

(First edition of Лев Выготский: "Воображение и творчество в детском возрасте". Note the German version, which uses the somewhat archaic German expression «Schaffen», or «making»!)

#### **ГЛАВА IV ВООБРАЖЕНИЕ У РЕБЕНКА И ПОДРОСТКА**

Деятельность творческого воображения оказывается очень сложной и зависящей от целого ряда самых различных факторов. Совершенно понятно поэтому, что эта деятельность не может быть одинакова у ребенка и у взрослого, потому что все факторы эти принимают различный вид в различные эпохи детства. Вот почему в каждый период детского развития творческое воображение работает особым образом, свойственным именно данной ступени развития, на которой стоит ребенок. Мы видели, что воображение зависит от опыта, а опыт ребенка складывается и растет постепенно, он отличается глубоким своеобразием по сравнению с опытом взрослого. Отношение к среде, которая своей сложностью или простотой, своими традициями и влияниями стимулирует и направляет процесс творчества, у ребенка опять совсем другое. Интересы ребенка и взрослого различны, и поэтому понятно, что воображение у ребенка работает иначе, чем у взрослого.

Чем же отличается воображение ребенка от воображения взрослого и какова основная

линия его развития в детском возрасте? До сих пор существует еще мнение, что у ребенка воображение богаче, чем у взрослого человека. Детство считается той порой, когда фантазия развита наиболее, и, согласно этому взгляду, по мере развития ребенка его воображение и сила его фантазии идут на убыль. Это мнение сложилось потому, что целый ряд наблюдений над деятельностью фантазии дает повод для такого вывода.

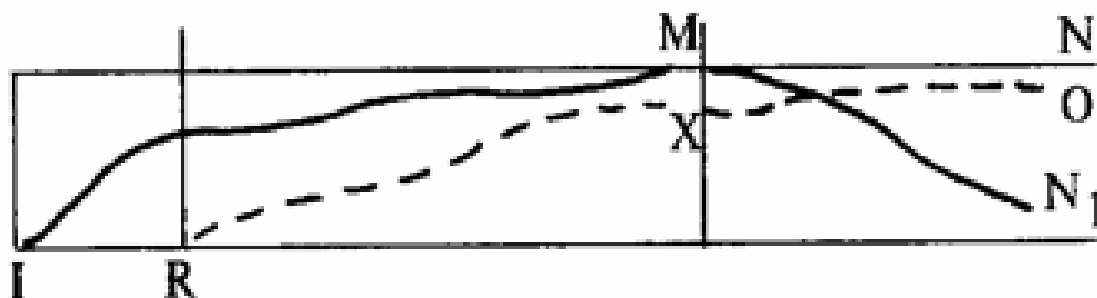
Дети могут из всего сделать все, говорил Гёте, и эта нетребовательность, неприхотливость детской фантазии, которая уже несвободна у взрослого человека, принималась часто за свободу или богатство детского воображения. Далее создание детского, воображения резко, ярко расходится с опытом взрослого человека, и отсюда тоже делались заключения, что ребенок живет в фантастическом мире более, нежели в реальном. Затем известны неточность, искажение реального опыта, преувеличение и, наконец, охота к сказкам и фантастическим рассказам, свойственная ребенку.

Все это взятое вместе и послужило основанием для того, чтобы утверждать, будто фантазия в детском возрасте работает богаче и разнообразнее, чем у зрелого человека. Однако взгляд этот не находит в себе подтверждения при научном рассмотрении этого вопроса. Мы знаем, что опыт ребенка гораздо беднее, чем опыт взрослого человека. Мы знаем, далее, что интересы его проще, элементарнее, беднее; наконец, отношения его со средой также не имеют той сложности, тонкости и многообразия, которые отличают поведение взрослого человека, а ведь это все важнейшие факторы, которые определяют работу воображения. Воображение у ребенка, как ясно уже из этого, не богаче, но беднее, чем воображение взрослого человека; в процессе развития ребенка развивается и воображение, достигая своей зрелости только у взрослого человека.

Вот почему продукты настоящего творческого воображения ко всех областях творческой деятельности принадлежат только уже созревшей фантазии. По мере приближения к зрелости начинает созревать и воображение, и в переходном возрасте - у подростков с порой полового созревания - соединяются мощный подъем воображения и первые зачатки созревания фантазии. Далее, авторы, писавшие о воображении, указывали на тесную связь между половым созреванием и развитием воображения. Понять эту связь можно, если принять во внимание, что в эту пору у подростка созревает и подытоживается его большой опыт; вызревают так называемые постоянные интересы, быстро свертываются интересы детские и в связи с общим созреванием получает окончательное оформление и деятельность его воображения.

Рибо в своем исследовании творческого воображения дал кривую, приводимую здесь, которая символически изображает развитие воображения и которая позволяет понять своеобразие детского воображения, воображения зрелого человека и воображения в тот переходный период, который сейчас занимает нас. Основной закон развития воображения, который представляет эта кривая, формулируется так: воображение в своем развитии проходит через два периода, разделенные критической фазой. Кривая IM представляет ход развития воображения в первый период. Она круто поднимается вверх и затем довольно долго держится на достигнутом уровне. Линия RO, проведенная пунктиром, представляет ход развития интеллекта, или рассудка. Это развитие

начинается, как видно из чертежа, позже и поднимается медленнее, потому что требует гораздо большего накопления опыта и более сложной его переработки. Только в точке М обе линии – развитие воображения и развитие разума – совпадают.



### Кривая, показывающая развитие воображения

Эта левая сторона нашего чертежа показывает наглядно то своеобразие, которым отличается деятельность воображения в детском возрасте и которое принималось многими исследователями за богатство детского воображения. Из чертежа легко увидеть, что развитие воображения и развитие рассудка очень расходятся в детском возрасте, и эта относительная самостоятельность детского воображения, его независимость от деятельности рассудка является выражением не богатства, но бедности детской фантазии.

Ребенок может вообразить себе гораздо меньше, чем взрослый человек, но он больше доверяет продуктам своего воображения и меньше их контролирует, а потому воображения в житейском, культурном смысле этого слова, т. е. чего-то такого, что является настоящим, вымышленным, у ребенка, конечно, больше чем у взрослого человека. Однако не только материал, из которого строит воображение, у ребенка беднее, чем у взрослого человека, но и характер комбинаций, которые присоединяются к этому материалу, их качество и разнообразие значительно уступают комбинациям взрослого. Из всех форм связи с реальностью, которые мы перечислили выше, воображение ребенка обладает в одинаковой степени с воображением взрослого только первой, именно реальностью элементов, из которых оно строится. Пожалуй, так же сильно, как у взрослого, выражен и реальный эмоциональный корень воображения ребенка; что же касается до двух других форм связи, то надо заметить, что они развиваются только с годами, очень медленно и очень постепенно. С момента встречи двух кривых воображения и рассудка в точке М дальнейшее развитие воображения идет, как показывает линия MN, параллельно линии развития рассудка XO. То расхождение, которое было характерно для детского возраста, здесь исчезло, воображение, тесно соединившись с мышлением, идет теперь с ним в ногу.

«Обе эти интеллектуальные формы, - говорил Рибо, - стоят теперь друг перед другом как соперничающие силы». Деятельность воображения «продолжается, но предварительно преобразовавшись: «то приспосабливается к рациональным условиям, это уже не чистое воображение, а смешанное». Однако так бывает не у всех, у многих развитие получает другой вариант, и это на чертеже символизируется кривой MNr быстро опускающейся

вниз и знаменующей упадок или свертывание воображения. «Творческое воображение приходит в упадок - это самый общий случай. Лишь особенно богато одаренные воображением составляют исключение, большинство мало-помалу входит в прозу практической жизни, хоронит мечты своей юности, считает любовь химерой и пр. Это, однако, лишь регресс, но не уничтожение, потому что творческое воображение не исчезает совершенно ни у кого, оно делается только случайностью».

И действительно, там, где сохраняется хоть незначительная доля творческой жизни, там имеет место и воображение. Что в зрелом возрасте часто кривая творческой жизни идет вниз, - это всем известное положение. Рассмотрим теперь ближе эту критическую фазу МХ, которая разделяет оба периода. Она, как мы говорили уже, характерна для того переходного возраста, который сейчас интересует нас по преимуществу. Если мы поймем тот своеобразный перевал, который переходит сейчас кривая воображения, мы получим ключ к правильному пониманию всего процесса творчества в этом возрасте. В этот период происходит глубокое преобразование воображения: из субъективного оно превращается в объективное. «В физиологическом порядке причина такого кризиса - образование взрослого организма и взрослого мозга, а в порядке психологическом - антагонизм между чистой субъективностью воображения и объективностью рассудочных процессов или, другими словами, между неустойчивостью и устойчивостью ума».

