

## История психологии

Веджетти М. Серена

### ИНТЕРИОРИЗАЦИЯ: У КОГО "ЗОЛОТОЙ КЛЮЧИК" ОТ ДВЕРЦЫ МЕЖДУ ВНУТРЕННЕЙ И ВНЕШНЕЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬЮ?\*

Известно, что у психологии долгое прошлое, но короткая история. Это утверждение можно подкрепить наблюдением ряда психологов (среди них, в частности, С.Л. Рубинштейн): психология как наука о человеке возникла намного позже, чем другие дисциплины, описывающие или объясняющие социальных субъектов.

Предмет психологии, "труднейший из всех наук", согласно определению Л.С. Выготского (1927), – становление субъекта. В науках о человеке, и психологии в том числе, внимание наблюдателя сосредоточено на втором и третьем "мирах", по классификации К. Поппера [28]. Чтобы определить наиболее подходящий для наших задач метод, необходимо одновременно учитывать и субъективную, или имплицитную теорию, и объективную, или эксплицитную теорию, поскольку, как отметил Шульц (Schulz, 1993), метод может быть выведен как из той, так и из другой.

Выготскому принадлежит основополагающий вклад в решение проблемы метода изучения специфически человеческих познавательных процессов, или высших психических функций, как он их называл [2–4]. Его цель состояла в том, чтобы написать их историю, а не "описать их генезис". Поэтому он предложил исторический метод, который следует определить, двигаясь одновременно и от имплицитной, и от эксплицитной теорий. Он доказал: чтобы осмысленно определить объект и предмет исторической психологии, необходимо сначала определить, что мы называем историей и что – психологией.

Основная цель культурно-исторической психологии Выготского сформулирована весьма четко: историческое объяснение генезиса и становления человека как социального субъекта в конкретном процессе его субъективной детерминации, связанной с социальной практикой. Согласно культурно-историческому подходу в психологии, развитие человека должно изучаться с помощью метода генетического моделирования, единственного позволяющего нам вычленивать мельчайшую единицу психологического процесса (который мы хотим изучать), и рассмотреть его с помощью диалектической модели.

Истоки развития, генезис субъекта в младенчестве, рассматриваются Выготским лишь теоретически и в общих чертах. Но многие из его последователей у него на родине и многие психологи, пользующиеся культурно-историческим подходом во всем мире, уделяли специальное внимание раннему этапу становления субъекта, либо пытались набросать модель, которая позволяла бы понять эти процессы.

Ни одна теория развития ребенка использовала модель интериоризации для объяснения внутренних репрезентаций эмоций, чувств и знаний субъектом. Психоанализ в лице З. Фрейда и М. Клейн объясняет генезис объектных отношений с родителями и значимыми другими через процесс интериоризации. Ж. Пиаже в то же время

\* Перевод с англ. яз. канд. психол. наук Д.А. Леонтьева.

описывает построение ребенком так называемых когнитивных схем как самые первые знания, связанные с объектами, будь то объекты аффективного или познавательного отношений. Выготский выдвинул концепцию так называемого социогенеза высших психических функций как субъективного построения историко-культурных измерений реальности, с которыми социальный субъект сталкивается во внешнем мире. Этот процесс происходит во взаимодействии новорожденного со значимым взрослым (матерью или замещающим ее лицом), причем простое предъявление ребенку внешней стимуляции отнюдь не является решающим фактором для "запуска" всего процесса становления личности. От ребенка требуется адекватное поддерживающее участие, в равной степени определяемое факторами общего созревания и его функционированием, причем на качественном уровне. Интериоризация – отнюдь не то же самое, что подражание или отражение, и это объясняет, почему Выготский использовал более сильные выражения, такие, как присвоение или даже пересадка, для обозначения процесса, при котором переживания, связанные с внешней реальностью, во внутреннем плане вырастают во внутренние репрезентации [3].

В психологии усвоение ребенком языка часто оказывалось той областью, в которой возникали дебаты о моделях генетического объяснения. Развитие речи младенца включает в себя ряд аспектов, связанных как с субъективным процессом развития, так и с объективными структурами усваиваемого языка и взаимодействием между обоими этими аспектами. Сегодняшние исследования в психологии речи фокусируются и на развитии семантики, и синтаксиса, и прагматики.

