

О ПОНЯТИЙНОЙ ПРИРОДЕ  
ЭМПИРИЧЕСКИХ ОБОБЩЕНИЙ

А. Ф. ГОВОРКОВА

(Институт дошкольного воспитания АПН СССР, Москва)

В психологии различают две формы обобщения: «элементарное эмпирическое обобщение и обобщение, до которого возвышается теоретическое мышление» (С. Л. Рубинштейн [7; 38]). В литературе последних лет подвергается критике эмпирическая теория обобщения, идущая от Локка, которую называют «старой, но не устаревшей теорией» (В. В. Давыдов [4]). Действительно, локковское понимание обобщения страдает серьезными недостатками, поскольку сводит его, как принято говорить, к одной, «элементарной» форме и саму эту форму рассматривает механистически.

Однако критики этой теории (Б. М. Кедров [6], В. И. Черкесов [9], В. В. Давыдов [3], [4], [5] и др.) по существу не различают эмпирическую теорию обобщения и сам факт эмпирического обобщения. Поэтому трудно понять, идет ли речь об ограниченности указанной теории или об ограниченности самого типа обобщения. Часто критика эмпирической теории обобщения сливается с мыслью о том, что существуют два механизма образования понятий: один более элементарный для эмпирических обобщений, к которому применимы законы формальной логики, другой, более сложный, для теоретических обобщений, которые строятся по законам логики диалектической.

Нам бы хотелось разделить эти два вопроса более отчетливо: либо само эмпирическое обобщение, в отличие от теоретического, является примитивным, механистическим и тогда эмпирическая теория обобщения механистична просто в силу того, что она правильно отражает положение вещей, либо эта теория, возникшая давно и толкующая процесс обобщения механистически, неадекватно отражает его механизмы и необходимо создание иных представлений об этих механизмах на основе их экспериментального изучения.

Оставив пока в стороне вопрос об эмпирической теории, попытаемся выяснить, что принято называть эмпирическим обобщением, или понятием.

Существенным для понимания этого вопроса является то обстоятельство, что Л. С. Выготский использовал термин «эмпирическое понятие» в узком смысле, как синоним житейскому, спонтанному понятию. Он писал: «С логической точки зрения, разграничение спонтанных и неспонтанных детских понятий совпадает с различением эмпирических и научных понятий». [1; 250].

В работах же некоторых современных психологов и логиков термин «эмпирическое понятие» оказывается более широким. Хотя авторы, анализирующие этот круг вопросов, не определяют его отчетливо, можно сделать вывод, что эмпирическим называют понятие, возникающее индуктивным путем при выделении и обобщении наглядно представленных свойств



объектов и выполняющее функцию опознания объектов (см. В. И. Черкесов [9], Б. М. Кедров [6], В. В. Давыдов [3], [5]).

Но к эмпирическим обобщениям, понимаемым так широко, кроме житейских понятий, могут быть отнесены и те экспериментальные понятия, с которыми работал Выготский, и многие из тестов на умственное развитие (типа матриц Равена), и целый ряд понятий, изучаемых школьниками в курсе арифметики, ботаники, зоологии т. д.

Те характеристики, которые Выготский давал эмпирическим понятиям как житейским (бессистемные, неосознанные), не могут быть отнесены к эмпирическим понятиям в указанном выше смысле без соответствующих оговорок и анализа вопроса.

Мысль Выготского о неосознанности и бессистемности житейских понятий представляется нам гипотетической. Нуждается в выяснении вопрос о сущности житейских обобщений: можно ли их отнести к понятиям, а может быть, они должны быть отнесены к разряду представлений. В логике эти образования иногда называют псевдопонятиями, т. е. представлениями, которые можно принять за понятия (Е. К. Войшвилло [2]). Возможно, что житейские обобщения неоднородны по своей психологической природе. Во всяком случае, все эти вопросы нуждаются в экспериментальном исследовании.

Мы исключаем из нашего рассмотрения вопрос о житейских понятиях как вопрос неясный, неисследованный и обращаемся к тем эмпирическим понятиям, которые к разряду житейских не относятся.

