

Психологическое содержание взаимосвязи смысла и значения в культурно-исторической теории

Е.Е. Кравцова*,
ФГБНУ «ИИДЦВ РАО», Москва, Россия,
ekravcva@gmail.com

Г.Г. Кравцов**,
Москва, Россия
ekravcva@gmail.com

В статье рассматривается культурно-историческая теория Л.С. Выготского и ее трактовки в современной психологии. Показано, что психологическое содержание многих понятий психологии Л.С. Выготского качественно отличается от того, которое используется как в теории, так и в практике современной психологической науки. При этом основополагающей идеей Л.С. Выготского, определяющей специфику культурно-исторической психологии, по мнению авторов, является его идея о первичности смысла по отношению к значению. Анализ предметного содержания понятия «культурное развитие» позволяет утверждать, что Л.С. Выготский несколько по иному, нежели сейчас принято, понимал сущность процесса обучения. Обучение в культурно-исторической психологии обеспечивает становление и развитие воли и произвольности. При этом обучение понимается не как превращение внешнего во внутреннее (процесс интериоризации), а, скорее, как способность реализации себя во внешнем мире. При этом важную роль в обеспечении психического развития и обучения играет такая психическая функция, как воображение.

Ключевые слова: культурно-историческая теория, неклассическая психология, значение, смысл, экспериментально-генетический (проектирующий) метод, культурное развитие, социализация, воображение, игра.

The Psychological Content of Relationship between Sense and Meaning in Cultural-Historical Approach

E.E. Kravtsova,
Institute of Childhood, Family and Education, Russian Academy of Education, Moscow, Russia,
ekravcva@gmail.com

G.G. Kravtsov,
Moscow, Russia,
ekravcva@gmail.com

Для цитаты:

Кравцова Е.Е., Кравцов Г.Г. Психологическое содержание взаимосвязи смысла и значения в культурно-исторической теории // Культурно-историческая психология. 2018. Т. 14. № 3. С. 67–73. doi:10.17759/chp.2018140306

For citation:

Kravtsova E.E., Kravtsov G.G. The Psychological Content of Relationship between Sense and Meaning in Cultural-Historical Approach. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya = Cultural-historical psychology*, 2018. Vol. 14, no. 3, pp. 67–73. (In Russ., abstr. in Engl.). doi: 10.17759/chp.2018140306

* Кравцова Елена Евгеньевна, доктор психологических наук, профессор, ведущий научный сотрудник, ФГБНУ «ИИДЦВ РАО» Москва, Россия. E-mail: ekravcva@gmail.com

Kravtsov Gennady Grigorevich, PhD in Psychology, Professor, Moscow, Russia. E-mail: ekravcva@gmail.com

Kravtsova Elena Evgen'evna, PhD in Psychology, Professor, Institute of Childhood, Family and Education, Russian Academy of Education, Moscow, Russia. E-mail: ekravcva@gmail.com

** Кравцов Геннадий Григорьевич, доктор психологических наук, профессор, Москва, Россия. E-mail: ekravcva@gmail.com

The paper considers L.S. Vygotsky's cultural-historical theory and its interpretation in modern psychology. It shows that psychological content of many concepts introduced by L.S. Vygotsky differs greatly from that of the ones used in theory and practice of modern psychological science. The authors state that L.S. Vygotsky's main idea which shapes the specifics of cultural-historical psychology is the idea of sense primacy in relation to meaning. The analysis of subject content of the concept of «cultural development» allows us to affirm that L.S. Vygotsky understood the essence of learning process somewhat differently from what is now accepted. Learning in cultural-historical psychology promotes the development of will and self-regulation. Meanwhile, learning is seen not as a transformation of the external into the internal (process of interiorization), but as the ability to realize oneself in the outer world. At the same time, an important role in mental development and learning is played by another mental function, imagination.

Keywords: cultural-historical theory, non-classical psychology, meaning, sense, experimental genetic method, cultural development, socialization, imagination, play.

Одной из принципиальных идей Л.С. Выготского, которая легла в основу культурно-исторической психологии, была идея о первичности смысла по отношению к значению. В противовес Л.С. Выготскому А.Н. Леонтьев в своих работах настаивает на первичности значения по отношению к смыслу [6]. Такое понимание взаимосвязи смысла и значения оказало существенное влияние на построение процесса обучения, на понимание сущности развития, наконец, на трактовку основных понятий культурно-исторической психологии.

