
ТЕОРИЯ И МЕТОДОЛОГИЯ
THEORY AND METHODOLOGY

Мышление и труд (читая Выготского)

А.Д. Майданский

Белгородский государственный национальный исследовательский университет
(ФГАОУ ВПО НИУ «БелГУ»), г. Белгород;
Московский государственный психолого-педагогический университет (ФГБОУ ВО МГППУ),
г. Москва, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2061-3878>, e-mail: caute@yandex.ru

Развитие «высших форм мышления» Л.С. Выготский связывал с трудом и утверждал, что эта связь — «центральная и основная», позволяющая раскрыть особенности детского мышления и новое в мышлении подростка. Между тем понятие труда в работах Выготского до сих пор практически не исследовалось. В настоящей статье прослеживаются «генетические узлы, соединяющие воедино мышление и практическую деятельность ребенка» (Выготский), начиная с «практического интеллекта» и заканчивая трудом. Тем самым развитие детской психики предстает как вращивание ее в процесс общественного труда. По Выготскому, речь взрослых выступает как «идеальная форма», в диалоге с которой развивается речь ребенка; такую же идеальную форму образует и труд взрослых. Практическая деятельность ребенка развивается навстречу труду по ступеням игры, рисования, лепки и конструирования. В статье затрагивается проблема овладения аффектами при помощи понятий, обсуждается связь смыслового и реального «полей» в человеческом сознании, проводится параллель между развитием сознания и труда.

Ключевые слова: практический интеллект, практическая деятельность, политехнический труд, детская игра, эгоцентрическая речь, аффекты, смысловое поле, трудовое поле.

Для цитаты: Майданский А.Д. Мышление и труд (читая Выготского) // Культурно-историческая психология. 2023. Том 19. № 3. С. 5–12. DOI: <https://doi.org/10.17759/chp.2023190301>

Thinking and Labour (Reading Vygotsky)

Andrey D. Maidansky

Belgorod National Research University, Belgorod, Russia; Moscow State University
of Psychology and Education (MSUPE), Moscow, Russia
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2061-3878>, e-mail: caute@yandex.ru

Lev Vygotsky connected the development of “higher forms of thinking” with labour, and claimed that this connection is “central and basic”, allowing to unfold the peculiarities of children’s thinking and the new in adolescent’s mind. Meanwhile, the concept of labour in Vygotsky’s works has not been investigated so far. This article traces the “genetic nodes that connect together the child’s thinking and practical activity” (Vygotsky), starting with “practical intelligence” and ending with labour. Thus, the development of the child’s psyche appears as its ingrowing into the process of social labour. According to Vygotsky, the speech of adults acts as an “ideal form” in dialogue with which the child’s speech develops; the same ideal form is constituted by labour. The child’s practical activity develops towards labour through the stages of playing, drawing, modelling and constructing. The article touches upon the problem of mastering affects by means of concepts, discusses the connection between the conceptual and real “fields” in human consciousness, and draws a parallel between the development of consciousness and labour.

Keywords: practical intelligence, practical activity, polytechnic labour, children's play, egocentric speech, affects, conceptual field, labour field.

For citation: Maidansky A.D. Thinking and Labour (Reading Vygotsky). *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya = Cultural-Historical Psychology*, 2023. Vol. 19, no. 3, pp. 4–12. DOI: <https://doi.org/10.17759/chp.2023190301>

Труд — речь — мышление...
В труде — все высшие специфически человеческие функции.
Л.С. Выготский. Записные книжки
(не ранее 1933 года)

Введение

Понятие труда в теории Л.С. Выготского до сих пор не становилось предметом специального исследования. Ключевая статья, посвященная этой теме, — «О связи между трудовой деятельностью и интеллектуальным развитием ребенка», — практически игнорируется¹. В Собрание сочинений она не попала. Другие работы, в которых Выготский обсуждает проблему связи мышления и труда, находятся где-то на дальней периферии культурно-исторической психологии.

О значении понятия труда в «истории становления научной школы Л.С. Выготского» писал в свое время В.В. Давыдов [13], опиравшийся на воспоминания и оценки А.Н. Леонтьева. Отмечался повышенный интерес Выготского к понятию труда в чужих концепциях². В его печатных работах и записных книжках неоднократно встречаются сопоставления орудий труда со знаками, процесса труда — с практическим интеллектом и детской игрой.

Сложнее понять, как работает понятие труда в конкретных психолого-педагогических исследованиях Выготского. Что оно дает для понимания истории развития высших психологических функций?

Мы проследим, как Выготский вскрывает психологическую связь мышления и труда, затем — как на разных возрастных ступенях завязываются «узлы» мышления и практической деятельности, а в заключение рассмотрим процесс культурного развития ребенка как интериоризацию труда.

I. Человек на «пути к свободе»

Первый подход к проблеме связи мышления и труда Выготский предпринял в «Педагогической психологии». Отличие трудовой деятельности человека от «труда животного» усматривается здесь в опоре ее на «коллективный социальный опыт», накопленный в течение всей мировой истории. Мышление же представляет собой оборванную и подавленную «речед-

вигательную реакцию» — особый социальный рефлекс, замкнувшийся в опыте других людей, в чужом, а не моем личном, опыте [см.: 8, с. 41].

Общей основой и труда, и мышления является «исторический опыт, социальная наследственность», которой нет у животных. В том же абзаце звучит и слово «культура», которое в дальнейшем потеснит выражение «социальный опыт» в работах Выготского.

Здесь пока еще нет анализа конкретных форм связи между мышлением и трудом, но уже прочерчена система координат: «труд — речь — мышление». Ее унаследует культурно-историческая теория. К тому времени, когда книга увидела свет, Выготский успел прийти к выводу, что «реакция» и «рефлекс» не те понятия, которые могут продвинуть исследование общественно-исторических процессов и высших психологических функций. Увлечение реактологией, впрочем, не помешало ему в главе X дать блестящий историко-материалистический анализ форм трудового воспитания, соответствующих трем типам общественного производства: ручному, машинному и политехническому труду³.