Л. С. Выготский, пользуясь материалом искусственных понятий, показал разницу между обобщением допонятийного и понятийного уровня. В эксперименте Выготского дети имели дело с наглядно представленными объектами (набор фигур разного цвета, формы веса и т. д.). Результат обобщения выразался в объединении наглядно представленных объектов в группу. Выготский показал, какое оперирование наглядно заданными признаками объектов совершается на понятийных основах, а какое оперирование также наглядными признаками приводит к образованию не понятия, а комплекса (в частности, общего представления).

Таким образом, разграничение понятийного и допонятийного велось Выготским не по линии наглядного и не наглядного, а внутри наглядного.

Какой же критерий предлагает Выготский? Он пишет, что на уровне допонятийного (комплексы) каждый объект входит в группу «как реальная наглядная единица, со всеми своими фактическими признаками», «все признаки принципиально равны в своем функциональном значении...» «В объектах же, объединяемых понятием... разрушена живая связь признаков. Они не равны в своем функциональном значении..., возникает иерархия признаков..., выделяется доминирующий...» [1; 174].

Результат объединения в первом случае (общее представление) сливается с наглядной группой, результат объединения во втором случае (понятие) не сливается с наглядной группой, представляющей понятие, а стоит над ней [1; 175].

Но когда же возникает необходимость в «разрушении живой связи» между признаками в объекте и в выделении доминирующего признака?

Пытаясь продолжить анализ этого процесса, мы провели эксперимент с реальными (а не искусственными) понятиями, взятыми из курса ботаники V класса.

Школьникам III и IV классов мы предлагали задачу «лопастный лист». На рис. 1 — слева даны положительные образцы, справа — отрицательные, внизу под чертой представлены объекты, из которых нужно выбрать относящиеся к положительному ряду (№ 3, 5).

Лопастным называется лист, пластинка которого имеет надрезы, разделяющие его на лопасти (например, лист клена, дуба). Он отличается от цельного листа (лист березы, осины). Однако надрезы не должны достигать черешка, так как если на черешке образуется несколь-



ко листовых пластинок, это уже сложный лист, а лопастный лист, так же как и цельный, относится к простым.

Образцы лопастных листьев взяты нами из атласа «Лист» под общей редакцией П. А. Баранова, в котором даны основные типы листьев, существующие в природе [8].



Рис. 1.

Принцип расположения материала мы заимствовали из цветного теста Кроймека, где использовались геометрические фигуры разного цвета. Задачи такого типа отличаются от тех задач, которые предлагались детям в экспериментах Выготского, только тем, что положительный ряд сразу задается несколькими объектами (в опытах Выготского с искусственными понятиями положительный ряд возрастал постепенно) и, кроме того, задан сразу и отрицательный ряд (в опытах Выготского отрицательный ряд не задавался).

Сведения о лопастном листе, изложенные выше, детям не давались. Им просто предлагалась задача, в которой положительный ряд был назван искусственным словом («бат»), и предлагалось найти внизу такие листья, которые называются так же, указав их номера в соответствующей карточке.

На рис. 1 представлен наиболее простой вариант задачи, поскольку в отрицательном ряду даны только цельные листья и не даны сложные.



Из 25 третьеклассников задачу решили только 11. Остальные 14 детей не смогли правильно выделить необходимые признаки в положительном ряду, сопоставив этот ряд с отрицательным, и правильно применить их к новым объектам.

Что же затрудняло детей? Их затрудняло отсутствие сходства в заданных и искомых объектах. Дети тщетно искали это сходство, попарно сопоставляя каждый из заданных объектов с искомыми и не находили «похожих». Нужно было продолжить ряд «непохожими» листьями, т. е. обнаружить тождество<sup>1</sup> разных для восприятия листьев. Поскольку это тождество не полное, а является тождеством лишь в одном отношении, необходимо было выделить это отношение, т. е. «разрушить целостность», по выражению Выготского. Как только выделенное отношение, выделенный признак становится доминирующим, служит основанием для объединения объектов, процесс обобщения теряет чувственный характер, он становится логическим, понятийным. Итак, разрушение целостности становится необходимым тогда, когда возникает необходимость отождествить, объединить разные, с точки зрения восприятия, объекты. Мышление утверждает тождество там, где его отрицает восприятие, и, наоборот, мышление отрицает тождество там, где его восприятие утверждает.