Л.С. Выготский неоднократно характеризовал проблему личности как центральную для психологической науки. Естественно, он не мог оставить эту проблему за рамками своих исследовательских интересов. Более того, есть основания утверждать, что вся культурно-историческая психология Л.С. Выготского это и есть подлинная психология личности.

Как известно, Л.С. Выготский позиционировал себя как марксиста и видел свою задачу в том, чтобы, научившись на всем методе Маркса, написать в психологии свой «Капитал». Правда, в советские времена все жители нашей страны были марксистами, так сказать, «от рождения». Это не мешало даже искренним марксистам исповедовать самые различные философии и мировоззрения, чуть прикрываясь, для приличия, марксистской фразеологией. Каждый мог найти в трудах классиков подходящую цитату и двигаться в нужную ему сторону. Тем не менее, марксизм это очень серьезная и глубокая философия, не утратившая своего значения и актуальности, несмотря на жесткую и нередко справедливую критику, обрушившуюся на нее в последние десятилетия. Однако понять философию и метод Маркса совсем непросто, о чем и писал В.И. Ленин, отмечавший, что для этого нужно проштудировать всю «Науку логики» Гегеля, а чтобы понять Гегеля, нужно знать всю немецкую классическую философию, начиная с Канта и т. д. Л.С. Выготский писал: «Мы не должны быть Иванами, не помнящими родства», т. е. все мы стоим на чьих-то плечах и мы не должны забывать, кому мы обязаны своей способностью мышления [3]. В этом смысле можно сказать, что К. Маркс стоял на плечах Г.В.Ф. Гегеля. Труды Гегеля общепризнанно считаются вершиной немецкой классической философии, однако интересующей нас проблеме личности и человеческой субъективности у него отведено

очень незначительное место, за что Гегель и подвергался справедливой критике, например, в работах В. Соловьева. У Гегеля человек это только средство самопознания Абсолютного Духа. К. Маркс сумел осуществить прорыв за пределы замкнутой на себя системы объективного идеализма, а также преодолел ограничения, свойственные натуралистическим трактовкам сущности человека. Он утвердил эквивалентность индивида и рода и, тем самым, философски обосновал абсолютную самоценность человеческого индивида, универсальность и потенциальную неограниченность человека. Маркс не пользовался словом «личность», но он употреблял словосочетание «свободная индивидуальность», которое, на наш взгляд, как раз и есть искомое определение понятия личности, конечно же, очень абстрактное, но предельно емкое и точное. В этом случае становление личности — это обретение человеком внутренней свободы, совпадающее с раскрытием и осуществлением индивидуальности человека.

В «Записных книжках» Л.С. Выготского есть слова о том, что высшей проблемой психологической науки является проблема человеческой свободы. Однако к изучению свободы в принципе не подступиться с методами классического естествознания, поскольку традиционная наука насковзь детерминистична — все имеет свою причину. Каузальный детерминизм — это предпосылочное допущение аксиоматического свойства, отличающее естествоиспытательный подход, а там, где царствует детерминизм, описываемый в логике обоснования через иное, там нет места для свободы.

В психологии свободным считается действие, которое подконтрольно сознанию, т. е. является произвольным, сознательно управляемым действием. Уже из этого общепризнанного положения следует тесная связь проблемы свободы с проблемой сознания и проблемой произвольности и становится понятным, почему этим проблемам Л.С. Выготский придавал исключительное значение. Сознание он считал предметом психологической науки, а в произвольности видел важнейшее свойство волевых актов. Поэтому, согласно Л.С. Выготскому, без автономной теории воли, которая исходит из факта существования воли как особой психической функции, невозможно создание теории личности.

По мнению Л.С. Выготского, есть натуральные психические функции, которые в процессе обучения

(ведущего за собой развитие) становятся культурными. В этом контексте основной целью обучения является создание условий для становления и развития способности человека быть субъектом собственного поведения, деятельности, психики.