Политехническое воспитание ставит своей целью синтез научно-теоретического мышления и труда. К этой теме — теперь уже с позиций культурно-исторической психологии — Выготский вернется пять лет спустя в докладе «Практическая деятельность и мышление в развитии ребенка в связи с проблемой политехнизма» на Первом (и последнем) съезде Всесоюзного общества психотехники и прикладной психофизиологии. Здесь развернута мысль из записных книжек, взятая нами в качестве эпиграфа: «Труд явился колыбелью всех высших психологических функций, всех высших специфических для человека форм поведения... Труд необходимо предполагает овладение процессами собственного поведения человека» [11, с. 38]⁴.

Открытый Выготским принцип развития человеческой психики, как известно, гласит: всякая психологическая функция развивается в направлении ее «осмысливания» и сознательного овладения ею. Из действующей спонтанно, автоматически, импульсив-

¹ Разве что А.А. Леонтьев назвал ее «важнейшей работой» и процитировал одну строку [см.: 16, с. 99].

² «Анализируя развитие психологической науки, Л.С. Выготский не упускает ни одного случая, где она обращается к изучению труда» [20, с. 92].

³ Подробнее об этом см. в работе А.Д. Майданского [19].

⁴ Публикация не упоминается в имеющихся библиографиях Выготского. В описи архива значится рукопись (4 стр.) и позднейшая копия, однако найти ни ту, ни другую не удалось.

но она превращается в «произвольную» (управляемую волей). Так образуются все высшие функции.

Этот интегральный психологический процесс Выготский называет «интеллектуализацией». Восприятие, память, речь и все прочие «натуральные» функции одна за другой втягиваются в работу *мышления*, повинувшись его требованиям и сообразуясь с его категориальными структурами. Стержнем развития человеческой психики является образование понятий и нарастающая их доминанция в жизни личности.

Подобный процесс интеллектуализации, заметим, происходит и с *трудом* — как в истории человечества, так и в развитии личности (при условии, что ее развитие совершается достаточно свободно). Политехническое воспитание призвано развить в ребенке *научно осмысленные* трудовые умения, а сам процесс труда превратить в планомерную деятельность, стоящую в каждом своем звене под сознательным контролем мыслящего субъекта, человека.

Такое воспитание в широком масштабе, однако, возможно лишь при условии «полной политехнизации труда»: когда благодаря развитию техники и технологий станет «близок к нулю труд физический и в грандиозной мере возрастет значение умственного труда»; когда рабочий превратится, условно говоря, из рикши в вагоновожатого. До этого пока еще очень далеко даже Америке, не говоря уже о России, — реалистично оговаривается Выготский. «Политехнизм есть правда завтрашнего дня» [8, с. 207].

К этому дню надлежит разработать научные принципы и технологию освобождения нашей психики. Выготский делится этой своей мечтой уже в докладе 1924 года, открывшем для него путь в большую науку.

«Овладеть психикой так, как мы владеем электричеством, — вот заманчивая перспектива психологии... Она не столько стремится понять человеческую психику, сколько овладеть ею; довольно психологи истолковывали душу, надо изменить и перестроить ее» [12]⁵.

Идеал Выготского — разносторонне развитая и «просветленная» личность, которая контролирует и регулирует работу своих «нервов и психики». Личность такого типа Выготский иногда называет «сверхчеловеком».

В записных книжках последних лет жизни Выготский примется разрабатывать план «вершинной», или «акмеистической», психологии. Ей предстоит выяснить, как «сознание изменяет жизнь» [1, с. 414]. С этим был связан его интерес к психотехнике, которая как раз и стремилась к практическому преобразованию «жизни» (и в первую очередь — трудовых процессов) средствами научной психологии. Но Выготский ставил проблему смелее и шире, глядя за горизонт

современности. Овладеть жизнью души и управлять внутренним миром так же, как мы управляем силами внешней природы, — на меньшее он не согласен.

Ключи к заветной цели — в понятиях разума. В этом пункте Выготский следует за «звездой Спинозы». Возможны, по сути, лишь две жизненных стратегии — жизнь по аффекту и жизнь по понятию. Поведением животных и зачастую людей движут «слепые желания» (первичный аффект, по Спинозе). По силам ли человеку укротить эту могучую стихию жизни? Как нам освободиться из «рабства аффектов»? Ответ на этот вопрос Выготский намеревался дать в своей последней книге, «Учение об эмоциях», но успел осветить лишь постановку проблемы у Декарта и в старой психологии, распавшейся на две картезианские половинки — психологию «объяснительную» и «описательную».

Долгое время считалось, что у Выготского не было удовлетворительного решения. Недавно опубликованные записные книжки открыли нам разгадку: *надлежит изменить взаимосвязь аффектов при помощи понятий*. Разумное осознание аффекта, освещение лучами понятия, ставит его в иное отношение к прочим аффектам, изменяет характер его протекания и функцию в поведении человека. Возникают новые аффекты, а прежние «изолируются от царства инстинктов и переносятся в совершенно новый план» [4, с. 315]. Этот план именуется «смысловым полем»; в нем царствуют понятия⁶, а не инстинкты.

«У человека как *res cogitans*⁷ возникает *новое отношение к ситуации* по сравнению с животным. Новизна заключается в том, что мышление (смысловое поле) *вводит новый аффект*... Мышление сохраняет, но перестраивает аффекты — их *ordo et connexio*⁸... Ср. у ребенка — чтобы дался вырвать зуб — меняем *Energiequelle*⁹: [в награду] конфета, [или говорим, что] иначе умрешь: вызываем более сильный аффект... Аффект в понятии становится активным¹⁰... Осознанная трусость — дает отношение к ней (стыд)» [1, с. 471—472].

