огромным богатством словаря. <...> они неизмеримо превосходят языки культурных народов по степени богатства, обилия и роскоши различных обозначений, отсутствующих в нашем языке вовсе. (9.1, 95) Развитие языка <...> характеризуется тем, что <...> огромное изобилие конкретных терминов начинает все больше и больше исчезать. (9.1, 96) <...> пластическое, подробное описание представляет и большое преимущество, и большой недостаток примитивного языка. Большое преимущество – потому, что этот язык создает знак почти для каждого конкретного предмета и позволяет примитивному человеку <...> иметь в своем распоряжении как бы двойники всех предметов, с которыми он имеет дело. <...> Однако наряду с этим язык бесконечно загружает мышление деталями и подробностями, не перерабатывает данные опыты, воспроизводит их не сокращенно, а в той полноте, как они были в действительности. <...> Поэтому слова примитивного человека еще не отдифференцировались от вещей, они еще тесно связаны с непосредственным чувственным впечатлением. (9.1, 98)

См. *Знак, Мысль, Мышление, Опыт, Поведение, Понятие, Развитие, Сознание, Функция*

Языка психология

<...> учение о психологических функциях, связанных с активным и пассивным использованием языком (речь и понимание языка, усвоение значения речи и т.д.), и их филогенетическое и онтогенетическое построение. (12.1, 206)

См. *Значение, Речь, Функция, Язык*

ПРИЛОЖЕНИЕ

Инструкция для студентов по обработке текстов Л.С. Выготского для «Словаря Л.С. Выготского»

1. На первом этапе сплошь просматриваются работы В. по прилагаемому списку на предмет нахождения в них прямых определений терминов, употребляемых В. Каждое определение выписывается на отдельный лист. Если в тексте дается определение термина, не вошедшего в прилагаемый «Словник», оно также выписывается, но маркируется восклицательным знаком в левом нижнем углу листа.

2. На втором этапе просматриваются работы В. для нахождения в них «значимых контекстов», т.е. отрезков текста, включающих тот или иной термин и раскрывающих его

содержание (но без прямого определения). Такие контексты также выписываются на отдельный лист (один контекст на один лист). Каждый контекст должен включать не более одного абзаца текста; допустимы сокращения за счет ненужной для понимания термина его части, однако такое сокращение обязательно отмечается при помощи знака (...). Если термин встречается часто и в идентичном контексте, выписка снабжается указанием: «То же в (адрес)».

3. Как уже сказано, каждое определение или каждый контекст выписываются на отдельный лист формата А4. После выписки указывается адрес согласно прилагаемому «Списку источников» (в условном коде) и страница. В левом верхнем углу листа пишется термин, в правом верхнем – указывается исполнитель: имя, отчество, фамилия, вуз (сокращенно), факультет, курс или группа, а также дата исполнения. ВСЕ исполнители будут перечислены при издании Словаря в составе его авторского коллектива.

4. Желательно (но не обязательно), чтобы листы были заполнены на пишущей машинке или компьютере. Если они представляются в рукописной форме, то текст должен быть **АБСОЛЮТНО РАЗБОРЧИВ** (в противном случае работа не будет принята). Разрешается использовать «оборотки».

Словник

1. Абсолютная успешность
2. Абстрагирование
3. Агглютинация
4. Акт поведения
5. Активность (детской речи)
6. Актуализация
7. Актуальный
8. Анализ
9. Аномальный ребенок
10. Ассоциация
11. Афазия
12. Аффективное восприятие
13. Аффективное противоречие
14. Вербализм
15. Влечение
16. Внешний знак
17. Внимание
18. Внутренняя речь
19. Возраст
20. Волевое действие
21. Волевой акт
22. Воля
23. Воображение
24. Воспитание
25. Восприятие
26. Врачивание, врачивание (внешнего приема), врачивание (целиком)
27. Высшие психические функции
28. Деменция
29. Детская примитивность
30. Дефект
31. Деятельность
32. Диагностика
33. Диссоциация
34. Долгота понятия