Для иллюстрации сказанного поделюсь результатами эксперимента по методике, предложенной Л.С. Выготским более 60 лет назад. Ребенку предлагалась кукла, которая *сидела* перед ним. При этом взрослый просил малыша сказать, что кукла *стоит*. Обнаружилось, что это, на первый взгляд простейшее, задание довольно трудно для выполнения не только для маленьких детей, но и для некоторых взрослых с определенными проблемами. Полученные данные полностью совпадают с выводами Л.С. Выготского [1]. Помимо этого, оказалось, что между людьми, которые легко справляются с этим заданием и людьми, которые не могут справиться с ним, есть некоторая промежуточная группа. Например, один ребенок попросился выйти в другую комнату, и там он смог сказать, что кукла стоит. Другой смог выполнить это задание, т. е. сказать, что кукла стоит, когда она перед ним сидела, только отвернувшись от нее. Третий ребенок долго смотрел на куклу, шевелил губами, а потом, закрыв глаза рукой, выпалил: «Кукла стоит».

По мысли Л.С. Выготского, выполнить это простейшее задание могут люди, у которых есть воображение, а условием возникновения воображения является, по мысли Выготского, произвольное, т. е. управляемое, восприятие. Иными словами, если человек может не зависеть от собственного восприятия, которое наглядно свидетельствует, что кукла сидит, и сказать, что она стоит, то это может служить критерием возникновения воображения. В противном случае, человек будет как Буратино из известной сказки: закрыл глаза — увидел манную кашу пополам с малиновым вареньем, открыл глаза — нет манной каши пополам с малиновым вареньем.

Человеку с культурными психическими функциями, в понимании Л.С. Выготского, не грозят многие внешние зависимости. Так, например, исследование, проведенное несколько лет назад А.А. Максимовым, показало, что дети и взрослые, обладающие произвольностью высокого уровня, не попадают в зависимость, например, от компьютерных игр, причем они могут проводить за этими играми сколько угодно времени. В то же время, если человек не способен собой управлять, то им начинают управлять другие люди или обстоятельства. Так, например, в публикациях по юридической психологии отмечается, что осужденные, отбывающие заслуженные сроки наказания, нередко уверены в своей невиновности и считают, что во всем виноваты другие люди, сложившиеся ситуации, устройство современного общества и т. п.

В современной психологии не отрицается роль произвольности в развитии ребенка. Однако сама произвольность обычно трактуется как способность подчинения законам и правилам. При этом нередко обнаруживается, что подчиняться правилам дети вроде бы вполне умеют, а вот справляться с собой — нет. И тут дело не в плохой или хорошей практике

экспериментирования или в хорошей или плохой рабочей теории, а в самом понимании того, что Л.С. Выготский называл культурным развитием ребенка.

Кстати сказать, в современной психологической литературе практически не используется термин «культурное развитие» — есть психическое, личностное, психофизическое, физиологическое, но культурного развития нет. И это представляется очень симптоматичным и о многом говорящим фактом реального понимания и применения идей Л.С. Выготского в современной психологии.

Вернемся к тому, что Выготский понимал под культурными психическими функциями. Это психические функции, которыми управляет сам человек. В современной психологии, с одной стороны, появился и широко употребляется термин «субъект», который по своему смыслу совпадает с тем, что Выготский вкладывает в понятие «культурные, или высшие, психические функции». С другой стороны, все чаще стало высказываться мнение, что высшие психические функции, как они раскрыты в теории Л.С. Выготского, и связанное с ними развивающее обучение, которое ведет к их появлению, якобы содержат в себе представление о человеке как о винтике, а обучение в этом контексте объявляется некоторым искусственным процессом.

