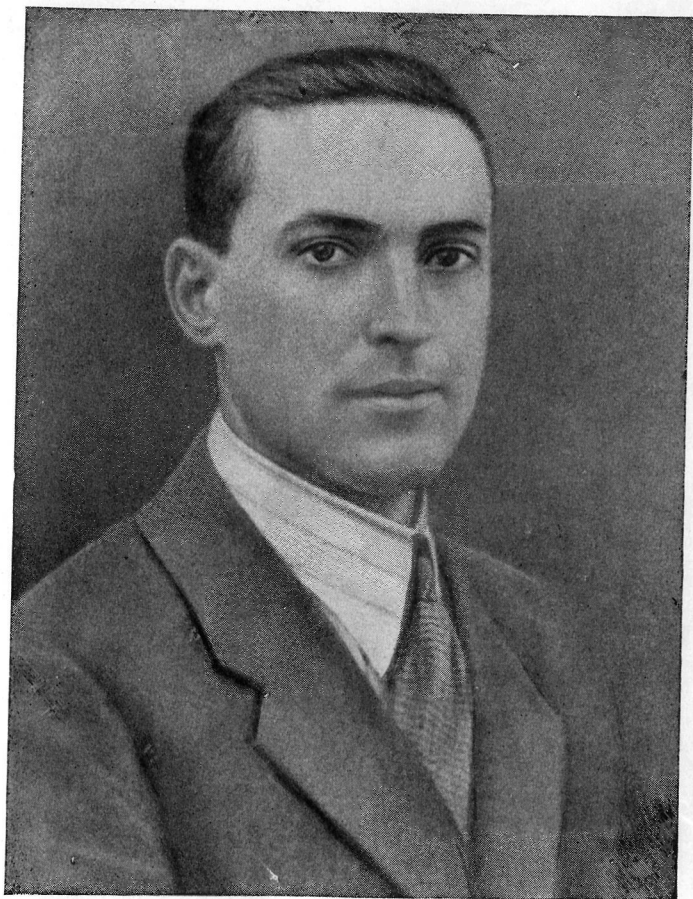




Л. С. ВYGOTСКИЙ
(1896—1934)

Л.С. ВYGOTCKИЙ

ИЗБРАННЫЕ ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ

МЫШЛЕНИЕ И РЕЧЬ

ПРОБЛЕМЫ
ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ
РЕБЕНКА

Издательство
Академии педагогических наук РСФСР
Москва 1956

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ВОЗЗРЕНИЯ Л. С. ВЫГОТСКОГО

Публикуемые в настоящем томе избранные психологические исследования Л. С. Выготского (1896—1934) отражают важный этап в развитии советской психологии.

Внесение в советскую психологическую науку исторического подхода к развитию психических процессов человека, борьба за создание конкретно-психологической теории сознания и в связи с этим углубленное экспериментальное изучение развития понятий у детей, разработка сложного вопроса о соотношении обучения и умственного развития ребенка — таков был вклад Л. С. Выготского в нашу психологию в период ее формирования как науки, сознательно строящей себя на марксистской философской основе.

Мы можем оценить этот вклад лишь в свете анализа того, как исторически складывалась советская психологическая наука, на каком фоне она возникла; поэтому будет правильным, если мы обратимся к ее истории и рассмотрим, на каком фоне развивались взгляды автора этой книги.

1

Хотя материалистическое понимание психической деятельности человека получило в России во второй половине XIX в. и в начале XX в. солидную научную основу, созданную философскими трудами революционных демократов, учением И. М. Сеченова и И. П. Павлова и проникновением в передовые круги русской интеллигенции идей марксизма, психология, культивировавшаяся в официальной русской дореволюционной науке, полностью оставалась на идеалистических позициях. Она рассматривала психические явления как явления чисто субъективные, в которых проявляется особое, нематериальное начало и познание которых принципиально возможно лишь путем внутреннего опыта, путем самонаблюдения. Крупные успехи, достигнутые уже в те годы И. П. Павловым и его сотрудниками по изучению высшей нервной деятельности, рассматривались представителями этой психологии в лучшем случае как достижения науки, не имеющие прямого отношения к пониманию природы психики; задача изучения того

как формируется сознание человека в процессе развития его деятельности, определяемой общественными условиями жизни, вообще не ставилась перед психологическим исследованием.

Даже наиболее прогрессивные представители экспериментальной психологии в России в период, непосредственно предшествующий Октябрьской революции, такие, например, как Н. Н. Ланге, которому принадлежат наиболее глубокие психологические исследования того времени, не могли преодолеть позиций субъективной психологии.

Это положение решительно изменилось лишь в послереволюционные годы. Те огромные сдвиги во всех сферах жизни, которые были вызваны социалистической революцией и торжеством марксистско-ленинского мировоззрения, не могли, конечно, не затронуть и психологической науки. Уже в первые годы Советской власти революционно настроенная часть психологов повела острую борьбу против идеализма, составлявшего основу психологии того времени. Особенно ярко это проявилось в начале 20-х годов в борьбе против идеалистической психологии Г. И. Челпанова — основателя и руководителя единственного в то время в России Психологического института Московского университета. К возглавившему эту борьбу К. Н. Корнилову вскоре примкнула группа молодых начинающих психологов, в числе которых был и Л. С. Выготский.

Борьба эта привела к идейному разоблачению идеалистической интроспективной психологии, к доказательству ее научной несостоятельности. Однако попытки разработать систему конкретно-психологических знаний на новой, марксистской философской основе еще оставались в то время скованными старыми метафизическими представлениями.

Ни опубликованный в этот период «Очерк научной психологии» П. П. Блонского (1921), развивавший представление о психологии как науке о поведении, ни монография К. Н. Корнилова «Реактология» (1922), выдвинувшая требование изучения реакций человека, по существу не преодолевали взгляда на психические явления как на якобы принципиально недоступные объективному познанию. Провозглашая в качестве основных требований к психологии требование последовательно-материалистического понимания психики и требование строго объективного метода ее изучения, эти авторы неправильно считали, что реализовать эти требования можно ценой фактического отказа от задачи объективного психологического исследования человеческого сознания.

Одни из них представляли психологию как науку о внешнем поведении, которая и не ставит своей задачей изучение сознания, другие считали, что советская психология должна синтезировать изучение реакций с данными старой субъективно-эмпирической психологии, и видели в этом «синтезе» основу для развития марксистской психологической науки.

