

Л.С. Выготский

**Собрание сочинений в шести
томах**

Научное наследство. Том 6

**Москва
«Книга по Требованию»**

УДК 159.9
ББК 88
В92

В92 **Выготский Л.С.**
Собрание сочинений в шести томах: Научное наследство. Том 6 / Л.С. Выготский – М.: Книга по Требованию, 2012. – 398 с.

ISBN 978-5-458-28691-6

ISBN 978-5-458-28691-6

© Издание на русском языке, оформление
«YOYO Media», 2012

© Издание на русском языке, оцифровка,
«Книга по Требованию», 2012

Эта книга является репринтом оригинала, который мы создали специально для Вас, используя запатентованные технологии производства репринтных книг и печати по требованию.

Сначала мы отсканировали каждую страницу оригинала этой редкой книги на профессиональном оборудовании. Затем с помощью специально разработанных программ мы произвели очистку изображения от пятен, клякс, перегибов и попытались отбелить и выровнять каждую страницу книги. К сожалению, некоторые страницы нельзя вернуть в изначальное состояние, и если их было трудно читать в оригинале, то даже при цифровой реставрации их невозможно улучшить.

Разумеется, автоматизированная программная обработка репринтных книг – не самое лучшее решение для восстановления текста в его первозданном виде, однако, наша цель – вернуть читателю точную копию книги, которой может быть несколько веков.

Поэтому мы предупреждаем о возможных погрешностях восстановленного репринтного издания. В издании могут отсутствовать одна или несколько страниц текста, могут встретиться невыводимые пятна и кляксы, надписи на полях или подчеркивания в тексте, нечитаемые фрагменты текста или загибы страниц. Покупать или не покупать подобные издания – решать Вам, мы же делаем все возможное, чтобы редкие и ценные книги, еще недавно утраченные и несправедливо забытые, вновь стали доступными для всех читателей.

входит в общий состав процессов развития, но не как определяющая, а как подчиненная величина. Сами процессы развития также обнаруживают сложные качественные превращения одних форм в другие, такие, как сказал бы Гегель, переходы количества в качество и обратно, по отношению к которым понятие роста оказывается уже неприложимым.

Но если современная психология в целом рассталась с ботаническим прообразом детского развития, она, как бы идя по восходящей лестнице наук, полна сейчас представлений о том, что развитие ребенка в сущности представляет собой лишь более сложный и развитый вариант возникновения и эволюции тех форм поведения, которые мы наблюдаем уже в животном мире. Ботаническое пленение детской психологии сменилось ее зоологическим пленением, и многие, самые мощные направления нашей современной науки ищут прямого ответа на вопрос о психологии детского развития в экспериментах над животными. Эти эксперименты, с незначительными модификациями, переносятся из зоопсихологической лаборатории в детскую комнату, и недаром один из авторитетнейших исследователей в этой области вынужден признать, что важнейшими методическими успехами исследование ребенка обязано зоопсихологическому эксперименту.

Сближение детской психологии с зоопсихологией дало чрезвычайно много для биологического обоснования психологических исследований. Оно действительно привело к установлению многих важных моментов, сближающих поведение ребенка и животного в области низших и элементарных психических процессов. Но в последнее время мы присутствуем при чрезвычайно парадоксальном этапе развития детской психологии, когда создаваемая на наших глазах глава о развитии высших интеллектуальных процессов, характерных именно для человека, складывается как прямое продолжение соответствующей главы зоопсихологии. Нигде эта парадоксальная попытка разгадать специфически человеческое в психологии ребенка и его становлении в свете аналогичных форм поведения высших животных не сказывается с такой ясностью, как в учении о практическом интеллекте ребенка, важнейшей функцией которого (интеллекта) является употребление орудий.