Чтобы сделать нашу мысль более ясной, приведем полный, развернутый вариант задачи «лопастный лист» (рис. 2). В данном случае в отрицательном ряду даны не только цельные, но и сложные листья. Искомые «положительные» листья, как и в первом случае, «непохожи» на заданные образцы, но среди искомых, кроме того, есть листья «похожие» на заданные положительные образцы, но не обладающие необходимыми существенными признаками (№ 5 похож на первый из образцов, № 6 — на третий). Однако к ряду «бат» относятся лишь 2, 7, 4. Задача конфликтна, как конфликтен всякий процесс образования нового понятия.

В эксперименте участвовало 25 школьников IV класса. Правильно решить предложенную задачу не смог ни один из них. Большинство детей пошли на поводу у сходства, выбрав № 5 и № 6 как относящиеся к положительному ряду. Конфликт между мышлением и восприятием оказался решенным в пользу восприятия.

Итак, в нашем эксперименте мы стремились продемонстрировать, что объединение наглядно представленных объектов может совершаться на разных уровнях и что не сам факт наглядности признаков и объектов — носителей этих признаков — определяет характер возникающего обобщения. Там, где тождество (сходство) объектов обнаруживается непосредственно в восприятии, нет нужды в мышлении, в понятии. Когда же восприятие не может установить тождества объектов, в действительности являющихся тождественными в каком-либо отношении, тогда становится необходимым обнаружение этого тождества при помощи мышления, т. е. возникает обобщение на уровне понятия.

Выше мы отмечали, что возникшее из материала восприятия понятие, позволяющее опознавать определенный круг объектов, и называют эмпирическим понятием (В. В. Давыдов). Заметим попутно, что всякое понятие есть выделение класса объектов, и функции «опознавания» поэтому присущи любому понятию, самому отвлеченному, а не только эмпирическому. Принципиально важен вопрос о том, выходит ли эмпирическое понятие за пределы чувственного, непосредственно данного.

В психологии принято считать, что эмпирическое понятие ничего не открывает сверх непосредственно данного. Об этом писал Выготский: «Оно (научное понятие — А. Г.) было бы излишне, если бы отражало объект в его внешнем проявлении как эмпирическое понятие» [1; 249].

<sup>1</sup> Мы употребляем термин «тождество», как это принято в логике, в смысле «единство», «общность», равенство».



Поскольку Выготский называл эмпирическими только житейские понятия, его мысль, возможно, и справедлива, однако если житейские обобщения действительно таковы, возникает сомнение в их понятийной природе.



Рис. 2.

С. Л. Рубинштейн также отмечал: «Элементарное эмпирическое обобщение является лишь отбором из числа непосредственно, чувственно данных свойств, оно неспособно поэтому привести к открытию чего-либо сверх того, что дано непосредственно, чувственно...» [7; 42].

Приведем еще такую же мысль, высказанную В. В. Давыдовым: «Эмпирические понятия фиксируют лишь внешние, непосредственно воспринимаемые признаки предметов...» [3; 41]. Сущность же, — отмечает Давыдов, — раскрывается в теоретических понятиях. «Сущность, — продолжает он, — это некоторый тип связей, отношений предметов, «на поверхности не выступающих» (Там же).



Все казалось бы правильно, беда только в том, что для фиксации внешних, непосредственно воспринимаемых признаков предметов не нужно понятие, не нужно мышление. А ведь понятие возникает как необходимый продукт общественного сознания.