Мы знаем, что переходный возраст характеризуется в целом рядом отношений антитетичностью, противоречивостью, полярностью характеризующих его моментов. Именно это обуславливает то, что самый возраст является критическим или переходным: ни возраст нарушенного детского равновесия организма и ненайденного еще равновесия организма зрелого. Вот и воображение в этот период характеризуется переломом, разрушением и поисками нового равновесия. Что деятельность воображения в том виде, как она проявлялась в детском возрасте, у подростков свертывается, очень легко заметить на том факте, что у ребенка этого возраста, как массовое явление или как правило, исчезает пристрастие к рисованию. Рисовать продолжают только одиночки, большей частью особо одаренные в этом отношении или побуждаемые к нему внешними условиями вроде специальных занятий рисованием и т. д. Ребенок начинает критически относиться к своим рисункам, детские схемы перестают удовлетворять, они кажутся ему слишком объективными, он приходит к убеждению, что он не умеет рисовать, и оставляет рисование. Такое же свертывание детской фантазии мы видим в том, что у ребенка пропадает интерес к наивным играм более раннего детства, к фантастическим сказкам и рассказам. Двойственность новой формы воображения, которая зарождается сейчас, можно легко увидеть из того факта, что наиболее распространенной и массовой формой деятельности воображения в этом возрасте является литературное творчество. Оно стимулируется сильным подъемом субъективных переживаний, разрастанием и углублением интимной жизни подростка, так что у него в эту пору создается особый, свой внутренний мир. Однако эта субъективная сторона стремится воплотиться в объективной форме - в стихах, рассказе, в тех творческих формах, которые подросток воспринимает из окружающей его литературы взрослых людей. Развитие это-го противоречивого воображения идет по линии дальнейшего отмирания его субъективных моментов и по линии нарастания закрепления моментов объективных. Обычно очень

скоро опять как правило, у массового подростка свертывается и интерес его литературному творчеству, подросток начинает критически относиться к нему, как раньше относился критически к своему рисунку его начинает не удовлетворять недостаточная объективность его писаний, и он оставляет писательство. Итак, подъем воображения и глубокое его преобразование - вот что характеризует критическую фазу.

В эту же пору со всей отчетливостью выступают два основных типа воображения: пластическое и эмоциональное, или внешне и внутреннее воображение. Два этих основных типа характеризуются главным образом материалом, из которого создаются построения фантазии, и законами этого построения. Пластическое воображение пользуется преимущественно данными внешних впечатлений, оно строит из элементов, заимствованных извне; эмоциональное, наоборот, строит из элементов, взятых изнутри. Одно из них мы можем назвать объективным, а другое субъективным. Проявление того и другого типа воображения и постепенная дифференцировка свойственны именно этому возрасту.

В связи с этим необходимо указать и на двойственную роль, которую может играть воображение в поведении человека. Он одинаково может и приводить и уводить человека от реальности. Жанэ говорит: «Самая наука, по крайней мере естественная наука, невозможна без воображения. Ньютон с помощью его прозревает будущее, а Кювье - прошедшее. Великие гипотезы, откуда рождаются великие теории, суть детища воображения». Однако Паскаль со всей справедливостью называет воображение лукавым учителем. «Оно внушает, - говорит Компейре, - гораздо больше ошибок, нежели заставляет открыть истину. Оно склоняет неосторожного ученого оставлять в стороне рассуждения и наблюдения и принимать свои фантазии за доказанные истины; оно отталкивает нас от действительности своими восхитительными обманами, оно, согласно сильному выражению Малербранша, есть баловень, который вносит беспорядок в дом». В особенности переходный возраст очень часто обнаруживает эти опасные стороны воображения. Удовлетворить себя в воображении чрезвычайно легко, и уход в мечтательность, бегство в воображаемый мир часто отвращает силы и волю подростка от мира действительного.

Некоторые авторы даже полагали, что развитие мечтательности и связанной с нею отъединенности, замкнутости и погружения в себя составляет непрременную черту этого возраста. Более точно можно было бы сказать, что все эти явления составляют теневую сторону этого возраста. Эта тень мечтательности, которая падает на этот возраст, эта двойственная роль воображения делает его сложным процессом, овладение которым становится крайне трудным.

«Если педагог-практик, - говорит Гроос, - желает правильно развить драгоценную способность творческой фантазии, то ему предстоит трудная задача - обуздать этого дикого и пугливого коня благородного происхождения и приспособить его к служению добру».

Паскаль, как уже сказано, называл воображение лукавым учителем. Гёте называл его предтечей разума. И тот и другой были одинаково правы.

Возникает вопрос: не зависит ли деятельность воображения от одаренности?

Существует очень распространенное мнение, что творчество является уделом избранных и что только тот, кто одарен особым талантом, должен его развивать в себе и может считаться призванным к творчеству. Это положение не является правильным, как мы уже пытались разьяснить выше. Если понимать творчество в его истинном психологическом смысле, как создание нового, легко прийти к выводу, что творчество является уделом всех в большей или меньшей степени, оно же является нормальным и постоянным спутником детского развития.

В детском возрасте встречаемся мы с так называемыми вундеркиндами или чудо-детьми, которые в раннем возрасте обнаруживают быстрое созревание какого-нибудь специального дарования.

Чаще всего приходится видеть вундеркиндов в области музыки, есть вундеркинды-художники, которые встречаются реже. Пример вундеркинда Вилли Ферреро, который лет 20 тому назад приобрел мировую известность, обнаруживает необыкновенное музыкальное дарование в очень раннем возрасте. Такой вундеркинд иногда в 6-7 лет дирижирует симфоническим оркестром, исполняя очень сложные музыкальные произведения, виртуозно играет на музыкальном инструменте и т. д. Уже давно отмечалось, что в та-ком преждевременном и чрезмерном развитии дарования есть нечто близкое к патологическому, т. е. ненормальному.

Но гораздо важнее то, почти не знающее исключений правило, согласно которому эти преждевременно созревшие вундеркинды, которые, если бы развивались нормально, должны были бы превзойти всех известных в истории человечества гениев, обычно по мере своего созревания утрачивают свой талант, и творчество их не создает и до сих пор не создало в истории искусства ни одного сколько-нибудь ценного произведения. Типичные особенности детского творчества выясняются лучше всего не на вундеркиндах, а на обычных нормальных детях. Это, конечно, не значит, что одаренность или талантливость не проявляется в раннем возрасте. Из биографий великих людей мы узнаем, что часто задатки этой гениальности проявлялись у некоторых в раннем возрасте.

«Как примеры скороспелости можно привести трехлетнего Моцарта, пятилетнего Мендельсона, четырехлетнего Гайдна; Гендель выступил композитором в 12 лет, Вебер в 12 лет, Шуберт в 11 лет, Керубини, в 13 лет. В пластических искусствах призвание способность к творчеству проявляются заметно позже - средним числом около четырнадцати лет; у Джотто они обнаруживались в десять лет, Ван-Дейка - в десять, Рафаэля - в восемь, Греза - восемь, Микеланджело - в тринадцать, Дюрера - в пятнадцать, Бернини - в двенадцать лет, Рубенс и Иордане - также развились рано. В поэзии не встречается произведения, имеющего некоторое неличное значение раньше шестнадцати лет».

Но от этих следов будущей гениальности еще очень далеко! до подлинного великого творчества, они лишь, как зарницы, задолго предвещающие грозу, являются указаниями на будущий расцвет этой деятельности.

## Chapter 4. Imagination in Children and Adolescents

The functioning of creative imagination proves to be very complex and depends on a whole series of extremely diverse factors. It is quite obvious that this activity cannot be the same in children as it is in adults because these factors take different forms in the different stages of childhood. This is why, during every developmental stage of childhood, creative imagination operates in a particular way, one that is characteristic of that particular stage of the child's development. We have seen that imagination depends on experience, and a child's experience forms and grows gradually, and, in its profound individuality, is different from that of an adult. The child's relationship to his environment, which, through its complexity or simplicity, traditions, and influences stimulates and directs the process of creation, is very different from the adult's. The interests of the child and the adult also differ, and it is thus easy to understand why a child's imagination functions differently from an adult's.

How then does the child's imagination differ from that of an adult? The opinion still persists that a child's imagination is richer than that of the adult. Childhood is considered the time when fantasy is most highly developed, and, according to this belief, as the child develops, his imagination and the strength of his fantasy diminishes. This opinion is based on a whole series of observations of the working of the imagination.

[Johann Wolfgang von] Goethe said that children make anything out of anything, and this undemanding, very tolerant quality of children's fantasy, which becomes more fastidious in adulthood, is frequently mistaken for freedom or richness of imagination. What is more, the products of children's fantasy diverge sharply and obviously from adult reality and this is taken as support for the conclusion that children live in a world of their imagination more than in the real world. Other factors are the inaccuracies and distortions of actual experience and exaggeration that are characteristic of children's fantasy and children's propensity for fairy tales and other fantastic stories.

All this, taken together, has caused people to assert that fantasy is richer and more diverse in childhood than in adulthood. However, this opinion is not confirmed when it is considered scientifically. We know that a child's experience is vastly poorer than an adult's. We further know that children's interests are simpler, more elementary, and thus also poorer; finally, their relationship to the environment does not have the complexity, subtlety, and diversity that characterizes the behavior of adults, and these are the most important factors that determine the workings of the imagination. A child's imagination, as this analysis shows, is not richer, but poorer than that of an adult. In the process of development, the imagination develops like everything else and is fully mature only in the adult.

This is why products of true creative imagination in all areas of creativity belong only to those who have achieved maturity. As maturity is approached, the imagination also matures, and in the transitional period between childhood and adulthood—in adolescence, starting at the time of puberty—we observe a powerful enhancement of the imagination combined with the rudiments of mature fantasy. Authors who write about the imagination have pointed out that there is a close relationship between puberty and the development of the imagination. We can understand this relationship when we consider that, at this time, a great deal of experience has been accrued and assimilated; the so-called permanent interests develop,

childish interests are curtailed, and, as a result of general maturation, the working of the imagination begins to assume its final form.