Человек культивирует «натуральные» аффекты тела и души — так же, как он приручает диких животных, как *трудом* своим превращает лесную чащу в сад или рощу. На месте природных дебрей страстей вырастают «смысловые поля» культуры.

Как совершается этот труд души над собой, наглядно показывает театр. На театральной сцене, в смысловом поле пьесы, аффекты выстраиваются в диктуемые мыслью порядок и связь, повинувшись *понятиям* драматурга, режиссера, актера.

Так, ценность системы Станиславского для Выготского в том, что она открывает «путь к овладению эмоциями и, следовательно, путь произвольного вы-

⁵ Текст не опубликован, цитируется по копии Е.Ю. Завершневой, снятой в домашнем архиве Выготского.

⁶ «Смысловое поле... для нас — понятия, обобщения» [1, с. 467]. Тема превосходно раскрыта в работе Л.С. Выготского [14].

⁷ Вещь мыслящая (лат.), определение человеческой души у Декарта и Спинозы.

⁸ Порядок и связь (лат.), выражение из Спинозовской «Этики».

⁹ Источник энергии (нем.). Ранее, сравнивая мотивацию устной и письменной речи, Выготский обращался к понятию *Energiequelle* у К. Левина [см.: 1, с. 356].

¹⁰ По Спинозе, активный аффект увеличивает нашу «способность к действию» (*agendi potentia*), а пассивный аффект (*passio*, «страсть») ее уменьшает.

зова и искусственного создания новых эмоций... создавая сложную систему представлений, понятий и образов, в состав которых входит и известная эмоция» [2, с. 209–210].

Работа мысли очищает эмоцию от всего лишнего, обобщает и сообщает ей предметный характер — тогда эмоция становится подвластна человеческой воле, «произвольна». Данный вывод подтверждают современные психофизиологические исследования эмоций, — заключает Выготский. «Изучить этот порядок и связь аффектов и составляет главную задачу научной психологии» [2, с. 211].

Труд требует подчинения своих аффективно-эмоциональных реакций и психологических функций *логике дела*. Нельзя нормально трудиться — равно как и мыслить, — когда ты во власти «слепых желаний» и не умеешь их обуздать, или если ты не в состоянии сосредоточить внимание на *предмете* своих трудов. «Рибо указывает на психологическое родство труда и произвольного внимания... “До возникновения цивилизации произвольное внимание не существовало или появлялось на мгновение, как мимолетное сверкание молнии. Труд составляет наиболее резкую конкретную форму внимания”» [9, с. 369]¹¹.

В битве с пагубными аффектами — «страстями души», как называл их Декарт, — труд всегда заодно с мышлением, на стороне понятия. В таком ракурсе мышление и есть не что иное, как умственный *труд*.

Вершинная психология призвана осмыслить развитие личности как процесс ее освобождения из рабства аффектов, покорение природной стихии душевной жизни трудом ума. Урок Спинозы: человеческая свобода есть власть понятия над аффектом, научное понимание и перестройка наших страстей.

«Свобода: аффект в понятии... Грандиозная картина развития личности: путь к свободе» [1, с. 256]. «Главное в мышлении — свобода: *ich kann was ich will*¹². Отсюда она переносится в действие. Но зарождается свобода в мысли... *Понятия* — новое отношение + освобождение... В этом — ключ ко всему: перенос (действие) в смысловом поле. Его свобода, разумность» [1, с. 465–466].

К сожалению, после смерти Выготского эта «грандиозная картина» выпала из «смыслового поля» культурно-исторической психологии, равно как и его исследования конкретных форм связи мышления и труда, о которых далее пойдет речь.

II. «Линия развития практической деятельности ребенка»

Как известно, теория Выготского повествует о развитии высших психологических функций. Оста-

ется понять, какова *цель* этого развития, с тем чтобы превратить ее в конечную цель воспитания ребенка.

«Вреднейшим наследием старой школы» Выготский считает перенос целей воспитания «куда-то вдаль», ориентируясь на «отвлеченный идеал совершенной личности». Старая школа «била мимо труда и в зависимости от этого самым безобразным и бездарным образом организовывала жизнь здесь вблизи — те ежедневные занятия, тот постоянный труд, который заполнял, в конце концов, все время человека и отнимал все его силы» [8, с. 313].

Эти резкие строки не мешают современным комментаторам Выготского и дальше «бить мимо труда». Иные даже уверяют, будто «Выготский весьма мало занимался исследованием трудовой деятельности»¹³, или — сплошным курсивом: «*у Выготского вообще нет попытки анализа процесса общественного труда*»¹⁴. (Что тут скажешь без артиклей и междометий?..)

В привычных рассуждениях о развитии личности ребенка, его «высших психических функций», сплошь и рядом ускользает из виду главный вектор и конечная цель этого развития. Для марксиста Выготского это — *формирование способности к труду*: не только *умения* трудиться со знанием дела и полной самоотдачей, но и *любви* к труду.

В «Педагогике подростка» отвергается система воспитания, в которой «детство растет и развивается, не зная труда». При правильном воспитании «труд является естественной атмосферой жизни с ранних лет», а выбор профессии у подростка — «органическим завершением длительного процесса развития... Воспитание должно готовить ребенка к этому шагу задолго до того, как этот шаг может совершиться» [9, с. 463–464]. Обязательно готовить его к будущей трудовой жизни в той мере, в какой это позволяют процессы органического созревания.

«Но этого мало, — с нажимом прибавляет Выготский. — Необходимо вырабатывать и создавать склонности к известной профессии, любовь к труду» [9, с. 464]. *Amor laboris* — активный «аффект в понятии», определяющий развитие зрелой, свободной человеческой личности на всем протяжении ее жизненного пути.

Гимны труду в советские времена звучали часто. Проблема в том, чтобы теоретически и, по возможности, экспериментально выяснить роль труда в развитии детского мышления.