Приведенная выше мысль, высказанная разными авторами и в настоящее время общепринятая, содержит в себе противоречие. Эмпирическое понятие рассматривается в составе процессов мышления и в то же время оно описывается как непосредственное отражение действительности, в нем отрицается основная характерная для мышления особенность — опосредствованность.

Критикуя эмпирическую теорию обобщения, Выготский писал, что основной ее порок заключается в том, что «...связи мышления отождествляются со связями восприятия и памяти... и это исключает всякую возможность... понимания мышления как высшего и своеобразного вида деятельности и сознания по сравнению с восприятием и памятью» [1; 307].

Не являются ли приведенные выше положения о сущности эмпирического понятия такой же попыткой рассматривать интеллектуальные формы с позиций доинтеллектуальных процессов?

По-видимому, в заблуждение в этом случае вводит то обстоятельство, что исходный материал мышления и его результат представлен в виде наглядно воспринимаемой группы объектов. Однако это только внешний результат: действительный результат обобщения — отождествление разного — не представлен и не может быть представлен в чувственном плане. Выше мы показали, что отождествление, характерное для мышления, есть отрицание тождества (сходства) непосредственного, устанавливаемого восприятием. Вот почему Выготский говорил о том, что представление (результат обобщения допонятийного, комплексного) сливается с представляемой им наглядной группой, а понятие стоит над ней.

Итак, в процессе эмпирического обобщения отражаются отношения, «не лежащие на поверхности», не заданные непосредственно, и с этой точки зрения в нем отражена «сущность». Однако, как известно, сущность бывает разного порядка. И отношения, отражаемые эмпирическим понятием, конечно, не глубокие, это ведь первое проникновение в скрытые от непосредственного взора отношения. Процесс этот тем не менее не примитивен, не элементарен, а сложен и диалектичен, поскольку здесь происходит перерыв постепенности, возникает новое качество отражения.

Естественно было бы предположить, что отражение сущности более глубокого порядка, отрыв от непосредственно заданных свойств объектов происходит позже, при формировании обобщений, которые называют теоретическими в отличие от эмпирических (если иметь в виду генезис обобщения). Однако обратимся к тому, что пишет по этому вопросу В. В. Давыдов: «Нельзя представлять дело так, будто бы теоретическое мышление как бы надстраивается над эмпирическим... На самом деле оно опирается на ему самому свойственные процессы выработки содержательных абстракций при переходе от чувственно-конкретного к абстрактному...». И далее: «Здесь так же есть переход от конкретно-чувственного к абстрактному, но особый, не тот, который присущ формально-индуктивному, эмпирическому способу» [3; 42].

Если бы речь шла только о житейских обобщениях (об эмпирических понятиях в узком смысле) данное рассуждение было бы понятно и, возможно, справедливо, но так как имеется в виду очень широкое значение термина «эмпирическое понятие», мысль эта начинает казаться таинственной, так как совершенно неясно, какой процесс перехода от чувственно-конкретного к абстрактному имеется в виду, если не тот который описал Выготский и который мы изложили выше.

Мы хотели бы отличить этот вопрос от другого — как обучать детей понятиям. Этот вопрос мы сейчас не обсуждаем. Учить, наверное, можно по-



разному. Нас же интересует механизм перехода от чувственного к логическому в принципе, в генезисе. Может ли этот процесс быть не индуктивным, не эмпирическим? Сомнительно. По-видимому позиция В. В. Давыдова в этом вопросе обусловлена тем, что не только эмпирическая теория обобщения, но и само эмпирическое обобщение, понятие он рассматривает как неполноценное, формальное, механистическое, дефектное.

Признавая эмпирические понятия не отражающими ничего, кроме чувственно данных свойств, считая абстракцию, осуществляющуюся в этих случаях, формальной, а сами понятия номинальными, ибо то общее, что они отражают, не существует в реальности [5; 449], В. В. Давыдов по существу признает теорию эмпирического обобщения адекватно отражающей механизм эмпирического обобщения. Каковы «механизмы», такова и теория. И то и другое «никуда не годится»

Но одно дело—отвергнуть ложную механистическую теорию, другое—«забраковать» определенную психологическую реальность, не проанализировав ее. С. Л. Рубинштейн в 1958 году писал, что если эмпирическая теория обобщения порочна, то само эмпирическое обобщение существует и ничего порочного в его существовании нет [7; 40]. При этом речь ведь шла об эмпирической теории обобщения, а не о теории эмпирического обобщения, которая по-видимому просто не создана.