Положение об общественной природе сознания человека, сформулированное Марксом, не находило своего отражения в конкретном исследовании психологических процессов, и основные исходные положения старой, субъективной психологии практически оставались в трудах этих авторов непересмотренными.

Правда, в психологических работах этого периода много говорилось о социальной обусловленности человеческой психики, о том, что поведение человека определяется его классовым положением, однако конкретные проблемы формирования психики в процессе развития взаимоотношений человека с окружающим его миром, с обществом еще практически не разрабатывались.

Несмотря на все это, нет сомнения в том, что именно этот период, охватывавший 20-е годы нашего века (1921—1927), имел большое значение для развития психологической науки. Именно к этим годам относится начало сознательного движения за построение марксистской психологии и именно в эти годы были сформулированы важнейшие положения, которые в последующем стали исходными для главных исследований, обогативших советскую науку о психических процессах человека.

Первая и основная задача, выдвинутая в то время, состояла в том, чтобы отказаться, с одной стороны, от вульгарного поведенчества и, с другой стороны, от субъективистического понимания психических явлений только как внутренних субъективных состояний, изучение которых доступно лишь интроспекции. Развернувшаяся в последующие годы в советской психологии борьба и стала прежде всего «борьбой за сознание», за объективное изучение специфического в психике человека, за исторический подход к психическим явлениям и процессам. В этой борьбе большая роль принадлежит Л. С. Выготскому.

2

Л. С. Выготский был одним из первых советских авторов, который оценил всю важность для последовательно материалистической психологии проблемы сознания. В одной из ранних своих статей (1925) он писал: «Игнорируя проблему сознания, психология сама закрывает себе доступ к исследованию сколько-нибудь сложных проблем поведения человека, и исключение сознания из сферы научной психологии сохраняет в значительной мере весь дуализм и спиритуализм прежней субъективной психологии». Очень скоро проблема сознания стала в центре его конкретно-психологических исследований, которые шли уже с новых позиций — позиций исторического подхода к психике человека.

Задача, вставшая перед Л. С. Выготским, требовала не только отбросить позиции «поведенчества», но и преодолеть старое идеалистическое учение о сознании как об особом, замкнутом в себе мире чисто субъективных явлений. Нужно было найти в самой жизни, в условиях бытия человека те конкретные условия,

которые создали специфическую форму его психики — его сознание.

Еще в начале 1927 г. Л. С. Выготский попытался исторически подойти к процессу развития психики человека и сформулировал те идеи, которые стали исходными для ряда его дальнейших исследований.

Человек осуществляет свою жизнь в процессе труда, совершающегося посредством орудия. Деятельность человека отличается от деятельности животного тем, что она впервые становится материально и общественно опосредствованной. «В сфере психологического развития, — писал Л. С. Выготский, — происходит такой же перелом с момента введения в употребление орудия, как и в сфере развития биологического приспособления». Поэтому развитие его психики «является развитием, обусловленным в основном не законами биологической эволюции, а законами исторического развития общества».

В чем же именно состоит очеловечение психических процессов и как именно происходит их общественно-историческое развитие?

Гипотеза Л. С. Выготского, которая была положена им в основу его дальнейших работ, заключалась в том, что психические процессы изменяются у человека так же, как изменяются процессы его практической деятельности, иначе говоря, что и они становятся опосредствованными. Именно употреблением орудий и средств, именно этим опосредствованным отношением к условиям существования психическая деятельность человека коренным образом отличается от психической деятельности животного. Что, однако, их опосредствует и, следовательно, определяет? Ведь само орудие труда, конечно, не принадлежит сфере психологического и не может вступить в структуру психических процессов. Следовательно, должны существовать особые опосредствующие их «орудия духовного производства». Человек говорит посредством языка и пользуется математическими знаками, применяет для запоминания мнемотехнические средства и т. д. Первым и самым важным из этих общественно выработанных средств является язык, который и есть, по выражению Маркса, «реальное сознание» человека.

Значит не само по себе материальное производство, но возникающие на его основе формы отношения людей друг к другу и продукты развития культуры общества, опосредствуя деятельность человека, формируют его психику. Вот почему Л. С. Выготский первоначально называл свою психологическую концепцию культурно-исторической теорией психики, противопоставляя ее и идеалистическому пониманию психических процессов, как внутренних изначальных свойств духа, и натуралистическим концепциям, которые не видели никакой существенной разницы между поведением животного и психической деятельностью человека. Эта теория развития психических процессов, имевшая ряд серьезных недостатков, связанных с недостаточным учетом фор-

мирующей роли практической деятельности человека в развитии его сознания, и слишком резко противопоставлявшая общественные по своей природе формы сознательной деятельности другим, якобы «естественно-сформированным» психическим процессам. Все же была в то время важным шагом вперед и сыграла свою положительную роль в формировании материалистического учения о психической деятельности человека.

Пытаясь подойти к анализу тех форм психической деятельности, которые возникли в процессе исторического становления человека, Л. С. Выготский обратил особое внимание на ту роль, которую в психическом развитии имело употребление орудий в борьбе с внешней природой и употребление вспомогательных средств (и прежде всего языка) в общении людей друг с другом. Все эти средства Л. С. Выготский рассматривал не только как сформированные в процессе общественного развития способы отношения к действительности, не только как сложные формы отражения внешнего мира, но вместе с тем и как основные способы овладения психическими процессами, оказывающие решающее влияние на формирование психической деятельности человека.

Эти своеобразные орудия духовной, психической деятельности человека обладают особой, присущей им чертой: они всегда являются отражением чего-то, они всегда что-то значат. Слово, которое ничего не значит, вообще не есть слово; ничего не значащий математический символ или ничего не значащая мнемотехническая отметка есть бессмыслица. Следовательно, то, что опосредствует психические процессы, это всегда нечто значащее, это — знак. Термин «знак» и употребляется Л. С. Выготским в смысле «имеющее значение», он имеет для него не теоретико-познавательный, а психологический смысл.

Употребляя вспомогательные средства и знаки, например, записывая узелок, чтобы запомнить, или делая для этой цели зарубку, человек производит изменения во внешних вещах, но эти изменения оказывают в дальнейшем действие на его внутренние психические процессы. Изменяя среду, человек тем самым может овладевать своим собственным поведением, управлять своими психическими процессами. Вот почему эпиграфом к одной из своих книг Л. С. Выготский поставил известное изречение: «*Natura parendo vincitur*», которое он понимал как положение: «Овладевая природой, мы овладеваем и самими собой», присоединив к этому положение Бэкона: «*Nec manus, nisi intellectus, sibi permissus, multum valent: instrumentis et auxiliis res perficitur*»¹.

