

## Л.С.Выготский (в «Мышление и речь»):

### Экспериментальное исследование развития понятий.

Развитие процессов, ведущих к образованию понятий, уходит корнями в глубокое детство, но интеллектуальные функции, необходимые для этого, вызревают, складываются и развиваются только у подростка (9-12 лет). А до этого возраста мы наблюдаем интеллектуальные образования лишь скудные, хотя и эквивалентные в функциональном отношении образования. Они выполняют сходную задачу.

Образование понятий – центр психологических изменений, составляющих кризис созревания. Функциональное (!) употребление слова или другого знака в качестве средства направленности внимания (на объект), расчленение и выделение (т.е. анализ) признаков объекта (знака), их абстрагирования и синтеза (с тем, что уже ребенок знал) является главной частью процесса образования в целом.

Образование понятия или (!) приобретение словом (знаком) значения (нужного *sic et nunc*- здесь и сейчас!) является результатом сложной самостоятельной деятельностью (оперирование словом или другим знаком, т.е. поиск нужного *sic et nunc*, к этой специфической мысли, чтобы выразить, означить ее). В этой деятельности участвуют все основные интеллектуальные функции. →

Образование понятий – особый способ мышления и главным, определяющим его фактором является не ассоциация, не внимание (Мюллер), не суждение и представление (Бюлер), а только лишь функциональное (к месту, к мысли, *sic et nunc*) употребление слова или другого знака в качестве того средства, которое побуждает подростка «схватить», овладеть собственным психологическим процессом, который и выполнит задачу выражения мысли, выражения чувства (в балетном па де-де жестом) и т.д. Ассоциация, внимание, суждение, память – все психические функции работают на этот процесс, но не создают его. Процессы ассоциации, внимания и т.д. сами опосредуются с помощью процесса употребления нужного функционального специфического слова (для *sic et nunc*). Т.е. образование понятий = приобретение словом (знаком) значения, «схватывания ребенком смысла слова - знака.

Ни накопление ассоциаций, ни накопление все большего объема произвольного внимания и групп представлений (презентаций) не приводят к образованию понятий. Понятие невозможно без слов, понятийное мышление не существует вне речевого мышления. Новым в речевом мышлении подростка является специфическое, «к месту», «в

масть как в смысл» употребление слова, функциональное приложение знака, который, обретя значение (!!!), становится понятием.

В отличие от созревания инстинктов и врожденных влечений, генерируемых «изнутри» ребенка, триггер или сила, побуждающая запуск процесса (образования понятий), заложена вне подростка. Эта сила – задача вхождения в культурную, профессиональную, социальную и общественную среду взрослых. Если среда (школьная, семейная, образовательная среда!!!) не ставит перед подростком задачи развития интеллекта, то оно (это развитие интеллекта) до высших форм НЕ ДОХОДИТ!!!).

Образование понятий у подростка – функция социально-культурного развития, которое является и содержанием и способами мышления ребенка. Сигнификативное, возникающее в 9-10-11 лет, употребление слова (сигнификат – значение, обозначение знака/слова), т.е. употребление его в качестве средства образования понятий – именно это является психологическим триггером, «стартером» важнейшего интеллектуального поворота на границе «детство/подростковость».

Процесс образования понятий – это овладение (ребенком) развитием собственных психологических процессов посредством функционального (к месту, к смыслу) употребления слова и знака.

Этот процесс – не следствие накопления низших функций; он, тем более, не усложненная до предела низшая форма. Этот процесс отличается от ассоциаций не числом связей, а являет собой принципиально новый тип деятельности (интеллектуальной). Его отличие – в переходе от непосредственных интеллектуальных процессов (ассоциации, внимания и т.д.) к опосредованным с помощью знаков операциям.

Путь, приводящий к развитию понятий, состоит из трех ступеней, а каждая из них из нескольких фаз.