Не проанализировав фактов, стоящих за термином «эмпирическое понятие», В. В. Давыдов принял на веру те характеристики, которые бытуют в психологии со времен создания эмпирической теории обобщения, развил их, доведя до логического конца, т. е. закономерно пришел к отрицанию понятийной природы этих образований, называя их «псевдопонятиями», «представлениями» и т. д., ссылаясь при этом на мнение логиков [3; 41]. Однако необходимо отметить, что те из логиков, которые называют эмпирические понятия «псевдопонятиями», «представлениями», употребляют термин «эмпирическое понятие» в узком смысле, подобно тому как это делал Выготский, имея в виду житейские обобщения. Если же иметь в виду расширительное значение этого термина, подобные ссылки оказываются не правомерными.

При таком подходе к вопросу вся область эмпирических понятий отторгается от мышления и граница между чувственным и логическим должна быть проведена выше принятой до сих пор. Усвоение эмпирических понятий с таких позиций не есть мышление, а есть умножение чувственного опыта. Мышление же начинается тогда, когда усваиваются теоретические понятия.

Нам представляется, что пересмотрена должна быть не граница между чувственным и логическим, а те характеристики, которые даются эмпирическим обобщениям, поскольку эти характеристики не опираются на факты.

Мы начали такой анализ, пользуясь материалом понятий, существующих в общественной практике, в общественном сознании. Продолжим анализ, привлекая материал не только ботанических, но и геометрических понятий.

На рис. 3 и 4 даны две задачи: «параллельность» и «параллелограмм». Как мы видим, на рисунках отношения параллельности (левый ряд) представлены наглядно, так же, как и отношения непараллельности (правый ряд). В понятии «параллелограмм» та же задача оказывается удвоенной: нужно дважды выделить параллельность противоположных сторон и на этом основании найти нужные фигуры (№ 2, 5).

Эксперимент проводился в III и IV классах. Дети, естественно, не были еще знакомы ни с параллельностью, ни с параллелограммом (это материал VI класса)<sup>1</sup>.

<sup>1</sup> Решению этих задач и решению задачи «лопастный лист» предшествовала работа детей с матрицами Равена и решение задач такого же типа, но на искусственном материале, что служило введением в основные опыты.



Задача, поставленная перед учащимися, несмотря на ее наглядность, очень трудна: дети должны «открыть» параллельность и параллелограмм, так же как в предшествующей задаче они должны были «открыть» лопастный лист.

По-видимому, это и есть тот способ образования понятия, который называют «формально-индуктивным, эмпирическим».