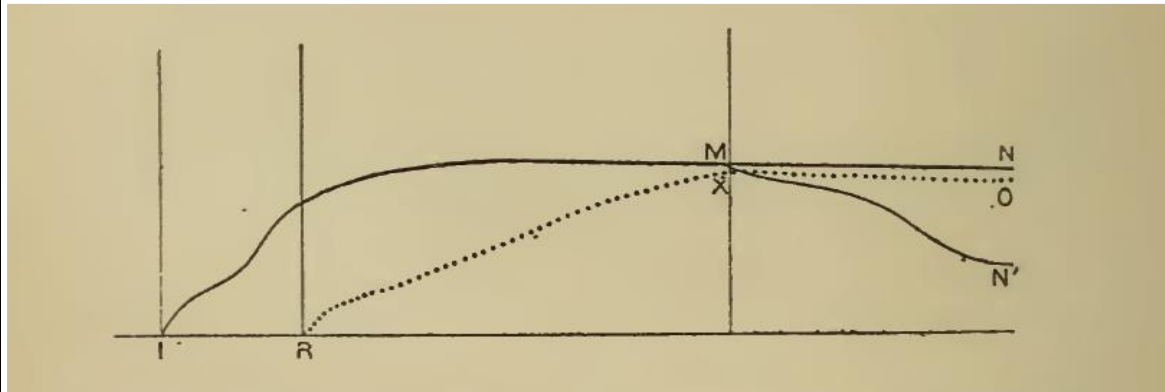
In his study of the creative imagination, Ribot constructed the curve shown in Figure 1, which schematically depicts the development of the imagination and which facilitates understanding of the unique nature of imagination in the child, the adult, and the imagination during adolescence, which is what we are interested in here. The major law underlying the development of the imagination that this curve represents can be verbally expressed as follows: in its development the imagination goes through two periods, two separate critical phases. The curve *IM* represents the course of development of the imagination during the first period. It rises sharply and then remains at the level achieved for a relatively long period of time. The dotted line *RO* represents the development of the intellect or reason. This development, as the figure shows, starts later and rises more slowly because it requires a greater accumulation of experience and more complex transformations of this experience. Only at point *M* do the two lines—development of the imagination and development of reason—coincide.\*

\*Although the text regarding the figure is correct, the figure as drawn does not reflect the text accurately.—Ed.

Supplementary footnote from DK:

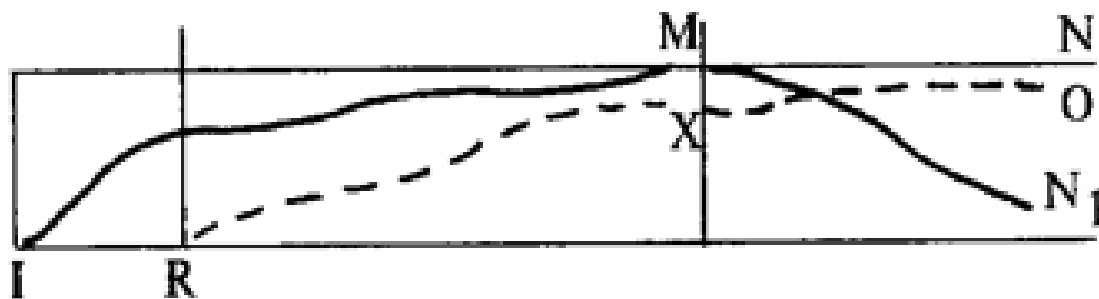
When we compare Ribot's book with Vygotsky's three important differences become apparent. The first is graphic:

Ribot:



Vygotsky:





**Кривая, показывающая развитие воображения**

The other two differences are textual. The follow are my own translations.

Ribot: “The curve IM is that of the imagination during this first period. It rises at first slowly enough and then attains a rapid ascent and maintains itself at a height that marks its apogee in this primitive form.”

Vygotsky: “The curve IM represents the course of development of the imagination during the first period. It rises sharply and then remains at the level achieved for a relatively long period of time.”

Ribot: “The dotted line RX represents rational development which begins later, rises much more slowly, but progressively arrives at point X on the imaginative curve. The two intellectual forms confront each other as two powerful rivals. The segment MX on the ordinate marks the beginning of the second period.”

Vygotsky: “The dotted line RO represents the development of the intellect or reason. This development, as the figure shows, starts later and rises more slowly because it requires a greater accumulation of experience and more complex transformations of this experience. Only at point M do the two lines—development of the imagination and development of reason—coincide.”

The left side of this figure graphically depicts the unique features characterizing the operation of the imagination in childhood, which many researchers have taken to indicate the richness of children’s imagination. The figure makes clear that the development of imagination and that of reason are very different in childhood and this relative independence of children’s imagination from the operation of reason is the expression not of the richness but of the poverty of children’s fantasy.

The child can imagine vastly less than the adult, but he has greater faith in the products of his imagination and controls them less, and thus imagination, in the everyday, vulgar sense of this word, that is, what is unreal and made up, is of course greater in the child than in the adult. However, not only is the material that the imagination operates on to create its constructs poorer in a child than in an adult, but the nature of the combinations that this material enters into—their quality and variety—is significantly more impoverished than that of adults. Of all the types of relationship to reality we listed above, a child’s imagination is

equal to that of the adult only with regard to the first, that is, the reality of the elements it uses for its constructions. In addition, the actual emotional roots of the child's imagination are as strong as those of the adult. As for all the other types of association, it should be noted that these develop only over the years, very slowly and very gradually. From the point where the two curves, imagination and reason, meet at point *M*, the further development of the imagination proceeds in parallel to the development of reason *XO*, as line *MN* shows. The divergence characteristic of childhood disappears and imagination, which is now closely associated with thinking, keeps pace with it.

"Both of these intellectual forms," writes Ribot, "now confront each other as rival forces." The imagination "continues to operate, but, undergoes a preliminary transformation involving adaptation to rational requirements. It is no longer pure imagination, but a combined form." However this does not occur in everyone. In many people development takes another path, and this is depicted in the graph by curve *MN*, which falls rapidly, indicating a decrease or curtailment of the imagination. "Creative imagination diminishes—this is the most common instance. Only the particularly richly endowed imagination constitutes an exception, the majority of people gradually get lost in the prose of everyday life, bury the dreams of their youth, consider love an illusion, and so forth. This, however, is only regression, but not annihilation, because the creative imagination does not disappear completely in anyone, it merely becomes incidental."

And indeed, where even an insignificant fraction of creative life persists, imagination occurs. The fact that in adulthood the curve representing creative life often declines is known to everyone. Let us now look more closely at the critical phase, *MX*, that divides the two periods. As we have already said, this phase occurs in the transitional period between childhood and adulthood in which we are now primarily interested. If we understand the unique crossroads that the curve of the imagination now passes through, we will have the key to the correct understanding of the entire process of creativity at this age. During this period the imagination undergoes a profound transformation: it changes from subjective to objective. "Physiologically the reason for this crisis is the formation of an adult body and adult brain; psychologically the reason is the antagonism between the purely subjective imagination and the objective rational processes, or, in other words, between instability and stability of mind."

We know that adolescence is marked by a whole series of antithetical attitudes, contradictions, and polarizations. This is responsible for the fact that this age is critical or transitional; this is the age where childhood's physiological equilibrium is disturbed and the equilibrium of the adult has not yet been achieved. Thus, during this period imagination undergoes a revolution, destruction of the previous equilibrium, and a search for a new equilibrium. The fact that the work of the imagination in the form it took during childhood declines in adolescents is clearly demonstrated by the fact that children of this age generally lose their bent for drawing. Only a few continue to draw, mainly those who are particularly talented in this area or who are encouraged to do so by external conditions such as special drawing lessons. The child begins to have a critical attitude toward his own drawing, his childish schema cease to satisfy him, they seem too subjective, and he comes to the conclusion that he cannot draw, and, for this reason, he stops. We also see this curtailment of childish fantasy in the fact that the child loses interest in the naive games of earlier childhood and in fairy tales and fantastic stories. The duality of the new form of imagination that is born now can be readily deduced from the fact that the most widespread and common form of

creative work during this period is literary creation. It is stimulated by a strong increase in subjective experiences and a growth and deepening of the interior life of the adolescent, who, during this period, develops his own internal world. However, this subjective aspect seeks to find embodiment in an objective form—in poems, stories, or whatever creative forms the adolescent perceives in the adult literature surrounding him. The development of this contradictory imagination runs parallel to the further diminishment of his subjective qualities and the growth and strengthening of objective qualities. Typically, the majority of adolescents also lose interest in literary creativity very soon. The adolescent begins to adopt the same sort of critical attitude he previously took to his drawing. He begins to be dissatisfied with the objective quality of his writing and stops doing it. Thus, an increase in imagination and its profound transformation are characteristic of this critical phase.

At the same time, the two major types of imagination are exhibited very clearly at this stage. These are plastic and emotional, or external and internal imagination. These two major types are primarily distinguished by the materials from which fantasy constructs its products and by the rules of this construction. Plastic imagination primarily utilizes the data provided by external impressions, it builds using elements borrowed from without; emotional imagination, on the other hand, builds with elements taken from within. The first of these types can thus be called objective and the second, subjective. The manifestations of both types of imagination and their gradual differentiation is characteristic of the adolescent period.