Эксперименты по практическому интеллекту ребенка

Начало новому и плодотворному ряду исследований было положено широкоизвестными работами В. Келера⁶ над человекоподобными обезьянами. Как мы знаем, Келер время от времени сравнивал в экспериментах реакции ребенка с реакциями шимпанзе в аналогичной ситуации. Это оказалось роковым для всех позднейших исследователей. Прямое сравнение практического интеллекта ребенка с аналогичными действиями обезьян стало руководящей нитью всех дальнейших экспериментов в этой области.

Таким образом, с первого взгляда может показаться, что все

порожденные работой Келера исследования позволительно рассматривать как прямое продолжение мыслей, развитых в его ставшей уже классической работе. Но так представляется дело только с первого взгляда. Если всмотреться внимательно, легко открыть, что при внешнем и видимом сходстве новые работы по существу представляют как бы тенденцию, в основном противоположную той, которой руководился Келер.

Одной из основных мыслей Келера, как правильно указывает О. Липманн⁷, была мысль о родственности поведения антропоидов и человека в области практического интеллекта. На протяжении всей работы Келер в сущности занят стремлением показать человекоподобность поведения антропоида. При этом в качестве молчаливой предпосылки ему служит допущение, что соответствующее поведение человека известно каждому из непосредственного опыта. Новые же исследователи, пытавшиеся перенести открытые Келером закономерности практического интеллекта обезьяны на ребенка, руководствовались противоположной тенденцией, которая прекрасно обозначена в интерпретации опытов К. Бюлера⁸, данной самим автором. Исследователь рассказывает о своих наблюдениях над самыми ранними проявлениями практического мышления ребенка. Это были действия, по его словам, совершенно похожие на действия шимпанзе. Поэтому указанную фазу детской жизни удачно назвать шимпанзеподобным возрастом. У наблюдаемого ребенка этот период обнимал 10, 11 и 12-й месяцы. В шимпанзеподобном возрасте ребенок делает свои первые изобретения, конечно крайне примитивные, но в духовном смысле чрезвычайно важные, считает К. Бюлер.

В применении к ребенку, естественно, методика Келера должна быть изменена во многих отношениях. Но принцип исследования и его основное психологическое содержание остались теми же. Бюлер воспользовался игрой схватывания у ребенка, для того чтобы исследовать его умение применять обходные пути при достижении цели и использовать примитивные орудия. Некоторые из опытов прямо переносили опыты Келера на ребенка. Такими были опыты, требующие для разрешения задачи снять кольцо с палочки, на которую оно надето, или опыты с веревочкой, привязанной к сухарю.

Опыты Бюлера привели его к немаловажному открытию, а именно: первые проявления практического интеллекта ребенка (которые впоследствии были констатированы также в исследовании Ш. Бюлер⁹ и первые начатки которых должны быть отнесены к еще более раннему возрасту — 6—7-му мес жизни ребенка), как и действия шимпанзе, совершенно независимы от речи. К. Бюлер устанавливает в высшей степени важный в генетическом отношении факт, что до речи существует инструментальное мышление, т. е. схватывание механических сцеплений и придумывание механических средств для механических конечных целей.

Действительное, практическое мышление ребенка предшествует, таким образом, первым начаткам его речи, составляя, очевид-

но, самую первичную в генетическом отношении фазу в развитии интеллекта. Основная идея Бюлера уже в этих опытах проступает с чрезвычайной ясностью. Если Келер стремится раскрыть человекоподобность в действиях высших обезьян, то Бюлер стремится показать шимпанзеподобность в действиях ребенка.

Эта тенденция остается неизменной и у всех дальнейших исследователей, за небольшими исключениями. В ней наиболее ярко выражена та упомянутая опасность зоологизирования детской психологии, которая, как уже сказано, является господствующей чертой всех исследований в этой области. Однако в исследовании Бюлера эта опасность представлена в наименее серьезном виде. Бюлер имеет дело с ребенком до развития речи, и в этом отношении основные условия, необходимые для оправдания психологической параллели между шимпанзе и ребенком, могут быть соблюдены. Правда, Бюлер сам недооценивает значение сходства основных условий, говоря, что действия шимпанзе совершенно независимы от речи и в позднейшей жизни человека техническое, инструментальное мышление в гораздо меньшей степени связано с речью и понятиями, чем другие формы мышления.