**Первая ступень** – образование неоформленного и неупорядоченного множества, выделение кучи каких-либо предметов тогда, когда он стоит перед задачей, которую мы (взрослые) решаем просто с помощью понятия. Эта выделенная ребенком куча предметов, объединяемая без достаточного сходства их признаков, ведет к ненаправленному (почти диффузному) распространению значения слова на ряд внешне связанных в впечатлениях (воспринятых) ребенка элементов, внутренне не очень объединенных между собой (но им почему-то объединяемых).

На этой ступени значением слова является не связанное до конца, неоформленное сцепление отдельных предметов, которые вдруг слились в восприятии ребенка в один слитный образ, в единую группу. В образовании этого образа главную роль играет сам синкретизм детского восприятия (объединимость в восприятии) или действия. Потому и образ этот неустойчив. Синкретизм детского восприятия – термин Клапареда (швейцарский психолог), а Блонский называл его «бессвязной связью детского мышления». Т.е. ребенок как бы принимает связь своих впечатлений (восприятий) за связь вещей. И это – начало всех начал, основа последующего отбора связей, отвечающих реальности и проверяемых практикой. В этом начале значение слова у ребенка внешне уже напоминает значение слова у взрослого.

Ребенок все чаще свое слово слышит и от взрослого (по поводу одной и той же вещи – кучи, например). Они уже начинают друг друга понимать.

Эта первая ступень распадается на три этапа:

- 1) Первый этап образования синкретического образа (или кучи предметов, соответствующей значению слова «о куче») совпадает с периодом проб и ошибок в мышлении ребенка. Ребенок перебирает предметы как бы наугад, обнаруживая ошибочность включения в кучи одних и верность включения в них других.
- 2) На втором этапе предметы сближаются в одну кучу и подводятся под общее значение не потому, что у них общие и найденные ребенком признаки, а потому, что его восприятие видит сходство между ними.
- 3) На третьем этапе слитный (синкретический) образ, почти эквивалентный понятию, образуется на более сложной основе и опирается на приведение к одному значению групп (куч) предметов, уже объединенных ребенком в эти группы.

Вторая ступень в развитии понятий связана с множеством разнообразных функционально, структурно и генетически типов одного и того же по своей природе (способа) мышления. Этот способ ведет к установлению отношений между разными впечатлениями ребенка, к их систематизации. Но этот способ по типу и способу деятельности резко отличается от понятийного мышления в подростковой возрасте.

Своеобразие этого детского способа мышления мы называем мышлением в комплексах. Т.е. ребенок этим мышлением обобщает комплексы конкретных предметов,

объединяемых им уже не на основе субъективных связей по своим субъективным впечатлениям, а на основе действительных и объективных связей (сходств) между этими предметами. Т.е. вместо «бесвязной связности», вместо синкретических образов, создаваемых восприятием ребенка, теперь мышление ребенка создает комплекс, объединяющий действительно в чем-то однородные предметы в группу на основе сходств в них. Здесь ребенок преодолевает (начинает) эгоцентризм синкретического восприятия, перестает воспринимать свои впечатления за связь вещей, делает шаг от «впечатлительного» синкретизма к объективному мышлению.

Мышление комплексами – связное и объективное. Но это все равно НЕ связность и НЕ объективность, к которым придет подросток. Тем не менее, эта детская связность и объективность – это шаг по лестнице мышления вверх.

Но эти комплексы построены по другим законам мышления, нежели ПОНЯТИЯ. Хотя и у взрослого есть остатки мышления комплексами (эти люди – все Петровы). Значения слов на детской стадии мыслятся как бы фамильными именами, группы вещей организуются «в фамилии» (других сходств нет).

Главным для построения ребенком комплекса является то, что в нем есть конкретная (не абстрактная) и реальная связь между отдельными вещами; это связи, открываемые в непосредственном опыте ребенка.