За отправной пункт исследования Выготский берет *практический интеллект* — орудийную деятельность животных при решении особого рода задач, требующих нахождения обходных путей к цели. Для этого схема деятельности должна учитывать структуру наблюдаемой ситуации — взаимосвязь вещей в границах «видимого поля» (пионер исследований

¹¹ Редакторы Собрания сочинений сняли кавычки и вычеркнули «мимолетное сверкание молнии», равно как и многое другое, что было им не по вкусу.

¹² Я могу (сделать) то, что я хочу (*нем.*). Слова Сары Слиозберг (Sarah Sliosberg, сотрудница Курта Левина) об «ирреальном» мире игры, фантазии.

¹³ «Vygotzky devoted very little effort to the study of labour activity» [24, p. 44].

¹⁴ «There is no attempt to analyse the social labour process at all in Vygotzky» [23, p. 28].

практического интеллекта, Вольфганг Кёлер, считал это критерием разумности поведения).

Практический интеллект является природным радикалом, общим для мышления и труда: оба они *возникли* из орудийной деятельности высших животных.

Хорошо известно, какое огромное, первостепенное значение Выготский придавал исследованию практического интеллекта. Это «генетически» первичная — и притом экспериментально фиксируемая — форма связи «натурального мышления» и практической деятельности, равным образом в фило- и онтогенезе.

Далее Выготский прослеживает, «как завязываются на каждой данной возрастной ступени генетические узлы, соединяющие воедино мышление и практическую деятельность ребенка» [7, с. 589]. Понятие практической деятельности ребенка охватывает, наряду с детским трудом, и физические игры, рисование и конструирование¹⁵, и всякую иную деятельность в окружающем мире, в ходе которой совершается *обработка ума вещами через работу рук*.

«Пиаже утверждает, что вещи не обрабатывают ум ребенка. Но мы видели, что в реальной ситуации... вещи действительно обрабатывают ум ребенка. Вещи — значит действительность, но действительность, не пассивно отражаемая в восприятиях ребенка, не познаваемая им с отвлеченной точки зрения, а действительность, с которой он сталкивается в процессе своей практики» [6, с. 51]¹⁶.

Приступая к исследованию возрастных форм связи мышления и практической деятельности, Выготский, по своему обыкновению, сперва резюмирует достигнутое предшественниками и современниками. Особо выделяются «две попытки, которые исходят из психологической лаборатории». Первая из этих двух теорий — психотехника — решала проблему «вне категории развития и почти исключительно в дифференциально-психологическом разрезе». Этот недостаток, продолжает Выготский, в последнее время пытается исправить «генетическая и детская психология». Ее заслугу, наряду с введением в теорию принципа развития, Выготский видит в стремлении «...строго отделить естественные, природные коренные функции практического интеллекта от тех дальнейших изменений этих функций и надстроек над ними, которые они приобретают, становясь трудовой деятельностью в собственном смысле этого слова» [7, с. 593].

Выготский не раз ссылался на слова Пиаже: «Ребенок никогда на самом деле не входит в настоящий контакт с вещами, ибо он не трудится» [21, с. 373]¹⁷. В этой «мимоходом брошенной Пиаже мысли» Вы-

готский находит «ключ к пониманию всех особенностей детского мышления!» Развитие мышления совершается *навстречу труду* и чем дальше, тем более явно определяется общественно-трудовыми потребностями и задачами.

«Эта связь развития высших форм мышления, и в частности мышления в понятиях, с трудом представляется нам центральной и основной, способной раскрыть особенности детского мышления и то новое, что появляется в мышлении подростка» [9, с. 334].

Справедливо увязывая качественное отличие мышления ребенка и взрослого с трудом, Пиаже не показывает, как возникает «синтез между интеллектуальным развитием ребенка, с одной стороны, и развитием его трудовой деятельности — с другой» [7, с. 593]. Для Выготского же в этом — вся суть. Необходимо проследить, как практическая «обработка ума вещами» развивается в труд. Принимая форму труда, практическая деятельность достигает наивысшей точки развития, своего «акме».

В конце статьи дается набросок «схемы интеллектуального развития ребенка в связи с его практической деятельностью по важнейшим возрастам» [7, с. 595].

1. Уже в 6 месяцев ребенок пробует воздействовать на один предмет с помощью другого; несколько месяцев спустя эта деятельность превращается в «первичное, наиболее примитивное употребление орудий», т.е. в практический интеллект. Как и у кёлеровских шимпанзе, орудийная деятельность детей поначалу никоим образом не связана с речью. Речевая активность в этом возрасте выражает *чистые эмоции*. Это не столько общение, поясняет Выготский, сколько «эмоциональное заражение, перенос аффекта» [5, с. 302]¹⁸.

2. В следующей фазе, между годом и тремя, развитие практической деятельности протекает в направлении ее «синкретического объединения» с речевым мышлением. Деятельность ребенка с первых дней жизни строится через других людей — при полной зависимости от их деятельности и в сопровождении человеческой речи. Соответственно, ребенок и сам одновременно действует и разговаривает вслух, образуя «сплав из речи и действия» (такого рода сплав внешних действий с аффективными речевыми сигналами можно назвать «речедействием»).

3. В возрасте трех лет ребенок от «социальной речи», адресованной окружающим людям, переходит к речи эгоцентрической. Она представляет собой отрывочный монолог, произносимый для себя, и служит переходной ступенью к внутренней речи. Выготского интересовала, в первую очередь, «пла-

¹⁵ Рисование, взятое и с его физической стороны (опыты с карандашом — в главе второй «Мышлении и речи»). Конструирование, понятие как «алгебра вещей» (И.Г. Розанов): создается не вещь, а «вещная формула» действия, — «вещи учат, как их складывать» [1, с. 535].

¹⁶ Курсив мой. — А.М.

¹⁷ В этом месте книги говорится, что мышление ребенка протекает в «вербальной плоскости» и столь же «непроницаемо для опыта», как мышление дикаря. Только в играх, когда приходится действовать руками, дети встречают сопротивление вещей; несмотря на это, дальше «верований» (scoyances) ум ребенка и дикаря, в сущности, не идет.