In this connection it should be pointed out that imagination may play a dual role in human behavior. It can lead a person either toward or away from reality. [Pierre] Janet writes: “Science itself, at least, natural science, is impossible without imagination. [Isaac] Newton used imagination to see into the future, and [Georges] Cuvier into the past. The great hypotheses that give rise to great theories are the offspring of imagination.” However, [Blaise] Pascal was also fully justified in calling imagination a sly teacher. [Gabriel] Compayre says, “(Imagination) gives rise to a great many more errors than it uncovers truths. . . . It seduces the careless student into putting reason and observation aside and taking his fantasy as proven truth; it pushes us away from reality with its captivating deceits. As [Nicholas] Malebranche, somewhat strongly, puts it, ‘Imagination is the spoiled child who bring disorder into the house.’” The adolescent period is particularly susceptible to such dangerous aspects of imagination. To satisfy oneself in imagination is extremely easy; and retreat into dreaminess, escape into an imagined world often distracts the focus and efforts of the adolescent from the real world.

Certain authors have even hypothesized that the development of dreaminess and the isolation, withdrawal, and self-absorption associated with it are an essential feature of this age. It would be more accurate to say that all these phenomena constitute the shadowy side of this age. This shadow of dreaminess, that falls on this age, this dual role played by imagination makes it a complex process, which is extremely difficult to master.

“If a practicing teacher,” writes Gros (Groos—DK), “wishes to properly develop the valuable capacity of creative fantasy, he faces a real challenge—that of breaking this wild and skittish horse of noble origin and adapting it to the service of good.”

As has already been said, Pascal, called imagination a sly teacher. Goethe describes it as the precursor of reason. And both of them are equally correct.

It is frequently asked whether the operation of the imagination depends on talent. There is a very widespread opinion that creativity is the province of the select few and that only those who are gifted with some special talent should develop it in themselves and have the right to consider themselves to have a vocation for creation. This is not true, as we have attempted to explain above.

If we understand creativity in its true psychological sense as the creation of something new, then this implies that creation is the province of everyone to one degree or another; that it is a normal and constant companion in childhood. Consider the phenomenon of the so-called wunderkinder, who have some special gift that matures rapidly while they are still very young.

Musical wunderkinder are the most common, while artistic wunderkinder are seen less often. An example of a wunderkind is Willy Ferrero, who twenty years ago when he was extremely young, became world famous for his musical talent. Such wunderkinder have at times been known to direct a symphony orchestra, write very difficult musical works, or show virtuoso skills on an instrument, at the age of six or seven. It was first noted long ago that such premature and excessive development of talent is something close to pathological, that is, abnormal.

However, vastly more important is the law, which has virtually no exceptions, that these precocious wunderkinder, who, if they were to have continued to develop at a normal rate would have surpassed all the geniuses known to humanity, typically lose their talent as they mature and not one of them has ever created a single work that is considered even relatively great. The typical characteristics of children's creativity are easier to identify in normal children than in wunderkinder. This, of course, does not mean that giftedness or talent does not show up at an early age. From the biographies of great men, we learn that frequently signs of their genius were manifest at an early age.

As examples of precocity we can cite the three-year-old Mozart, five-year-old Mendelssohn, and four-year-old Haydn. Handel became a composer at twelve, Weber at twelve, Schubert at twelve, and Cherubini at thirteen. . . . In the visual arts, the vocation and capacity for creation shows up noticeably later—on average at about age fourteen. Giotto displayed talent at ten, Van Dyck at ten, Raphael at eight, Greuze at eight, Michelangelo at thirteen, Dürer at fifteen, Bernini at twelve, and Rubens and Jordans also developed early. In poetry we do not find works with some extrapersonal value written before the age of sixteen.

But it is still a far cry from these traces of future genius to true great works. They are only, like the lightning long before a storm, indications of the future blossoming of this greatness.

Supplementary footnote from DK:

Born in America in 1904, Willy Ferraro conducted several symphonies at the famous orchestra hall the Trocadero in Paris at age of 3 years, 8 months. At 4 he led the orchestra at the nightclub, the Folies Bergère in Paris. At 6 he moved to Rome and began to conduct an orchestra there, and at age 9 he directed the Imperial Orchestra of 120 performers at St. Petersburg at the invitation of the Czar, where Vygotsky got to know about him.

Although Massenet predicted he would be a brilliant composer, he actually turned out quite mediocre, writing only one symphonic poem and a few smaller works, none of them well received. So he is a good example of what Vygotsky wants to argue here: “not one of them (the child prodigies) has ever created a single work that is considered even relatively great”.



### **Traduction française de Irina Leopoldoff Martin (édité par Bernard Schneuwly):**

#### Chapitre IV: L'imagination chez l'enfant et l'adolescent

L'activité d'imagination créatrice s'avère très complexe et dépend d'un grand nombre de facteurs extrêmement divers. Il est donc parfaitement compréhensible que cette activité ne puisse être identique chez l'enfant et chez l'adulte, parce que tous ces facteurs prennent des formes différentes durant les différentes époques de l'enfance. Voilà pourquoi, pendant chaque période du développement de l'enfant, l'imagination créatrice fonctionne d'une manière spécifique au niveau particulier de développement auquel il se trouve. Nous avons vu que l'imagination dépend de l'expérience et que l'expérience de l'enfant se construit et grandit progressivement ; elle se distingue profondément, par son caractère propre, de celle de l'adulte. Le rapport au milieu, qui selon sa simplicité ou sa complexité, selon ses traditions et ses influences, stimule et oriente le processus d'activité créatrice, est très différent, lui aussi, chez l'enfant. Ses intérêts et ceux de l'adulte sont distincts, et il est donc compréhensible que l'imagination chez l'enfant fonctionne autrement que chez l'adulte.

En quoi se distingue l'imagination de l'enfant de celle de l'adulte et quelle est sa ligne principale de développement durant l'enfance ? L'idée que l'imagination de l'enfant est plus riche que celle de l'adulte persiste encore aujourd'hui. L'enfance est considérée comme la période où la fantaisie est la plus développée et, suivant ce point de vue, le développement de l'imagination de l'enfant et la puissance de sa fantaisie vont de pair. Cette conception s'est construite parce que toute une série d'observations sur l'activité de la fantaisie motive ce point de vue.

Voir Encart 3/See Box 3 Below

Les enfants peuvent tout faire de n'importe quoi, disait Goethe<sup>1</sup>, et ce caractère accommodant, cette simplicité ingénue, entravés chez l'adulte, sont souvent considérés comme une liberté ou une richesse de l'imagination enfantine. Par la suite, comme le fondement de l'imagination se

défait brusquement, inopinément avec l'expérience de l'adulte, on en déduit aussi que l'enfant vit dans un monde fantastique, bien plus que dans le monde réel. De plus, on connaît les imprécisions, la déformation de l'expérience réelle, l'exagération, et finalement le got des histoires et des récits fantastiques comme étant propres à l'enfant.

1 « Wüchsen die Kinder in der Art fort, wie sie sich andeuten, so hätten wir lauter Genies.» [Si les enfants continuaient à se développer comme ils s'annoncent, nous n'aurions que des génies]

Goethe, J.W. (1811). Aus meinem Leben. Dichtung und Wahrheit (2. Buch). <https://www.projektgutenberg.org/goethe/dichwah1/chap003.html>

Tout cela pris ensemble a servi de fondement pour affirmer que la fantaisie pendant l'enfance est plus riche et plus diversifiée que chez la personne mature. Ce point de vue n'est pourtant pas justifié par l'étude scientifique du problème. Nous savons que l'expérience chez l'enfant est bien plus pauvre que celle de l'adulte. Nous savons par ailleurs que ses intérêts sont simples, plus élémentaires, plus pauvres ; ses rapports avec le milieu n'ont pas non plus la complexité, la finesse, la variété qui caractérisent le comportement de l'adulte et ce sont pourtant ces facteurs essentiels qui déterminent le travail de l'imagination. Son imagination, comme cela se dégage déjà clairement de ce qui précède, n'est ni plus riche, ni plus pauvre que celle de l'adulte ; durant le processus de développement de l'enfant, l'imagination elle aussi se développe et n'atteint sa maturité que chez l'adulte.

Voilà pourquoi les véritables produits de l'imagination créatrice, dans tous les domaines de l'activité créatrice, sont ceux d'une fantaisie parvenue à maturité. À mesure que l'on s'approche de cette maturité, l'imagination mûrit également, et à l'âge de transition, chez les adolescents, au moment de la puberté, on observe son puissant essor associé aux premiers germes de maturation de la fantaisie. Par ailleurs, des auteurs écrivant à son sujet insistent sur le rapport étroit entre la puberté et le développement de l'imagination. On peut comprendre ce lien si l'on considère que durant cette période, chez l'adolescent, l'expérience accumulée mûrit, se synthétise et ses intérêts considérés comme permanents arrivent à maturité, alors que ses intérêts enfantins disparaissent rapidement et, en lien avec le développement général, l'adolescent entre en possession de la forme et de l'activité définitive de son imagination.