Прагматический подход сам по себе не противоречит объяснению Выготским социальной обусловленности высших психических функций, но, как нам кажется, дает ее более детальную проработку. Ранее, чем ребенок усвоит систему "звук-синтаксис-лексика", он овладевает прагматическими структурами, которые демонстрируют его коммуникативную компетентность.

Затем ребенок начинает говорить ради общения, а не просто для того, чтобы продемонстрировать свое умение говорить. Здесь мы имеем единую последовательную линию развития общения – от доречевой к речевой коммуникации. Это проливает свет на причины, по которым Выготский использует то же самое понятие "общение" для характеристики социальной поддержки в генезисе познавательных процессов у детей, отталкивается от интерсубъективного измерения, чтобы понять интрасубъективное. Он явно ссылается и на прагматические структуры [3]. В современных психологических исследованиях гипотеза взаимодействия получила всеобщее распространение, заменив былые дебаты о соотношении природного и культурного в происхождении языка.

В 30-е годы Выготский с его диалектической моделью усвоения языка был ближе к гипотезе взаимодействия. Он рассматривал общение вообще как преддверие речевого общения. Этот подход согласуется с подходом Дж. Брунера [13, 14], который считает гипотезу Выготского о зоне ближайшего развития (ЗБР) "очень сильной", поскольку она объясняет то, как опосредуются наши отношения с окружающей действительностью (межличностным общением, взаимодействием с другими). Акцент при этом ставится на непосредственном аффективном, перцептивном и познавательном опыте – сплаве восприятия, чувства и мышления в общении младенца, которое Д. Креч назвал "pertink" (от perception, feeling и thinking) [14].

Общение – генетически первая форма жизнедеятельности, которую мы можем рассматривать с позиций деятельностного подхода. Мы должны, соответственно, выявить в нем те же элементы, которые присущи и более сложным формам социальной деятельности, позднее появляющимся в жизни ребенка: потребность, эмоции и волю в их конкретных соотношениях с объектом.

Если справедливо замечание А.Н. Леонтьева, что личность – относительно позднее приобретение в онтогенезе человека, и что ее еще нет в начале жизненного пути, мы можем обнаружить на этих начальных этапах потребность, эмоцию и волю, представив их как пусковой механизм самого развития. Все они имеют общую перс-

пективу – становление личности. Новорожденный обнаруживает потребность, которая становится целью и окрашивается эмоцией. Единство аффекта и интеллекта часто подчеркивалось Выготским в его трудах, а воле он отводил центральное место в психическом развитии. Например, когда Выготский [5] описывает различия между нормальным и умственно отсталым ребенком, он утверждает, вслед за Сегеном, что умственная отсталость порождается дефицитом аффективных и волевых переживаний у умственно отсталого ребенка, у которого происходят постоянные трансформации динамики реального действия в динамику мышления.

Это дополнительная демонстрация того факта, что хотя Выготский не занимался разработкой общей теории деятельности и не выдвигал принцип деятельности как один из центральных своей психологии [19, 38], он, тем не менее, уделил много внимания анализу личности как субъекта деятельности и считал механизмы эмоциональных и волевых процессов чрезвычайно важными для личности. Как отмечал Леонтьев [9], он подчеркивал важность индивидуальных субъективных смыслов, лежащих в основе усвоения словесных значений. Другими словами, Выготский, подчеркивая значения общения для психического развития детей, отнюдь не умаляет роль потребностей, поскольку они становятся источником эмоций и целенаправленного поведения ребенка, источником смыслообразования.

Единство аффекта, интеллекта и воли лежит в основе генезиса целенаправленного поведения. Признание наличия у ребенка раннего возраста "намерения" некоторые авторы считают основным различием между подходами Выготского и Брунера. Но это так лишь на первый взгляд. При поверхностном знакомстве с обоими подходами они кажутся близкими друг другу; это впечатление усиливают поздние работы Брунера по общению.