35. Доминанта
36. Доминантная реакция
37. Доминирующая функция
38. Единица
39. Единство сознания
40. Естественная память
41. Житейское понятие
42. Закон эквивалентности понятий
43. Знак
44. Значение
45. Зона ближайшего развития
46. Игра
47. Идеальный умственный возраст
48. Индивидуальность
49. Инстинкт
50. Инструментальная методика
51. Инструментальный акт
52. Инструментальный метод
53. Интеллект
54. Интеллектуальная операция
55. Интерпсихологический
56. Искусство
57. Катарсис
58. Квазипотребность
59. Комплекс
60. Комплексное мышление
61. Кризис (в психологии как науке)
62. Кризис возрастной
63. Культурное развитие
64. Культурный возраст
65. Личность
66. Локализация функций
67. Мера общности понятия
68. Метод
69. Метод педологического исследования
70. Методика двойной стимуляции
71. Мировоззрение
72. Мозг
73. Мораль
74. Мысль
75. Мышление
76. Натуральная память
77. Наука
78. Научное понятие
79. Новообразования (возрастные)
80. Норма
81. Нормативная возрастная диагностика
82. Нормативность
83. Обобщение
84. Образное мышление
85. Обучение
86. Общение

87. Общность, общность (понятий)
88. Объективно-аналитический метод (психологии искусства)
89. Объяснительный принцип
90. Одаренность
91. Опыт
92. Ориентировка
93. Орудие
94. Осознание
95. Относительная успешность
96. Память
97. Педагогика
98. Педагогическая психология
99. Педологический возраст
100. Педология
101. Переживание
102. Переходный возраст
103. Период оптимального развития функции
104. Письменная речь
105. Поведение
106. Подражание
107. Понятие
108. Потребность
109. Практический интеллект 110. Практическое мышление
111. Предпонятие
112. Представление
113. Произвольное внимание
114. Произвольность
115. Псевдопонятие
116. Психика
117. Псих(олог)ические системы
118. Психологическое орудие
119. Психологическое поле
120. Психология
121. Психопатия
122. Психотехника
123. Развитие
124. Реакция
125. Реальный возраст
126. Реальный уровень развития ребенка
127. Ребенок-примитив
128. Рефлекс
129. Речевое мышление
130. Речь
131. Рост
132. Сверхкомпенсация
133. Сензитивные периоды
134. Символическая деятельность
135. Синкретизм, Синкретизм (в искусстве)
136. Синкретический образ
137. Слово
138. Смысл
139. Смысл действия

140. Сознание
141. Социальная личность
142. Социальная среда
143. Социогенез
144. Способность
145. Сравнительно-генетический метод (в педологии)
146. Среда
147. Стандарты возрастного развития
148. Структура
149. Сублимация
150. Субъективный
151. Творчество
152. Темперамент
153. Тест
154. Трудновоспитуемый ребенок
155. Трудный ребенок
156. Удвоение опыта
157. Умственная отсталость
158. Упражнение
159. Уровень актуального развития
160. Установка
161. Фантазия (воображение)
162. Функция
163. Характер
164. Цель
165. Чтение
166. Чувство малоценности
167. Широта понятия
168. Эгоцентрическая речь
169. Эйдетизм
170. Эйдетический образ
171. Эйдетическая память
172. Эйдетическое мышление
173. Экзопсихика
174. Эксперимент
175. Экспериментально-генетический метод
176. Эмоциональная реакция
177. Эмоция
178. Эндопсихика
179. Эстетическая реакция
180. Я
181. Язык
182. Языка психология

УКАЗАТЕЛЬ ИСТОЧНИКОВ (от цифрового индекса к библиографии) [2]

1.1.1.: Методика рефлексологического и психологического исследования // СС, т. 1, с. 43-62 (1924)

1.1.2: Предисловие к кн. А.Ф. Лазурского «Психология общая и экспериментальная» // СС, т. 1, с. 63 – 77 (1924)

1.1.3: Сознание как проблема психологии поведения // СС, т. 1, с. 78 – 98 (1925)

1.1.4: По поводу статьи К. Коффки о самонаблюдении // СС, т. 1, с. 98-102 (1926)