Большой интерес вызывает подход к пониманию культурного развития, сформулированный М. Коулом [4]. Он пишет: «1. Артефакты являются фундаментальными составляющими культуры. 2. Артефакты одновременно и материальны и идеальны. Они связывают людей с миром и друг с другом таким способом, в котором сочетаются свойства орудий и символов. 3. Артефакты как элементы культуры не существуют изолированно, скорее они могут быть поняты как совокупность уровней, который включает культурные модели и специально сконструированные “альтернативные миры”. 4. Существует близкое родство между развиваемой здесь концепцией артефактов и представлением о культурных моделях, сценариях и т. п. Использование этого родства требует представления о сценариях и схемах как об объектах, имеющих двойственную природу в процессе опосредования. 5. Артефакты и системы артефактов существуют как таковые только в отношении к чему-то еще, что разные авторы называют ситуацией, контекстом, деятельностью и т. п. 6. Опосредованная деятельность имеет разнонаправленные последствия; она одновременно изменяет субъекта по отношению к другим и связь «Я—Другой» по отношению к ситуации в целом, а также и среду, в которой Я взаимодействует с другими. 7. Культурное опосредование предполагает такие изменения в развитии, при которых деятельность предыдущих поколений аккумулируется в настоящем как специфически человеческая составляющая среды. Эта форма развития, в свою очередь, предполагает особую значимость социального мира для развития человека, поскольку только другие люди могут создать специальные условия, необходимые для того, чтобы это развитие произошло».

Анализ предметного содержания понятия «культурное развитие» позволяет утверждать, что Л.С. Выготский несколько по-иному, нежели сейчас принято, понимал сущность процесса обучения. Так, выше уже указывалось, что обучение в культурно-исторической психологии обеспечивает становление и развитие воли и произвольности. При этом обучение понимается не как превращение внешнего во внутреннее (процесс интериоризации), а, скорее, как способность реализации себя во внешнем мире.

Проиллюстрируем сказанное на материале широко применяемого понятия «социализация». Под социализацией, как правило, понимают последовательное усвоение разных социальных норм и построение своего поведения в соответствии с ними. Это можно увидеть при анализе, например, термина «асоциальное поведение», которым характеризуют поступки людей, направленные против некоторого социума. Сюда относят разные виды девиантного и делинквентного поведения, а также оригинальные, непривычные и нераспространенные реакции человека в той или иной ситуации. Например, исследователи особенностей креативных людей во всем мире нередко подчеркивают якобы асоциальный характер их поведения и поступков. В противовес этому вполне законопослушных граждан, обнаруживающих в своем поведении для всех привычные и традиционные реакции и поступки, можно охарактеризовать как успешно социализированных людей. С этих позиций процесс социализации рассматривается, в значительной степени, как синоним процесса интериоризации применительно к социальной сфере и нормативной базе, характерной для того или иного сообщества.

Л.С. Выготский подчеркивает, что младенец является максимально социальным существом. Не вызывает сомнения, что у младенца нет не только поведения, подчиненного каким-то социальным нормам, но он и не подозревает об их существовании. Тезис Л.С. Выготского о том, что младенец является максимально социальным существом, по сути, ставит под сомнение саму идею и понятие социализации в их нынешнем виде. Невозможно социализировать то, что изначально является максимально социальным. Даже если принять в каком-то виде и с какими-то оговорками социализацию как интериоризацию внешних социальных норм, то остаются непонятными ни внутренние движущие силы, ни конечный результат этого процесса.

Если рассмотреть термин «максимально социальное существо» по отношению к младенцу в общей логике и контексте культурно-исторической концепции, то становится очевидным, что «социальность» младенца определяется позицией «Пра-мы», в которой взрослый находится по отношению к малышу. Деятельность взрослого совместно с малышом, сопровождающаяся речью типа «мы пойдем» или «мы варим кашку», с самого начала делает ребенка активным участником взрослой жизни. Если же к этому добавить, что уже в материнской утробе ребенок является, в некотором смысле, непременным участником всех событий, в которых принимает участие его

мать, то окажется, что младенец является социальным существом просто в силу своей непосредственной близости с взрослым, в первую очередь, конечно, с собственной матерью.

Если с этих позиций проанализировать, а что же происходит с этой изначальной социальностью по мере взросления малыша, то самым общим ответом на данный вопрос будет то, что на каждой возрастной ступени социальность приобретает качественно новый характер. Если у новорожденного социальность существует как данность, то по мере роста и развития ребенок начинает обретать и завоевывать собственную, более взрослую социальность. При этом завоевание более высокого уровня социальности связано со способностью ребенка отделиться от взрослого.

Сказанное означает, что ребенок **не трансформирует внешние требования социума во внутренние правила своего поведения, не встраивается в социальные отношения путем адаптации к ним, а пытается разными способами противостоять давлению социума и осуществить в себе строительство внутренней культуры, внутренней свободы и подлинной социальности.** Только таким образом он в полной мере обретает истинную социальность, которая с самого рождения была дана ему как потенция и возможность стать человеком и личностью. Только так он становится субъектом своей психики, своего поведения и своих способностей.