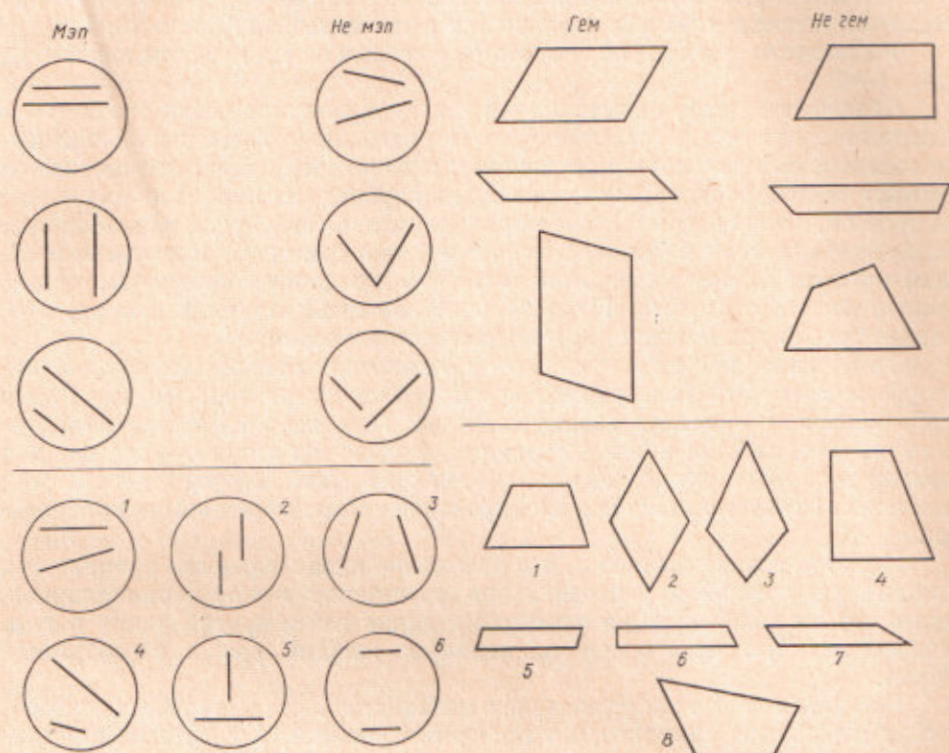


Рис. 3.

Рис. 4.

Как мы знаем, школа не ставит перед ребенком задач в такой форме, ибо самостоятельное образование нового понятия для большинства детей оказывается непосильным. Мы уже отмечали что задача «лопастный лист» в ее полном варианте не была решена ни одним из 25 школьников (в первом варианте этой задачи взрослый дозировал трудности, т. е. делал то, что постоянно делает взрослый, становясь между ребенком и объектом познания). Задачу «параллелограмм» в ее разных вариантах решали 135 школьников, решена она была только в девяти случаях.

Мы далеки сейчас от мысли обсуждать вопрос о том, как легче усваивать понятия, какие преимущества имеет индуктивный метод, какие — дедуктивный, нам представляется, что обычно в практике метод неизбежно бывает смешанным: индуктивно-дедуктивным или дедуктивно-индуктивным. Нас интересуют не те методы, которыми надо пользоваться при обучении, а те процессы, которые происходят на границе между чувственным и логическим, и психологическая природа возникающих при этом первых образований, называемых эмпирическими понятиями. Нам представляется, что возникающие в этих случаях обобщения характеризуются в нашей литературе неадекватно.

Принято считать, что индуктивное обобщение, в результате которого образуется эмпирическое понятие, формально основано на простом проти-



вопоставлении общего отдельному [6; 47]. «Операция обобщения, — пишет В. И. Черкесов, — как она описана в формальной логике — представляет собой элементарный способ обобщения. Она предусматривает обобщение понятий, когда общее берется отдельно от особенного...» [9; 70]. В понятиях же другого рода (не эмпирических), строящихся в соответствии с законами неформальной логики, а логики диалектической, общее не противопоставлено особенному..., «... особенное есть необходимая форма проявления общего...», «... общее всякий раз реализуется в своеобразной форме» [9; 70]

Рассмотрим задачи на понятийное обобщение, представленные на рис. 1—4.

Обращает на себя внимание, что основной, существенный признак лопастного листа — его рассеченность — нигде не тождествен. В каждом из объектов он проявляется по-разному: неодинаково количество сечений и, соответственно, лопастей, неодинакова их глубина, их конфигурация, иногда простая, иногда необыкновенно причудливая. Общее проявляется каждый раз в индивидуальной форме. Даже если бы мы захотели оторвать этот общий признак от других, противопоставить его другим признакам, мы не смогли бы этого сделать. Природа поистине диалектична, и познавать ее можно только при помощи диалектического мышления.

То же самое мы можем сказать и о понятиях «параллельность» и «параллелограмм». Эти задачи носят несколько иной характер, поскольку сами параллельные прямые, служащие материалом обобщения и абстракции, уже есть результат обобщения и абстракции. Однако мы взяли эти задачи как пример эмпирического обобщения, ибо, как мы видим, второй этаж абстракции может осуществляться при оперировании наглядно заданными признаками.