- 1.1.5: Инструментальный метод в психологии // СС, т. 1, с. 103 – 108 (1930)
- 1.1.6: О психологических системах // СС, т. 1, с. 109 – 131 (1930)
- 1.1.7: Психика, сознание, бессознательное // СС, т. 1, с. 132 – 148 (1930)
- 1.1.8: Предисловие к кн. А.Н. Леонтьева «Развитие памяти» // СС, т. 1, с. 149-155(1931)
- 1.1.9: Проблема сознания // СС, т. 1, с. 156 – 157 (1933)
- 1.1.10: Психология и учение о локализации психических функций // СС, т. 1, с. 168-174 (1934)
- 1.1.11: Предисловие к русскому переводу кн. Э. Торндайка «Принципы обучения, основанные на психологии» // СС, т. 1, с. 176 – 195 (1926)
- 1.1.12: Вступительная статья к русскому переводу кн. К. Бюлера «Очерк духовного развития ребенка» // СС, т. 1, с. 196 – 209 (1930)
- 1.1.13: Предисловие к русскому изданию кн. В. Келера «Исследование интеллекта человекоподобных обезьян» // СС, т. 1, с. 210 – 237 (1930)
- 1.1.14: Проблема развития в структурной психологии // СС, т. 1, с. 238-290 (1934)
- 1.1.15: Исторический смысл психологического кризиса // СС, т. 1, с. 291-436 (1927)
- 1.2.1: Мышление и речь // СС, т. 2, с. 5-361 (1934)
- 1.2.2: Лекции по психологии // СС, т. 2, с. 363 – 465 (1932)
- 1.3.1: История развития высших психических функций // СС, т. 3, с. 5-228 (1931)
- 1.3.2: К вопросу о многоязычии в детском возрасте // СС, т. 3, с. 329 – 337 (1928)
- 1.4.1: Педология подростка // СС, т. 4, с. 5 – 242 (1931)
- 1.4.2: Проблема возраста // СС, т. 4, с. 244 – 268 (1933)
- 1.4.3: Младенческий возраст // СС, т. 4, с. 269 – 317 (1932)
- 1.4.4: Кризис первого года жизни // СС, т. 4, с. 318 – 339 (1933)
- 1.4.5: Раннее детство // СС, т. 4, с. 340 – 367 (1932)
- 1.4.6: Кризис трех лет // СС, т. 4, с. 368-375 (1933)
- 1.4.7: Кризис семи лет // СС, т. 4, с. 376-385 (1933)
- 1.5.1: Основные проблемы современной дефектологии // СС, т. 5, с. 6 – 33 (1929)
- 1.5.2: Слепой ребенок // СС, т. 5, с. 86-100 (?)
- 1.5.3: Проблемы социального воспитания глухонемых детей // СС, т. 5, с. 101-114(1925)
- 1.5.4: К вопросу о компенсаторных процессах в развитии умственно отсталого ребенка // СС, т. 5, с. 115 – 136 (1931)
- 1.5.5: Трудное детство // СС, т. 5, с. 137 – 149 (1928)
- 1.5.6: Moral insanity // СС, т. 5, с. 150-152 (???)
- 1.5.7: К вопросу о динамике детского характера // СС, т. 5, с. 153 – 165 (1928)
- 1.5.8: Дефектология и учение о развитии и воспитании ненормального ребенка // СС, т. 5, с. 166-173 (???)
- 1.5.9: Развитие трудного ребенка и его изучение // СС, т. 5, с. 175 – 180 (1928)
- 1.5.10: Основы работы с умственно отсталыми и физически дефективными детьми // СС, т. 5, с. 181 – 187 (1928)
- 1.5.11: Основные положения плана педологической исследовательской работы в области трудного детства // СС, т. 5, с. 188 – 195 (1929)
- 1.5.12: Коллектив как фактор развития аномального ребенка // СС, т. 5, с. 196-218(1931)
- 1.5.13: Предисловие к кн. Я.К. Цвейфеля «Очерки особенностей поведения и воспитания глухонемого ребенка» // СС, т. 5, с. 219 – 221 (1931)
- 1.5.14: Предисловие к кн. Е.К. Грачевой «Воспитание и обучение глубоко отсталого ребенка // СС, т. 5, с. 222 – 230 (1932)
- 1.5.15: Проблема умственной отсталости // СС, т. 5, с. 231 – 256 (1934)
- 1.5.16: Диагностика развития и педологическая клиника трудного детства // СС, т. 5, с. 257-311 (1931)
- 1.5.17: Из выступлений, докладов и т.д. // СС, т. 5, с. 311 – 321 (?)
- 1.5.18: Опытная проверка новых методов обучения глухонемых детей // СС, т. 5, с. 322-325 (1925)