Маленький ребенок способен понимать, когда на него воздействуют. Если бы он был эгоцентричен, он был бы неспособен понять иной угол зрения [14]. Как и Брунер, Выготский был одним из первых, кто критически отнесся к гипотезе Пиаже о детском эгоцентризме [4, 13, 17]. Более того, Выготский критиковал описание Пиаже общения у младенцев и, как известно, повторил исследования женеvского ученого, контролируя при этом такую независимую переменную, как понимание, в котором отражается коммуникативная компетентность ребенка.

С точки зрения теории деятельности, усвоение языка выполняет функцию порождения сознания, поскольку язык, говоря словами Леонтьева, "заключает в себе кристаллизованные формы социального опыта". В более общем плане Выготский [4] писал, что слово – это "микрокосм человеческого сознания". То есть язык выполняет схожую функцию в обоих рассматриваемых подходах. Для обоих, однако, общественное сознание не является последним уровнем развития в онтогенезе, поскольку и Выготский [4,3], и Леонтьев [9] считают сознание тесно связанным со сферой личности. Даже если Выготский специально не писал на эту тему, он всегда подчеркивал, что единицей личности и основой ее развития является межфункциональное соотношение между аффективными и познавательными процессами. Это было показано, в частности, в выступлении Е. Кравцовой на международном семинаре в Пизе в мае 1995 г. Личность, таким образом, сама выступает субъектом развития в онтогенезе человека – как в культурно-исторической психологии, так и в деятельностном подходе. Леонтьев подчеркивает, что понятие личности не является аналогом генотипа или фенотипа в поведении организмов.

Леонтьев не описывает развитие личности, но когда мы исследуем личность, то обнаруживаем развивающийся процесс. Действительно, мы видим, что построение психических образов, адекватных объектам, является более ранним приобретением, чем словесные значения, но одновременным с появлением у ребенка коммуникативной компетентности и понимания речи. Понимание, как известно возрастным психологам, возникает раньше активной речи.

Таким образом, изначально общение у детей происходит в неязыковом плане; трансляция смыслов происходит на прагматическом, доязыковом уровне, затрагивая

при этом сердцевину эмоциональной и волевой сфер личности. Микроструктура деятельности, как показал Леонтьев [9], образована культурно-историческими значениями, вплетенными в объектную действительность. Эта последняя порождает чувственную ткань сознания.

Определение "культурно-исторический" подвергалось критике за то, что в нем не содержится четкого представления об источниках изменений в ходе развития человека [36]. По моему мнению, смысл этого словосочетания становится ясным, если принять во внимание объективные корни теории Выготского. Его вдохновляла, как он сам отчетливо указывал, антропология Маркса. Поэтому в его понимании "исторический" связано не только со своими прямыми этимологическими корнями – санскритским *vettas*, что означает "свидетельство", и древнегреческим *istog* – "очевидец", но и со специфически социальным характером изменений реальности.

Это отчасти похоже на смысл, приписываемый нами понятию "контекст" (этимология которого, как отметил М. Коул, восходит к латинскому *cum-texere*).

Конкретный чувственный материал общественной жизни образуют предметы культуры, специфически отражающие человеческую сторону второго и третьего миров, согласно известной схеме Поппера [28] – человеческого сознания и его продуктов. И то и другое социально детерминировано.