Voir Encart 4/See Box 4 Below

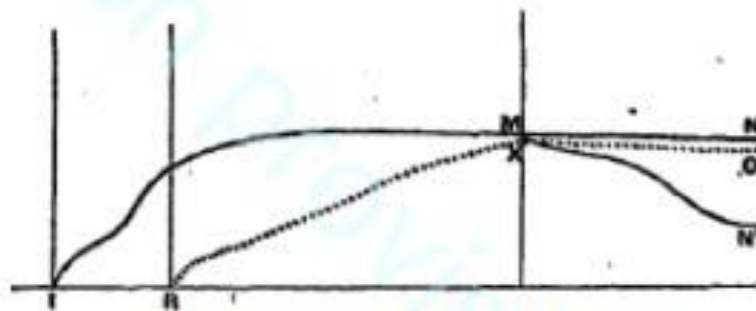


Figure 1. Développement de l'imagination.  
I : ligne du développement de l'imagination ; R : ligne de développement de la raison.

Dans son étude, Ribot montre une courbe (voir figure 1) représentant le développement de l'imagination qui permet de comprendre la singularité de l'imagination enfantine, celle de l'adulte et celle de l'imagination à la période de transition dont nous parlons en ce moment. La loi principale de son développement représentée par cette courbe se formule ainsi : l'imagination traverse deux périodes, séparées par une phase critique. La courbe IM représente le cours de son développement durant la première période. Elle s'élève brusquement, puis se maintient assez longtemps au niveau atteint. La ligne RO, en pointillés, représente le cours du développement de l'intellect ou de la raison. Comme on le voit sur le schéma, ce développement commence plus tard et augmente plus lentement parce qu'il nécessite une accumulation d'expérience beaucoup plus grande et exige une transformation beaucoup plus complexe. C'est seulement au point M que les deux lignes – celle du développement de l'imagination et celle du développement de la raison – se rejoignent.

La partie gauche du schéma montre concrètement la particularité qui distingue l'activité de l'imagination pendant l'enfance, considérée par de nombreux chercheurs comme la richesse de l'imagination enfantine. Sur le schéma, il est facile de voir que le développement de l'imagination et celui de la raison sont très éloignés durant l'enfance, et cette indépendance relative de l'imagination, son autonomie vis-à-vis de l'activité de la raison, ne se manifeste pas par la richesse de la fantaisie, mais par sa pauvreté. L'enfant peut imaginer bien moins qu'un adulte, mais il fait plus confiance aux produits de son imagination tout en les contrôlant moins bien, voilà pourquoi l'imagination dans le sens commun du terme, c'est-à-dire quelque chose qui apparaît comme non réel, comme inventé se retrouve bien sûr plus souvent chez lui que chez l'adulte. Cependant ce n'est pas juste le matériau avec lequel se construit l'imagination qui est plus pauvre chez l'enfant, mais la nature des combinaisons dans lesquelles entre ce matériau, leur qualité et leur variété, qui sont significativement moindres que chez l'adulte. De toutes les formes de relations avec la réalité que nous avons énumérées plus haut, l'imagination de l'enfant n'en possède que la première par rapport à l'adulte, celle des éléments de la réalité, avec lesquels elle se construit justement. On peut supposer que la véritable racine émotionnelle de l'imagination s'exprime aussi fortement chez l'enfant que chez l'adulte, et en ce qui concerne les deux autres formes de relations, il faut signaler qu'elles se développent au fil des ans, très lentement et très progressivement. Au moment où les deux courbes se rejoignent, celles de l'imagination et de la raison, au point M, la suite du développement de l'imagination se fait, comme le montre la ligne MN, parallèlement à la ligne du développement de la raison XO. L'écart qui était caractéristique pour l'âge enfantin a disparu ici, l'imagination s'étant

étroitement unie à la pensée, les deux suivent le même parcours.

Vygotskij reprend les quatre formes de relations avec la réalité présentées dans le chapitre 2. « Les deux autres formes de relation » dont il parle ici sont d'une part la possibilité de créer des représentations à partir de l'expérience d'autres (il appelle cela « fonction cognitive » dans le chapitre II.1) et la « cristallisation » de l'imagination dans des oeuvres techniques, scientifiques et artistiques.

« Les deux formes intellectuelles, dit Ribot, sont en présence comme deux puissances rivales se tiennent face à face comme des forces qui rivalisent. [...] [L'imagination] se maintient, mais en se transformant ; elle s'adapte aux conditions rationnelles : ce n'est plus l'imagination pure, elle devient une forme mixte. » (1900, pp. 140-141) Pourtant, cela ne se passe pas comme ça chez tout le monde ; pour beaucoup, le développement prend une autre voie, symbolisée sur le schéma par la courbe MN', descendant brusquement et indiquant le déclin ou le repli de l'imagination.

L'imagination créatrice déchoit (comme cela est indiqué dans la figure où la courbe imaginative MN' descend rapidement vers la ligne d'abscisse, sans jamais l'atteindre. C'est le cas le plus général ; seuls les imaginatifs vrais font exception. On entre peu à peu dans le prosaïsme de la vie pratique, c'est la chute de l'amour qu'on traite en chimère, on enterre ses rêves de jeunesse, etc. Ceci est une régression, non une fin ; car l'imagination créatrice ne disparaît complètement chez aucun homme ; seulement elle devient un accident ». (1900, pp. 140-141)

Comme à d'autres endroits, Vygotskij introduit ici à nouveau une distinction entre activité créatrice d'une part, imagination de l'autre, raison pour laquelle, comme nous l'avons dit ailleurs déjà, nous avons adopté cette terminologie.

Et justement, c'est là où il reste ne serait-ce qu'une once d'activité créatrice que l'imagination trouve place. Qu'à l'âge où la courbe de l'activité créatrice décroît est un point de vue bien connu de tous. Examinons à présent de plus près cette phase critique MX qui sépare les deux périodes. Elle est caractéristique de l'âge de transition qui nous intéresse actuellement en priorité, comme nous l'avons déjà dit. Si nous comprenons le croisement particulier que traverse à ce moment précis la courbe de l'imagination, nous aurons les clés pour une bonne compréhension de l'ensemble du processus d'activité créatrice à cet âge. Durant cette période, l'imagination subit une profonde transformation : de subjective, elle devient objective.

Ce moment de crise ne peut être caractérisé que par ses causes et ses résultats. Elle a pour causes, dans l'ordre physiologique, la formation d'un organisme et d'un cerveau adultes ; dans l'ordre psychologique, l'antagonisme entre la subjectivité pure de l'imagination et l'objectivité des procédés rationnels on pourrait dire, sous une autre forme, entre l'instabilité et la stabilité mentales. (Ribot, 1900, p. 140)

Voir Encart 5/See Box 5 Below

Nous savons que l'âge de transition se caractérise par toute une série de rapports antithétiques, de contradictions, de polarisations. Cela signifie justement que c'est un âge critique ou de transition, c'est un âge de rupture dans l'équilibre de l'organisme de l'enfant, mais qui n'a pas



encore atteint l'équilibre d'un organisme mature. Voilà pourquoi l'imagination durant cette période se caractérise par la rupture, l'écroulement et la quête d'un nouvel équilibre. Le fait que l'activité de l'imagination telle qu'elle se présente chez l'enfant decline chez l'adolescent est clairement démontré comme un phénomène massif ou comme une règle chez les enfants de cet âge qui perdent leur passion pour le dessin. Seuls quelques-uns continuent à dessiner, en général les plus doués en ce domaine ou ceux qui sont encouragés par des conditions externes comme des cours particuliers, etc. L'enfant commence à avoir une attitude critique envers ses dessins, les schémas enfantins ne le satisfont plus, lui semblent trop subjectifs, et se persuadant qu'il ne sait pas dessiner il cesse de le faire. Nous voyons également cette diminution de la fantaisie chez l'enfant avec la disparition de son intérêt pour des jeux d'un âge plus précoce, pour les récits fantastiques et les contes. La dualité de la nouvelle forme d'imagination qui prend naissance à ce moment-là peut facilement être déduite du fait que celle qui est particulièrement répandue à cet âge est l'activité littéraire<sup>2</sup>. Elle est stimulée par une forte augmentation d'expériences vécues subjectives, un accroissement et un approfondissement de la vie intérieure chez l'adolescent qui font, qu'à cette période, il se crée un monde intérieur particulier. Cependant, ce côté subjectif cherche à s'incarner dans une forme objective, dans la poésie, les récits, les formes d'activité créatrice que l'adolescent trouve dans la littérature des adultes de son entourage. Le développement de cette imagination contradictoire suit la ligne d'un affaiblissement progressif de ses composantes subjectives et un renforcement des éléments objectifs. Peu après, comme on l'observe généralement, l'intérêt pour l'activité littéraire disparaît chez l'adolescent, il commence à adopter une attitude critique, comme il l'avait fait auparavant avec le dessin, son écriture trop peu objective ne le satisfait plus et il arrête d'écrire. Donc, l'accroissement de l'imagination et ses grandes transformations sont les caractéristiques de cette phase.

2 Dans les compositions avec « littéraire » ou « artistique », nous omettons « créatrice » et mettons « activité littéraire » ou « artistique » quand il s'agit d'enfants ou d'adolescents.

La brève analyse ici présentée est développée et approfondie dans le chapitre 6.

À la même période, les deux types principaux d'imagination : l'imagination plastique et l'imagination émotionnelle, ou l'imagination externe et interne se distinguent de manière précise. Ces deux types majeurs se différencient principalement par le matériau à partir duquel la fantaisie va se construire ainsi que les lois de cette construction. L'imagination plastique se sert principalement de données d'impressions extérieures et elle construit à partir d'éléments empruntés de l'extérieur ; l'imagination émotionnelle au contraire construit à partir d'éléments internes. Le premier des deux types peut donc être défini comme objectif, le second comme subjectif. La manifestation de chacun des deux types d'imagination et leur différenciation progressive sont spécifiques à cet âge.