Но комплекс не отличается единством тех связей, которые лежат в его основе и которые с его помощью устанавливаются. Хотя комплекс, как и понятие, является обобщением конкретных разнородных предметов, но способ (связь) такого обобщения может быть разного типа. В комплексе ЛЮБАЯ связь может «сгруппировать» вещи, лишь бы она было в наличии. Любая – значит самые разнообразные фактические (не абстрактные и не логические) связи. А в понятии предметы сцепливаются по одному (по единому) признаку – самому существенному (существенным), в том числе абстрактному или логическому. А в комплексе связь фактическая, случайная, конкретная. В этом главное отличие комплекса от понятия.

Еще раз: 1) каждый предмет, обобщаемый понятием, включается в это обобщение на тождественной с другими предметами основе; все его элементы связаны единым образом связью одного (единого) типа; 2) а элемент комплекса может быть связан с другими его элементами самыми различными связями.

**Вторая ступень** развития понятий включает ПЯТЬ ФОРМ комплексной системы, лежащих в основе детских обобщений (пять типов комплексов):

- 1) Ассоциативный тип комплекса. В основе – любая ассоциативная связь с любым из признаков, замечаемых ребенком в предмете, который является ядром комплекса. Вокруг него ребенок строит комплекс, включая в него разные предметы: одни – т.к. имеют один цвет с предметом-ядром; другие – т.к. имеют одну и ту же форму с ним; третьи – размер; четвертые – и т.д., т.е. признаки, бросившиеся ребенку в глаза. Эти элементы могут быть вообще не связаны друг с другом. Но у них есть «родство» с ядром, а связь с ним – чисто ассоциативная (цвет одинаковый, форма и т.д.). Т.е. все связи объективные и фактические, но никак не упорядоченные, хотя все они конкретные. Теперь для ребенка слова для обозначения отдельных предметов перестают быть только именами собственными. Они для него стали еще и фамильными именами.
- 2) Коллекции. Разные предметы объединяются на основе дополнения по какому-то одному признаку и образуют целое, состоящее из разнородных, взаимно дополняющих друг друга частей. Т.е. коллекция – разнородный состав, взаимно дополняемый и объединяемый коллекцией. Повторные экземпляры в коллекцию не включаются (в отличие от ассоциаций). Стакан, блюдо, ложка, сахарница, чайник – коллекция. Все элементы одежды = коллекция. Принцип объединения – функциональное дополнение предметов в коллекцию.  
Еще раз: если в основе синкретических образов – эмоциональные субъективные связи между впечатлениями (а не реальные связи), а в основе ассоциативного комплекса – навязчивое сходство признаков отдельных предметов, то в основе коллекции – уже связи вещей, устанавливаемые в наглядном опыте ребенка.  
Синкрет, ассоциация, коллекция – эти три формы мышления = генетическим путям, ведущим ребенка к образованию понятий.
- 3) Третья ступень комплекса – цепной комплекс. Он строится как временное объединение отдельных звеньев в единую цепь и перенос значения «знаков» через отдельные звенья цепи. Пример: ребенок получает образец – желтый треугольник – и подбирает к нему разные угольники; затем, обнаружив, что последний угольник синий, начинает подбирать к нему синие фигуры; затем, обнаружив, что последняя фигура – кружок, начинает подбирать к нему разные кружки. Значение слова тем самым передвигается по звеньям цепного комплекса. В основе цепи вновь лежит ассоциативная связь, но в цепи она не

связывает каждый элемент с образцом. Напротив, образцом может стать любой элемент цепи, и к нему ребенок начнет делать добавления.

Очень важно: в комплексе, в отличие от ПОНЯТИЙ, иерархическая связь и иерархические отношения признаков отсутствуют. Все признаки равны (угольники, синий цвет, кружки). В понятиях иерархия обязательна. В комплексе структурный центр может вообще отсутствовать. Отдельные элементы связываются между собою, минуя «ядро»; или не имеют ничего общего между собой, но принадлежат единому комплексу.