Именно опосредствованный характер психических процессов, позволяющий человеку изменять среду и тем самым овладевать

¹ «Ни голая рука, ни интеллект, представленный себе, не стоят многого: дело совершается с помощью орудий и средств».

своим собственным поведением, делает его поведение разумным и свободным и создает коренное отличие сознательной деятельности от более элементарных форм психической жизни. Значит, психологическая разработка проблемы сознания должна начинаться с изучения законов развития опосредствованных психических процессов. Теоретический смысл этого пути в психологии Л. С. Выготский видел в открывшейся, как тогда казалось, возможности порвать в конкретном исследовании с представлением о сознании как о замкнутом в себе особом духовном мире. Эта перспектива возникала из признания того, что сознание, как специфически человеческая форма отражения, создается внешними, не лежащими в сфере самого сознания условиями и сложными общественными формами практической деятельности. Ведь слово, как и бирка, тамга или перуанское кви^{пу}, не является внутренним только психическим. Оно возникает в процессе борьбы с природой, в процессе общественной практики, а значит, и является фактом объективной действительности, независимым от индивидуального сознания человека.

Систематические исследования, предпринятые Л. С. Выготским и его сотрудниками, позволили выдвинуть некоторые общие закономерности, касающиеся развития психики человека. Первая из них заключается в том, что опосредствованные психические функции, специфические для человека, возникают лишь в процессе совместной деятельности людей, в процессе сотрудничества и общения людей друг с другом и иначе возникнуть не могут. Ведь всякое психологическое «средство» прежде создается человеком для другого человека и лишь впоследствии используется им для овладения и своими собственными психическими процессами. Так, путевая отметка раньше делается первобытным разведчиком для того, чтобы обозначать дорогу другим людям своего племени, затем — в качестве указания самому себе; да и сама речь человека может возникнуть, конечно, только в форме речи, обращенной к другому человеку. Лишь в дальнейшем эти формы общения людей становятся формами организации собственной деятельности человека и, пользуясь словами Л. С. Выготского, функция, разделенная между двумя людьми, становится внутренней психологической функцией одного человека.

В непосредственной связи с этим стоит и общая закономерность развития психики человека: новая, специфическая для человека структура психических процессов первоначально необходимо складывается в его внешней деятельности и лишь впоследствии может «перейти внутрь», стать структурой его внутренних процессов. Так, например, процессы памяти впервые меняют свою структуру, когда человек, чтобы не забыть, делает для себя какую-нибудь внешнюю метку; впоследствии он приобретает способность отмечать запоминаемое мысленно, только «в уме» — процессы опосредствованного запоминания приобретают у него теперь форму целиком внутренних психических процессов.

Анализ этого, только что указанного факта приводит к дальнейшему положению, имеющему особенно важное значение для генетического анализа основных форм психической деятельности. Он показывает, что между строением психических процессов и их связью друг с другом существует двойная зависимость; с одной стороны, связь эта есть результат возникновения новой опосредствованной структуры; с другой стороны, в ходе развития связи между отдельными функциями необходимо перестраиваются и сами функции.

(Такую судьбу испытывают, например, в своем развитии восприятие, внимание, память.

Восприятие окружающего мира, которое носит у младенца непосредственный характер и находится в очень близких отношениях с его непосредственными потребностями и аффектами затем начинает опосредствоваться связями его прежнего наглядного опыта, вступая в тесные отношения с его памятью, а потом — по мере развития речи — начинает отражать действительность с большей глубиной; оно опирается на основные функции слова — отвлечение и обобщение — и вступает в теснейшую связь с процессами мышления. Возникновение таких особенностей человеческого восприятия, его ортоскопичность и константность, не может быть понято вне этой сложной истории развития взаимосвязей восприятия с другими сторонами психической деятельности. Также меняется в процессе своего развития и память.

На начальных ступенях развития она тесно связана с непосредственными потребностями и аффектами ребенка, здесь она имеет характер эмоционально-образной памяти; потом она вступает в связь с предметным восприятием и превращается в память конкретно-образную; наконец, все больше опираясь на слово, она все больше приобретает опосредствованный характер и все больше становится сложной логической памятью; она связывается с отвлеченным мышлением — возникает логическая память.

То же самое можно сказать и о строении человеческого внимания.

Во всех этих случаях развитие опирающихся на известное средство, т. е. опосредствованных психических процессов означает вместе с тем и развитие новых форм связи психических процессов друг с другом, новых форм «межфункциональных отношений». Новые формы деятельности ребенка, связанные с новыми формами общения и употреблением новых средств, становятся важным фактором формирования новой системы психических функций.

Легко видеть, что все эти вторичные, исторически возникающие связи психических функций в противоположность первичным, органическим связям их, создававшимся в процессе биологической эволюции, замыкаются как бы извне — в силу того, что человек овладевает объективными общественно выработанными средствами и способами деятельности. Таким образом, процесс

опосредствования психических функций необходимо приводит к образованию новых связей и соотношений; эти-то соотношения и составляют специфическую особенность человеческого сознания. Сознание — не просто некая «плоскость» протекания психических процессов и явлений; сознание, писал Л. С. Выготский, имеет *системное строение*. Оно характеризуется связью и соотношением отдельных психических функций, причем особенности этих связей, в свою очередь, определяют собой особенности отдельных психических процессов. Следовательно, для того чтобы понять особенности любого частного психического процесса человека, нужно исходить из анализа их системы, т. е. из строения сознания в целом.

Все эти положения имели большое значение для психологической науки того времени, когда они были сформулированы Л. С. Выготским.

Прогрессивное значение их заключалось прежде всего в том, что они противопоставляли устоявшемуся к тому времени представлению о психических процессах как о раз навсегда данных и неизменных «психических функциях» (ощущение, восприятие, память, внимание) другое, гораздо более динамическое представление, согласно которому эти функции сами возникают в процессе психического развития ребенка и меняют свои отношения по мере перехода к все более сложным формам психической жизни.