En rapport avec cela, il est indispensable de souligner le double rôle que peut jouer l'imagination dans le comportement humain. Elle peut aussi bien rapprocher qu'éloigner l'être humain de la réalité. Janet dit:

La science, du moins la science naturelle, est impossible sans imagination. Newton, à elle, voit le futur, Cuvier, le passé. Les grandes hypothèses desquelles naissent les grandes théories sont générées par l'imagination<sup>3</sup>.

3 Nous n'avons pas trouvé le texte dont est extraite cette citation de Janet. Ribot définit l'imagination plastique comme celle qui se caractérise par la netteté de ses formes liée aux sensations (dites objectives) : vue, mouvement et toucher, suffisamment en rapport avec la réalité pour se matérialiser (1900, p. 153).

Toutefois, Pascal, avec raison, a qualifié l'imagination de « maitresse fourbe ».

Elle a inspiré, dit Compayré (1890, p. 149) en se référant à ce passage de Pascal, encore plus d'erreurs qu'elle n'a fait découvrir de vérités. Elle dispose le savant imprudent à se passer de l'observation et du foisonnement et à prendre ses rêveries pour des vérités démontrées. [...] Elle nous dégotte de la réalité par ses fictions enchanteresses. Elle est, selon la forte expression de Malebranche, la folle du logis, celle qui met le désordre dans la maison.

L'âge de transition est particulièrement exposé à ces aspects dangereux de l'imagination. S'y complaire est extrêmement facile, et se réfugier dans la rêverie, dans la fuite vers un monde imaginaire, éloigne souvent du monde réel les forces et la volonté de l'adolescent. Certains auteurs ont même fait l'hypothèse que la rêverie et l'isolement qui l'accompagne, le renfermement et le repli sur soi représentaient la caractéristique principale de cet âge. L'ombre de la rêverie qui tombe sur cet âge, le double rôle de l'imagination en font un processus complexe extrêmement difficile à maîtriser.

Si la pratique pédagogique souhaite développer correctement le précieux don de la fantaisie créatrice, dit Groos, une lourde tâche lui incombe, celle de dresser ce cheval sauvage et craintif de race noble en l'adaptant au service du bien. (1911, p. 165)

Comme nous l'avons déjà dit, Pascal qualifiait l'imagination de « maitresse fourbe ». Goethe, l'appelait « précurseur de la raison ». Et l'un comme l'autre avaient raison.

Voir Encart 6/See Box 6 Below

On peut se poser la question: l'activité de l'imagination ne dépend-elle pas du talent ? Il existe une opinion très répandue selon laquelle la création est l'apanage d'une élite et que seul celui qui est doté d'un certain don doit le développer en soi et peut se considérer comme élu pour la création. Ce point de vue n'est pas juste, comme nous avons déjà tenté de l'expliquer plus haut. Si l'on veut saisir l'activité créatrice dans son véritable sens psychologique comme la création de quelque chose de nouveau, on peut facilement déduire que

Voici le passage d'où est tirée l'expression de Pascal : « C'est cette partie dominante dans l'homme, cette maitresse d'erreur et de fausseté, et d'autant plus fourbe qu'elle ne l'est pas toujours, car elle serait règle infaillible de vérité si elle l'était infaillible du mensonge. » (Pascal, 1669)

l'activité créatrice est l'apanage de chacun, dans une certaine mesure c'est un compagnon de route ordinaire et permanent du développement de l'enfant. À l'âge enfantin, nous avons parfois affaire à ce qu'on appelle des Wunderkinder ou enfants prodiges qui présentent précocement une rapide maturation d'un certain talent spécifique. On rencontre principalement des Wunderkinder dans le domaine de la musique, beaucoup plus rarement en peinture. Willy

Ferrero en est un exemple. Il a connu, il y a 20 ans, une renommée mondiale. Il manifestait un don exceptionnel pour la musique à un âge très précoce. Un tel Wunderkind dirige parfois un orchestre symphonique à l'âge de 6-7 ans, compose des oeuvres musicales très complexes, joue de façon virtuose d'instruments de musique, etc. Il a déjà été noté depuis longtemps qu'un tel développement extrêmement prématuré et démesuré du talent se rapprochait du pathologique, c'est-à-dire de l'anormal.

Mais bien plus important encore, et ceci quasiment sans exception à la règle, c'est que ces Wunderkinder précoces qui, s'ils avaient continué à se développer normalement auraient dû surpasser les génies les plus connus de l'histoire de l'humanité, perdent généralement leur don ; leur capacité à créer n'apporte et n'a jamais apporté dans l'histoire de l'art aucune oeuvre de valeur. Les caractéristiques typiques de l'activité créatrice enfantine sont plus faciles à identifier chez des enfants normaux que chez les Wunderkinder. Cela ne veut pas dire, bien sûr, que le don ou le talent ne se manifeste jamais à un âge précoce. Dans la biographie de personnes célèbres, on apprend qu'ils ont présenté des signes de leur génie à un âge précoce.

Comme exemples de précocité, on peut citer : Mozart 3 ans, Mendelssohn 5 ans, Haydn 4 ans. Haendel 12 ans, Weber 12 ans, Schubert 11 ans, Cherubini 12 ans. [...] Dans les arts plastiques, la vocation et l'aptitude à créer se manifestent sensiblement plus tard ; en moyenne vers la quatorzième année : Giotto 10 ans, Van Dyck, 10 ans, Raphaël 8 ans, Greuze 8 ans, Michel-Ange 13 ans, Dürer 15 ans, Benini 12 ans ; Rubens et Jordaens furent aussi des précoces. Dans la poésie, on ne trouve pas d'oeuvres ayant quelque valeur personnelle avant 16 ans. (1900, p.120)

Vygotskij reprend ce passage de Ribot dans le chapitre II.3 sur l'imagination à l'âge de l'adolescent.

Mais de ces traces du génie à venir, on est encore loin du grand art. Elles sont comme des éclairs bien avant l'orage, signalant juste l'épanouissement de cette activité pour l'avenir.

Encarts/Boxes: Thérèse Thévenaz, Gláís Sales Cordeiro, Irina Leopoldoff, Daniele Nunes Henrique de Silva, Anne Clerc-Georgy, Bernard Schneuwly, Ana Luiza Bustamante Smolka, Luciane Maria Schlindwein, Lavínia Lopes Salomão

Encart 3/Box 3 Fantaisie – imagination/Fantasy vs. imagination

Notons d'abord qu'il y a de grandes différences entre les langues quant aux termes « fantaisie » et « imagination ». Les langues russe, comme française et anglaise, offrent la possibilité d'une distinction : « imagination » est plus connoté vers l'invention, l'activité créatrice liée au réel ; « fantaisie » va vers le fantastique, le fantasme, le rêve, la rêverie. En allemand, l'équivalent d'imagination serait « Einbildungskraft », un terme philosophique peu usité dans le langage courant ; il n'est guère utilisé dans les traductions qui proposent en général

Let us first note that there are great differences between languages when it comes to the terms "fantasy" and "imagination". The Russian languages, like French and English, offer the possibility of a distinction: "imagination" is more connoted towards invention, the creative activity linked to reality; "fantasy" goes towards the fantastic, the fantasy, the dream, the reverie. In German, the equivalent of imagination would be "Einbildungskraft", a philosophical term little used in everyday language; it is hardly used in the German translations which

indistinctement « Phantasie » quelque soit le terme dans l'original russe. En ce qui concerne les textes de Vygotskij réunis dans le présent ouvrage, il paraît impossible de faire une distinction systématique de la signification des deux mots « imagination » et « fantaisie », mais on constate une évolution dans leur usage. Dans le tout premier texte du point de vue chronologique (II.1), ils sont utilisés avec une fréquence semblable – 36 pour « fantaisie » versus 46 pour « imagination ». Dans le texte sur l'imagination extrait de Pédologie de l'adolescent (II.4), on constate même une légère dominance du terme « fantaisie » (141 versus 110). L'analyse des usages donne l'impression qu'ils fonctionnent comme des synonymes ; on y trouve par exemple une équivalence dans le passage suivant : « si nous voulons montrer une forme de comportement qui ne contienne aucun élément d'imagination et d'activité créatrice... tout cela nous indique ce qu'il y a d'extrêmement important et d'essentiel pour comprendre le fondement de la fantaisie et de l'activité créatrice. » Dans les notes de Vygotskij par contre (II.6), le mot « fantaisie » domine nettement, tout comme dans les textes correspondants en russe (rappelons que la traduction française des Cahiers de Lenin utilise « imagination » alors que l'auteur utilise « fantaisie »).