Итак, социализация, по Л.С. Выготскому, — это процесс, направленный не на внешние правила и обстоятельства, а на самого субъекта. Он последовательно овладевает своими психическими функциями и процессами, в первую очередь через противопоставление себя социуму в виде тех или иных людей. При этом его социальность во многом связана со способностью к осмыслению и переосмыслению действий и ситуаций, которая связана с теми средствами, при помощи которых он становится субъектом своей психики.

В текстах Л.С. Выготского можно найти ответ на вопрос, как и с помощью чего человек становится подлинно социальным субъектом, что обеспечивает ему становление и развитие произвольности. По мнению автора культурно-исторической психологии, это, в первую очередь, функция воображения. Воображение всегда недооценивалось, да и сейчас явно недооценивается психологами. С одной стороны, это связано с методологической и методической трудностью его изучения. С другой стороны, малая изученность воображения, по сравнению с другими психическими процессами и функциями, связана с недопониманием основных результатов психического и личностного развития в онтогенезе. Конечно, по мере своего роста, взросления и развития ребенок усваивает и присваивает много самой разной информации. Однако в контексте культурно-исторического подхода эта информация является лишь материалом и, самое большее, психологическим средством (артефактом по М. Коулу) для целенаправленного самоконструирования личности.

По определению М. Коула, «... артефакт есть некий аспект материального мира, преобразованный по ходу истории его включения в целенаправленную человеческую деятельность. По природе изменений, произведенных в процессе их создания и использования, артефакты одновременно и идеальны (понятийны) и материальны. Они идеальны в том смысле, что их материальная форма произведена их участием во взаимодействиях, частью которых они были в прошлом и которые они опосредуют в настоящем. При таком определении признаки артефактов равно приложимы в тех случаях, когда речь идет о языке, и в случае более привычных форм артефактов, таких как столы и ножи, составляющих материальную культуру. Слово “стол” и реальный стол отличаются особенностями материала, идеальными аспектами и видами взаимодействий, которые они допускают. При таком подходе опосредование артефактами равно применимо и к объектам, и к людям, различают же эти два случая способы, которыми идеальность и материальность сочетаются у представителей этих двух категорий существования, а также виды взаимодействия, в которые они могут включаться. Этот взгляд устанавливает первоначальное единство материального и символического в человеческом познании. Это — важная отправная точка для определения отношения к непрекращающейся дискуссии в антропологии и связанных с ней дисциплинах: следует ли считать культуру внешней по отношению к индивиду, т. е. совокупностью продуктов предшествующей человеческой деятельности, или внутренней — источником знаний и представлений? Представление об артефактах как о продуктах истории человечества, являющихся одновременно и идеальными, и материальными, позволяет прекратить этот спор».

Итак, по мнению Л.С. Выготского, именно воображение обеспечивает становление и развитие воли и произвольности в детском онтогенезе [2]. Исследование особенностей воображения, с одной стороны, позволило подтвердить идею В.В. Давыдова о том, что воображение обеспечивает возможность видеть целое раньше частей. В то же время, с другой стороны, обнаруженные закономерности в развитии воображения позволяют говорить о том, что этим целым, которое позволяет ребенку видеть целое раньше частей, является контекст слова или ситуации.

По мнению М. Коула, все человеческое поведение должно пониматься относительно — в отношении, как принято говорить, к «его контексту». Отмечая путаницу и разницу в определении слова «контекст», М. Коул замечает: «В связи с моей целью изучения артефактов и ситуаций, контекстов в материале конкретной человеческой деятельности, я был рад обнаружить тесную связь между понятием “контекст”, трактуемым как процесс переплетения, и понятием события. То, что мы обычно имеем в виду под историей, это попытка пере-представить события, каким-то образом оживить их... И то, что мы имеем в виду, это не оборванное действие, а действие внутри его обстоятельств и вместе с ними».