Таким образом, Бюлер исходит из предположения, что характерное для 10-месячного ребенка отношение между практическим мышлением и речью — независимость разумного действия от речевого мышления — сохраняется и в позднейшей жизни человека и что развитие речи, следовательно, существенно ничего не изменяет в структуре практически разумной операции ребенка. Как мы увидим дальше, это предположение Бюлера фактически не подтверждено в процессе экспериментального исследования, направленного на выяснение связи между речевым мышлением в понятиях и практическим, инструментальным мышлением. Наши опыты показывают, что характерная для обезьяны независимость практического действия от речи не имеет места в развитии практического интеллекта ребенка, идущего в основном как раз по противоположному пути — пути тесного сплетения речевого и практического мышления.

Неправильная предпосылка Бюлера, однако, как мы уже говорили, разделяется большинством исследователей, опыты которых производятся ребенком более зрелого возраста, уже обладающего речью. Мы не имеем возможности представить сколько-нибудь полный и подробный обзор главнейших исследований этой проблемы. Остановимся только на основных выводах, которые могут иметь актуальное значение для нашей основной темы — связи практического действия и символических форм мышления в развитии ребенка.

Прекрасные, систематически проведенные исследования О. Липманна и Х. Богена¹⁰ привели, как известно, этих авторов к выводу, мало расходящемуся с положениями Бюлера. Для них, применивших более сложную методику исследования, позволившую захватить в сети эксперимента практический интеллект

ребенка школьного возраста, в основном остается экспериментально подтвержденной догма о шимпанзеподобности практических действий ребенка, т. е. о принципиальной идентичности психической природы животной и человеческой операции употребления орудий, о принципиальном единстве того пути, которым идет развитие практического интеллекта у обезьяны и у ребенка, продвигаясь вперед в обоих случаях за счет усложнения внутренних моментов, определяющих интересующую нас операцию, но не за счет коренного и принципиального изменения ее структуры.

Уже Бюлер справедливо отмечал, что душевно ребенок гораздо более неустойчив, менее сформирован биологически, менее силен, чем четырехлетний или семилетний почти взрослый шимпанзе. По этому пути идут и дальнейшие исследования, выдвигая новые и новые, но не принципиальные, а лежащие в том же плане отличия операций ребенка от операций шимпанзе. Липманн и Боген видят главное отличие в доминировании физической структуры в поведении ребенка, но не оптической структуры, господствующей в поведении обезьяны. Если поведение обезьяны в экспериментальной ситуации, требующей употребления орудий, определяется, как показал Келер, главным образом структурой зрительного поля, то у ребенка на первый план в качестве определяющего фактора выступает «наивная физика», т. е. его наивный опыт, касающийся физических свойств окружающих его объектов и собственного тела.

Х. Боген кратко резюмирует результаты сравнения между действиями детей и антропоидов следующим образом. До тех пор пока физическое действие обнаруживает преимущественную зависимость от оптических структурных компонентов ситуации, между ребенком и обезьяной существует различие только в степени. Если же ситуация требует осмысленного включения физических структурных свойств вещей, следует признать, что действия обезьяны отличаются от действий ребенка. До тех пор пока не имеется новых толкований поведения обезьяны, различие вслед за Келером можно объяснить тем, что действия обезьяны определяются преимущественно физическими соотношениями.

Мы видим, таким образом, что все различие между развитием практического интеллекта ребенка и обезьяны сводится к замещению оптических структур физическими, т. е. определяется по существу чисто биологическими моментами, корнящимися в биологическом различии человека и шимпанзе. Автор допускает, правда, изменение этого положения в связи с новыми исследованиями действий обезьян, не ожидая, по-видимому, что именно действия ребенка при ближайшем рассмотрении дадут повод для пересмотра выдвинутого положения.