¹⁸ В источнике: «эмоциональное выражение». Рискну предположить, что это стенографическая ошибка либо редакторская правка. В первой главе «Мышлении и речи» и в Записных книжках *общению* на основе понимания и понятий Выготский противопоставляет именно заражение аффектами (у животных, у детей ясельного возраста и «больной Д.»).

нирующая функция» эгоцентрической речи в осуществлении практической деятельности ребенка. Требовалось экспериментально уловить момент превращения речевого «слежка», отражения элементов деятельности, в средство преодоления затруднений, с которыми ребенок сталкивается в своих практических действиях¹⁹.

Как следствие, образуется новый — словесный — план построения и корректировки схемы деятельности. Речь становится средством и формой протекания мышления, «мышлением вслух». В этот момент отношение мышления и практической деятельности переворачивается: словесная мысль опережает действие, предвосхищает и направляет его. Слово освобождает мысль из «рабства зрительного поля»²⁰ и открывает возможность планирования действий, своих и чужих.

4. В возрасте 6–10 лет образуется внутренняя речь и начинается ее размежевание с внешней деятельностью. Наконец, в переходном возрасте словесно-речевое мышление развивается в мышление понятийное, категориальное, формирующее относительно автономную сферу «внутренней жизни» личности. У подростка мы находим уже «совершенно оторванное от конкретных действий мышление в понятиях» [9, с. 395].

Обособление мыслительной деятельности от деятельности практической является условием *sine qua non* процесса труда. Человеческий труд требует построения схемы планируемого действия «в уме» посредством слов, чисел и иных знаков, — прежде чем произойдет реальный «контакт с вещами».

Первый опыт планирования действий ребенок приобретает в *игре*. От игры — через «переходные формы» рисования, лепки и конструирования — тянется нить к *труду*. Всё это стадии процесса развития планомерной деятельности и практической обработки ума вещами (через обработку вещей руками). «*Конструкция — среднее между игрой и трудом с точки зрения мнимой ситуации. Куст творческих деятельностей из одного родника: игра, рисунок, лепка, конструкция, труд*» [1, с. 534]²¹.

О генетической связи игры с трудом подробно повествуется в «Педологии школьного возраста».

«Игра и труд могут рассматриваться как психологические антитезы. Игра есть царство инстинкта, труд — царство воли» [10, с. 167]. Но уже в детской игре инстинктивная форма снимается, преодолевается «игровым правилом». Деятельность инстинктивная обращается в культурную, волевою. «В этом проявляется истинная диалектика игры. Генетически в игре вызревают механизмы труда» [10, с. 168].

В практическом интеллекте младенца реальное поле совпадало со смысловым. В игре смысловое поле впервые отделяется от реального и начинает доминировать над ним, пусть пока еще только в «мнимой ситуации». В труде совершается «реализация смысло-

го в видимом» [1, с. 525]: идеальные цели, замыслы и смыслы обретают вещественный облик, плоть.

В декабре 1933 г. Выготский чертит таблицу из двух колонок — «Игра» и «Труд» [1, с. 535]. Различие в том, что игра подчиняется правилам, труд — законам. В аффективном плане: если игра есть *Handlung* (нем. действие) без воплощения, удовольствие приносит сам процесс (*Funktionslust*), то в труде «*Handlung*, воплощение замысла = *Vorlust*». У Карла Бюлера *Vorlust* (нем. удовольствие от предвкушения) — высшая форма эмоционального переживания: сдвиг удовольствия в начало процесса деятельности, к фазе планирования. Завершает таблицу определение труда как «игры *sui generis*».

В этом свете все развитие детской психики предстает как вращивание ее в трудовую деятельность: формирование требуемых для труда понятий, умственных и речевых способностей, силы воли и т. д., с одной стороны, плюс воспитание культурных аффектов, таких как любовь к труду, уважение к трудящимся людям и плодам их трудов, старательность, самоотдача и пр., — с другой.

III. Интериоризация труда

Мы выяснили, что понятие труда является краеугольным камнем культурно-исторической психологии. Понятно, почему этот камень презрели те, кто ценит Выготского как предтечу семиотики, считает его рязеным марксистом и т. д. Сложнее понять, почему *ученики* Выготского, разделявшие его отношение к труду и на протяжении полувека создававшие «психологическую теорию деятельности», не пожелали продолжить начатое учителем исследование «генетических узлов, соединяющих воедино мышление и практическую деятельность ребенка». Полагаю, причина кроется в том, что осевая связь «труд — речь — мышление» стала пониматься принципиально иначе, особенно в части функции речи и слова в деятельности ребенка.

Откроем главный труд А.Н. Леонтьева «Проблемы развития психики», а в нем — параграф «Особенности формирования умственных действий» [18, с. 379]. В самом начале здесь звучит имя Выготского в связи с понятием интериоризации, и на этом всё. Ни слова про учение Выготского о формировании понятий, о связи мышления и практической деятельности через речь, о планирующей функции детской речи — хотя сам Леонтьев вместе с Выготским руководил экспериментами Р.Е. Левиной, выяснявшими эту функцию в процессе формирования действий, «умственных» и практических.

В написанной Леонтьевым главе «Речь» для учебника психологии [22, с. 262–288] эгоцентрическая речь не упомянута — даже в разделе «Развитие речи

¹⁹ Эксперименты показали, что при возникновении трудностей коэффициент эгоцентрической речи увеличивается почти вдвое [см.: 15].

²⁰ Выражение Кёлера, подхваченное Выготским.

²¹ Заметка сделана в ходе доклада Г.А. Кваснецкого на Совете по игрушке.

у детей». Он редактировал и дописывал этот текст на протяжении десяти лет. В 1938–1948 гг. учебник вышел тремя изданиями, объем главы вырос на треть, но так и не нашлось места для той формы речи, которую Выготский считал «первым поворотным и решающим этапом для всей дальнейшей судьбы развития мышления ребенка» [3, с. 11].