Если Л. С. Выготский в своих работах и не пришел к последовательно материалистическому пониманию психических процессов как продукта развития сложных форм деятельности человека (это положение было развито в советской психологии позднее), то все же значение изложенных выше положений для преодоления представлений о неизменных «психических функциях» является весьма важным.

Прогрессивное значение этих положений Л. С. Выготского состояло далее в том, что они ставили проблему сознания как проблему изучения конкретного формирования специфического строения самих психических процессов человека. Этим категорически устранялось то главное, что так долго закрывало возможность построения собственно психологической концепции сознания: с одной стороны, устранялось искусственное выделение проблемы сознания как совсем особой проблемы, которая внутренне никак не связана с частной психологической проблематикой, которая якобы стоит вне ее, а с другой стороны, устранялась возможность столь же искусственной и столь же незаконной подмены исследования сознания исследованием отдельно взятых психических функций.

Учение о системном строении сознания было лишь первым, вскоре пройденным этапом развития идей Л. С. Выготского. Еще

в то время, когда только завершались первые экспериментальные исследования развития опосредствованных психических функций. Л. С. Выготский настойчиво указывал на ограниченность наметившейся в них общей концепции. В противоположность тем, кто склонен был упрекать эти исследования в якобы излишнем усложнении вопросов, он видел их недостаток в том, что они чрезмерно схематизируют представление о человеческой психике.

Упрощенность и схематизм психологических взглядов, развивавшихся в экспериментальных работах того времени, Выготский относил за счет того, что, сосредоточившись на анализе структуры процессов, они упускали из виду их содержательную смысловую сторону, которая является важнейшей.

Если отвлечься от смысловой стороны психических процессов, то нельзя до конца раскрыть и процесса возникновения тех связей, которые характеризуют системность строения сознания.

Ведь узелок становится тем, что опосредствует процесс запоминания, конечно, не в силу присущих ему вещественных свойств. Лишь приобретая определенное значение для запоминающего, он может выполнить свою роль в памяти. Следовательно, для того чтобы сделаться фактом психологическим, он должен получить значение, стать его носителем.

Возникла новая задача — психологически исследовать значение, его происхождение и законы, по которым оно строится.

В своей основной классической форме значение представлено в слове. Естественно, что исследование и направилось прежде всего в эту сторону.

Что такое — психологически — значение слова? В значении слова отражена действительность. Поэтому значение слова — это прежде всего отражение. Но это — особая форма отражения. Оно не является психологическим фактом того же рода, как, например, факт ощущения. Слово своим значением опосредствует процесс непосредственного, чувственного отражения мира: человек видит не только нечто прямоугольное, белое, покрытое линиями; он видит и не только некую целостность, некий целостный образ, а видит лист бумаги, *бумагу*. Это происходит потому, что он располагает прежним предметным опытом, который был получен им в его практической, предметной деятельности; это происходит и потому, что этот предметный опыт оформлен словесно в соответствующем значении — «бумага»; человек, который не владеет значением «бумага», который не знает, что такое бумага, действительно увидит только нечто белое, продолговатое и т. д. Однако, когда он воспринимает бумагу, он воспринимает эту, реальную бумагу, а вовсе не значение «бумага»; значение как таковое обычно отсутствует в сознании: преломляя, обобщая видимое, само оно остается невидимым.

Значение слова никогда не исчерпывается указанием на одну индивидуальную вещь; значение слова — это всегда то обобщение, которое фиксировано им, это всегда — известная система

связей и отношений, которая им обозначается; это — идеальная, духовная форма кристаллизации общественного опыта, общественной практики человечества. Круг представлений общества, его наука, сам язык его — все это является системой значений. Развиваясь в условиях общества, человек овладевает уже выработанными значениями; поэтому его индивидуальное сознание по своей природе общественно. Человек воспринимает, мыслит мир как конкретно-историческое существо; он вооружен и вместе с тем ограничен представлениями и понятиями своей эпохи, класса. Итак, принадлежа к кругу объективных общественных явлений, к явлениям общественного сознания, значение существует и как факт индивидуального сознания, как факт психологический.

Как же возможно психологически исследовать значение? Нужно понять всю трудность этого вопроса, вставшего в свое время перед Л. С. Выготским.

Всякое значение есть обобщение. Следовательно, значение характеризуется, во-первых, тем, к какому кругу явлений оно относится, какой круг явлений в нем обобщен. Но это не составляет еще его психологической характеристики. Вопрос о том, что объективно обобщено в значении «треугольник», есть вопрос геометрии, а не психологии. Можно, правда, поставить этот вопрос несколько иначе. Можно спросить, что есть данное значение для меня; ведь то, что я мыслю, понимаю, знаю о треугольнике, может точно не совпадать с научным понятием «треугольник». Это, однако, не принципиальное различие. То и другое не противопоставимо, ибо значения вообще не имеют своего существования иначе, как в конкретных человеческих головах. Следовательно, нельзя противопоставить научное значение этому же значению в сознании человека как «психологическому» значению. Не перестает же научное понятие быть понятием, как только оно становится понятием для меня; разве вообще может существовать «ни для кого — понятие»?

Можно подойти к значению и с еще одной стороны. Можно поставить перед собой задачу проследить историческое развитие и изменение значения слова, смену одного значения другим. Но и эта задача, очевидно, не входит в круг задач психологии, это — одна из задач языкознания. Таким образом, начинает казаться, что на долю психологии остается лишь изучение переживания значения. Однако, как уже было показано многими психологическими исследованиями, значение как таковое чаще всего вообще не переживается; обычно человек не отдает себе отчета в значении, он сознает не значение, а обозначаемую данным словом вещь. Лишь в специальных условиях само значение может стать предметом его сознания, мысли.

Легко показать, какое осложнение вносит в психологическое исследование этот факт. Воспользуемся снова примером.

Когда я вижу нечто белое, прямоугольное и т. п. и вместе с тем сознаю: «это — бумага», то при этом я, разумеется, имею

в виду не свои ощущения, не переживаемый образ белого, прямоугольного и т. д. и не обобщение «бумага», а сам предмет, вступающий в данное обобщение. Нужно, следовательно, как-то различить то и другое. Классическая буржуазная психология мышления сделала это путем введения, с одной стороны, понятия «содержания», под которым разумелось чувственное содержание сознания, а с другой стороны, понятия «предмета», под которым разумелось то, что мыслится, то, что «имеется в виду».