Не удивительно поэтому, что по окончании опытов Липманн и Боген вынуждены признать: уже в описаниях Келера, относящихся к шимпанзе, дано много чрезвычайно существенного в отношении поведения ребенка. Они до известной степени возражают Келеру, говорящему, что при описании практического действия

человека речь идет о *terra incognita*, о совершенно не исследованной области. Поэтому заранее нельзя ожидать, что сравнение действий ребенка и действий обезьяны даст что-либо существенно новое. Все значение своего исследования авторы видят в том, что оно позволяет показать с большей ясностью уже намеченные Келером сходство и различие. Не удивительно поэтому заключение признание авторов, что они не могли бы получить на основании опытов над детьми существенно иной картины об обучении разумному действию, чем та, которая так прекрасно и убедительно нарисована Келером на основании его опытов над обезьянами. Поэтому они должны прийти к выводу, что, как показывают их эксперименты, качественной разницы в поведении ребенка и поведении антропоида при обучении установить нельзя.

Дальнейшие исследования в той же области в принципиальном отношении мало отличаются от соответствующих опытов Бюлера и Богена. Аналогичные опыты, примененные к умственно отсталым и малоодаренным детям, больше приближены к методике Келера. Так же точно и применение этих опытов к психотехническому отбору, глухонемым детям, использование опытов в качестве немых тестов, наконец, систематическое проведение их для сравнительного изучения детей разного возраста—все эти исследования не принесли ничего принципиально нового с интересующей нас стороны.

В качестве примера приведем одно из последних исследований, опубликованное в 1930 г. Речь идет о работе Брейнарда, с возможной точностью шаг за шагом воспроизводившего опыты Келера. Автор пришел к выводу, что у всех исследованных детей обнаруживаются те же самые общие установки, приемы и методы решения задачи. Старшие дети решают задачу, говорит он, более ловко, но с помощью тех же самых процессов. 3-летний ребенок обнаруживает приблизительно те же самые трудности в решении задачи, что и келеровская обезьяна. Ребенок имеет преимущество в виде речи и понимания инструкций, в то время как обезьяны имеют преимущество в виде более длинных рук и большего опыта в обращении с грубыми предметами.

Мы видим, таким образом, что реакция 3-летнего ребенка принципиально приравнивается к реакции обезьяны, а участие речи в процессе решения практической задачи, которое, кстати сказать, отмечается всеми авторами, приравнивается также к одному из второстепенных, непринципиальных моментов, дающих преимущество ребенку по сравнению с более длинными руками обезьяны, составляющими ее преимущество перед ребенком. То, что вместе с речью ребенок приобретает и принципиально иное отношение ко всей ситуации, в которой происходит решение практической задачи, и что самое его практическое действие представляет с психологической стороны совершенно иную, отличную структуру, большинством исследователей не признается вовсе.

Резюмируя результаты своих опытов, Брейнард говорит пря-

мо, что 3-летний ребенок обнаруживает почти ту же самую реакцию по отношению к сходным задачам, что и взрослые обезьяны.

Первая попытка найти не только сходство, но и принципиальное отличие в практическом интеллекте ребенка и интеллекте обезьяны была сделана в лаборатории М. Я. Басова¹¹. Так, С. А. Шапиро и Е. Д. Герке в введении к серии своих экспериментов отмечают, что социальный опыт играет доминирующую роль у человека. Проводя параллель между шимпанзе и ребенком, авторы намереваются вести это сопоставление преимущественно под углом зрения последнего фактора. Влияние социального опыта авторы видят в том, что у ребенка благодаря подражанию и применению орудий или предметов по заданному образцу не только возникают готовые, стереотипно воспроизводимые шаблоны действий, но в конечном счете происходит овладение самим принципом данной деятельности. Повторные действия, говорят авторы, последовательно накладываются друг на друга, как множественная фотография с выделением общих черт и затухиванием несходных. В итоге выкристаллизовывается схема, усваивается принцип действия. У ребенка по мере роста опыта увеличивается количество применяемых им моделей понятий. Модели представляют собой как бы рафинированный узор всех прошлых действий одного и того же типа и проектный чертеж возможных форм поведения в будущем, полагают авторы.