Цепной комплекс – самый чистый тип комплексного мышления. Понятие стоит над своими элементами, а комплекс нет, он как бы сливается с предметами, входящими в его состав и связанными между собой. Его как бы нет, хотя он и есть. Т.е. его нет без его элементов, а с элементами он существует. Общее и частное в комплексе сливается. Связи переходят одна в другую. Сближение признаков может идти не на основе реального сходства, а случайного впечатления некой похожести между предметами. И это – уже четвертая фаза в развитии комплексного мышления – ДИФФУЗНЫЙ КОМПЛЕКС.

Главная черта диффузного комплекса – то, что признак, ассоциативно объединяющий элементы и комплексы, диффузирует, «растворяется в тумане», даже пропадает: угольник – синий цвет – кружки – красный цвет – палочки и т.д. Т.е. комплексное мышление как бы безгранично, не имеет определенных очертаний, пределов (что-то вроде бинорма Ньютона).

Если комплекс-коллекция в жизни ребенка возникает как обобщение на основе функционального сходства отдельных предметов (посуда, одежда, белье и т.д.), то в диффузном комплексе обобщения ребенка случайны, идут в областях непрактического и ненаглядного мышления, скачками, не подлежащими проверке и даже объяснению.

Но, как и в любом другом комплексе, принцип построения диффузного тот же, что и у ограниченного комплекса. Этот принцип – обнаружение ребенком наглядно-образных конкретных фактических связей между предметами (углы, цвет, «для еды», «для одежды» и т.д.). Но в диффузном комплексе предметы не находятся в сфере практического познания ребенка, связи между ними основаны на неопределенных, случайных признаках. Но ...

Эта форма комплекса становится мостиком к его пятой форме – псевдопонятию. Эта форма мышления вмещает, либо выпячивает предыдущие формы, но в то же время ведет к образованию понятий и понятийного мышления.

В этой форме производимое ребенком обобщение внешне похоже на понятия, которыми взрослый пользуется в своей интеллектуальной деятельности. Но это все еще вовсе не понятие. Т.е. с внешней стороны это понятие, а с внутренней – все тот же комплекс.

В дошкольном возрасте псевдопонятие – доминирующая форма комплексного мышления ребенка. У нее глубокая функциональная основа и функциональное значение. Причина этого доминирования, распространенности в том, что детские комплексы развиваются не свободно, не «от самости» ребенка, но по направлениям развития комплексов, установившимся во взрослой речи значениями слов. Кроме постоянных значений слов ребенок от взрослых ничего не слышит, и мышление ребенка постоянно направляется этими значениями (толкают в постоянно сужающийся фарватер, пока ...). Но это мышление не меняет от этого законов своей деятельности. Эти законы действуют вне фарватера, но мышление все ближе «магнитится» к нему. Значения слов передаются взрослыми через «эфир». (Вот почему частое устное общение взрослого с ребенком – важнейшее условие формирования у него понятийного мышления!!).

Но, слыша их, ребенок не может сразу (!) усвоить способ мышления взрослых. Поэтому он творит продукт похожий на понятие у взрослого, но с помощью абсолютно других интеллектуальных операций. Внешне получается понятие – нечто, совпадающее со значениям слов у взрослых, но внутренне совершенно отличающееся.

Т.е. у трехлетнего (!!!) ребенка мышление внешне сходно с мышлением взрослого, значения слов ребенка и взрослого вроде бы (!) совпадают, что и делает возможным речевое обучение. Но ... Дело в том, что существует «жирная» граница между понятием и псевдопонятием. Ребенок очень рано усваивает ряд слов, значения которых для него совпадает с теми же значениями у взрослых. Благодаря возможности понимания, создается впечатление, что конечная точка развития значения слова совпадает с начальной (в 3 года !!!????). И что развитие закончилось.