Итак, процесс социализации и становление произвольности, по мнению Л.С. Выготского, обеспечивается воображением. *Во-первых*, воображение обеспечивает создание ребенком мнимой ситуации, в которой он всегда выступает субъектом собственной деятельности. В мнимой ситуации ребенок может все: может выполнять взрослую деятельность, может по-другому оценивать те или иные обстоятельства (Баба-яга не злая и страшная, а старая и больная), может, наконец, изменять самого себя (в мнимой ситуации я не боюсь, мне не больно и т. п.).

Во-вторых, воображение способствует становлению и развитию самосознания («я сам»). Другими словами, ребенок в процессе воображения обретает способность сознательно противопоставлять себя взрослому или же сознательно действовать с ним вместе.

В-третьих, воображение обеспечивает ребенку не только выделение себя из окружающего мира, но помогает открывать мир других (социум). Если до кризиса трех лет для ребенка были свои и чужие, при этом и свои, и чужие воспринимались им как некоторая аморфная куча, и в каждый момент ребенок строил свои отношения (или избегал строить отношения) с кем-то конкретным (моя бабушка или чужая тетя), то теперь он оказывается способным одновременно общаться с несколькими людьми, реализуя при этом разные отношения (маму можно упрямить, а с папой лучше не спорить). Помимо этого, для ребенка открывается некоторая социальная норма: это хорошо, а это плохо, так бывает или так не бывает.

Роль воображения в культурно-исторической теории Л.С. Выготского хорошо видна на примере взаимосвязи эмоций и воображения в дошкольном возрасте. Например, наши исследования прошлых лет показали, что, во-первых, процесс становления высших эмоций («умных» или «предвосхищающих» эмоций, по А.В. Запорожцу) связан с воображением. Воображение встраивается между субъектом и его эмоциональной реакцией, что ведет к «обобщению переживания» (Л.С. Выготский). Анализируя психологическое содержание кризиса семи лет, Л.С. Выготский описывает следующую ситуацию: мальчик с врожденной хромотой просится у мамы погулять во двор и поиграть с другими детьми в футбол. Когда мать попыталась напомнить сыну, что вчера он также просился погулять, а вернулся через короткое время в слезах и пожаловался, что мальчишки не хотят с ним играть из-за его больной ноги, мальчик стал уверять ее, что «сегодня все будет по-другому». Через 10 минут расстроенный ребенок прибежал домой и сказал, что больше никогда не только не будет играть в футбол, но даже и гулять не пойдет. Но на завтра все повторилось, включая слезы после попытки поиграть в футбол (типичный пример эмоций как натуральной психической функции).

Через некоторое время мать стала замечать, что ее сын больше не просится гулять и даже не пытается поиграть с другими детьми. Более того, на ее предложение выйти во двор он говорит, что занят интересным занятием дома (эмоции стали высшей психической функцией).

Если проанализировать, как это произошло, то можно увидеть, что вначале, когда ребенок просился во двор, он смотрел в окно, видел играющих мальчиков и ему очень хотелось к ним присоединиться. Но постепенно его эмоции стали «умными», по словам А.В. Запорожца, и он начал руководствоваться не реальными, действующими в данный момент эмоциями, а «предвидимыми эмоциями», которые у него возникнут после того, как он пойдет играть в футбол. Иными словами, благодаря своему воображению и тем изменениям, которые происходят с эмоциями благодаря воображению, он обрел способность, с одной стороны, «невлипать» в неприятные ситуации, а, с другой стороны, управлять своими эмоциями (в данном случае, сдерживать свои непосредственные эмоции, возникающие при наблюдении за игрой в футбол других детей).

Управление собственной эмоциональной сферой с помощью воображения хорошо видно на примере, который приводил Д.Б. Эльконин. Отец научил мальчика играть в шахматы, и сын был очень рад возможности поиграть с отцом. Правда, когда отец выигрывал, мальчик расстраивался, говорил, что больше не будет играть с отцом в шахматы, но на следующий день терпеливо дожидался прихода родителя, чтобы снова поиграть с ним. При этом он говорил, что сегодня все будет по-другому. Однако похожая картина повторялась (господствовали натуральные эмоции, управлявшие поведением ребенка).

После некоторого времени отец заметил, что сын больше не ждет его с шахматной доской и не предлагает поиграть. Более того, когда родитель сам предложил сыграть с ним, уступив ему ладью, мальчик все равно отказался и заявил: «Я лучше пойду поиграю с соседским Петькой, он играет еще хуже меня».