Положение дел не изменится и в прочитанных Леонтьевым на склоне лет лекциях о речи в курсе общей психологии (МГУ, 1973–1975). Выготский здесь частый гость, собеседник, но эгоцентрическая речь остается темой нон грата.

На лекции про эмоции и аффекты Выготский не приглашался. Аффекты Леонтьев определяет как «липнувшие на ситуацию метки», а эмоции — это такие внутренние «ориентирующие сигналы» [17, с. 466, 474]. Как следствие, из поля зрения выпадает вся проблематика «вершинной психологии» Выготского, связанная с контрверзой «аффект–понятие» и открытым «путем к свободе». Нелепо же, в самом деле, связывать человеческую свободу с овладением липкими метками и посещать театр ради свежих ориентирующих сигналов...

Наибольшего прогресса в сравнении с Выготским А.Н. Леонтьев и деятельностная психология в целом достигли в исследовании ориентировочной деятельности и процессов интериоризации культурных норм и форм человеческой деятельности, но и здесь эмоции слабо принимались в расчет. Выготский же стремился «переместить эмоции с задворков человеческой психики на передний план» и «ввести их в структуру всех остальных психических процессов» [4, с. 324]. Таков был замысел его последней, неоконченной книги.

Напоследок еще раз вернемся к вопросу: какое место труд занимает в психологическом развитии ребенка? «Естественная атмосфера труда», в которой должен расти ребенок, безусловно, предполагает и его посильное, поначалу чисто игровое, участие в трудовой деятельности, и регулярный учебный труд²², но к этому далеко не сводится — особенно в раннем детстве.

Ключом к ответу на поставленный вопрос послужит нам параллель между понятиями сознания и труда²³.

В «Младенческом возрасте» нарисована картина сознания, которое начисто лишено внутренней активности и представляет собой поток аффектов в процессах сна и питания. В части ориентировочной деятельности психика младенца уступает даже новорожденному насекомому. Зато она образует *частицу общественного сознания* и, тем самым, изначально является социальной — «сознанием психической общности» с матерью и другими людьми, чьи действия опосредствуют все контакты младенца с вещами. Эту

первичную фазу психического развития человека Выготский, вслед за немецкими психологами, именует «сознанием “пра-мы” (Ur-wir)» [5, с. 305].

Подобным же образом обстоит дело и с человеческим трудом. Младенец в каждый миг своей жизни окружен трудящимися людьми и предметами, созданными трудом. Его персональная жизнедеятельность в каждой своей фазе опосредствуется процессами и продуктами трудовой деятельности других людей. Он с головой погружен в атмосферу труда, внутри которой (как ее идеальный — или, по Выготскому, «смысловой» — момент) существует и наше сознание.

Смысловое поле сознания образует внутренний слой *трудового поля*, своего рода эндотелий труда. Сознание «пра-мы» есть первое, самое смутное отражение материально-практических связей между людьми — не столько еще осознание, сколько аффективное «переживание» трудовой общности человечества (в том смысле, в каком Выготский говорит о переживании как «единице сознания»).

Сознание и труд по природе своей — процессы общественные. Если сознание — это коллективная психика, то труд есть коллективная практика — *сотрудничество* (через посредство знаковых систем, технических устройств и социальных институтов).

Выготский включает категорию сотрудничества в финальную формулировку основного закона культурного развития: все высшие функции «возникают первоначально как формы *деятельности в сотрудничестве* и лишь затем переносятся ребенком в сферу своих психологических форм деятельности» [6, с. 282]²⁴. Понятие сотрудничества, совместной деятельности людей, мы встречаем и в определении «зон ближайшего развития», и в основании специальной педагогики Выготского с ее принципом «преодоления дефекта» через сотрудничество.

(Остается лишь удивляться амаврозу «выготсковедов», критикующих его за «недеятельностный» подход. «Практическая деятельность», труд и «деятельность в сотрудничестве» за полноценное понятие деятельности, видимо, не считаются.)

Младенец включается в процессы труда, как и в процессы общественного сознания, поначалу лишь рецептивно, через посредство самых простых аффектов. Его жизнедеятельность есть только потенция труда, или, выражаясь гегелевским языком, труд «в себе». Все последующее культурное развитие ребенка представляет собой не что иное, как *вращивание души в общественное производство*, т. е. в процесс труда en gros; равно как и наоборот — *интериоризацию труда*, формирование у ребенка способностей к тем или иным видам трудовой деятельности.

Врастание нового лица в «ансамбль общественных отношений»²⁵ между трудящимися людьми соверша-

²² За год до смерти Выготский обдумывал книгу, посвященную учебному труду. «Общая идея: учебный труд в целом (не математика, русский язык) есть новый возрастной тип деятельности» [1, с. 417–418].

²³ Для ясности оговоримся, что в работах Выготского такой параллели нет, и автор этих строк не стремится — как то нередко бывает — выдать свои размышления за взгляды Выготского. Это попытка продолжить и развить его теорию.

²⁴ Курсив мой. — А.М.

²⁵ Так определял сущность человека Маркс: *das ensemble der gesellschaftlichen Verhältnisse*

ется не только через «детский труд» как таковой, но и через встречу практического мышления с речью, и через последующее разделение слова и действия, через интеллектуализацию психологических функций и подчинение индивидуальных аффектов понятиям, в коих исторически отлагаются схемы деятельности и нормы общественной жизни.

По Выготскому, *речь* взрослых выступает для ребенка как «идеальная форма», источник его речевого развития. Такую же роль идеальной формы выполняет и *труд* взрослых: во взаимодействии с ним осу-

ществляется и на него ориентируется в своем развитии практическая деятельность ребенка.

