

ЛЕНИНГРАДСКИЙ ПЕРИОД НАУЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ С. Л. РУБИНШТЕЙНА

В. В. Умрихин

Среди ученых, своими мыслями и делами заложивших основы советской психологии, Сергею Леонидовичу Рубинштейну принадлежит одно из первых мест. Его творческий путь в науке может быть высвечен в различных ракурсах, и в каждом из них по-своему раскрываются богатство его натуры, глубина и творческий характер выдвинутых им идей, их жизнеспособность и продуктивность.

Возможен и другой ракурс оценки исторической роли ученого в процессе научного познания. Он возникает, когда фиксируется не только процесс производства идей, но и формирования вокруг крупного ученого группы исследователей, которые в непосредственном контакте со своим учителем «впитывают» его идеи и замыслы, обретают навыки исследовательского мастерства, становятся впоследствии выразителями уникальной идейной традиции. Речь идет, таким образом, о рассмотрении деятельности ученого как главы научной школы – особой формы коллективного творчества, издавна оказывавшей существенное влияние на прогресс науки (Школы в науке, 1977). Значительным было влияние научных школ и на развитие советской психологии. Существенно продвинув её вперед по пути создания целостной системы знаний о психике человека, они определили в конечном счете структуру современной отечественной психологической науки. В силу различных, как внутринаучных, так и социокультурных, причин, школа выступает чрезвычайно «многоликим» феноменом, что, в частности, вызвало у советских психологов, обращающихся к прошлому нашей науки, ряд серьезных трудностей в определении предметных, социальных, хронологических границ отечественных психологических школ. Одним из средств преодоления указанных трудностей послужило введение типологии научных школ, включающей: а) научно-образовательную школу, формирующую будущих исследователей; б) школу – исследовательский коллектив как сплоченную группу, разрабатывающую под руководством лидера – главы школы созданную им исследова-

тельскую программу; в) школу – направление в науке, возникающее благодаря установлению традиции, охватывающей целый ряд ученых научных коллективов.

И хотя в советской психологии функционировали школы трех типов (более того, они могли сосуществовать в школе одного и того же ученого), основная роль в рождении новых идей принадлежит школе – исследовательскому коллективу, фактором консолидации которого выступает созданная его руководителем программа.

Переехав в 1930 году из Одессы в Ленинград, Рубинштейн возглавил кафедру психологии в Ленинградском педагогическом институте им. А. И. Герцена. Здесь вокруг ученого складывается коллектив сотрудников (В. А. Горбачева, А. С. Звоницкая, А. Г. Зоргенфрей, А. Г. Комм, Д. И. Красильщикова, А. М. Леушина, Г. Т. Овсепян, Ф. С. Розенфельд, А. П. Семенова, В. Е. Сыркина, И. А. Френкель, С. Н. Шабалин, М. Н. Шардаков, М. Г. Ярошевский и др.), приступивших к систематическому экспериментальному изучению широкого круга психологических проблем.

Возникает естественный вопрос: можно ли рассматривать исследовательский коллектив возглавлявшейся Рубинштейном кафедры психологии как научную школу? Для ответа на него вспомним, что для возникновения школы – исследовательского коллектива необходимы как минимум два непреложных условия: наличие научного лидера и выдвинутой им исследовательской программы, служащей предметно-логическим основанием для научного поиска. Следовательно, вопрос состоит в том, была ли у руководителя коллектива исследовательская программа, и если была, то как она консолидировала общую научную работу.

Своеобразие научного пути Рубинштейна, по нашему мнению, состоит в том, что в тридцатые-сороковые годы в его творчестве возникают основные направления, в каждом из которых созревали условия зарождения исследовательских программ. Все три направления сложились в ходе постановки и решения Рубинштейном задачи построения психологии на философских основах марксизма, обусловившей бурное развитие психологической мысли в нашей стране в двадцатые–тридцатые годы.

Программа решения этой задачи, выдвинутая лидером борьбы за построение марксистской психологии К. Н. Корниловым, базировалась на эклектическом объединении понятий «сознание» и «поведение – центральных понятий противостоявших друг другу субъективно-эмпирической психологии сознания и объективной психологии поведения (бихевиоризма), то есть понятий, «нагруженных» несовместимым друг с другом теоретическим содержанием.

При этом роль диалектического материализма на деле сводилась Корниловым к общепсихологическим законам и категориям конкретных частных психических явлений (например, переход бережливости в ску-

пость трактовался как действие закона перехода количественных изменений в качественные и т. д.).

Резко выступая против такой программы, многие советские психологи (П. П. Блонский, М. Я. Басов и др.) выдвинули целый спектр позитивных идей, способствовавших внедрению марксизма в психологию. Но за всем этим не вырисовывалось решение коренной методологической проблемы – квалификации роли философских идей марксизма в развитии психологии как конкретной науки.