L'analyse globale de la fréquence des deux mots dans *Imagination et activité créatrice* (partie I) donne 51 occurrences pour « fantaisie » versus 284 pour « imagination ». Deux observations nuancent cette analyse. 1. Les trois derniers chapitres ne contiennent que sporadiquement le mot « imagination » et quasiment jamais « fantaisie » : ils n'ont de fait pas trait à cette notion, mais à l'activité créatrice (voir l'analyse de la structure du texte dans l'introduction à la partie I). 2. Le mot « fantaisie » n'apparaît que dans deux chapitres de la partie I (à l'exception de trois occurrences « imagination ou fantaisie » I.1) : dans I.2 (27 pour 59 fois « imagination ») qui reprend des

generally offer “Phantasie” indiscriminately whatever the term is in the Russian original. With regard to the texts of Vygotskij brought together in this work, it seems impossible to make a systematic distinction of the meaning of the two words "imagination" and "fantasy", but one perceives a certain evolution in their use. In the very earliest chronological text (II.1), they are used with similar frequency – 36 times for 'fantasy' versus 46 times for 'imagination'. In the text on the imagination taken from *Pédologie de l'adolescent* (II.4), we even see a slight dominance of the term “fantasy” (141 versus 110). The analysis of uses gives the impression that they function as synonyms; there is an equivalence there, for example, in the following passage: "if we want to show a form of behavior which does not contain any element of imagination and creative activity ... all this tells us something extremely important and essential to understanding the basis of fantasy and creative activity. In Vygotskij's notes, on the other hand (II.6), the word "fantasy" clearly dominates, just as in the corresponding texts in Russian (remember that the French translation of Lenin's Notebooks uses "imagination" whereas the author uses "fantasy").

The global analysis of the frequency of the two words in “*Imagination and creative activity* (part I)” gives 51 occurrences for “fantasy” versus 284 for “imagination”. Two observations qualify this analysis. 1. The last three chapters only sporadically contain the word "imagination" and almost never "fantasy": they do not in fact relate to this notion, but to creative activity (see the analysis of the structure of the text in the introduction to Part I). 2. The word "fantasy" only appears in two chapters of part I (with the exception of three occurrences "imagination or fantasy" I.1): in I.2 (27 for 59 times "imagination") which takes up ideas from the first text and in I.4 (11 out of 70); let us remember that this last text is a reworking of the *Pedology of School Age*: we

idées du premier texte et dans I.4 (11 sur 70) ; rappelons que ce dernier texte est une reprise de Pédologie à l'âge scolaire : on y retrouve des couches antérieures de réflexion vygotskiennes.

Dans le dernier texte consacré entièrement à l'imagination (II.4 ; le texte II.5 porte surtout sur le jeu), « fantaisie » a complètement disparu ; alors qu'« imagination », apparaît 164 fois. Cette évolution dans ses écrits laisse supposer que « imagination » devient un terme de plus en plus technique, voire un concept de la théorie de Vygotskij ; ce qui va de pair aussi avec l'idée de l'imagination comme fonction, voire comme système psychique. (TT, BS)

find there earlier layers of Vygotskian reflection.

In the last text devoted entirely to imagination (II.4; text II.5 is mainly about play), “fantasy” has completely disappeared; while “imagination” appears 164 times. This evolution in his writings suggests that "imagination" is becoming an increasingly technical term, even a concept of Vygotskij's theory; which also goes hand in hand with the idea of the imagination as a function, even as a psychic system. (TT, BS)

#### Encart 4/Box 4 Âge, période – phase de transition/Age, period and transitional age

Le terme « âge/période/phase de transition » apparaît pour la première fois dans le chapitre I.4 du livre : il est utilisé six fois dans des contextes significatifs. L'analyse de l'usage du terme « phase » ou « âge de transition » nous révèle l'idée centrale de ce chapitre. Il apparaît une première fois de manière incidente : « à l'âge de transition, chez les adolescents, lors de la puberté, [on observe] un puissant essor qui réunit l'imagination et les premiers germes de maturation de la fantaisie. » (p. xx). Le terme est réutilisé un peu plus loin pour interpréter le schéma de Ribot et plus particulièrement le point MX qui constitue un tournant (p. xx). Dans la suite du texte, Vygotskij change de registre dans son usage du terme de « transition ». Il fait référence à son vocabulaire pédologique : « antithèse », « contradiction », qui signifient « rupture de l'équilibre » (1931-34/2018, p. 216), effondrement et quête de nouveau. Dans le texte sur l'imagination de l'adolescent (II.3), adolescence et âge de transition semblent fonctionner comme des synonymes et décrivent la deuxième période de l'âge scolaire, une période particulière, critique, avant l'âge adulte. Afin de situer cette analyse

The term “age/period/phase of transition” appears for the first time in the chapter I.4 of the book: it is used six times in significant contexts. Analysis of the use of the term “phase” or “age of transition” tells us the central idea of this chapter. It appears this first time incidentally: “at the age of transition, among adolescents, during the puberty, [one observes] a powerful surge that unites the imagination and the first germs of maturing of fantasy. (p. xx). The term is reused a little later to interpret the Ribot's diagram and more particularly the point MX which constitutes a turning point (p. xx). In the following text, Vygotskij changes register in his use of the term “transition”. He does reference its pedological vocabulary: "antithesis", "contradiction", both of which mean "rupture of the balance" (1931-34/2018, p. 216), collapse and quest for a new equilibrium. In the text on the imagination of the adolescent (II.3), adolescence and age of transition seem function as synonyms and describe the second period of school age, a particular, critical period before adulthood. In order to situate this analysis in the work of Vygotskij,

dans l'oeuvre de Vygotskij, il faut se référer au chapitre « Le problème de l'âge » (1934/2018a). Vygotskij y distingue différentes périodes critiques dans le développement de l'enfant entre des périodes stables. Le schéma général de la périodisation de Vygotskij est le suivant. Après la crise de la naissance s'ouvre la période d'âge de 2 mois à 1 an ; la crise d'un an marque le début de la petite enfance de 1 an à 3 ans. Une nouvelle crise, celle de 3 ans, ouvre la période de l'âge préscolaire de 3 à 7 ans. Après la crise de 7 ans débute l'âge scolaire de 8 à 12 ans. La crise des 13 ans annonce l'âge de la puberté de 14 à 18 ans. La crise des 17 ans survient pendant l'adolescence. À remarquer que ni le terme âge ou phase de transition, ni le terme adolescence ne figurent dans le schéma. C'est dans le texte « La phase négative de l'âge de transition » (1933/2018b), pendant la crise des 13 ans, que se trouve une piste d'interprétation du développement à cette période d'âge qui « se distingue fondamentalement de l'histoire de tous les autres âges critiques », car elle marque le passage de l'état d'enfance à un état de maturité et s'étend sur quelques années, contrairement aux autres crises bien plus brèves. Cette « phase de transition » (p. 341) se manifeste par une certaine déstructuration de la vie psychique, par un morcellement de l'unité de la vie intérieure dont le mouvement de fragmentation en systèmes relativement isolés, indispensables au développement, débouche sur la réorganisation du système psychique unifié de l'adolescent. (TT, BS, GS, IL)

it is necessary to refer to the chapter “The problem of age” (1934/2018a). Vygotskij distinguishes different critical periods in the development of the child between stable periods. The general pattern of periodization of Vygotsky is next. After the crisis of birth opens the age period from 2 months to 1 year ; the one-year crisis marks the beginning of infancy from 1 year to 3 years. A new crisis that of 3 years, opens the period of preschool age from 3 to 7 years. After the 7-year crisis begins school age from 8 to 12 years. The crisis of 13 years announces the age of puberty from 14 to 18 years. The 17-year-old crisis occurs during adolescence. Note that neither the term age or phase of transition, nor the term adolescence appear in the diagram. It is in the text "The negative phase of the age of transition" (1933/2018b), during the crisis of 13 years, that there is a trail of interpretation of the development at this age period which "distinguishes itself fundamentally from the history of all the other critical ages", because it marks the passage from the state of childhood to a state of maturity and extends over a few years, unlike other much shorter crises. This “transitional phase” (p. 341) manifested by a certain destructuring of the psychic life, by a fragmentation of the unity of the inner life, including the movement of fragmentation into relatively isolated systems, essential to development, leads to the reorganization of the psychic system teenager's unity. (TT, BS, GS, IL)

Encart 5/Box 5 Lois générales du développement psychologique de l'enfant/General laws of the psychological development of the child.

Dans le texte *Lois générales du développement psychologique de l'enfant*, Vygotskij (1934/2018d, pp. 131-151) développe l'idée que, durant le développement de l'enfant, une reconfiguration des rapports entre différentes

In the text *General laws of the psychological development of the child*, Vygotskij (1934/2018d, pp. 131-151) develops the idea that, during the development of the child, a reconfiguration of the relationships between different functions occurs. It is not only that

fonctions se produit. Ce ne sont pas seulement les fonctions psychiques qui se développent, mais c'est principalement le rapport de force entre les fonctions qui se modifie. À nouvelle étape d'âge, c'est le système de rapports interfonctionnels qui se modifie et le développement de chaque fonction dépend du système dans lequel elle se développe: « Le développement du tout détermine le développement des parties » (p. 134). Le changement de la conscience dans son ensemble conduit chaque fonction à se placer dans des conditions spécifiques de développement. À chaque étape d'âge des fonctions se différencient. La fonction qui se différencie à un âge donné n'est pas indépendante au sein de la conscience, mais va occuper une position centrale dans l'ensemble du système, une position de fonction dominante qui détermine l'activité de toute la conscience. Ce détachement d'une fonction signifie un changement complet de l'activité de la conscience. Ainsi, à chaque étape d'âge émerge un système spécifique de rapports interfonctionnels. Enfin, la fonction devenue dominante se trouve dans une situation privilégiée pour son propre développement. Chez le nourrisson, la conscience est totalement non différenciée du point de vue fonctionnel. Aucune fonction ne se distingue de l'activité générale de la conscience. Par exemple, la mémoire travaille mais le bébé ne se souvient pas. Vygotskij compare le développement psychologique au développement moteur (d'une mobilité d'un bloc vers des mouvements différenciés). Dans la petite enfance, la conscience commence à se différencier et une fonction, la perception affective, occupe une place centrale par rapport aux autres. Les autres fonctions fonctionnent au travers de la perception. La mémoire ne fonctionne que quand elle peut participer à l'activité de perception, sous forme de reconnaissance. La pensée de l'enfant est concrète, pratique et liée aux limites du perceptif. À l'âge préscolaire, la situation devient plus complexe. La mémoire