Явления и процессы, принадлежащие «содержанию» сознания, т. е. чувственные его элементы, не определяют и не могут характеризовать собственно понимание предмета. «Тот, кто вздумал бы во всей полноте характеризовать понимание и мысль, наблюдая те ощущения и образы, которые они содержат, походил бы на человека, пытающегося уловить сущность денег, изучая единственно то вещество, из которого они сделаны», — писал еще Мессер. Итак, признавалось бесспорным, что процесс понимания, сознания предмета не сводится к тем ощущениям, чувственным образам, которые при этом возникают, что этот процесс соответствует понятию, значению, а вовсе не чувственным элементам сознания. С другой стороны, доказывалась невозможность психологической характеристики самих значений, понятий: «Можно утверждать, — писал один из видных представителей Вюрцбургской школы — Марбе, — что не существует никакого психологического эквивалента понятия». Даже в тех случаях, когда предметом изучения делалось именно понятие, реально оно все же продолжало ускользать от исследования. Мы имеем в виду известное исследование представителя той же психологической школы Н. Аха.

В своем исследовании Аху удалось показать, что образование понятия не является результатом действия тех законов, которые управляют течением чувственных образов, и что эти законы не могут его объяснить. Чтобы понятие образовалось, необходимо наличие особого процесса. Он пытался показать, что этот процесс определяется самой задачей, стоящей перед испытуемым. Таким образом, предмет исследования обернулся, и в результате психологическую характеристику получила задача — а не понятие, не значение.

Требование, неизбежно вытекающее из тех выводов, которые были получены в многочисленных прежних работах по психологии мышления, состояло в том, чтобы реализовать в психологическом исследовании учение о единстве слова и значения. Ведь именно попытка психологов Вюрцбургской школы отбросить «оболочку» слова и прорваться непосредственно к понятию, к мысли оказалась роковой для успеха психологического исследования. Слово — не оболочка; слово вовсе не напоминает нам о своем значении так, как пальто знакомого человека напоминает нам об этом человеке; слово неотделимо от значения, значение неотделимо от слова. Изучить психологическое значение — это

значит изучить слово со стороны его функции, его употребления в процессе обобщения. Таковы были первые предпосылки начатых Л. С. Выготским экспериментальных исследований развития понятий. Путь этих исследований подсказывался всем ходом мысли Л. С. Выготского.

Значения отличаются друг от друга прежде всего объективным содержанием, которое в них обобщено. Но психологически существенно другое: то, что различным образом обобщенное содержание требует для своего отражения в сознании и различных психических процессов — разных умственных операций. При этом, в зависимости от строения соответствующей системы процессов, одно и то же объективное содержание может быть осознаваемо по-разному, на разных уровнях обобщения.)

Так, например, для образования значений типа «пушистое» или «щероховатое» нужны лишь элементарные процессы, связанные с выделением и чувственным обобщением данных качеств. Другое дело в случае отвлеченных значений типа «опосредствованное» или «функциональное»; здесь, очевидно, необходимы сложные процессы логической обработки соответствующего содержания, отраженного в этих значениях.

Итак, чтобы изучить значение слова, нужно изучить ту систему процессов, которая реально вызывается к жизни употреблением данного слова, опосредствующего объективное содержание, которое обобщенно отражено в его значении.

Этот подход решительно устранял в корне ложное противопоставление «объектов» и «содержаний» сознания, его «функций» и «явлений».

Опыты одного из учеников Л. С. Выготского — Л. С. Сахарова, продолженные затем самим Л. С. Выготским, должны были раскрыть функцию слова в процессе формирования понятия. Это делало путь исследования Л. С. Выготского прямо противоположным тому пути, по которому шел Н. Ах. Для Аха основным фактором, определяющим течение процесса, была задача, цель, порождающая «детерминирующую тенденцию». Для Л. С. Выготского, наоборот, главная проблема заключалась в том, чтобы изучить сами умственные процессы, приводящие к образованию обобщения.

Как показало экспериментальное исследование, процессы «функционального употребления слова», в результате которых происходит обобщение, могут быть глубоко различными.

В одних случаях процессы эти состоят в выделении признаков на основе непосредственно чувственных впечатлений, в других они заключаются в объединении объектов по их участию в конкретной ситуации (наглядные, ситуационные связи); наконец, они могут заключаться в установлении соотношений между различными абстрагированными и обобщенными признаками (теоретические, логические связи).

Данные этого исследования прежде всего позволили вскрыть разные этапы развития понятий у ребенка. Они показали, что в процессе развития ребенка существенно изменяется тот тип связей и соотношений между вещами, который может выделить ребенок и который составляет характеристику доступного ему уровня развития понятий. Описание Л. С. Выготским ступеней развития обобщений от непосредственно-чувственного, синкретического, к наглядно-ситуационному и от него — к логическому, понятийному, принадлежит к числу достижений советской психологии, получивших широкий отклик в мировой психологической литературе.

Однако не меньшее значение этих исследований состоит в том, что они показывают важный психологический факт: изменение структуры обобщений, появляющееся на последовательных ступенях психического развития ребенка, знаменует собой вместе с тем изменение тех психических процессов, с помощью которых эти обобщения осуществляются. Преобладающая роль непосредственного, часто эмоционального впечатления на первом этапе, ведущая роль непосредственного практического опыта и памяти на втором и решающая роль слова с его основными функциями — отвлечения и обобщения — на третьем этапе развития понятий — все это показывает, что за каждой ступенью обобщающей деятельности ребенка действительно стоят разные психологические процессы и что психолог, который изучает последовательные смены форм отражения, должен вместе с тем изучать и последовательные изменения психических процессов, посредством которых это отражение происходит.

Именно это обстоятельство дало основание Л. С. Выготскому говорить, что изучение развития понятий приводит психолога к гораздо более широкой цели — к изучению того, что он называл *смысловым и системным строением сознания*.

Приемы исследования развития понятий, использованные Л. С. Выготским, подвергались не раз справедливой критике, указывавшей на их искусственность и на то, что они неизбежно приводят к изучению понятий в отрыве от практической деятельности ребенка. Несмотря на все это, исследование развития понятий Л. С. Выготским внесло свой вклад в экспериментальное изучение мышления и позволило поставить только что упомянутые важные вопросы, подводящие нас к одной из наиболее глубоких проблем современной психологии.