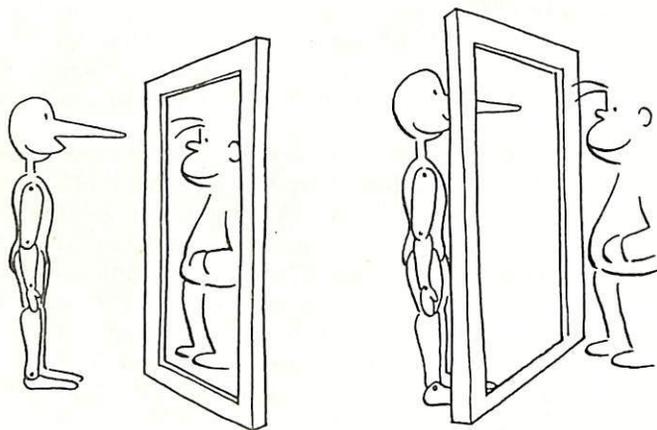
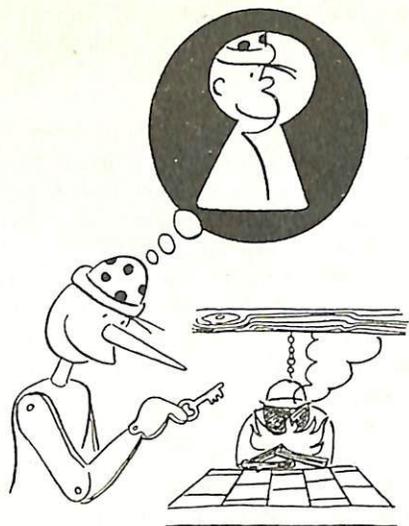
Современная социология знания пытается пролить свет на взаимодействия между этими двумя измерениями [30]. Формы этих взаимодействий, по признанию Р. Харре [23], еще предстоит определить в психологических понятиях. Харре считает, что хотя историческое знание влияет на познавательные и образные ресурсы людей, мы пока не знаем, как последние взаимодействуют между собой и какой эффект это оказывает на общественную жизнь.

Согласно деятельностному подходу и тому общему, что имеется между ним и социокультурной психологией, первая встреча ребенка с объектом в конкретном контексте взаимодействия с точки зрения концепции ЗБР не может считаться нейтральной в историческом и общественном смысле, поскольку эта модель охватывает как изменения, происходящие в ходе общечеловеческой истории (как это определяет S. Scribner [32]), так и конкретные изменения в ходе текущей жизни общества, в котором растет ребенок. Действительно, уже первый объект, с которым соприкасается ребенок, является, по определению М. Коула и И. Энгестрема, артефактом – социокультурным продуктом, лежащим в основе технологического развития общественной системы [17, 22].

В настоящее время, как мы хорошо знаем, у детей существуют различные возможности доступа к использованию или знакомству с передовыми технологическими продуктами. Эти возможности нередко ограничены как в высокоразвитых, так и в развивающихся странах.

Ребенок как социальный субъект отличается от взрослого [6]. Он лишь вступил на IV стадию исторического развития поведения и находится в процессе его формирования, которое происходит в том же контексте, что и общее развитие ребенка. Хотя упомянутая работа Выготского и Лурии часто считается спорной в отношении ряда положений, она позволяет нам, анализируя развитие ребенка с вынесением за скобки "социальных конструкций" или "социальных изобретений" [24], правильно определить стадию его развития, располагая удобной интерпретативной моделью для характеристики достигнутого им уровня.

Посредством интериоризации конкретные аспекты психологических характеристик задаются в детстве культурными продуктами. Представляется возможным использовать понятия деятельностного подхода для описания перехода от внешней к внутренней субъектности. Вообще психология человеческого познания лишь частично принимает и использует объяснительные возможности понятия интериоризации. Например, в теории Пиаже мы находим, что на самой первой стадии познавательного развития – сенсомоторного интеллекта – конструирование ребенком целостного объекта осуществляется на основе координации так называемых перцептивных картинок, и



*Зеркало... или...*

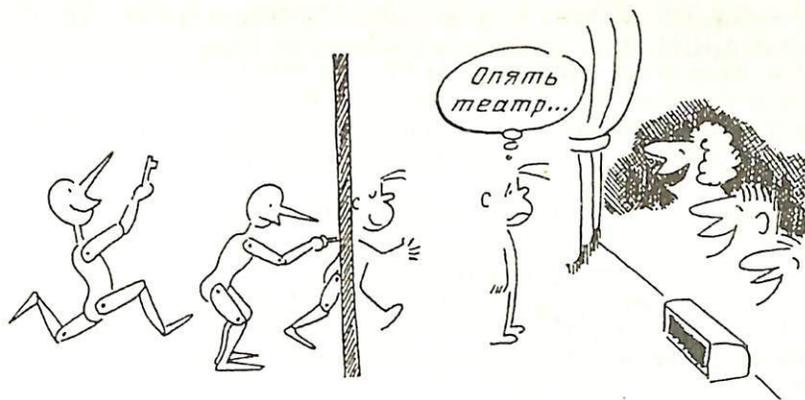
*... дверь?*

лишь позже формируется понятие о постоянстве объекта, являющееся результатом работы сознания. Но Пиаже не признает интериоризацию как необходимый фактор или источник порождения абстрактных логических форм знания.

