

# О двух путях образования понятий у ребенка

В. В. Рубцов,  
доктор психологических наук

В настоящее время в психологии укрепилось мнение, что развитие понятий у ребенка идет как бы по двум относительно самостоятельным направлениям. Одно из них — это обобщение эмпирических единиц материала и выделение общего как некоторого общего значения и обозначения рассматриваемого многообразия. Другое направление — это выделение генетически исходного, всеобщего отношения и выведение из него многообразия свойств и конкретных особенностей материала.

Противопоставление двух направлений развития понятий исходно принадлежит Л. С. Выготскому, который вслед за различием высших и низших психических функций человека дает определение различия путей образования так называемых спонтанных (жизненных) и научных понятий у ребенка. Согласно Л. С. Выготскому, спонтанные понятия, и в этом их главная особенность, не связаны с усвоением системы знаний, даваемых при обучении, а складываются в практической деятельности человека и в непосредственном общении его с окружающим. Образование спонтанного понятия проходит ряд этапов — из не оформленного синкретического сцепления в представлении ребенка в единый образ, через мышление в комплексах к мышлению в псевдопонятиях. Обобщение, создаваемое с помощью этого способа мышления, представляет собой соединение и обозначение словом-предметом комплекса на основании какой-либо конкретной связи, открываемой ребенком в своем непосредственном опыте.

Научные понятия, которые ребенок усваивает в школе, с самого начала ограничивают его опыт. Это обусловлено тем, что введение «сетки координат» научного знания фактически исключает необходимость применения ранее сформировавшихся детских представлений соответствующих образно-смысловых опор. А обобщенное знание, замещающее образно-смысловой контекст, становится при этом исходной схемой, покрывающей многообразие особенностей конкретного материала.

Противопоставление двух путей образования житейских и научных понятий получило последовательное обоснование в работах В. В. Давыдова, описавшего фундаментальный характер различия эмпирических и научных понятий. Выделяя рассудочно-эмпирическое и научно-теоретическое мышление, В. В. Давыдов, по сути, доводит до завершения мысль о том, что научно-теоретическое отличается от эмпирического способностью человека выделять генетически всеобщее отношение, некоторую всеобщую основу, определяющую конкретные свойства и отношения вещей до всякого непосредственного действия с этими вещами. Признавая понятие как меру вещей и выводя особенности вещи из рождающегося понятия как высшей способности мыслить и понимать действительность, В. В. Давыдов ставит в соответствие понятию общий (всеобщий) способ действия с вещью, а само конкрет-

ное — в конец процесса освоения мира: «от абстрактного (в гегелевском смысле) к конкретному» — таков путь образования понятий.

Описанная схема образования понятий проблематична по двум причинам. Во-первых, в ее основе лежит утверждение, что именно понятие является границей для определения сущностных характеристик вещи. Однако из рассмотрения исключается подход, в рамках которого понятие вслед за именем является лишь этапом отображения вещи. Образ и образно-смысловой контекст вещи в рамках этого подхода составляют особый момент видения сущности вещи, представленности ее идеального бытия (идеи), которое признается как реально существующее. Во-вторых, описанная схема образования понятий отражает представление о том, что эмпирическое и теоретическое знания не имеют ничего общего по способам своего происхождения. Последнее, однако, противоречит вышеуказанному нами подходу.

Если рассматривать процесс образования понятий как систему взаимопереходов «вещь — имя — понятие — идея» и исходить из реальности существования, то становится очевидным, что разрыв между эмпирическим и научным понятиями (на котором строится концепция противопоставления теоретического и эмпирического знаний) не качественный, а количественный, и что и то и другое понятие лишь этапы процесса становления и взаимопроникновения **хода вещей и хода идей**. В этом двунаправленном процессе возникает образно-смысловой конструкт-прообраз вещи и ее идея. Они и определяют границы вещи, ее пространственно-временной континуум, который оформляется либо в слове (имени), либо в соответствующем понятии, являющемся важным, но далеко не окончательным моментом отображения идеальной стороны хода вещей. Поэтому используемое различие есть не что иное, как различие обозначения вещи (слова) и ее значения (обобщения сущностного), неправомерно противопоставленных друг другу как эмпирическое и теоретическое понятия. Выхваченное из единого процесса становления смысла вещи, это различие лишь фиксирует этапы движения мысли и является искусственным по отношению к целостности процесса образования понятий.

Оставаясь в системе взаимопереходов «**вещь — имя — понятие — идея**», следует признать, что смысл вещи, ее всеобщее бытие, а также и сама идея «схватываются» **особым умозрительным актом**, удерживающим противоположность и взаимодополнительность хода вещей и хода идей как в **слове**, так и в **понятии**. Причем сам этот умозрительный акт осуществляется в двух измерениях: в идеальном пространстве смысла вещи на основе понимания и в реальном пространстве-времени движения вещи на основе понимающего действия. В этом акте идея вещи и сама вещь находятся в единстве становления: идея становится понятой и осмысленной, а вещь названной и получившей соответствующий ей смысл.

С этой точки зрения, исключительно важно вновь вернуться к проблеме исследования путей образования понятий у детей, а вслед за этим всерьез обсудить вопрос о закономерностях обучения ребенка и необходимости образно-смысловой основы развития понятий в детском возрасте. Игнорирование этой проблемы ведет к стремлению исследователей обеспечить раннюю интеллектуализацию в обучении ребенка, а в итоге — к отмиранию живой способности детей понимать и образно осмысливать окружающий мир.