4

Человеческое сознание есть продукт развития человека в обществе, есть продукт его общественного бытия. Сознание отражает действительность не только в ее непосредственно чувственно-воспринимаемых свойствах. Сознание всегда есть сознание мыслящего человека. Не чувственные впечатления, ограниченные узкими пределами личного опыта, образуют человеческое созна-

ние. Это — лишь его источник. Сознательное — это отражение действительности, преломленное через общечеловеческий опыт, отраженный в языке. В значении слов, в мысли действительность отражается глубже, полнее, чем в непосредственном впечатлении, ибо в нем кристаллизуется не только ничтожно малый опыт отдельного человека, но и безграничный опыт поколений, опыт всего человечества.

Человек ощущает окружающий его мир в его многокрасочности, в богатстве его форм и звуков, он испытывает на себе его сопротивление, его живительные и разящие силы, но человек сознает окружающий его мир в связях и отношениях, открытых в нем практикой человечества, в существенных свойствах этого мира — в значениях.

Овладение значениями совершается в процессе овладения речью, словами — носителями значений. Речь — не коррелят мышления только, речь — коррелят всего сознания. Овладевая в процессе употребления слов их значениями, человек отражает в своем сознании объективные связи и закономерности внешнего предметного мира и им подчиняет свое поведение. Поведение человека становится разумным.

Человеку, живущему в обществе, открываются значения и его собственных действий; они осознаются в их необходимости, в их объективно-общественных результатах. Вследствие этого поведение человека приобретает черты произвольности, черты воли. Но человек овладевает не только своим внешним поведением, он сознает и процессы своего мышления. Его мышление тоже становится управляемым, подконтрольным человеку.

В своем внутреннем мире человек находит особый круг глубоких, нередко смутных для него самого переживаний. Осознавая их, он узнает в них явления человеческих чувств, страстей и побуждений, теперь обобщенные и обьективированные в языке, в произведениях искусства. Он вступает в познавательное отношение к этим интимным своим переживаниям, осознает их. Не только мышление человека, но и эмоциональная жизнь его становится понятийной.

В утверждении разумности и свободы человека — наследника неизмеримого культурного богатства, накопленного в многотысячелетнем опыте человеческих поколений, и заключается главное ядро учения Л. С. Выготского о сознании.

Оставался, однако, главный вопрос: вопрос о движущих силах развития сознания.

Ребенок относится к миру прежде всего практически. Лишь в ходе развития своих практических отношений к миру он начинает также и сознать его. Как же происходит этот процесс?

Ребенок не стоит одиноко перед миром; в своем развитии он не повторяет и, конечно, не может повторить пути развития человеческого сознания. Так же, как он находит готовыми материальные условия человеческого существования, так он находит уже

готовыми и человеческие знания, представления, обобщенные в языке, в науке — в системе словесных значений. Ребенок не обобщает явлений окружающего его мира как изолированное живущее одинокое существо. Это — невозможно. Если бы это было так, то развитие сознания ребенка происходило бы бесконечно медленно, в то время как в действительности оно совершается с поразительной быстротой. Всего несколько лет жизни достаточно для того, чтобы ребенку открылись сложнейшие отношения — отношения, к сознанию которых человечество пришло на основе тысячелетнего опыта, на основе миллиарды раз повторявшейся практики. Только крайней оторванностью от изучения реального процесса развития психики ребенка можно объяснить возможность появления того наивного педагогического убеждения, что процесс развития сознания ребенка и процесс развития человеческого сознания — это процессы принципиально одинаковые и что в обоих этих случаях действуют одни и те же законы перехода от незнания к знанию. Первая задача исследования развития сознания ребенка, наоборот, состоит как раз в том, чтобы понять своеобразие этого процесса, отыскать реальные, а не воображаемые движущие его силы.

Реально ребенок вовсе не наполняет самостоятельно содержанием слова, значение которых ему еще неизвестно, как это происходит в искусственных условиях эксперимента; он усваивает как бы готовые значения, общественно фиксированные за словами в языке. С другой стороны, слово, с которым встречается ребенок, не может, разумеется, само «прорасти» своим значением в его сознании; слово не есть демиург значения. Следовательно, процесс, в результате которого происходит развитие значений, не сводим ни к процессу практического овладения ребенком той действительностью, которая в них обобщена, ни к процессу усвоения самих слов — носителей данных значений.

Что же представляет собой, в таком случае, этот специфический процесс?

Слово как обобщение и слово как средство общения образует единство не случайно, но необходимо. Ведь человек вступает в связь с предметным миром через других людей, т. е. в процессе общения. Именно общение людей между собой породило язык, именно в условиях общения создавалась система значений, обобщающих действительность. Обобщение и общение суть внутренне связанные между собою процессы. Речевое общение невозможно без обобщения: «Всякое слово (речь) обобщает» (Ленин). Следовательно, именно в процессе общения нужно искать конкретные условия развития значений.

Уже самые первые шаги в развитии сознания ребенка связаны с развитием его речевого общения. Необходимость для ребенка овладеть речью коренится в самом образе его жизни, в его несамостоятельности, в зависимости его от действий окружающих его людей. Ему еще не исполняется и года, как он начинает понимать обращенную к нему речь взрослых; на втором году жизни он начи-

нает говорить сам; называя вслед за окружающими его людьми воспринимаемые предметы именами, ребенок выделяет их из тех наглядных и случайных связей, в которых они ему чувственно даны; теперь они объединяются в его сознании в слово-имени по их более существенным признакам, по более глубоким связям и отношениям; у ребенка формируются сознательные речевые обобщения.

Словесное обозначение вещей, однако, вовсе не есть некий, ни от чего далее не зависящий, «чрезвычайный акт сознания». Это — естественный результат того, что взрослый вводит ребенка в реальную действительность, что он не покидает ребенка, не оставляет его на произвол обстоятельств, но разумно руководит им, активно знакомит его с явлениями действительности и вопреки педагогическому требованию Руссо стремится заранее предупредить его неудачные «опыты».

Иначе это можно выразить так: ребенок овладевает знаниями в силу того, что взрослый опосредствует его отношения, его практические, жизненные связи с миром.

Первоначально ребенок встречается со словом в его прямой отнесенности к тому или иному предмету, явлению. Так у него возникают первые, еще неустойчивые и расплывчатые значения. Их описаниями полны дневниковые записи наблюдений за развитием ребенка в первые 2—3 года его жизни. Эти ранние значения вовсе не похожи на словесные значения языка взрослых. Когда ребенок впервые начинает активно употреблять слова, то оказывается, что их значения для него не совпадают с их значениями для нас.