В этом смысле велика заслуга Л. С. Выготского: ему еще в двадцатые годы удалось четко сформулировать решение данной проблемы. Значение марксизма для психологии он показал в краткой и емкой формуле: «Психологии нужен свой „Капитал“ – свои понятия <...>, в которых она могла бы выразить и изучать свой объект» (Выготский, 1982, с. 420). Не создавать «отвечающую марксизму психологию», но строить, как это было сделано в «Капитале», особую, адекватную оси предметной действительности систему конкретных научных понятий, категорий и принципов, выражающих действие философских законов диалектического материализма, с одной стороны, а с другой – обобщающих многообразные эмпирические закономерности психологического познания.

Оставляя в стороне дальнейшее воплощение самим Выготским в исследовательской практике этого чрезвычайно важного положения, отметим, что проблема выработки общепсихологических принципов, органически связанных с философией марксизма, но в то же время относящихся к сфере конкретно-научного психологического знания, стала средоточием научных исканий Рубинштейна.

В опубликованной в 1934 году работе «Проблемы психологии в трудах Карла Маркса» Рубинштейн дает глубокий анализ значения идей марксизма для построения теоретического аппарата психологии. Именно разработка такого аппарата становится лейтмотивом научного творчества Рубинштейна во все последующие годы. Уже в указанной работе преодолевается дихотомия понятий «сознание» и «поведение». Не их эклектическое соединение, а «только радикальная перестройка самого понимания и сознания и деятельности человека, неразрывно связанная с новым пониманием их взаимоотношений, может привести к правильному раскрытию предмета психологии» (Рубинштейн, 1976, с. 24). Новое же понимание этих взаимоотношений отражено в сформулированном Рубинштейном первом и центральном принципе общепсихологической теории – принципе единства сознания и деятельности (Рубинштейн, 1986). Согласно ему, исходя из признания взаимоопосредствованности и взаимообусловленности сознания и деятельности, утверждалось, что сознание формируется в деятельности и, являясь ее субъективным регулятором, направляя деятельность, в ней же и проявляется. В дальнейшем принцип единства сознания и деятельности становится методологическим ориентиром в исследованиях советских

психологов (Брушлинский, 1987; Будилова, 1972; Петровский, 1967; Ярошевский, 1985).

Выдвижение этого принципа знаменует собой начало основного направления научного творчества Рубинштейна. В дальнейшем им разрабатывается целая система общепсихологических принципов, инкорпорированных в фонд научных знаний советской психологии. В рассматриваемый же период, то есть в тридцатые-сороковые годы, разработка основ общепсихологической теории осуществлялась Рубинштейном по трем взаимосвязанным направлениям.

На определенном этапе развития советской психологии середине тридцатых годов возникла настоятельная потребность в систематизации психологических знаний на основе уже достигнутых успехов в построении марксистской психологии. Труды ученого «Основы психологии» (1935 г.), а затем «Основы общей психологии» (1940 г.) представляют собой попытку построения общей системы психологических знаний на единой философско-методологической основе, центральным звеном которой выступает принцип единства сознания и деятельности.

Таким образом, первое направление научной деятельности Рубинштейна определялось развитием теоретических принципов психологии в ходе построения системы психологических знаний. Дальнейшая работа в этом направлении, прерванная войной, должна была привести к подготовке четырехтомного руководства по психологии.

Второе направление – собственно теоретическое – определялось задачей дальнейшей разработки принципа единства сознания и деятельности и выдвижения новых общепсихологических принципов, к которым впоследствии стали относиться принцип детерминизма, трактовка психического как процесса и т. д.

И наконец, третье направление научного поиска Рубинштейна возникло как необходимость развития ранее выдвинутого принципа единства сознания и деятельности в опоре на экспериментальное исследование психических процессов (восприятие, память, мышление, речь и т. д.) в конкретных видах деятельности человека. Коллектив кафедры психологии педагогического института им. А. И. Герцена, который возглавлял Рубинштейн, начал работать в рамках этого направления.

Попытаемся выделить особенности программы деятельности данного исследовательского коллектива. К необходимым компонентам такой программы принято относить категориальное и теоретическое ядро, рабочее представление об исследуемом предмете, образ конечного результата исследования, правила организации процедурно-методического аппарата, представление о стратегии исследования и др. (Ярошевский, 1977; Умрихин, 1987). Сотрудники Рубинштейна объединяли общие исходные теоретические установки, а также требования, предъявляемые к эксперименту. Иначе говоря, налицо были только два признака, конституирующих исследовательскую программу. Поэтому можно предположить, что сама исследовательская программа не была

привнесена в «готовом» виде Рубинштейном, она формировалась в ходе экспериментальной работы его коллектива, в которой постепенно осуществлялся переход от исследований, носивших преимущественно поисковый характер, к «программообразованию» – формированию основ целостной исследовательской программы, основанной на дифференцированном и расчлененном отображении логики коллективного исследования. Рассмотрим, как конкретно осуществлялся этот процесс в работах кафедры психологии Ленинградского педагогического института.