Т.е. в псевдопонятии как в самой распространенной форме комплексного мышления ребенка есть внутреннее противоречие. Это противоречие в том, что в форме псевдопонятия раскрывается такой комплекс, который функционально настолько эквивалентен понятию, что в речевом общении с ребенком взрослый не отличает комплекса от понятия. С одной стороны перед нами комплекс, т.е. обобщение, но построенное по иным законам, чем понятие. А с другой – перед нами «образ, умственный рисунок понятия».

Итак, ребенок не выбирает значения слова. Оно задается ему речью взрослых. И он медленно движется к его (значения) истинному смыслу (коннотации). Ребенок не

спонтанно, не наугад относит данное слово к данной группе вещей и переносит значение этого слова с вещи на вещь. Он следует за речью взрослых, постепенно усваивая конкретные значения слов. Т.е. он не создает своей речи, а усваивает взрослую, подгоняя под нее предметы так, как позволяет ему интеллектуальное развитие, его интеллектуальные операции, отличающиеся от операций взрослых.

Речевое понимание между взрослым и ребенком возникает очень рано, и это многим представляется так, что понятия (понятийное мышление) у ребенка тоже развивается рано (Торндайк и др.). Комплексы – не понятия, а их функциональные эквиваленты. Но генетическое значение комплексов – псевдопонятий огромно. Это мост между комплексным и понятийным мышлением. Будучи комплексом, псевдопонятие уже содержит в себе зерно будущего понятия. Вырастить из зерна продукт, т.е. понятие, это значит говорить, говорить, говорить со взрослым, а также (уже в «началке») писать, писать и писать (!!!!!).

Ребенок прежде начинает применять в жизни и оперировать понятиями, нежели осознает их. Понятие «для других» развивается у него раньше, чем понятие «для себя». Таким образом, псевдопонятие – это особая фаза комплексного мышления ребенка. Она завершает вторую ступень этого развития и открывает третью. Это мост между конкретным, наглядно-образным и отвлеченным мышлением ребенка.

[3 ступени = 1) синкрет; 2) комплекс; 3) понятие].

Итак, ребенок на стадии комплексного мышления мыслит в качестве значения слова те же предметы, что и взрослый (благодаря чему они понимают друг друга), но мыслит иным способом, с помощью иных интеллектуальных операций. Попробуем разобраться в этих «иных».

Вначале ребенок переносит значение своих первых слов чисто ассоциативным путем. Идельбергер: ребенок на 251 дне жизни обозначает словом «вау-вау» фарфоровую фигурку девочки. Но 307 дне он обозначивает «вау-вау» как собаку во дворе, портреты бабушки и дедушки, свою игрушечную лошадку и настенные часы. На 331 дне – меховое боа с собачьей головой, а также другое боа без собачьей головы. Особенно его увлекают стеклянные глаза.

На 334 дне то же название получает резиновая кукла, пищущая при надавливании. На 396 дне – черные запонки на рубашке отца. На 433 дне он произносит те же самые слова, когда видит жемчужину на платье и термометр для ванны.



Т.е. «вау-вау» - множество предметов, которые «упорядочиваются» так: 1) собаки и игрушечные животные, 2) продолговатые как кукла предметы (резиновая кукла, термометр и т.д.), 3) запонки, жемчужины и др. мелкие предметы. Основа – признак продолговатой формы или блестящих (как глаз) поверхностей. Т.е. объединение идет у ребенка по комплексному принципу.

Еще пример: ребенок называет «ква» лягушку, потом всякую жидкость, которую он пьет из бутылочки, потом изображение орла на монете, монету тоже. Т.е. все круглые предметы становятся «ква». Это пример цепного комплекса, где каждый предмет включается на основе общего признака с другим элементом, а характер признаков может бесконечно меняться.