И в этом случае мы видим, что отношение параллельности проявляется каждый раз по-разному: неодинаково расстояние между параллельными прямыми, их положение на плоскости, длина той и другой линии и т. д. Как мы видим, и здесь общее проявляется каждый раз в своеобразной форме.

Нам кажется, что представление о механистичности эмпирического обобщения сложилось в силу того, что экспериментальные, искусственные понятия, которыми пользуются психологи для изучения процессов обобщения и для диагностики умственного развития (в тестовых системах), принято считать, если и не вполне идентичными, то во всяком случае близкими реальным понятиям, существующим в общественной практике.

Проведенное нами под руководством Н. А. Менчинской сопоставление обобщений экспериментальных и реальных привело нас к выводу, что процесс обобщения в случае образования экспериментальных понятий в значительной степени упрощен и угрублен по сравнению с процессом реальным. Сочетание признаков в искусственном понятии задается экспериментатором и не носит органического характера: в этом случае легко противопоставить существенное несущественному, общее индивидуальному, поскольку общее задается, как правило, в виде признака, тождественного в разных объектах (один и тот же цвет, одна и та же форма). Сопоставление обобщений реальных и искусственных не входит, однако, сейчас в нашу задачу. Здесь мы только хотим отметить, что те характеристики эмпирического обобщения, о которых мы упоминали, скорее могут быть отнесены к искусственным понятиям, чем к реальным.

Последний вопрос, на котором мы остановимся, это вопрос об осознанности и системности понятий. Эмпирические понятия рассматриваются В. В. Давыдовым как неосознанные. Выше мы отмечали, что бессистемными, неосознанными Л. С. Выготский называл житейские понятия (эмпирические в узком смысле). Можно ли эти характеристики отнести к эмпирическим понятиям в широком смысле?



Сначала выясним, что понимал Выготский под осознанностью, под «актом рефлексии» применительно к понятиям. Он писал: «Как известно, в своих спонтанных понятиях ребенок относительно поздно приходит к осознанию понятия, к словесному определению понятия, к возможности в других словах дать его словесную формулировку, к произвольному употреблению этого понятия» [1; 286].

Итак, об осознанности понятия Выготский судил по способностям ребенка дать его определение. А дать определение — это, по существу, назвать основание, по которому обобщались факты. Если ребенок осознает основание, по которому он обобщал, значит, он отражает не только объект, заключенный в понятии, но и сам «акт мысли, схватывающий его» [1; 247].

Выготский связывает осознанность с системностью, отмечая что включение данного понятия в систему обобщения высшего понятия и позволяет его осознать. На этом вопросе мы хотим остановиться подробнее, так как этот пункт — одно из противоречий, имеющих у Выготского.

Дело в том, что анализ внутренних связей данного понятия проводился Выготским на материале искусственных, экспериментальных обобщений. Говоря о «разрушении целостности» объектов, о выделении доминирующих признаков, он говорил о новом типе связей между объектами, охватываемыми *даным понятием*, показав тем самым, как понятие возникает из материала восприятия, представления — на первом этаже абстракции.

Когда же Выготский переходит к реальным понятиям, в центре его внимания оказываются «связи вовне», связи данного понятия с *другими понятиями*, т. е. системность. И системность становится основной и самодовлеющей в объяснении понятийного характера процесса обобщения — его осознанности и опосредствованности. Истинно понятийным оказывается только второй этаж абстракции. Например, осознанными, т. е. истинно понятийными, арифметические обобщения становятся только тогда, когда они включаются в систему алгебраических понятий.

Эти две стороны одного и того же вопроса (связи внутри понятия и связи вовне) оказываются разобобщенными.