Наблюдая за тем, как завязываются «генетические узлы» дела, слова и мысли, как понятия образуются и овладевают аффектами, Выготский постоянно держал в уме «труд как центральный фактор всего интеллектуального развития» [9, с. 341]. Таков «вершинный», «акмеистический» взгляд в культурно-исторической психологии — взгляд с высоты той цели, которой подчинено и к которой устремлено развитие человеческой психики.

Литература

1. *Выготский Л.С.* Записные книжки. Избранное / Под ред. Е. Завершневой и Р. ван дер Веера. М.: Канон+, 2017. 608 с.
2. *Выготский Л.С.* К вопросу о психологии творчества актера // *Якобсон П.М.* Психология сценических чувств актера. М.: ГИЗ, 1936. С. 197–211.
3. *Выготский Л.С.* Коллектив как фактор развития аномального ребенка // *Вопросы дефектологии.* 1931. № 1–2. С. 8–17.
4. *Выготский Л.С.* Лекции по психологии // Развитие высших психических функций: Из неопубликованных трудов. М.: Изд-во АПН, 1960. 500 с.
5. *Выготский Л.С.* Младенческий возраст. Собрание сочинений: в 6 т. Т. 4. Детская психология / Под ред. Д.Б. Эльконина. М.: Педагогика. 1984. С. 269–317.
6. *Выготский Л.С.* Мышление и речь: Психологические исследования. М.; Л.: Соцэкгиз, 1934.
7. *Выготский Л.С.* О связи между трудовой деятельностью и интеллектуальным развитием ребенка // *Педология.* 1930. № 5–6. С. 588–596.
8. *Выготский Л.С.* Педагогическая психология. М.: Работник просвещения, 1926. 348 с.
9. *Выготский Л.С.* Педология подростка. М.; Л.: Учпедгиз, 1931. 497 с.
10. *Выготский Л.С.* Педология школьного возраста. Лекции по психологии развития. М.: Канон+, 2022. 320 с.
11. *Выготский Л.С.* Практическая деятельность и мышление в развитии ребенка в связи с проблемой политехнизма // На психотехническом фронте: материалы к Первому съезду Всесоюзного общества психотехники и прикладной психофизиологии (20–21 мая 1931). Тезисы докладов. М.; Л.: Соцэкгиз, 1931. С. 38–40.
12. *Выготский Л.С.* Психология в нашей школе / Доклад на II Всероссийском съезде по психоневрологии в соединенном заседании психологической, рефлексологической и педологической секций. Петроград, 9 января 1924 года (рукопись).
13. *Давыдов В.В.* Понятие деятельности как основание исследований научной школы Л.С. Выготского // *Вопросы психологии.* 1996. № 5. С. 20–29.
14. *Завершнева Е.Ю.* Представления о смысловом поле в теории динамических смысловых систем Л.С. Выготского // *Вопросы психологии.* 2015. № 4. С. 119–135.
15. *Левина Р.Е.* Идеи Л.С. Выготского о планирующей речи ребенка // *Вопросы психологии.* 1968. № 4. С. 105–115.
16. *Леонтьев А.А.* Л.С. Выготский: Книга для учащихся 9–11 классов средней школы. М.: Просвещение, 1990. 158 с.

References

1. Vygotsky L.S. Zapisnye knizhki. Izbrannoe [Notebooks. A selection]. Zavershneva E., van der Veer R. (eds.). Moscow: Kanon+, 2017. (In Russ.).
2. Vygotsky L.S. K voprosu o psikhologii tvorchestva aktera [On the problem of the psychology of the actor's creative work]. In Jakobson P.M. *Psikhologiya stsenicheskikh chuvstv aktera* [Psychology of stage feelings of the actor]. Moscow: GIZ, 1936, pp. 197–211. (In Russ.).
3. Vygotsky L.S. Kollektiv kak faktor razvitiya anomal'nogo rebenka [Collective as a factor in the development of the abnormal child]. *Voprosy defektologii* [Problems of Defectology], 1931. Vol. 1–2, pp. 8–17. (In Russ.).
4. Vygotsky L.S. Leksii po psikhologii [Lectures on psychology]. *Razvitie vysshikh psikhicheskikh funktsii: Iz neopublikovannykh trudov* [Development of higher mental functions: From unpublished works]. Moscow: APN Publishing, 1960. (In Russ.).
5. Vygotsky L.S. Mladencheskii vozrast [Infancy]. *Sobranie sochineniy* [Collected Works]. Vol. 4. *Detskaya psikhologiya* [Child psychology]. D.B. El'konin (ed.). Moscow: Pedagogika. 1984, pp. 269–317. (In Russ.).
6. Vygotsky L.S. *Myshlenie i rech': Psikhologicheskie issledovaniya* [Thinking and speech: psychological studies]. Moscow, Leningrad: Sotsekgiz, 1934. (In Russ.).
7. Vygotsky L.S. O svyazi mezhdu trudovoy deyatel'nost'yu i intellektual'nym razvitiem rebenka [On the relationship between labour activity and intellectual development of the child] // *Pedologiya* [Pedology], 1930. Vol. 5–6, pp. 588–596. (In Russ.).
8. Vygotsky L.S. *Pedagogicheskaya psikhologiya* [Pedagogical psychology]. Moscow: Rabotnik prosveshcheniya, 1926. (In Russ.).
9. Vygotsky L.S. *Pedologiya podrostka* [Pedology of the teenager]. Moscow, Leningrad: Uchpedgiz, 1931. (In Russ.).
10. Vygotsky L.S. *Pedologiya shkol'nogo vozrasta. Leksii po psikhologii razvitiya* [Pedology of school age. Lectures on the psychology of development]. Moscow: Kanon+, 2022. (In Russ.).
11. Vygotsky L.S. *Prakticheskaya deyatel'nost' i myshlenie v razvitiy rebenka v svyazi s problemoi politekhizma* [Practical activity and thinking in the development of the child in connection with the problem of polytechnicism]. *Na psikhotehnicheskoy fronte: materialy k Pervomu s'ezdu Vsesoyuznogo obshchestva psikhotehniki i prikladnoi psikhofiziologii. Tezisy dokladov 20–21 maya 1931* [On the psychotechnical front: Materials for the First Congress of the All-Union Society of Psychotechnics and Applied Psychophysiology. Theses of reports, 20–21 May 1931]. Moscow, Leningrad: Sotsekgiz, 1931, pp. 38–40. (In Russ.).
12. Vygotsky L.S. *Psikhologiya v nashei shkole. Doklad na II Vserossiiskom s'ezde po psikhonevrologii v*