- 1.5.19: Методы изучения умственно отсталого ребенка // СС, т. 5, с. 325-326 (1928)
- 1.5.20: Аномалии культурного развития ребенка // СС, т. 5, с. 326 – 327 (1928)
- 1.5.21: Из статьи «Итоги съезда» // СС, т. 5, с. 327 – 328 (1928)
- 1.5.22: К вопросу о длительности детства умственно отсталого ребенка // СС, т. 5, с. 328-329 (1928)
- 1.5.23: Культурное развитие аномального и трудновоспитуемого ребенка// СС, т. 5, с. 330-331 (1930)
- 1.5.24: Прения по докладам... // СС, т. 5, с. 331 – 332 (1929)
- 1.6.1: Орудие и знак в развитии ребенка // СС, т. 6, с. 5 – 90 (1930?)
- 1.6.2: Учение об эмоциях // СС, т. 6, с. 91-318 (1933)
- 1.6.3: К вопросу о психологии творчества актера // СС, т. 6, с. 197 – 211 (1932)
- 2.1: Психология искусства. М.: Педагогика, 1987. 344 с. (1925)
- 2.2: Трагедия о Гамлете, принце Датском, У. Шекспира // Психология искусства. М., 1987. С. 251 – 291 (1916)
- 3.1: Педагогическая психология // Педагогическая психология. М., 1991. С. 33-372(1925)
- 3.2: Проблема обучения и умственного развития в школьном возрасте // Педагогическая психология. М., 1991. С. 374 – 390 (1934)
- 3.3: Динамика умственного развития школьника в связи с обучением // Педагогическая психология. М., 1991. С. 391 – 410 (1933)
- 3.4: Развитие житейских и научных понятий в школьном возрасте // Педагогическая психология. М., 1991. С. 410 – 430 (1933)
- 3.5: О педологическом анализе педагогического процесса // Педагогическая психология. М., 1991. С. 430 – 449 (1933)
- 4.1: Слабоумие при болезни Пика // Проблемы дефектологии. М., 1995. С. 402-403 (1933)
- 5.1: Педология школьного возраста// Выготский. М. 1996 (Антология гуманной педагогики). С. 19 – 106 (1928)
- 5.2: Обучение и развитие в дошкольном возрасте // Выготский. М., 1996. С. 123-134(1933)
- 5.3: Предыстория письменной речи // Выготский. М., 1996. С. 154 – 177 (1929)
- 6.1: Развитие высших форм внимания в детском возрасте // Избранные психологические исследования. М., 1956. С. 389 – 426 (1929)
- 6.2: Нарушения понятий при шизофрении // Избранные психологические исследования. М., 1956. С. 481 – 498 (1932)
- 7.1: Лекции по педологии. Ижевск, 1966 (1933 – 1934)
- 8.1: Современные течения в психологии // Развитие высших психических функций. М., 1960. С. 458 – 481 (1932)
- 8.2: Проблема развития и распада высших психических функций // Развитие высших психических функций. М., 1960. С. 364 – 383 (1934)
- 8.3: Поведение животных и человека // Развитие высших психических функций. М., 1960. С. 397-454 (1930)
- 9.1: (совм. с А.Р. Лурия). Этюды по истории поведения. М., 1993. 224 с. (1930)
- 10.1: О связи между трудовой деятельностью и интеллектуальным развитием ребенка // Хрестоматия по возрастной и педагогической психологии. М., 1980. С. 114 – 120 (1930)
- 11.1: Воображение и творчество в детском возрасте. М., 1967. 93 с. (1930)
- 12.1: (совм. с Б.Е. Варшава). Психологический словарь [3]. М., 1931. 206 с. (1927)
- 13.1: Проблема доминантных реакций // Проблемы современной психологии. Л., 1926. С. 100-123 (1926)
- 13.2: О влиянии речевого ритма на дыхание // Проблемы современной психологии. Л., 1926. С. 169 – 173 (1926)
- 14.1: Проблема культурного развития ребенка // Педология. 1928. № 1. С. 58-77 (1928)

15.1.: Психологическая наука в СССР // Общественные науки в СССР. М., 1928. С. 25-46 (1928)

16.1: К вопросу о плане научно-исследовательской работы по педологии национальных меньшинств // Педология. 1929. № 3. С. 367 – 377 (1929)

17.1: Конкретная психология человека // Вестник МГУ. Серия 14, Психология. 1986. № 1. С. 52-63 (1929)

18.1: Из записных книжек Л.С. Выготского // Вестник МГУ. Серия 14, Психология. 1982. № 1. С. 60-67 (?)