Только в некоторых конкретных областях исследователи обнаруживают связь абстрактной динамики мышления с конкретными психологическими процессами. В частности, Dienes [20, 21] говорит о психодинамике абстракции. О важности интериоризации хорошо свидетельствуют исследования П.Я. Гальперина и Н.Ф. Талызиной по формированию понятий, и работы В.В. Давыдова по обучению.

Тем не менее, в современной психологии отсутствует объяснение процесса формирования личности в целом, которое могло бы позволить понять формирование субъективных смыслов.

Введение Выготским понятия ЗБР, как нам кажется, задает более богатую объяснительную модель развития ребенка как социального субъекта. Но для того, чтобы эта модель стала общепринятой, требуется ее логическое завершение. Это предварительное заключение вытекает как из анализа критики в адрес этой теории в научной литературе, так и из опыта ее применения в прикладных психологических исследованиях. Я попытаюсь с помощью метафоры прояснить, на каких аспектах нам следует сфокусировать усилия, чтобы повысить объяснительную силу этой модели.



Ведь Брунер [14] писал, что метафора в науке часто используется как костыль, на который мы опираемся, карабкаясь на вершину абстракции, и который выбрасываем, как только наша цель достигнута, отдавая предпочтение теперь формальной объяснительной теории, сформулированной на языке математики.

В сказке "Золотой ключик, или приключения Буратино" Алексея Толстого, который переделал итальянский сюжет приключений Пиноккио К. Коллоди, Буратино, как и Пиноккио, хочет стать настоящим мальчиком. Это происходит, когда Буратино находит символическое орудие – Золотой ключик. Успешное его применение становится, однако, возможно лишь, когда Буратино испытывает настоящие эмоции и действительно хочет помочь своим друзьям. Именно в этот момент в его сознании происходит открытие значимости ключика. Им надо открыть дверцу за очагом в каморке папы Карло. Этот очаг – лишь картина, не требуется никаких действий, чтобы заставить его функционировать. Когда дверца открыта, папа Карло (в итальянской версии – Дженетто) вынужден расстаться с иллюзорным очагом и вместе с Буратино обнаруживает за дверью чудесный кукольный театр, который становится для них средством заработать себе на жизнь. В результате они должны заняться продуктивной социальной деятельностью. Что же произошло?

В терминах Леонтьева, потребность встречается со своим объектом на сцене личности. Как видно из рисунков, сделанных известным итальянским педагогическим психологом Ф. Тонуччи, это происходит не посредством отражения потребности в зеркале, а через активный поиск дверцы и обнаружение символического Золотого ключика.

Урок, который мы извлекаем из этой метафоры, может быть выражен в таком переформулировании вопроса: "Каковы конкретные условия, которые позволяют ребенку найти Золотой ключик?" вместо "У кого Золотой ключик от дверцы, ведущей из внешней к внутренней деятельности?" Эти условия должны сформировать и определить зону ближайшего развития для формирования социального субъекта, включенного в социальную практику в начале третьего тысячелетия.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. *Выготский Л.С.* Педагогическая психология. М.: Педагогика, 1993.
2. *Выготский Л.С.* Исторический смысл психологического кризиса. Собр. соч. М.: Педагогика, 1982. Т. I. С. 292–436.
3. *Выготский Л.С.* История развития высших психических функций. М.: АПН РСФСР, 1960.
4. *Выготский Л.С.* Мышление и речь. М.: Соцэкгиз. 1934.
5. *Выготский Л.С.* Проблема умственной отсталости. Умственная отсталость, слепота и глухонмота. М.: Учпедгиз, 1935.
6. *Выготский Л.С., Лурия А.Р.* Этюды по истории поведения. М.: Госиздат. 1930.