Не будем подробно говорить о том, что возникновение таких схем, напоминающих коллективную фотографию Ф. Гальтона¹², воскрешает в теории практического интеллекта давно оставленную в психологии теорию образования понятий или родовых представлений, соответствующих словесному значению. Оставим также в стороне и вопрос о том, насколько вместе с вступлением в решение задачи таких схем, которые образуются чисто механическим путем в результате повторения, входит в действие фактор, принципиально отличный от интеллекта, понимаемого как функция приспособления к новым обстоятельствам. Укажем только на то, что самое значение социального опыта в данном случае понимается исключительно с точки зрения наличия годных образцов, которые ребенок находит в окружающей среде. Таким образом, социальный опыт, не меняя ничего существенного во внутренней структуре интеллектуальных операций ребенка, просто наполняет эти операции другим содержанием, создавая ряд готовых клише, ряд стереотипных двигательных формул, ряд моторных схем, которые ребенок применяет при решении задачи.

Правда, Шапиро и Герке, как и почти все другие исследователи, в процессе фактического описания своих опытов вынуждены указать на ту своеобразную роль, которую в практически-действенным приспособлении ребенка выполняет речь. Однако эта роль поистине оказывается своеобразной, так как речь, по словам авторов, замещает и компенсирует подлинное приспособление, она не служит мостом для перехода к прошлому опыту и чисто

социальному виду приспособления, которое проводится через посредство экспериментатора.

Таким образом, речь не создает принципиально новой структуры практического действия ребенка, и в силе остается прежнее утверждение о превалировании готовых схем в его поведении и об использовании готовых клише из архива старого опыта. Новое заключается в том, что речь является суррогатом, замещающим неудавшееся действие словом или чужим действием.

На этом мы могли бы закончить обзор важнейших экспериментальных исследований, посвященных интересующей нас проблеме. Но прежде чем сделать общий вывод, нам хотелось бы указать еще на одну опубликованную в последнее время работу, которая позволяет наглядно выделить общий недостаток всех упомянутых работ и наметить отправную точку для самостоятельного разрешения занимающей нас проблемы. Мы имеем в виду работу Гийома и Меерсона (1930), к которой мы еще будем иметь случай вернуться. Эти авторы исследовали употребление орудий у обезьян. Дети не были вовлечены в их опыты. Но, сравнивая общие результаты опытов с соответствующими действиями человека, авторы приходят к выводу, что поведение обезьян аналогично поведению человека, страдающего афазией, т. е. поведению человека, у которого выключена речь.

Это указание кажется нам многозначительным и затрагивающим самый центральный пункт рассматриваемой проблемы. Мы возвращаемся в сущности к тому, о чем говорили в начале нашего обзора. Если, как устанавливают опыты Бюлера, практические действия ребенка до развития речи совершенно сходны с действиями обезьян, то, согласно новым исследованиям Гийома и Меерсона, действия человека, потерявшего речь вследствие патологического процесса, снова начинают с принципиальной стороны представлять нечто аналогичное действиям шимпанзе. Но все то многообразие форм практической деятельности человека, которое заключено между двумя крайними моментами, все практические действия говорящего ребенка являются ли также принципиально аналогичными по структуре, по психологической природе действиям бессловесных животных? В этом основной вопрос, который нам предстоит разрешить. Для его разрешения мы должны обратиться к собственным экспериментальным исследованиям, которые проводили мы и наши сотрудники, отправляясь от принципиальных предпосылок иного рода, чем те, которые положены в основу большинства упомянутых до сих пор исследований.