19.1: Из записных книжек Л.С. Выготского // Вестник МГУ. Серия 14, Психология. 1977. № 2. С. 89-95 (?)

21.1: К 90-летию Л.С. Выготского // Вестник МГУ. Серия 14, Психология, 1986. № 4. (?)

22.1: Педология подростка. М., 1929. 172 с; М. – Л., 1931. 504 с. (1929, 1931)

23.1: Из записок-конспекта Л.С. Выготского к лекциям по психологии детей дошкольного возраста // Эльконин Д.Б. Психология игры. М., 1978. С. 289-294 (1933)

24.1: К вопросу о педологии и смежных с нею науках // Педология. 1931. №3. С. 52-58(1931)

24.2: Педология и смежные с нею науки. Педология и психология // Педология. 1931. № 7-8. С. 12-22 (1931)

24.3: К вопросу о психологии и педологии // Психология 1931. Т. 4. Вып. 1.С. 78-100(1931)

25.1: К проблеме психологии шизофрении // Хрестоматия по патопсихологии. М., 1981. С. 60-65 (1932)

25.2: К вопросу о деменции при болезни Пика // Хрестоматия по патопсихологии. М., 1981. С. 114 – 149 (1934)

26.1: К вопросу о развитии научных понятий в школьном возрасте // Шиф Ж.И. Развитие научных понятий у школьника. М. – Л., 1935. С. 3-17 (1934)

27.1: Проблема возрастной периодизации детского развития // Вопросы психологии, 1972. № 2. С. 114 – 123 (1934)

28.1: (совм. с А.Р. Лурия). Предисловие // Фрейд З. Психология бессознательного. М., 1990. С. 29 – 36 (1925)

29.1: Современная психология и искусство // Советское искусство. 1927. № 8. С. 5-8 (1927)

29.2: Современная психология и искусство // Советское искусство. 1928. № 1. С. 5-7 (1927)

30.1: Игра и ее роль в психическом развитии ребенка // Вопросы психологии. 1966. № 6. С. 62 – 76 (1933)

31.1: Развитие личности и мировоззрения ребенка // Психология личности. Тексты. М., 1982. С. 161-165 (1929)

32.1: Структурная психология. М., 1972. 47 с. (1930)

33.1: Эйдетика // Хрестоматия по ощущению и восприятию. М., 1975. С. 275-281 (1930)

Примечания

1

Статья ранее опубликована в «Психологическом журнале», 2001, № 4, под названием «Ключевые идеи Л.С. Выготского – вклад в мировую психологию XX столетия». Благодарим редакцию за любезное разрешение напечатать эту статью в составе настоящего «Словаря».

2

В данном указателе мы приводим только те библиографические источники, которые использованы для выписок. После названия источника в скобках дается год написания соответствующей работы (по «Списку трудов», опубликованному в т. 6 «Собрания сочинений»). Собрание сочинений Выготского сокращается в тексте в виде СС. Годы издания томов СС: т. 1 (Вопросы теории и истории психологии) – 1982, т. 2 (Проблемы

общей психологии) – 1982, т. 3 (Проблемы развития психики) – 1983, т. 4 (Детская психология) – 1984, т. 5 (Основы дефектологии) – 1983, т. 6 (Научное наследство) – 1984.

3

Конечно, в наш Словарь включены только отдельные статьи из словаря Варшавы – Выготского, теоретически наиболее значимые. Согласно введению к этому словарю, Выготскому в нем принадлежат слова на буквы А, Б, Д, Е, Ж, Л, П, Р, Ф, Ц, Ч, Я «за малыми исключениями», а Варшаве – на все остальные буквы «тоже за незначительными исключениями». Но ключевые (в концептуальном смысле) статьи Выготский не мог не просмотреть и не исправить, даже если они принадлежали Варшаве.