Нам представляется, что возможность и необходимость осознания возникает уже при формировании связей внутри понятия, при возникновении его самого как такового. «Разрушение целостности» объектов, охватываемых понятием, и выделение доминирующих признаков невозможно без фиксации их словом, т. е. без элементов системы уже в самом этом процессе. Фиксация же словом основных доминирующих признаков приводит неизбежно к осознанию основания, по которому ведется объединение объектов, т. е. к тому акту рефлексии, который Выготский считал признаком понятийности процесса обобщения. Все эти моменты присутствуют сразу же еще до включения данного понятия в систему вышестоящего, в силу того, что отношения ребенка и объекта опосредствованы речью. Ведь экспериментальные понятия, с которыми работал Выготский, не были, строго говоря, системными. Тем не менее, они конечно были осознанными.

Проводя опыты на материале экспериментальных понятий по видоизменной методике Выготского и с школьниками III, IV классов и с дошкольниками пяти — шести, шести — семи лет, мы неоднократно убеждались в том, что дети, которые действовали на понятийном уровне, всегда могли указать основание, по которому они обобщали. То же самое наблюдалось и в опытах, проведенных на материале реальных понятий.

Мы не останавливаемся специально на вопросе о системности применительно к реальным понятиям, существующим в общественной практике. Он кажется нам самоочевидным. В эксперименте, который мы проводили, элементы системности были частично представлены в отношениях положительного и отрицательного рядов. Но, конечно, в такого рода эксперименте



вся сложность отношений данного понятия с другими — смежными, вышележащими, нижележащими — не может быть представлена.

Итак, осознанность органически присуща понятийному обобщению как образованию мыслительному. Системность понятий, функционирующих в общественной практике, также не может вызвать сомнений. Поэтому если житейские обобщения действительно бессистемны и не осознаны, они не являются понятиями.

В заключение мы хотели бы отметить следующее. При нашем рассмотрении мы исходили из того широкого значения термина «эмпирическое понятие», которое по существу принято в работах В. В. Давыдова и др. Возможно, что употребление этого термина в более узком смысле, отнесение его только к житейским обобщениям, возникшим из опыта, более адекватно (так употреблял этот термин Выготский). В этом случае эмпирические понятия оказываются справедливо противопоставленными научным, теоретическим.

Но коль скоро под эмпирическим имеется в виду всякое понятие, возникшее путем обобщения чувственного опыта, в результате оперирования наглядно представленными признаками объектов, необходимо различать внутри эмпирических 1) житейские понятия, 2) не житейские (по существу научные) и 3) экспериментальные понятия. Первые две группы понятий существуют в общественном сознании, выполняя по-видимому неодинаковые функции в познании, последняя группа существует только в эксперименте.

Понятия эмпирические в широком смысле, включающие в себя столь разные образования, не могут быть противопоставлены научным, или теоретическим.

#### ЦИТИРОВАННАЯ ЛИТЕРАТУРА

1. Выготский Л. С. Избранные психологические исследования. М., Изд-во АПН РСФСР, 1956.
2. Войшвилло Е. К. Понятие. Изд-во МГУ, 1967.
3. Давыдов В. В. Проблемы изучения связи обучения и умственного развития детей. Сб. «Экспериментальные исследования по проблемам перестройки начального обучения». Материалы I Межреспубликанского симпозиума. Тбилиси, 1969.
4. Давыдов В. В. К проблеме соотношения абстрактных и конкретных знаний в обучении. «Вопросы психологии», № 6, 1968.
5. Давыдов В. В. Связь теории обучения с программированием обучения. Сб. «Исследование мышления в советской психологии». М., Изд-во «Наука», 1966.
6. Кедров Б. М. Обобщение как логическая операция. «Вопросы философии», № 12, 1965.
7. Рубинштейн С. Л. О мышлении и путях его исследования. М., Изд-во АН СССР, 1958.
8. Федоров А. Л., Кирпичников М. Э., Артюшенко З. Т. Атлас по описательной морфологии высших растений. Лист. Под общей редакцией П. А. Баранова. М.-Л., 1956.
9. Черкесов В. И. Некоторые вопросы теории понятия в диалектической логике. «Вопросы философии», № 2, 1956.