Итак, главным теоретическим основанием выступал общепсихологический принцип единства сознания и деятельности. В зависимости от конкретной предметной области исследования к нему присоединялись различные теоретические положения, в которых Рубинштейн давал трактовку той или иной области психических явлений (восприятия, памяти и др.). Специфика выбора области исследования определялась, с одной стороны, тем, что научный поиск проводили сотрудники педагогического института, и поэтому подвергались анализу те или иные психические процессы в их онтогенетическом развитии; с другой – тем, что изучение той сферы деятельности, в которой наиболее выпукло отражаются специфически человеческие качества (сознательность), то есть трудовой деятельности (с анализа которой начинали многие советские психологи), к середине тридцатых годов стало практически невозможным из-за ликвидации психотехники и психологии труда.

Таким образом, исследовательский коллектив Рубинштейна приступил к экспериментальной разработке принципа единства сознания и деятельности на материале развития психики ребенка, осуществляемого в условиях воспитания и обучения, то есть в педагогическом процессе. Указанный принцип определил и основные пути построения экспериментальных методик. Согласно первому из них, исследование осуществляется в ходе развития психики ребенка, что позволяет приблизиться к выявлению механизма этого развития. Второй принцип, вытекающий и предыдущего, состоял в требовании изучать детей, обучая их, и обучать, изучая развитие их психики. Соотнося эти принципы с выдвинутой А. Ф. Лазурским методологией «естественного эксперимента», Рубинштейн и его сотрудники подчеркивали, что данном случае «естественность» эксперимента не нарушается, поскольку он «вмонтирован» в процессы воспитания и обучения. Третий принцип предписывал учет индивидуальных особенностей испытуемых (подробнее эти принципы, названные соответственно генетическим, педагогическим и принципом индивидуализации, раскрываются Рубинштейном в 1939 году в предисловии к 18 тому Ученых записок кафедры психологии).

Одно из первых экспериментальных исследований, выполненных под руководством Рубинштейна, было связано с проблемой восприятия у детей.

В подготовленной Г. Т. Овсепян (Овсепян, 1939) кандидатской диссертации «Развитие наблюдения у ребенка», которой предпослана теоретическая статья Рубинштейна «К вопросу о стадиях наблюдения» (Рубинштейн, 1939), рассматривается проблема развития восприятия ребенка в процессе наблюдения. Исследование строится в оппозиции к выделению стадий развития детского восприятия в работах зарубежных психологов, и в первую очередь – В. Штерна. Определяя предметную стадию (на которой ребенком вычленяются лишь отдельные предметы без установления связи между ними), стадию действия (фиксируются отдельные действия персонажей или предметов) и стадию спонтанности (выявляются качественные признаки предметов и связи между ними), Штерн полагал, что указанные стадии развития восприятия сменяют друг друга в фатально предзаданной последовательности, являясь формальными структурами, независимыми ни от содержания воспринимаемого, ни от условий восприятия. В опоре на эту концепцию А. Бине (и ряд других психологов) разработал тесты умственной диагностики, с помощью которых выявлялись стадии развития восприятия, получившие названия соответственно стадий перечисления, описания и интерпретации.

В противовес подобному формалистическому подходу Рубинштейн дает новую трактовку развития наблюдения у детей, – с позиций принципа единства сознания и деятельности: 1) развитие наблюдения и высшие ступени наблюдения формируются в процессе познавательной деятельности ребенка, совершающейся под сознательным руководством взрослых в процессе воспитания и обучения; 2) стадии наблюдения являются формами, диалектически связанными с его содержанием, поэтому различные стадии наблюдения не только у разных детей одного и того же возраста, но и у одного и того же ребенка одновременно сосуществуют, хотя одна из них и является наиболее характерной для достигнутого им общего уровня умственного развития» (Рубинштейн, 1986, с. 15).

Экспериментальным материалом в работе Овсепян служили картинки, по которым дети строили рассказы. При этом варьировались как содержание картинок, так и характер постановки вопроса. Варьирование содержания перцепируемого объекта подтверждало мысль Рубинштейна о сосуществовании стадий: «В зависимости от содержания картинки одни и те же дети дают рассказы, относящиеся к разным стадиям», – таков был один из результатов экспериментального исследования Овсепян (Овсепян, 1939, с. 45). Другой результат свидетельствовал об актуализации ребенком той или иной из сосуществующих стадий в зависимости от особенностей деятельности, в которую включено наблюдение. Экспериментально это достигалось выработкой у испытуемого соответствующей познавательной установки при помощи формулирования определенного вопроса, обращенного к нему (что нарисовано? что делают персонажи? и т. д.).

Важно подчеркнуть, что, в отличие от господствовавших в западной психологии теорий, сводящих наблюдение (и его стадии) исключительно к сенсорно-перцептивным процессам, Рубинштейн и его сотрудники рассматривали его в качестве результата взаимодействия различных психических явлений, среди которых главная роль отводилась осмысливанию, интерпретации. «<...> Подлинные стадии наблюдения, отражающие ступени умственного развития ребенка, – это ступени интерпретации, поскольку и самое наблюдение является не чем иным, как осмысливающим, т. е. интерпретирующим восприятием» (Рубинштейн, 1939, с. 10). С этой точки зрения по-новому стали трактоваться и сами стадии наблюдения, получившие название: 1) уподобляющая интерпретация; 2) умозакрывающая интерпретация, ориентированная на внешние, чувственно данные свойства и связи; 3) умозакрывающая интерпретация, раскрывающая абстрактные (чувственно не данные) свойства и отношения.