Мы стремились раскрыть раньше всего специфически человеческое в поведении ребенка и историю становления этого поведения. В частности, в проблеме практического интеллекта нас интересовала в первую очередь история возникновения тех форм практической деятельности, которые могли бы быть признаны специфическими для человека. Нам казалось, что в ряде прежних исследований, руководившихся в качестве основной методологиче-

ской предпосылки зоопсихологической аналогией, отсутствует этот самый главный элемент. Все предшествующие исследования, несомненно, имеют огромное значение: они вскрывают связь между развитием человеческих форм деятельности и их биологическими задатками в животном мире. Но они не раскрывают в поведении ребенка ничего, кроме того, что в нем содержится из прежних животных форм его мышления. Новый тип отношения к среде, характерный для человека, новые формы деятельности, которые привели к развитию труда как определяющей формы отношения человека к природе, связь употребления орудий с речью — все это остается для прежних исследований вне предела досягаемости из-за основных исходных точек зрения. Нашей дальнейшей задачей и является рассмотрение этой проблемы в свете экспериментальных исследований, направленных на раскрытие специфически человеческих форм практического интеллекта у ребенка и основных линий их развития.

Изучение употребления знаков у ребенка и развития этой операции с необходимостью привело нас к исследованию того, как возникает, откуда берет начало символическая деятельность ребенка. Этому вопросу посвящены специальные исследования, разбитые на четыре серии: 1) изучение того, как возникает символическое значение в экспериментально организованной игре ребенка с предметами; 2) анализ связи между знаком и значением, между словом и обозначаемым им предметом у ребенка дошкольного возраста; 3) исследование мотивировки, даваемой ребенком при объяснении, почему данный предмет назван данным словом (по клиническому методу Ж. Пиаже¹³); 4) то же исследование с помощью избирательного теста (Н. Г. Морозова¹⁴).

Указанные работы, если обобщать их результаты с негативной стороны, привели нас к выводу, что эта деятельность не возникает ни тем путем, которым вырабатывается сложный навык, ни тем путем, которым возникает открытие или изобретение ребенка. Символическая деятельность ребенка не изобретается им и не заучивается. Интеллектуалистические и механистические теории здесь одинаково неправы, хотя и моменты выработки навыка, и моменты интеллектуальных открытий многократно вплетаются в историю употребления знаков у ребенка, но они не определяют внутренних ход этого процесса, а включаются в него в качестве подчиненных, служебных, второстепенных структур. Знак возникает в результате сложного процесса развития — в полном смысле этого слова. В начале процесса стоит переходная, смешанная форма, соединяющая в себе натуральное и культурное в поведении ребенка. Ее мы называем стадией детской примитивности, или естественной историей знака. В противоположность натуралистическим теориям игры, наши опыты заставляют нас сделать вывод, что игра есть главный тракт культурного развития ребенка, и в частности развития его символической деятельности.

Опыты показывают, что ребенку в игре и в речи чуждо сознание условности, произвольности соединения знака и значе-

ния. Для того чтобы быть знаком вещи, слово должно иметь опору в свойствах обозначаемого объекта. Не «все может быть всем» в игре ребенка. Реальные свойства вещи и ее символическое значение обнаруживают в игре сложное структурное взаимодействие. Так же и слово связывается для ребенка с вещью через ее свойства, вплетаясь в их общую структуру. Поэтому ребенок в наших опытах не соглашается с тем, что можно было бы пол называть стаканом («по нему ходить нельзя будет»), но делает стул поездом, изменяя в игре его свойства, т. е. обращаясь с ним как с поездом. Ребенок отказывается переменить значения слов «стол» и «лампа», потому что «на лампе нельзя будет писать, а стол будет гореть». Изменить название — значит для него изменить свойства вещи.