С одной стороны, на этом примере можно видеть картину, аналогичную той, которую описывает Л.С. Выготский. Но, с другой стороны, здесь есть один момент, важный для понимания роли воображения в культурно-исторической теории.

Так, добровольный отказ ребенка играть в шахматы с отцом свидетельствует о том, что он научился обобщать свои эмоции и не подчинять им свое поведение. А вот его слова, что он пойдет и поиграет с соседским Петькой, который играет хуже него, свидетельствуют о том, что ребенок научился не только не «влипать» в неприятные ситуации, но и создавать благоприятные для себя ситуации. Ведь игра с Петькой, скорее всего, проведет к выигрышу и, соответственно, к положительным эмоциям. И это тоже происходит благодаря воображению, с помощью которого ребенок конструирует будущие ситуации и сопутствующие им эмоции (интеллектуализация аффекта», по Л.С. Выготскому).

Ряд проведенных нами исследований позволил сделать вывод о тесной связи всех выделенных Л.С. Выготским центральных психологических новообразований разных периодов развития. Подтверждение нашим экспериментальным данным можно найти в текстах Л.С. Выготского, который, например, подчеркивал, что воображение уже присутствует в первых словах ребенка, хотя речь, по его мнению, яв-

ляется центральным психологическим новообразованием раннего возраста, а воображение определяет специфику дошкольного периода развития.

Аналогичные результаты были получены в целом ряде исследований, где была показана тесная связь воображения (центрального психологического новообразования дошкольного возраста, по мысли Л.С. Выготского) и произвольного внимания, которое, как считает автор культурно-исторической концепции, является центральным психологическим новообразованием младшего школьного периода развития.

Выявленная генетическая связь между центральными психологическими новообразованиями разных периодов развития позволяет пролить свет на проблему возникновения воображения в онтогенезе. Так, с одной стороны, как уже было сказано, воображение появляется в качестве самостоятельной психической функции в дошкольном возрасте, согласно культурно-исторической периодизации, после кризиса трех лет. Однако существует точка зрения, согласно которой можно найти воображение значительно раньше. Так, например, М. Cole подчеркивает, что воображение может быть найдено у младенца [4].

В нашем исследовании, проведенном совместно с И.М. Лазаревым, мы обратили внимание на «комплекс оживления». В комплексе оживления ребенок начинает реагировать не на реальные ситуации, а на ситуации, по терминологии Л.С. Выготского, явно «мнимые». Так, малыш начинает активно двигать ручками и ножками, издавать звуки, слыша шаги взрослого (или другие звуки), или активно реагирует, когда мама, например, берется за пуговицу халата. Таким образом, ребенок превосходит то, что взрослый подойдет к нему или мама будет кормить его грудью. Иными словами, в этих и аналогичных случаях малыш реагирует не на наличную ситуацию, а на «выходящую за ее рамки», что свидетельствует о том, что у него уже есть зачаточное воображение [5].

Обнаружилось, что комплекс оживления является критерием возникновения у ребенка первого центрального психологического новообразования — **антиципации**. В литературе описана ситуация, когда полугодовалый малыш начинал плакать, услышав, как ложка стучит о края его тарелочки. Для него это означало, что его любимая каша подходит к концу.

Исследование роли антиципации в психическом развитии детей показало, что она тесно связана с речью — центральным психологическим новообразованием раннего возраста, а в первых словах ребенка, в свою очередь, как уже упоминалось, по мнению Л.С. Выготского, присутствует воображение.

Последнее, на чем хотелось бы остановиться в данной статье при рассмотрении роли воображения в культурно-исторической психологии, касается идеи Л.С. Выготского о том, что основным источником развития является обучение (обучение ведет за собой развитие). Утверждение, что воображение играет центральную роль в культурно-исторической психологии в данном контексте означает, что построение развивающего обучения непосредственно связано развитием воображения.