Роль исследования развития наблюдений у дошкольников (конкретизировавшего принцип единства сознания и деятельности применительно к определенной группе явлений) не ограничилась получением ряда важных эмпирических и теоретических результатов. Она послужила основой для выработки более общих представлений о стадиях умственного развития. Подводя итоги данного исследования, Рубинштейн отмечал, что «существование различных стадий, т. е. форм, характерных для различных ступеней развития, которое нами установлено при изучении стадий наблюдения, является более общей закономерностью развития. Это положение должно быть поэтому включено в качестве одного из звеньев в общую теорию психического развития в онтогенезе» (там же, с. 17). Обогатив развивавшуюся психологическую теорию, указанное положение также вошло в фундамент строящейся экспериментальной исследовательской программы коллектива кафедры, став рабочим принципом при анализе проблем речи, о которых будет сказано ниже.

Проблемы развития восприятия рассматривались в еще одной работе. Ее автор, С. Н. Шабалин (см. Шабалин, 1939), применял принцип единства сознания и деятельности к анализу предметно-познавательных моментов в восприятии формы у дошкольников. Замысел этой работы также строится в оппозиции к западной психологии, в данном случае – к работам гештальт-психологов и представителей так называемой лейпцигской школы целостной психологии (Г. Фолькельт и др.). Первые объясняли процессы восприятия посредством законов организации структур феноменального поля, игнорируя предметно-смысловое содержание воспринимаемого. Вторые, иррационализируя перцептивный процесс, выдвинули теорию диффузно-комплексного восприятия как процесса, определяющегося, по существу, «изнутри» субъекта. Отсюда следовал сделанный Фолькельтом вывод о том, что ребенок «слеп к форме».

С позиций принципа единства сознания и деятельности Шабалин предпринял попытку выявления реального значения формы предметов в восприятии ребенком окружающей его действительности, перенося центр тяжести на определение зависимости характера восприятия от предметно-смыслового содержания воспринимаемого и его осмысления ребенком. Предъявляя контурные и силуэтные рисунки, Шабалин обнаружил, что ребенок уже со второго года жизни способен узнавать знакомые предметы по контурам. Значительно труднее воспринимались им геометрические фигуры. Вопреки взглядам Г. Фолькельта, их восприятие происходило не в виде диффузного чувствово-подобного переживания, а в виде идентификации геометрической формы (представление о которой еще не было сформировано, отсутствовало в их опыте) с известными им предметами («это как окошко, карманчик»). По мере дальнейшего развития дети уже идентифицируют различные воспринимаемые ими предметы с геометрическими понятиями. При этом автор подчеркивает, что «восприятие геометрической формы <...> представляет собою процесс активно-действенного отражения воспринимаемого объекта» (Шабалин, 1939, с. 71) Воспринимая незнакомую форму, «дети проявляют достаточно большую активность, чтобы узнать, что из себя представляет данный объект» (там же, с. 82).

Утверждая, что ребенок «слеп к форме», Фолькельт считал, что восприятие объектов ребенком исключительно ориентировано на цвет. Специально организованные Шабалиным опыты, в которых ребенок рисует предмет, данный ему только в осязательном восприятии, продемонстрировали наличие у детей способности воспринимать форму предмета даже в условиях, исключающих восприятие цвета.

Помимо экспериментального обоснования способности дошкольников к восприятию формы, исследование Шабалина выявило и закономерность более высокого порядка: восприятие ребенка представляет собой процесс его активного взаимодействия с объектом, основанный на познавательной установке и по мере умственного развития все более включающий в себя «познавательный момент осмысливания» (Рубинштейн, 1940б, с. 228).

Следующий цикл исследований основывался на применении принципа единства сознания и деятельности при экспериментальном изучении проблем памяти. Одна из первых работ в этом направлении, выполненная М. Н. Шардаковым (Шардаков, 1938), имела прикладную – психолого-педагогическую – направленность и была посвящена исследованию повторения в обучении. Рассматривая три компонента повторения – упражнение, изучение и воспроизведение учебного материала, автор останавливается на втором из них, поскольку он «представляет собой активный, осмысленный, единый и взаимопереходящий процесс запоминания и воспроизведения» (там же, с. 178). Исследование показало, что путь к эффективному овладению мате-

риалом лежит через активизацию его осмысления, понимания. Вводя в учебную деятельность школьника различные методы повторения материала (целостный и частичный), автор приходит к выводу о целесообразности использования преимуществ каждого из них в рамках так называемого комбинированного метода. Таким образом, использование принципа единства сознания и деятельности при исследовании роли памяти в учении – одним из важнейших видов деятельности (выделенных Рубинштейном) – способствовало решению практических задач педагогики.