Благодаря этому комплексному мышлению возникает то, что одни и те же слова в разных ситуациях могут иметь разные значения, т.е. указывать на совершенно различные предметы, причем иногда одно и то же слово может объединять разные значения (нож≠вилка). Ребенок говорит «прежде» для прежде и после, или «завтра» для завтра и вчера. Но и в древних языках (еврейском, китайском, латинском) одно и то же слово соединяло два противоположных значения: «высокий»/»глубокий» у римлян. Это возможно только на основе комплексного мышления, при котором каждый конкретный предмет, входя в комплекс, не сливается с другим, а сохраняет свою конкретность.

У детей 3-х лет и большее комплексное мышление = мышлению псевдопонятиями. Но так как псевдопонятие – это комплекс, то при внешнем сходстве с настоящим понятием сходство должно обнаружить различие в действии. Леви-Брюль в отношении примитивных племен, Шторх – душевнобольных, Пиаже – детей, все вместе описали явление ПАРТИЦИПАЦИИ. Партиципация – это отношение, которое примитивная мысль устанавливает между двумя предметами, рассматриваемыми то как частично тождественные, то как просто сильно влияющие друг на друга, в то время, как между ними нет ни пространственного контакта, ни иной причинной связи.

Главное: механизм комплексного мышления лежит в основе развития нашего языка. Петерсон: нужно отличать значение слова или выражения от предметов, на которые это слово указывает. Т.е. значение может быть одно, а предметы разные, и наоборот – значения различны, а предмет один. «Победитель при Иене», «побежденный при Ватерлоо» - Наполеон. Значение в двух фразах разные, а лицо одно. Важно: современное языкознание различает значение и предметную отнесенность слова.

В комплексном мышлении слова ребенка совпадают со словами взрослого в их отнесенности к предметам. Но они не совпадают в своем значении. Это несовпадение – правило в развитии языка. Ребенок мыслит о значении слова то же, что и взрослый, но мыслит с помощью других интеллектуальных операций.

Этот вывод, кстати, верен и в отношении истории развития психологии языка в целом. Предметная соотнесённость может совпадать, а мыслительные операции не совпадать. В русском языке «луна» и «месяц» обозначают один и тот же предмет, но разными способами: луна (латынь) = «капризный», «непостоянный», что означало изменчивость как главный признак [☾, ☉, ☽ и т.д.], а «месяц» - мера времени, измерение времени с помощью лунных фаз.

Так же и о словах ребенка и взрослого: они – синонимы, ибо указывают на один и тот же предмет. А вот то, как они мыслят этот предмет – вещи чаще всего разные, функции у одного и того же слова разные. Древнерусский «порт» = «кусоч ткани», а у французов это слово означает «кроить», «резать». Значение и название слова различаются часто, хотя обозначаемый предмет один и тот же. В детской лексике это особенно видно («вау-вау»).

Русское «сутки» сначала означало «шов» (сшитое вместе), затем стало обозначать стык, угол в избе, место схождения двух стен, дальше – сумерки (стык дня и ночи), а затем «день и ночь» сшитые вместе, т.е. «сутки». И все это объединяется в историческом развитии слова в один комплекс, причем по тому же принципу, по которому объединяет в единый комплекс совершенно разные вещи ребенка.

Занимаясь этимологией, поражаешься бессодержательностью высказываний, заключенных в названии предмета (Шор). «Свинья» и «женщина» одинаково значит «родящая». Т.е. в истории слов часто видно, что в основе была не логика и не связи, устанавливаемые в понятиях, а часто образные комплексы, «ребячьи» синкреты; выделяется какой-то один признак, по которому вещь получает название. «Мышь» значит «вор», «корова» = «рогатая», «дочь» значит «доильщица», а «дитя» и «дева» связаны с глаголом «доить» (т.е. сосунок и кормилица).