7. Гальперин П.Я. К исследованию интеллектуального развития ребенка // Вопросы психологии. 1969. № 1. С. 15–25.
8. Давыдов В.В. Виды обобщения в обучении. М.: Педагогика, 1972.
9. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. М.: Политиздат, 1975.
10. Тыльзына Н.Ф. Управление процессом усвоения знаний. М.: Изд. Моск. ун-та. 1975.
11. Толстой А.Н. Золотой ключик или Приключения Буратино // Собр. соч. Т. 2. М.: Госиздат, 1960.
12. Bruner J.S. Learning how to do things with words / Eds J.S. Bruner, A. Gartin. Human growth and development Oxford: Oxford University Press, 1976.
13. Bruner J.S. Child's talk. Learning to use language. N.Y.; L.: Norton. 1983.
14. Bruner J.S. Actual mind, possible world. Cambridge: Harvard University Press. 1986.
15. Bruner J.S. The acts of meaning. Cambridge: Harvard University Press. 1990.
16. Cole M. Cross-cultural research in the social historical tradition // Human development. 1988. № 31. P. 137–157.
17. Cole M. Computers and the organization of new forms of educational activity: a socio-historical perspective. American Res. Ass. Seminar. Boston. April 18. 1990(a).
18. Cole M. Context. Modularity and the cultural constitution of development. LCHC, Conference on Human Development. Richmond. Virginia. March 23–31. 1990(b).
19. Davydov V.V., Radzikhovskij L.A. Intellectual origins of Vygotsky's semiotic analysis / Ed. Wertsch J. Culture, communication, and cognition. Cambridge: Cambridge University Press. 1985. P. 35–65.
20. Dienes Z.P. Building up mathematics. London: Hutchinson. 1964.
21. Dienes Z.P. Proposte per un rinnovamento della matematica a un livello elementare. Bologna, Capelli L.: 1984.
22. Engestroem Y. Learning, working, and imagining. Twelve studies in activity theory. Helsinki: Orienta Konsultit Oy. 1990.
23. Harre R. Social being. Oxford: Blackwell. 1979.
24. Hildebrandt-Nilshon M. Was the Renaissance man a competent baby? Reflections on the historical construction of concepts and findings in development psychology. Paper presented at the intern. seminar "Praxis, Common Sense, and Hegemony: The Psychology of Complex Social Problems". Bologna, December 4–5. 1991.
25. Keuck K. Historia, Geschichte des Wortes, seiner Bedeutung in der antiken und in der romanischen Sprachen. Emsdetten; Lechte, 1934.
26. Kravzova E.E. Applying the principle of the unity of affect and reason in a Home Center for children. Invited paper at the Intern. Workshop "Social Interaction and the Acquisition of Knowledge at school". Pisa. May 10–11. 1995.
27. Piaget J. Le langage et la pensee chez l'enfant. Neuchatel: Delachaux et Niestl. 1923.
28. Popper K.R. Objective knowledge: an evolutionary approach. Oxford: Clarendon. 1972.
29. Schulz E. Methods, forms of interest and theory in humanistic research / Eds N. Engelsted, M. Hedegaard, B. Karpachof, A. Mortensen. The Societal Subject. Aarhus: Aarhus University Press, 1993.
30. Ratner C. Vygotsky's social-historical psychology and its contemporary applications. N.Y.: Plenum. 1991.
31. Seguin E. Traitement morale, hygiene et education des idiots et des autres enfants arrieres. 1846.
32. Scribner S. Vygotsky's uses of history / Ed. Wertsch J. Culture, communication, and cognition. Cambridge: Cambridge University Press. 1985. P. 119–145.
33. Tonucci F. La solitudine del bambino. Roma: Na Nuova Italia Scientifica. 1995.
34. Veggetti M.S. (ed.) Apprendimento e sviluppo mentale. La formazione dei concetti. Firenze: Giunti. 1977.
35. Veggetti M.S. Vygotskii L.S.: Psychology, Culture, History, Firenze: Giunti. 1995.
36. Wertsch J. (ed.). Culture, communication and cognition. Cambridge: Cambridge University Press, 1985.
37. Wertsch J. Vygotsky and the social formation of mind. Cambridge: Harvard University Press. 1985(a).
38. Zinchenko V.P., Davydov V.V. Foreword / Ed. Wertsch J. Culture, communication, and cognition. Cambridge: Cambridge University Press. 1985. P. 7–11.