Другое исследование по проблемам памяти, выполненное А. Г. Комм (Комм, 1940), выявляло целый ряд факторов, определяющих реконструкцию материала в процессе его воспроизведения. В то время господствующей в психологической литературе была точка зрения Ф. Бартлетта (оказавшего влияние и на некоторых советских психологов, в частности, на П. П. Блонского), согласно которой реконструкция материала детерминирована эмоционально-аффективной установкой личности, бессознательно трансформирующей воспроизводимый материал в соответствии с его субъективной окраской. В противовес данной точке зрения Рубинштейн отмечал: «Для нас существенное значение в памяти имеет сознательное отношение личности к объективной действительности, к прошлому, которое она воспроизводит. Именно в силу сознательного отношения к воспроизводимому, воспроизведение на высших ступенях становится реконструкцией в нашем понимании...» (Рубинштейн, 1940б, с. 241).

Перед А. Г. Комм стояла задача выйти за пределы аффективно-эмоциональной трактовки памяти и рассмотреть мнемические процессы в их опосредствовании мышлением и речью. В результате воспроизведения взрослыми испытуемыми отрывков различных (научно-популярных и художественных) текстов выявились два способа передачи смыслового содержания запоминаемого: с максимальным сохранением речевого подлинника и без его сохранения. У младших школьников таких различий не наблюдалось. Воспроизведение у них носило упрощенный характер. Специальное исследование показало, что в онтогенезе прослеживается тенденция развития воспроизведения от аморфного к текстуальному и смысловому. В основе этого развития лежит все большее опосредствование воспроизведения работой мысли.

«Реконструкция, – отмечает Комм, – по своей психологической природе является результатом работы мысли внутри воспроизведения. Она свидетельствует о том, что процесс воспроизведения не является продуктом изолированной функции памяти. Это сложный процесс, тесно связанный с мышлением в его единстве с речью» (Комм, 1940, с. 215). Реконструкция как преобразование смыслового содержания в воспроизведении представляет собой сложный процесс, осуществляющийся путем смысловой организации (и последующей реорганизации) материала, сжато-обобщенного воспроизведения, умозаключений, приво-

дящих к введению нового материала, изменения плана и т. д. Реконструкция испытывает известное влияние и эмоциональных факторов.

Таким образом, переход от трактовки памяти как «чистой» функции (свойственной функциональной психологии) к анализу ее роли в осуществлении конкретных видов деятельности субъекта выявлял сложные динамические отношения между мнемическими мыслительными и эмоциональными процессами, в своем единстве организующими деятельность и в этой деятельности развивающимися (Рубинштейн, 1940а, с. 11–13).

Под руководством Рубинштейна проведено исследование и такого малоизученного (а в советской психологии почти не изучавшегося) явления, как реминисценция. Этот парадоксальный феномен памяти, проявляющийся в улучшении воспроизведения по прошествии некоторого времени (нескольких дней и более), был подвергнут тщательному анализу в диссертации аспирантки Рубинштейна Д. И. Красильщиковой (Красильщикова, 1940).

В западной литературе сложились две точки зрения на реминисценцию. Одни психологи просто усомнились в реальности этого феномена, другие же считали его психологическое объяснение невозможным.

Рубинштейном была высказана гипотеза о природе реминисценции. Помимо объяснения одного из частных механизмов реминисценции (свойственного только младшим дошкольникам) – эмоционального торможения, следующего непосредственно за аффективным переживанием запоминаемого материала, он сформулировал и предположение об общем механизме этого парадоксального феномена памяти: «Реминисценция связана прежде всего и главным образом с внутренней работой по осмыслению материала и овладению им; в частности, известную роль <...> играет активизация мыслительной переработки материала, стимулируемая первым воспроизведением» (Рубинштейн, 1940а, с. 251).

В пользу этой гипотезы свидетельствовали экспериментальные данные Красильщиковой. Так, обнаружилась зависимость наличия реминисценции от характера материала (его связности и осмысленности), от характера воспроизведения (свободное воспроизведение в опоре на логический план материала), от уровня овладения материалом, от отношения к нему со стороны субъекта (определенный интерес). Кроме того, между первым и вторым воспроизведениями наблюдается существенное различие. Если в первом воспроизведении материал воссоздается в значительной опоре на внешние ассоциативные связи и имеет сильную текстуальную «привязку», то во втором, отсроченном воспроизведении воссоздание материала базируется преимущественно на смысловых связях.

Эти и другие факты, полученные Красильщиковой, подтверждая гипотезу Рубинштейна, позволяли ее автору сделать следующий вывод: «Факт реминисценции, являющейся специфическим моментом

в процессе сохранения и воспроизведения, и наша трактовка ее как явления, обусловленного главным образом сложнейшими взаимосвязями памяти и мышления, являются существенным звеном в общей перестройке учения о памяти, доказывающим невозможность свести сложные процессы, к ней относящиеся, к какой-то отдельной функции» (там же, с. 252).