Это оказывается очевидным, если ориентироваться на центральные возрастные новообразования и их генетическую связь друг с другом. Иными словами, обучение, ориентированное на развитие центральных психологических новообразований, с одной стороны, будет так или иначе направлено на развитие воображения, учитывая тесную связь воображения с другими центральными психологическими новообразованиями. В то же время, есть основания говорить, что закономерности развития воображения обеспечивают как преемственность обучения на разных возрастных этапах, так и построение целостной системы непрерывного образования.

Так, выяснилось, что воображение детей дошкольного возраста синкретично, целостно и отличается смысловым характером (оно такое, как хочет дошкольник, оно позволяет ему сделать, например, страшным зайца, а вот Бабу ягу представить старой, больной и нуждающейся в помощи, и т. п.).

Отсюда следует, что в обучении детей дошкольного возраста воображение напрямую не должно использоваться. Однако именно воображение позволяет создать смысловой контекст, благодаря которому у ребенка возникает желание чему-то научиться. Например, ребенок, отправляясь в игровое путешествие на Север, реально учится кататься на лыжах, учится находить на карте Север, узнавать про его климатические особенности и т. п.

Воображение в младшем школьном возрасте теряет свой целостный характер и «распадается» на отдельные виды, такие, например, как музыкальное,

словесное, конструктивное и т. п. Помимо этого, наряду со смысловым появляется «объективное» воображение (воображение, ориентированное на реальную действительность и предметно-пространственные отношения). Именно такое «объективное» воображение обеспечивает ребенку успешное решение, например, многих математических задач, когда, прочитав условия, он может их воспроизвести, например, нарисовав условия задачи или смоделировав их с помощью предметов. В то же время, при обучении младших школьников важно широко использовать и смысловое воображение, которое позволяет учащимся придать смысл содержанию обучения.

В подростковом возрасте воображение снова становится целостным, но теперь уже не синкретическим, а комплексным. Соответственно, обучение подростков, с одной стороны, предполагает создание надлежащих условий для реализации разных видов воображения. С другой стороны, оно включает в себя и смысловое воображение детей дошкольного возраста, и «объективное» воображение младших школьников [5].

В заключение хотелось бы подчеркнуть, что рассмотрение концепции Л.С. Выготского в контексте выделенной им взаимосвязи смысла и значения позволит, с одной стороны, выявить и конкретизировать психологическое содержание созданной им неклассической психологии, а с другой стороны, построить на ее основе систему непрерывного развивающего обучения.

Литература

1. *Выготский Л.С.* Воображение и его развитие в детском возрасте. Собр. соч: в 6 т. Т. 2. М.: Педагогика, 1982. С. 436–454.
2. *Выготский Л.С.* Воображение и творчество. М.: Просвещение, 1991. 90 с
3. *Выготский Л.С.* Мышление и речь. Собр. соч: в 6 т. Т. 2. М.: Педагогика, 1982. С. 5–361
4. *Коул М.* Культурно-историческая психология. М.: Изд-во Институт психологии РАН, 1997. 384 с.
5. *Кравцов Г.Г., Кравцова Е.Е.* Психология игры (культурно-исторический подход). М.: Левь, 2017. 344 с.
6. *Леонтьев А.Н.* Деятельность, сознание, личность. М.: Политиздат, 1975. 303 с.

References

1. *Vygotskii L.S.* Voobrazhenie i ego razvitie v detskom vozraste. *Sobr. soch v 6 t. Vol. 2* [Imagination and its development in childhood]. Moscow: Pedagogika, 1982, pp. 436–454.
2. *Vygotskii L.S.* Voobrazhenie i tvorchestvo [Imagination and creativity]. Moscow: Prosveshhenie, 1991. 90 p.
3. *Vygotskii L.S.* Myshlenie i rech' *Sobr. soch v 6 t, T. 2* [Thinking and speaking]. Moscow: Pedagogika, 1982, pp. 5–361.
4. *Cole M.* Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya [Cultural-historical psychology]. Moscow: Kognito centr, Publ. Institut psihologii RAN, 1997. 384 p.
5. *Kravcov G.G., Kravcova E.E.* Psihologija igry (kul'turno-istoricheskii podhod) [Psychology of play (Cultural-historical approach)]. Moscow: Lev#, 2017. 344 p.
6. *Leont'ev A.N.* Dejatel'nost', soznanie, lichnost' [Activity, consciousness, personality]. Moscow: Politizdat, 1975. 303 p.