Нельзя яснее выразить тот факт, что ребенок не открывает связи между знаком и значением в самом начале возникновения речи и долгое время не приходит к осознанию этой связи. Дальнейшие опыты показывают, что и *функция называния* не возникает путем однократного открытия, но также имеет свою естественную историю. То, что возникает к началу образования речи у ребенка, есть не открытие, что каждая вещь имеет свое имя, а новый способ обращения с вещами, именно их название.

Таким образом, те связи между знаком и значением, которые по внешним признакам очень рано начинают напоминать благодаря сходному способу функционирования соответствующие связи у взрослого человека, по своей внутренней природе являются психологическими образованиями совсем иного рода. Отнести овладение связью между знаком и значением к самому началу культурного развития ребенка — значит игнорировать сложнейшую, растянутую более чем на целое десятилетие историю внутреннего построения этой связи.

При вращивании, т. е. переходе функции внутрь, происходит сложнейшая трансформация всей ее структуры. Существенными моментами, характеризующими трансформацию, следует считать, как показывает экспериментальный анализ, 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.

Для краткости поясним все три внутренне связанных между собой момента на примере изменения при вращивании высших функций памяти. Уже при простейшей форме опосредованного запоминания со всей наглядностью выступает факт замещения функций. Недаром А. Бине¹⁵ назвал мнемотехническое запоминание цифрового ряда симуляцией числовой памяти. Эксперимент показывает, что не сила памяти, или уровень ее развития, является решающим фактором при запоминании этого рода, но комбинаторская деятельность, созидание и изменение структуры

восприятия отношений, мышление в широком смысле слова и другие процессы, замещающие память в данной операции, определяют судьбу всей деятельности. При переходе операции внутрь замещение функций приводит к вербализации памяти и связанному с этим запоминанию в понятиях. Благодаря замещению функций сдвигается с места и элементарный процесс запоминания, который и теперь не элиминируется из новой операции вовсе, но теряет центральное значение и занимает новую позицию по отношению ко всей новой системе сотрудничающих функций. Входя в новую систему, он начинает функционировать по законам того целого, часть которого он теперь составляет.

В результате всех изменений новая функция памяти (внутренне опосредованный процесс) только по имени совпадает с элементарными процессами запоминания; по внутренней сущности это специфическое новообразование со своими особыми законами¹⁶.

Этот перенос социального способа поведения в систему индивидуальных форм приспособления опять-таки не является чисто механическим, не совершается автоматически, но связан с применением структуры и функции всей операции и сам образует целую стадию в развитии высших форм поведения. Прежняя сложная форма сотрудничества начинает функционировать по законам того примитивного целого, органической частью которого она теперь становится.

Между утверждением, что высшие психические функции, неотъемлемой частью которых является употребление знаков, возникают в процессе сотрудничества и социального общения, и другим утверждением, что эти функции развиваются из примитивных корней на основе низших, или элементарных, функций, т. е. между социогенезисом высших функций и их естественной историей, существует генетическое, а не логическое противоречие. Переход от коллективной формы поведения к индивидуальной на первых порах снижает характер всей операции, включает ее в систему примитивных функций и ставит ее на общий для всех этих функций уровень. Социальные формы поведения сложнее, они развиваются у ребенка раньше; становясь индивидуальными, они снижаются до функционирования по более простым законам. Эгоцентрическая речь¹⁷, например, ниже как речь и выше как стадия в развитии мышления, чем социальная речь ребенка того же возраста. Поэтому, может быть, Пиаже рассматривает ее как предшественницу социализированной речи, а не как ее производную форму.

Таким образом, мы приходим к выводу, что операция употребления знака, стоящая в начале развития каждой из высших психических функций, по необходимости носит в первое время характер внешней деятельности. Знак вначале, как правило, есть внешний вспомогательный стимул, внешнее средство автостимуляции. Это обусловлено двумя причинами: во-первых, происхождением этой операции из коллективной формы поведения, которая всегда принадлежит к сфере внешней деятельности, и, во-вторых,