Следующий цикл исследований, которые успели провести под руководством Рубинштейна его сотрудники в предвоенные годы, относился к проблемам психологии речи. Совершая теоретический анализ речи, в частности, обсуждая проблему ее связности, Рубинштейн проводит различие двух типов речи – ситуативной и контекстной – с учетом двух основных ее функций: коммуникативной (речь как средство общения) и сигнификативной, семантической (речь как средство отображения смыслового содержания) (Рубинштейн, 1940б, 1941б). Именно благодаря им «речь является формой существования мысли и средством общения» (Рубинштейн, 1941б, с. 6). Связность речи определяется исходя из адекватности речевого оформления мысли говорящего пониманию слушателя. Понимание такой речи исходит из самого ее контекста. Поэтому данный тип речи Рубинштейн называет контекстным. В отличие от такого типа речи, характерного для взрослых, маленьким детям свойственна ситуативная речь, понимание которой возможно лишь с учетом отражаемой в ней конкретной ситуации.

Развитие связности речи ребенка – от ситуативной к контекстной – составило предмет диссертационного исследования Л. М. Леушиной. Варьируя условия эксперимента (рассказ о событиях из личного опыта, на свободную тему, пересказ, рассказ по картинке), она выявила широкий круг особенностей ситуативной речи дошкольников (Леушина, 1941). Так, для данного типа речи характерна утрата подлежащего или замена его местоимениями, наречиями и эпитетами («он», «она», «туда», «там», «тот», «такой» и т. д.), сопровождающаяся наглядным указанием на имеющийся в виду предмет. Экспрессивность (жесты, мимика, пантомимика) также является характерной чертой ситуативной речи. В наиболее ярко выраженном виде ситуативная речь наблюдается при рассказе на свободную тему. При изменении условий эксперимента, когда от ребенка требуется дать пересказ, необходимость передачи собеседнику ситуации, отсутствующей в личном опыте, приводит к введению им элементов контекстной речи.

«У одного и того же ребенка, – делает вывод Леушина, – речь значительно меняется как в зависимости от содержания, так и от ситуации при рассказывании...» (там же, с. 69). Проследивая развитие речи в различных видах деятельности ребенка, автор следующим образом раскрывает значение принципа единства сознания и деятельности в этом процессе: «Нарастающая самостоятельность ребенка и в связи с этим новый характер отношения создают новые потребности, а по-

требность, в свою очередь, порождает новые средства для ее удовлетворения» (там же, с. 67).

Положение об актуализации одного из двух типов речи в зависимости от ее содержания и ситуации общения противопоставлялось выдвинутой Ж. Пиаже концепции эгоцентрической речи. Исследование Леушиной показало, что даже ситуативная речь имеет ярко выраженную социальную направленность. Постоянно стремясь быть понятым, ребенок овладевает средствами для адекватного понимания взрослыми своей речи, то есть превращения ее из ситуативной в контекстную.

С результатами этой работы непосредственно связано и исследование А. С. Звоницкой (Звоницкая, 1941) развития связности речи у школьников, построенное преимущественно на материале анализа письменной речи, которая представляет одну из высших форм развития контекстной речи. Сопоставляя трудности овладения школьником письменной речью, связанное с «разрывами» как в мышлении, так и в изложении, автор приходит к выводу, что связность мышления – генетически и логически ведущая предпосылка связности речи. В то же время установка на строгое изложение контролирует «систематику мысли». Тем самым подтверждается тезис Рубинштейна, конкретизирующий принцип единства сознания и деятельности применительно к речемыслительным процессам: «Формируя свою речевую форму, мышление само формируется» (Рубинштейн, 1935, с. 267).

Такой важный аспект речи, как образность, стал предметом исследования А. П. Семенович (Семенова, 1941), изучавшей понимание школьниками метафор, аллегорий и сравнения. Полученные данные свидетельствуют о том, что в развитии понимания образной речи на ранних этапах доминирует чувственное содержание образа, в дальнейшем образ обеспечивает глубину раскрытия внутреннего смысла и текста. Этот вывод подтверждает положение Рубинштейна о том, что образ расширяет, обогащает мысль, «выражая определенное содержание, вместе с тем выходит за его пределы, вводит специфические оттенки, непередаваемые в отвлеченной формулировке отвлеченной мысли» (Рубинштейн, 1941б, с. 13). Взаимоотношения понятийного знания и образа носят опосредствованный характер: с одной стороны, образ обогащает мысль, с другой же – раскрытие сложного образа (например, в аллюзии) может осуществляться путем мыслительной работы.

Выявлению и развитию понимания школьниками эмоционально выразительных моментов речи было посвящено исследование В. Е. Сыркиной (Сыркина, 1941), в которой раскрывалась роль эмоционально-выразительного «подтекста» речи в понимании ее смысловых оттенков.

В целом проведенные сотрудниками Рубинштейна исследования позволили сделать общий вывод, содержащий в сжатом виде концепцию развития речи, основанную на принципе единства сознания и деятельности: «Наше основное положение гласит: различные формы

или ступени развития речи, будучи приспособлены для сообщения определенного рода предметно-смыслового содержания в определенных условиях общения, в этих условиях общения и формируются. То предметное содержание и та ситуация общения, к которым приспособлены те или иные формы речи, характерные для определенной стадии речевого развития, сами участвуют в ее формировании» (Рубинштейн, 1941б, с. 20).