Часто новые предметы и явления называются по одному признаку, который главным с точки зрения функции и логики не является. Название почти никогда не бывает понятием в начале своего возникновения. Оно является вроде бы очень узким («корова» = «рогатая», «мышь» = «вор»), но, с другой стороны, слишком широкими, ибо такие же

имена приложимы еще к множеству вещей и их можно «свалить» в кучу единого комплекса. «Чернила» означали жидкость для писания (черным цветом), а теперь есть и называют «красные чернила», «синие чернила» (т.е. красная чернота и т.д. – чушь!).

Третья ступень (развитие детского мышления). Ее генетической функцией является развитие расчленений, анализа, абстракции. Первая фаза третьей ступени стоит очень близко к псевдопонятию. Это объединение различных конкретных предметов на основе максимального сходства его элементов. Но полным это сходство не бывает никогда, поэтому ребенок ставит в неодинаково благоприятные условия различные признаки данного предмета. Признаки максимального сходства с образцом в центре внимания, выделяются, абстрагируются (!) от остальных признаков. Эта зародышевая абстракция – первая брешь в целостном восприятии ребенка. Признаки разделились на неравные части. Одну часть признаков предмет оставляет «вне», входя в комплекс (и тем самым объединяется), а признаки «ядра» - в фокусе внимания и мышления ребенка. Это обобщение поэтому одновременно и беднее и богаче псевдопонятия.

Вторая фаза – это стадия потенциальных понятий. Ребенок, обобщая (объединяя), выделяет группу предметов по одному общему признаку. Все похоже на ситуацию с псевдопонятием, которое легко принять за понятие. Но!! Гросс: «Потенциальное понятие может быть не чем иным, как действием привычки. Оно рано проявляется у ребенка. Оно есть необходимое условие, предшествующее появлению интеллектуальных оценок, но само по себе не имеет ничего интеллектуального (!!!)».

Почему «потенциальные?»: 1) из-за отнесенности к известному кругу предметов; 2) из-за лежащего в его основе процессу изолирующей абстракции. Это понятие «в возможности». В истории развития наших слов потенциальные понятия играют очень важную роль. Всякое новое слово возникает на основе выделения какого-нибудь одного признака, бросающегося в глаза и служащего для обозначения (означивания) ряда предметов одним словом. Их роль в развитии детских понятий очень важна и заключается в том, что здесь впервые с помощью абстрагирования отдельного признака, ребенок разрушает конкретную ситуацию и ступает частью ноги в царство отвлеченного. Только овладение процессом абстрагирования приведет ребенка к образованию истинных понятий и к формированию понятийно-абстрактного мышления.

Образование истинных понятий и есть четвертая фаза в развитии детского мышления.

Понятие возникает «в» ребенке тогда, когда ряд абстрагированных признаков вновь синтезируется и когда этот абстрактный синтез становится формой мышления, которой ребенок постигает мир и осмысливает действительность. Повторим: решающая роль в образовании истинного понятия принадлежит СЛОВУ. С помощью слова он находит признаки, словом он их синтезирует и оперирует как высшим знаком (символом).

Хоть роль слова уже очевидна и в комплексном мышлении. Оно без слова вообще невозможно. Это мышление абсолютно вербальное, а не бессловесное, как у животных. Само отличие комплекса от понятия в том, что одно обобщение является результатом одного функционального употребления слова, другое возникает из совершенно иного функционального применения слова. СЛОВО ЕСТЬ ЗНАК. Им можно пользоваться по-разному, для различных интеллектуальных операций (с помощью слова), и именно эти различные операции приводят к основному различию между комплексом и понятием.

Интеллектуальный рост ребенка означает отступление на задний план примитивных форм синкретического и комплексного мышления, заменяемым на мышление потенциальными понятиями. Но новая фаза наступает не тогда, когда «умрет» предыдущая. Разные фазы (они ведь генетические) существуют, не отмирая, а лишь перехватывая друг у друга доминирующую роль. Комплексное мышление случается часто и у взрослого человека.