17. Леонтьев А.Н. Лекции по общей психологии. М.: Смысл, 2001. 511 с.
18. Леонтьев А.Н. Проблемы развития психики. 2-е изд., доп. М.: Мысль, 1965. 571 с.
19. Майданский А.Д. Идея политехнизма в марксистской теории воспитания // *Stasis*. Т. 13. № 1. С. 177–196.
20. Мунипов В.М. И.Н. Шпильрейн, Л.С. Выготский и С.Г. Геллерштейн — создатели научной школы психотехники в СССР // *Культурно-историческая психология*. 2006. Том 2. № 4. С. 85–109.
21. Пиаже Ж. Речь и мышление ребенка. М.; Л.: Учпедгиз, 1932. 411 с.
22. Психология / Под ред. К.Н. Корнилова, А.А. Смирнова, Б.М. Теплова. 3-е изд., перераб. и доп. М.: Учпедгиз, 1948. 456 с.
23. Jones P.E. Vygotsky and Marx — resetting the relationship // Yasnitsky A. (ed.) *Questioning Vygotsky's legacy: scientific psychology or heroic cult*. London & New York: Routledge, 2019. P. 22–42.
24. Miller R. *Vygotsky in perspective*. Cambridge, UK: Cambridge University Press, 2011, 451 p.
- soedinennom zasedanii psikhologicheskoi, refleksologicheskoi i pedologicheskoi sektiisii [Psychology in our school. Report at the II All-Russian Congress on Psychoneurology in a joint session of the psychological, reflexological and paedological sections]*. Petrograd, 9 January 1924 (manuscript). (In Russ.).
13. Davydov V.V. Ponyatie deyatelnosti kak osnovanie issledovaniy nauchnoy shkoly L.S. Vygotskogo [The notion of activity as the basis of research of L.S. Vygotsky's scientific school]. *Voprosy psikhologii [Problems of Psychology]*, 1996. Vol. 5, pp. 20–29. (In Russ.).
14. Zavershneva E.Yu. Predstavleniya o smyslovom pole v teorii dinamicheskikh smyslovykh sistem L.S. Vygotskogo [Views on the conceptual field in L.S. Vygotsky's theory of dynamic conceptual systems]. *Voprosy psikhologii [Problems of Psychology]*, 2015, no. 4, pp. 119–135. (In Russ.).
15. Levina R.E. Vygotskogo o planiruyushchei rechi rebenka. *Voprosy psikhologii [Problems of Psychology]*, 1968, no. 4, p. 105–115.
16. Leontiev A.A. *L.S. Vygotsky: Kniga dlya uchashchikhsya 9–11 klassov srednei shkoly [L.S. Vygotsky: A book for students of 9–11 grades of secondary school]*. Moscow: Prosveshchenie, 1990. (In Russ.).
17. Leontiev A.N. *Lektsii po obshchei psikhologii [Lectures on general psychology]*. Moscow: Smysl, 2001. (In Russ.).
18. Leontiev A.N. *Problemy razvitiya psikhiki [Problems of the development of mind]*. 2nd ed. Moscow: Mysl', 1965. (In Russ.).
19. Maidansky A.D. Ideya politekhnizma v marksistskoi teorii vospitaniya [The idea of polytechnicism in the Marxist theory of education]. *Stasis*, Vol. 13, no. 1 p. 177–196. (In Russ.).
20. Munipov V.M. I.N. Shpil'reyn, L.S. Vygotsky i S.G. Gellershtein — sozdateli nauchnoi shkoly psikhotehniki v SSSR [I.N. Shpil'rein, L.S. Vygotsky and S.G. Gellerstein — creators of the scientific school of psychotechnics in the USSR]. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya = Cultural-historical psychology*, 2006, Vol. 2, no. 4, pp. 85–109. (In Russ.).
21. Piaget J. *Rech' i myshlenie rebenka [Speech and thinking of a child]*. Moscow, Leningrad: Uchpedgiz, 1932. (In Russ.).
22. *Psikhologiya [Psychology]*. K.N. Kornilov, A.A. Smirnov, B.M. Teplov (eds.). 3rd ed. Moscow: Uchpedgiz, 1948. (In Russ.).
23. Jones P.E. Vygotsky and Marx — resetting the relationship. In Yasnitsky A. (ed.) *Questioning Vygotsky's legacy: scientific psychology or heroic cult*. London & New York: Routledge, 2019, pp. 22–42.
24. Miller R. *Vygotsky in perspective*. Cambridge, UK: Cambridge University Press, 2011, 451 p.

Информация об авторах

Майданский Андрей Дмитриевич, доктор философских наук, профессор кафедры философии, Белгородский государственный национальный исследовательский университет (ФГАОУ ВО НИУ «БелГУ»), г. Белгород, Российская Федерация; профессор Международной кафедры ЮНЕСКО «Культурно-историческая психология детства», ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет» (ФГБОУ ВО МПГУ), ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2061-3878>, e-mail: caute@yandex.ru

Information about the authors

Andrey D. Maidansky, PhD in Philosophy, Professor of Philosophy, Belgorod National Research University, Belgorod, Russia; Professor, UNESCO International Chair of Cultural-Historical Psychology of Childhood, Moscow State University of Psychology and Education, Moscow, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2061-3878>, e-mail: caute@yandex.ru

Получена 09.08.2023

Принята в печать 25.09.2023

Received 09.08.2023

Accepted 25.09.2023