the psychic functions that develop; it is above all the balance of power between the functions that changes. At a new stage of age, it is the system of interfunctional relationships that changes and the development of each function depends on the system in which it develops: "The development of the whole determines the development of the parts" (p. 134). The change in consciousness as a whole leads each function to place itself in specific conditions of development. At each age stage, functions are differentiated. The function which differentiates at a given age is not independent within consciousness, but will occupy a central position in the whole system, a position of dominant function which determines the activity of all consciousness. This detachment from a function means a complete change in the activity of consciousness. Thus, at each age stage emerges a specific system of interfunctional relationships. Finally, the function that has become dominant finds itself in a privileged situation for its own development. In infants, consciousness is functionally totally undifferentiated. No function is distinguished from the general activity of consciousness. For example, the memory works but the baby does not recall things. Vygotskij compares psychological development to motor development (from block mobility to differentiated movements). In early childhood, consciousness begins to differentiate and one function, affective perception, takes center stage with respect to the others. The other functions operate through perception. Memory only works when it can participate in the activity of perception, in the form of recognition. The child's thought is concrete, practical and linked to the limits of the perceptual. At preschool age, the situation becomes more complex. Memory is different from perception. If, in the very young child, perception had no competition, at preschool age, memory competes with perception which has undergone its ascendancy. Thus

se distingue de la perception. Si, chez le très jeune enfant, la perception n'avait pas de concurrence, à l'âge préscolaire, la mémoire se met en concurrence avec la perception qui a subi son ascendant. Ainsi la mémoire doit inverser les rapports de dominance qu'elle entretenait avec la perception: « la perception doit passer à un état de dépendance, alors que la mémoire doit passer de son état de soumission à une position dominante et soumettre toutes les autres fonctions » (p.147). L'ensemble du système se transforme de telle sorte que la mémoire doit d'abord s'allier à la perception pour ensuite la soumettre à sa domination. À l'âge scolaire, le développement se poursuit, l'intellect va s'imposer. La complexité des rapports entre fonctions s'accroît et de nouvelles voies de différenciation des fonctions apparaissent. Toutes les fonctions se différencient sans nécessairement passer par une position dominante et, à chaque fois, c'est tout le système qui se transforme (pour une discussion de ces stades en fonction du développement de l'imagination, voir III.4). (AC, DM, DS)

memory must reverse the relationship of dominance that it maintained with perception: "perception must pass to a state of dependence, while memory must pass from its state of submission to a dominant position and submit all other functions" (p.147). The whole system is transformed in such a way that memory must first ally itself with perception and then submit it to its domination. At school age, development continues, the intellect will prevail. The complexity of the relationships between functions is increasing and new ways of differentiating functions are appearing. All the functions are differentiated without necessarily passing through a dominant position and, each time, the whole system is transformed (for a discussion of these stages according to the development of the imagination, see III.4). (AC, DM, DS)

Encart6/Box 6 À propos du problème épistémologique de l'imagination et de la fantaisie/ About the epistemological problem of imagination and fantasy

Comme le souligne Vygotskij, la conception d'une scission entre réalité et fantaisie n'est pas seulement une idée de sens commun. La tradition classique de la pensée philosophique occidentale insiste depuis Platon sur les effets négatifs impliquant la production d'images et d'imitations et qui découlent du fait que l'imagination, appartenant au domaine du simulacre, éloigne l'homme de la vérité. Si la mimesis icastique (mimesis eikastiké) fait référence à la production d'images similaires au réel, reproduit le contenu de la réalité sensible, est au service de la vérité aidant la conception d'idées universelles en la concrétisant, l'imitation fantastique (mimesis phantastike), elle, est articulée à l'idée mentale qui provoque l'illusion. Phantasia (synonyme

As Vygotskij points out, the conception of a split between reality and fantasy is not just a commonsense idea. The classical tradition of Western philosophical thought has insisted since Plato on the negative effects involving the production of images and imitations and which derive from the fact that the imagination, belonging to the domain of the simulacrum, distances man from the truth. If icastic mimesis (eikastiké mimesis) refers to the production of images similar to reality, reproduces the content of sensible reality, is at the service of truth helping the conception of universal ideas by concretizing it, fantastic imitation (mimesis phantastike), it is articulated to the mental idea which causes the illusion. Phantasia (synonymous with shadows/simulacrum) therefore refers to



d'ombres /simulacre) renvoie donc à l'activité imaginative subjective, loin de toute objectivité. Si dans l'eikasia, l'imagination est davantage liée au réel et à la fidélité de l'objet, dans la phantasia, elle dérive, se perd dans le plan des impressions flottantes. Cette négativité concernant la fantaisie persistera jusqu'aux 17<sup>e</sup> et 18<sup>e</sup> siècles, au cours desquels le débat entre le binôme imagination vs. raison ou imagination vs. jugement sera toujours présent.

L'imagination doit donc être maîtrisée : elle est associée, d'une part, au génie des artistes, d'autre part, aux rêves éveillés des fous (Dobransky, 1992). Il s'agit d'une activité liée à la perte de raison, opposée à la raison par son inertie fictive. Kant transforme fondamentalement cette vision et fait de l'imagination, de la *Einbildungskraft*, une condition de la construction du savoir, idée développée et reprise par d'autres philosophes allemands liés notamment au romantisme (Fichte, Schelling ; idée reprise aussi par Novalis) (Galland-Szymkowiak, 2010). Dans son texte classique *La reine des facultés* (1859) Baudelaire a donné une formulation particulièrement prégnante de la place centrale de l'imagination:

"Elle touche à toutes les autres [facultés] ; elle les excite, elle les envoie au combat. [...] avec les matériaux amassés et disposés suivant des règles dont on ne peut trouver l'origine que dans le plus profond de l'âme, elle crée un monde nouveau, elle produit la sensation du neuf."

On ne peut être que frappé par la proximité de certaines de ces formulations avec celles qu'on trouve chez Vygotskij qui ne cite cependant pas le poète (notons que Ribot, qui l'a fortement inspiré, ne le cite non plus). Mais Vygotskij révolutionne à son tour le concept, notamment dans le chapitre « Imagination et réalité » (I.2 ; voir le commentaire in III.3), montrant l'origine de l'imagination et transformant radicalement sa dimension épistémologique. Il affirme même qu'elle constitue une condition essentielle de

subjective imaginative activity, far from any objectivity. If in *eikasia* the imagination is more linked to the real and to the fidelity of the object, in *phantasia* it drifts, gets lost in the plane of floating impressions. This negativity regarding fantasy would persist well into the 17<sup>th</sup> and 18<sup>th</sup> centuries, when the debate between imagination vs. reason or imagination vs. judgment will always be present.

Imagination must therefore be mastered: it is associated, on the one hand, with the genius of artists, on the other hand, with the waking dreams of madmen (Dobransky, 1992). It is an activity linked to the loss of reason, opposed to reason by its fictitious inertia. Kant fundamentally transforms this vision and makes the imagination, the *Einbildungskraft*, a condition for the construction of knowledge, an idea developed and taken up by other German philosophers linked in particular to romanticism (Fichte, Schelling; idea also taken up by Novalis) (Galland-Szymkowiak, 2010). In his classic text *La reine des facultés* (1859) Baudelaire gave a particularly meaningful formulation of the central place of the imagination:

"It affects all the other [faculties]; it excites them, it sends them to battle. [...] with the materials collected and arranged according to rules whose origin can only be found in the depths of the soul, it creates a new world, it produces the sensation of the new."

We can only be struck by the proximity of some of these formulations to those found in Vygotskij, who does not, however, quote the poet (note that Ribot, who strongly inspired him, does not quote him either). But Vygotskij in turn revolutionizes the concept, notably in the chapter "Imagination and reality" (I.2; see the commentary in III.3), showing the origin of the imagination and radically transforming its epistemological dimension. He even affirms that it constitutes an essential condition of existence. Vygotskij

l'existence. Vygotskij dit que l'être humain est constitué à la suite de son expérience historique et sa conscience est directement liée à l'existence et à l'activité matérielle humaine. L'imagination est produite à partir du réel, dans et à travers l'histoire. Elle est la condition nécessaire pour appréhender et transformer la réalité. (AS, DS, LM, LS)

says that the human being is constituted as a result of his historical experience and his consciousness is directly related to existence and human material activity. Imagination is produced from reality, in and through history. It is the necessary condition for apprehending and transforming reality. (AS, DS, LM, LS)

### Supplementary Reading

1. Francine's complete translation of "Imagination and Creativity in Childhood"

<https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.2753/RPO1061-0405280184>

2. Francine's 1992 publication that threads together excerpts from translations of the three Vygotsky papers on imagination and creativity:

<https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/10400419209534422?journalCode=hcrj20>

3. Francine's chronological exegesis from Vygotsky's texts (1925 to 1934) tracing the concepts of imagination and creativity. Vygotsky's theory in-play: early childhood education

<https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/03004430.2020.1843451>