Итак, беглый обзор основных исследований*, проводившихся на кафедре психологии Ленинградского педагогического института им. А. И. Герцена, позволяет высказать некоторые предположения об особенностях исследовательской программы этого коллектива сотрудников. На всем протяжении ее формирования в качестве ведущего выступал принцип единства сознания и деятельности, так или иначе конкретизировавшийся применительно к различным сферам психического. Этот принцип служил не только методологической основой работы коллектива. В исследовательской практике, воплощаясь в конкретном эмпирическом материале, он получал свое дальнейшее развитие, свидетельством чему могут служить отдельные главы «Основ общей психологии», написанные по результатам экспериментального изучения восприятия, памяти, мышления, речи с позиций указанного принципа.

Практически в каждой работе встречались формулировки: «изучая детей, мы вместе с тем обучали их», «мы продвигали детей на более высокую стадию развития», «мы также учитывали индивидуальные особенности детей». Иначе говоря, методические принципы, вытекающие из общетеоретического подхода, – генетический, педагогический и индивидуализации, пронизывая все содержание работы руководимого Рубинштейном коллектива, создавали при всей разноплановости исследований единый методический фундамент формирующейся исследовательской программы.

Очень важно, что экспериментальная программа Рубинштейна постепенно обретала определенную предметную устремленность. В предисловии к последнему предвоенному сборнику трудов кафедры психологии Рубинштейн рассматривал проведенные исследования как первое звено большой цепи, как начальный этап осуществления большого плана. Он отмечал: «В процессе его дальнейшей реализации на передний план все в большей мере будет нами выдвигаться и проблема мышления, к разработке которой мы теперь подходим» (Рубинштейн, 1941а, с. 5).

Мы видели, что проблема мышления с необходимостью возникла почти в каждом исследовании сотрудников Рубинштейна: это

* Мы осветили далеко не все работы, проводившиеся под руководством Рубинштейна. К их числу относятся и исследования В. А. Горбачевой, А. Г. Зоргенфрей, С. Ф. Розенфельд, И. А. Френкеля, Г. З. Рогинского.

и лежащая в основе развития наблюдения интерпретация, и мыслительная работа с материалом в процессе его реконструкции, и осмысление запоминаемого как механизм реминисценции, и работа мысли, опосредствующая развитие речи. О том, что проблема мышления действительно задавала вектор формирования экспериментальной исследовательской программы Рубинштейна, свидетельствует и послевоенный, московский период его творчества, когда данная проблема, ставшая уже центральной, была положена в основу работы нового коллектива сотрудников Рубинштейна.

Таким образом, можно предположить, что в ленинградский период творчества ученого развитие его исследовательской программы, осуществлявшееся в ходе коллективной работы, приблизилось к стадии становления, возможности достижения которой воспрепятствовала начавшаяся война 1941–1945 гг.

Что же в этой связи можно сказать о школе Рубинштейна как исследовательском коллективе?

Истории науки известны случаи, когда школа – исследовательский коллектив формировалась на базе уже созданной исследовательской программы или когда постепенно вырабатывалась программа в ходе коллективного исследовательского труда. В этих случаях можно говорить об оформлении научной школы (в качестве исследовательского коллектива) лишь после формирования консолидирующей ее исследовательской программы. Окончательному оформлению программы исследовательского коллектива Рубинштейна в Ленинграде так и не суждено было свершиться. Не суждено было окончательно перерасти этому коллективу в научную школу. Этому помешала война.

Но даже в тяжелых условиях войны и в нелегкие послевоенные годы Рубинштейн продолжает непрестанную работу над развитием проблемы мышления. В итоге он создает программу изучения мыслительных процессов, на базе которой (в возглавленном им секторе психологии Института философии АН СССР) складывается новый исследовательский коллектив. Рассмотрение его в качестве научной школы представляет предмет отдельного самостоятельного исследования. Важно лишь подчеркнуть, что «московский» коллектив Рубинштейна оказался исторически преемственным «ленинградскому». В его работе воплотились те замыслы выдающегося советского психолога, осуществление которых в Ленинграде было перечеркнуто войной.

ЛИТЕРАТУРА

- Брушлинский А. В. Разработка принципа единства сознания и деятельности в экспериментальной психологии: Предвоенный период // Психологический журнал. 1987. № 5. С. 121–128.
- Будилова Е. А. Философские проблемы в советской психологии. М., 1972.
- Выготский Л. С. Исторический смысл психологического кризиса: Собр. соч. М., 1982. Т. 1. С. 291–436.