Необходимо поэтому различать между собой, с одной стороны, «реальное» значение, т. е. то значение данного слова, которое оно реально имеет для ребенка, а с другой стороны, значение того же слова в высшем его развитии, т. е. его «идеальное» значение, которое с большим или меньшим приближением представлено в языке взрослых. По мысли Л. С. Выготского, оно может быть названо «идеальным» не только в том смысле, что оно является гораздо более развитым, но также и потому, что оно представляет собой как бы ту точку, к которой постепенно приближается реальное значение ребенка и, одновременно, тот эталон, сравнение с которым позволяет оценить уровень развития последнего. Таким образом, в процессе речевого общения ребенка и взрослого происходит встреча и взаимодействие «реальных» и «идеальных» значений.

Как же возможно это взаимодействие, т. е., иначе говоря, как возможно взаимное понимание ребенка и взрослого, когда одни и те же слова имеют для них разные по уровню своего развития значения? Это возможно потому, что при всем различии значений существует реальный перекрест между ними, возникающий благодаря тождественности того объективного, конкретного предмета, к которому данное слово-значение одинаково относится в процессе общения обоими собеседниками — и ребенком, и взрос-

лым. Следовательно, то, что соединяет между собой значения делает возможным речевое общение, это — сама объективная действительность, которая именно в силу того, что она существует независимо от сознания, одинаково воздействует своими свойствами и на ребенка и на взрослого, хотя и несколько различно обобщается, осознается ими.

Можно сказать, что ребенок учится речи, языку, т. е. что он овладевает значениями в процессе общения со взрослыми. Но это только необходимое условие развития сознания: ведь само общение требует наличия реального взаимодействия ребенка с окружающей его объективной предметной действительностью и без этого невозможно; ребенок начинает с того, что вступает в практические связи с миром, т. е. действует в нем. «Вначале было дело» — эта формула сохраняла здесь для Л. С. Выготского всю полноту выраженной в ней мысли.

Положение вещей, однако, резко меняется, как только мы подходим к проблеме обучения не в широком, но в специальном, тесном смысле этого слова — к обучению в школе.

Теория обучения — это последнее звено в работах Л. С. Выготского; именно поэтому за ней остается и последнее слово.

Нет никакого смысла говорить об обучении, разумея под этим термином результат всякого общения и всякого опыта ребенка, которые чему-то учат его. Под обучением следует понимать тот специальный систематический процесс, который типически представлен обучением ребенка в школе.

Школьное обучение качественно отлично от обучения в широком смысле. В школе перед ребенком стоит специальная задача: овладеть основами наук, т. е. системой научных понятий.

В процессе школьного обучения ребенок отправляется от сложившихся у него обобщений, значений; однако он не столько отправляется от них, сколько вместе с ними отправляется в новый путь, в путь мыслительного анализа, сравнения, объединения, установления логических отношений. Он рассуждает, следя за даваемыми ему объяснениями и воспроизводя новые для него логические операции перехода от одного обобщения к другим обобщениям. Прежние понятия, сложившиеся у ребенка в процессе его жизни, опосредствованной общением с окружающими людьми (Л. С. Выготский называл их «житейскими» или «спонтанными» понятиями, спонтанными в том смысле, что они формируются вне процесса, специально направленного на овладение ими), включаются теперь в новый процесс, в новое познавательное отношение к миру и в этом процессе трансформируются, меняют свое строение. Ведущим в развитии сознания ребенка становится теперь овладение основами наук — системой научных понятий.

По мысли Л. С. Выготского, это изменение решающе важно; ведь переход, совершающийся в процессе овладения системой научных понятий, есть переход и к иному, более высокому строению

сознания. Теперь ребенку не только совершенно иначе открывается окружающая его действительность, но меняется и вся система его отношений, все его поведение, вся его психическая деятельность. На этом этапе происходят главные сдвиги также в развитии личности ребенка и его самосознании. Правда, все приобретаемое ребенком в эту пору, когда развитие познавательного отношения его к действительности выступает особенно отчетливо, все это подготовлено на прежних этапах его развития. Но определяет не прежнее, не начальные этапы пути, а новое, то, что составляет последнее достижение развития. Поэтому гётевское «вначале было дело» стало читаться Л. С. Выготским с новым логическим ударением: *вначале было дело*.

Речь шла о школьном обучении; но за этим Л. С. Выготский видел общую картину развития сознания. Конечно, не само по себе школьное обучение и не только обучение перестраивает исходные движущие отношения развития. Эта роль обучения сама должна на чем-то основываться, чем-то определяться. Ведь и ребенок, оставшийся по тем или иным причинам вне школы, вступает, хотя и иначе, на принципиально тот же самый путь развития и проходит через тот же высший его этап. Необходимость этого создается самим ходом развития сознания, внутренней его логикой. Переход к более высокому, собственно понятийному типу строения значений невозможен иначе, как при условии изменения отношения к познаваемому миру; ведь высший этап строения значений практически не достижим в процессе развития обобщения, идущего только от потребности, создаваемой практическим опытом, т. е. как бы «снизу вверх» — от самих явлений. Школьное обучение есть лишь та конкретно-историческая форма, в которой осуществляется переход к этому высшему этапу в развитии сознания. У ребенка, который остался вне школы, в ходе развития его жизненных отношений все равно неизбежно возникает задача проникнуть в мир человеческих идей, в мир знаний, у него появляются познавательные, идеальные интересы. Ему становятся неразличны сами мысли и представления, с которыми он сталкивается в жизни, он прислушивается к ним, обсуждает их, размышляет над ними. Он вступает в отношение к общественно выработанным представлениям, понятиям о тех явлениях действительности, которые ему уже известны или которые только теперь впервые становятся ему известными. Он учится; он не пытается сам разгадать скрытые от него связи и отношения действительности (нет человека, который бы мог сделать это самостоятельно), он стремится узнать то, что известно о них человечеству; перед ним открывается теперь проблема не только мира, но и мировоззрения.

В свете этих положений общий вывод, который постепенно вырисовывается в ходе исследования, должен был быть переосмыслен еще раз. Логическое ударение, прежде внесенное Л. С. Выготским в слова Гёте, казалось ему уже недостаточным.