Переходный (подростковый) возраст – это не возраст завершения одного и пришествия другого, это возраст кризиса (!) и созревания мышления. В переходе, в созревании самое характерное – расхождение между словом и делом в образовании понятий. Ребенок образует понятие, правильно его применяет в конкретной ситуации, но не может дать ему словесного определения. Осознание и «логизирование» сформировавшегося понятия – сложнейший и важнейший в образовании (в интеллектуальном развитии) человека вопрос.

Создав понятие, ребенок пользуется им в конкретной ситуации, и именно тогда он применяет его легко и безошибочно. Но стоит перенести это понятие в другую ситуацию, с участием других предметов как у ребенка возникнут трудности. Они есть и у большинства взрослых («Учитель года в Москве», стол с «билетами» на задание, что есть «смысл»? «знак»? «значение»? «мысль»? «мышление»? и т.д. – нет!!! ответов от учителей, прошедших несколько туров (отбора).

Столкнувшись с трудностью, указанной выше, подросток применяет слово в качестве понятия, а определяет его в качестве комплекса.

Наибольшие трудности представляет дальнейшее перенесение смысла или значения образованного понятия на новые и новые конкретные ситуации, которые мыслятся ребенком также в абстрактном плане. Ведь ребенок не входит вначале в область отвлеченных понятий, а напротив, сначала пользуется наиболее общими понятиями. К понятиям (словам) «среднего» уровня он приходит не путем абстракции, идя снизу вверх, а путем определения, переходя от высшего к низшему. Развитие представлений у него идет от недифференцированного к дифференцированному. Фогель: «Мышление всегда движется в пирамиде понятий вверх и вниз и редко «по горизонту».

Бюлф сумел различить два генетических корня в образовании понятий. Первый корень – объединение представлений (presentations) ребенка в выделенные группы, слияние этих групп в сложные ассоциативные связи. Второй корень – функция суждения (statement). Ребенок приходит к созданию понятий в результате уже оформленного в процессе мышления суждения. По Бюлеру, суждение – нечто более простое, и поэтому оно есть естественное логическое место понятия. Представление и суждение взаимодействуют друг с другом в процессе образования понятий. Вот почему ребенок в школе до конца подросткового возраста должен много писать (сочинять) собственных текстов.

Первое слово ребенка – это обобщение, самое-самое общее. Более конкретное он узнает позже («цветок» и каждый «цветок» - «цветок», и лишь потом «роза», «пион», «тюльпан» и т.д.). Понятие всегда существует только внутри целой фразы, а фраза (свернутая – «бум») появляется раньше, чем отдельные слова. Поэтому и суждение возникает у ребенка раньше отдельных, выделенных из него понятий.

Образование понятий всегда возникает в процессе решения какой-нибудь задачи, стоящей перед мышлением подростка. Самая простая и сложная одновременно, самая частая задача – создание собственного текста, когда возникающую мысль нужно означить. Означивание – это производство значений, смыслов, т.е. слов-понятий. Писательство – сигнификативная деятельность, т.к. сигнификат – это понятийное содержание языкового знака.

Знак - графическое (условное) обозначение чего-либо: слово, буква, (аббревиатура); но и движение, жест, поза, мимика.

Значение - содержание, смысл знака (слова, жеста, ноты и т.д.), выражаемые средствами данного языка.

Понятие - обобщение в устойчивый класс предметов, явлений, идей, обладающих едиными признаками или свойствами.

Мысль - (Л.С.Выготский) «культурный акт, сущность которого состоит в означивании». «Я слово позабыл, что я хотел сказать, И мысль бесплотная (необъязыченная, неозначенная) в чертог теней вернется». (О. Мандельштам).

И т.д. И т.п. Учитель обычно знает около 40000 слов, которые употребляет. Но дать определение может не более чем 10-12 тыс (!!!). В российских интеллектуальных массовых профессиях (инженер, врач, учитель) наиболее поверхностным является учитель (!!!).