- Зволицкая А. С. Психологический анализ связности речи в ее развитии у школьника // Уч. зап. Ленингр. гос. пед. ин-та им. А. И. Герцена. Л., 1941. Т. 35. С. 73–137.
- Комм А. Г. Реконструкция в воспроизведении: К вопросу о соотношении мышления и памяти // Уч. зап. Ленингр. гос. пед. ин-та им. А. И. Герцена. Л., 1940. Т. 34. С. 181–269.
- Красильщикова Д. И. Реминисценция в воспроизведении // Уч. зап. Ленингр. гос. пед. ин-та им. А. И. Герцена. Л., 1940. Т. 34. С. 271–340.
- Леушина А. М. Развитие связной речи у дошкольника // Уч. зап. Ленингр. гос. пед. ин-та им. А. И. Герцена. Л., 1941. Т. 35. С. 21–72.
- Овсепян Г. Т. Развитие наблюдения у ребенка // Уч. зап. Ленингр. гос. пед. ин-та им. А. И. Герцена. Л., 1939. Т. 18. С. 21–58.
- Петровский А. В. История советской психологии. М., 1967.
- Рубинштейн С. Л. Основы психологии. М., 1935.
- Рубинштейн С. Л. Научно-исследовательская работа кафедры психологии Государственного педагогического института им. А. И. Герцена // Уч. зап. Ленингр. гос. пед. ин-та им. А. И. Герцена. Л., 1939. Т. 18. С. 141–144.
- Рубинштейн С. Л. Мысли о психологии // Уч. зап. Ленингр. гос. пед. ин-та им. А. И. Герцена. Л., 1940а. Т. 34. С. 5–14.
- Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии. М., 1940б.
- Рубинштейн С. Л. Предисловие // Уч. зап. Ленингр. гос. пед. ин-та им. А. И. Герцена. Л., 1941а. Т. 35. С. 5.
- Рубинштейн С. Л. К психологии речи // Уч. зап. Ленингр. гос. пед. ин-та им. А. И. Герцена. Л., 1941б. Т. 35. С. 6–20.
- Рубинштейн С. Л. Проблемы психологии в трудах Карла Маркса // Рубинштейн С. Л. Проблемы общей психологии. М., 1976. С. 19–46.
- Рубинштейн С. Л. Принцип творческой самодеятельности // Вопросы психологии. 1986. №4. С. 101–107.
- Семенова А. П. Психологический анализ понимания аллегорий, метафор и сравнений: Образ и понятие // Уч. зап. Ленингр. гос. пед. ин-та им. А. И. Герцена. Л., 1941. Т. 35. С. 138–200.
- Сыркина В. Е. Психологический анализ понимания школьниками эмоционально-выразительных моментов речи // Уч. зап. Ленингр. гос. пед. ин-та им. А. И. Герцена. Л., 1941. Т. 35. С. 201–210.
- Умрихин В. В. Развитие советской школы дифференциальной психофизиологии. М., 1987.
- Шабалин С. Н. Предметно-познавательные моменты в восприятии формы дошкольником // Уч. зап. Ленингр. гос. пед. ин-та им. А. И. Герцена. Л., 1939. Т. 18. С. 59–105.
- Шардаков М. Н. Повторение в обучении // Уч. зап. Ленингр. гос. пед. ин-та им. А. И. Герцена. Л., 1938. Т. 13. С. 107–232.
- Школы в науке / Под ред. С. Р. Микулинского, М. Г. Ярошевского, Г. Кребера, Г. Штейнера. М., 1977.
- Ярошевский М. Г. История психологии. 3-е изд. М., 1985.
- Ярошевский М. Г. Логика развития науки и научная школа // Школы в науке. М., 1977. С. 7–97.

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ С. Л. РУБИНШТЕЙНА В ЛЕНИНГРАДСКОМ ГОСУДАРСТВЕННОМ ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ИНСТИТУТЕ ИМ. А. И. ГЕРЦЕНА

Е. Ю. Коржова

Развитие идей С. Л. Рубинштейна в период с 1930 по 1942 годы – в так называемый ленинградский период его творчества – представляет собой интеграцию многолетней работы, сделанной ранее.

Заведующий кафедрой психологии ЛГПИ им. А. И. Герцена (1930–1942 гг.), лауреат Сталинской премии (1941 г.), доктор педагогических наук (по психологии), член-корреспондент АН СССР, профессор С. Л. Рубинштейн заложил методологические основы для развития психологической науки в ЛГПИ им. А. И. Герцена (ныне – Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена).

Начало психологической кафедре при ЛГПИ положило объединение Института педологии и дефектологии с ЛГПИ (1925 г.). На педологическом отделении ЛГПИ в это время открывается кафедра «Психология, педология и методика педологического образования» (Регуш, Игнатенко, 2002).

С 1925 по 1929 год этой кафедрой и педологическим отделением руководит М. Я. Басов. Институт был педагогическим, поэтому естественно, что основное внимание изначально направлялось на проблемы подготовки преподавательских кадров. В двадцатые–тридцатые годы актуальной стала проблема «подготовки нового учителя – учителя, вооруженного не только знаниями об особенностях ученика, но и методами научного исследования» (там же, с. 63)*.

Решению этой задачи и посвящается, в основном, работа кафедры.

* О научно-исследовательской деятельности коллектива кафедры подробно см. статью В. В. Умрихина в данном издании. Здесь можно лишь кратко напомнить о том, что, впервые руководя исследовательским коллективом единомышленников, Рубинштейн реализовал операциональные конструктивные возможности принципа единства сознания и деятельности как метода: исследовательская стратегия – в широком смысле метод – заключалась в изучении мышления, речи и т. д. в деятельности.