Поэтому последняя фраза, которая стоит вслед за ними на последней странице последней книги Л. С. Выготского, еще раз меняет их смысл: *слово* есть конец, который венчает дело.

Следует ли понимать этот последний вывод Л. С. Выготского в том смысле, что речь, речевое общение и вообще теоретическое отношение к действительности, прежде казавшееся только условием развития сознания, в действительности являются тем, что его определяет? И что, наоборот, практические отношения, т. е. то, что вначале казалось определяющим сознание, выступил в итоге исследований, как то, что составляет только условие, только некую общую предпосылку его развития?

Изучение реального процесса формирования сознания ребенка непоколебимо устанавливает, что возможность овладения значениями вовсе не ограничена рамками развития личных практических отношений ребенка к окружающему его предметному миру. Л. С. Выготский охотно вспоминал, обсуждая эту мысль, наблюдая даваемого им ребенка, лежавшего в параличе с раннего детства и тем не менее быстро развивавшегося интеллектуально: Сфера речевого, духовного общения ребенка обычно фактически гораздо шире сферы его практики и его чувственного опыта, и это их несоответствие становится особенно большим в школьном возрасте — на решающем этапе развития сознания. Невозможно закрыть глаза на этот очевидный факт. Но если мы примем этот факт, то тогда следует принять и то, что главное в развитии индивидуального сознания вносится в него со стороны общественного сознания. Разве, в самом деле, отдельные люди создают в ходе своей жизни свое мировоззрение? Оно именно *вносится* в их сознание. Оно и определяет то, как в конечном счете человек осмысливает окружающий его мир и собственное бытие его в этом мире. Этого нельзя не признать.

Если, однако, ограничиться этим признанием, то тогда исходные позиции исследования, заключающиеся в утверждении детерминированности сознания человека условиями его жизни в окружающем материальном мире, утрачиваются и сознание человека выступает скорее как продукт его духовного общения, чем как продукт его всесторонних и всегда в основе своей практических связей с действительностью.

Этот вывод и подсказывался ходом исследования. Но логика исследования и логика исследователя далеко не на всех этапах прямо совпадают между собой. В последних работах Л. С. Выготского их несовпадение особенно ясно, и это свидетельствует о том, что его исследование в целом осталось незавершенным.

На всем протяжении своего научного пути в психологии Л. С. Выготский настойчиво выступал как раз против попыток понять развитие индивидуального сознания ребенка как непосредственный продукт воздействия общественного сознания. Это было центральным положением и всей его критики Ж. Пиаже.

Десятки раз на страницах своих работ Л. С. Выготский воз-

вращался к той мысли, что психология есть наука об особой, высшей форме жизни человека, в основе которой лежит его материальная жизнь; «За сознанием открывается жизнь», — этот тезис был для Выготского основным, руководящим тезисом.

Но он прежде всего шел за объективной логикой самого исследования, стараясь подчинить ему свои теоретические тенденции, отнюдь не навязывая их исследованию «сверху» и более всего опасаясь объяснений неизвестного еще более неизвестным.

Противоречие между его общей установкой — понять сознание как продукт взаимодействия человека с окружающим миром — и теми частными положениями, которые вытекали из его исследований развития понятий у ребенка, представлялось Л. С. Выготскому противоречьем, которое должно найти свое разрешение на следующем, уже вырисовывающемся этапе. Поэтому в трудах Л. С. Выготского сохранилось это противоречие; оно видно и на страницах его посмертно вышедшей книги «Мышление и речь». Тот отрыв сознания от реальной жизни личности и то интеллектуалистическое понимание самого сознания, которые породили это, представлялись самому автору лишь как результат недоработанности одной из сторон развивавшейся теории. Эту недоработанность он видел в отвлечении от проблемы связи аффекта и интеллекта. Поэтому он со всей остротой теоретически ставил эту проблему перед читателем — и в самом начале, и в самом конце своей книги.

«Отрыв интеллектуальной стороны нашего сознания от его аффективно-волевой стороны представляет один из основных и коренных пороков всей традиционной психологии», — писал Л. С. Выготский. — «Мышление при этом неизбежно превращается в автономное течение себя мыслящих мыслей, оно отрывается от всей полноты живой жизни».

«Мысль — не последняя инстанция. Сама мысль рождается не из другой мысли, а из мотивирующей сферы нашего сознания, которая охватывает наши влечения и потребности, наши интересы и побуждения, наши аффекты и эмоции. За мыслью стоит аффективная и волевая тенденция. Только она может дать ответ на последнее «почему» в анализе мышления».

Л. С. Выготский не успел развить этих последних сформулированных им положений. Мы знаем только, что проблему исследования роли аффекта он ставил в плане дальнейшего расширения психологической характеристики значения как «единицы сознания».

5

Центральный вопрос, который возникает в связи с этими последними мыслями Л. С. Выготского, состоит в том, ведет ли действительно намеченный в них путь к преодолению указанного выше противоречия и к возможности последовательно реализовать в психологии положение о сознании как о продукте жизни человека в обществе, отражении его реального бытия?

Конечно, аффективные явления — эмоции, чувства, влечения — порождаются процессами, осуществляющими взаимодействие человека с действительностью, и они непосредственно выражают жизненный смысл этих процессов. Поэтому-то изучение аффектов и представлялось Л. С. Выготскому ключом к пониманию детерминации сознания условиями и развитием жизни человека. Однако здесь возникает новая, и на этот раз едва ли преодолимая трудность. Дело в том, что аффектные процессы, в свою очередь, зависят от того, как преломляется в голове человека то, что их вызывает, т. е. опять-таки от системы значений, образующих сознание. Таким образом, и на этом пути опасность замыкания психологического исследования в «круге сознания» отнюдь не устранялась. Нельзя поэтому не видеть, что даже и в перспективе та сложнейшая психологическая проблема, которой Л. С. Выготский посвятил свои исследования, осталась им нерешенной. Но нельзя не видеть и другого — того, что в теоретическом отношении исследования Л. С. Выготского значительно продвинули психологическое изучение сознания вперед, оставив далеко позади себя сделанное в этом направлении прежней психологией. Вот почему мы думаем, что никакое психологическое исследование сознания не может сейчас пройти мимо работ Л. С. Выготского, не может не задуматься над пройденным им путем.

С тех пор как были написаны публикуемые в настоящем томе труды Л. С. Выготского, прошло четверть века. За это время в советской психологии, как и во всей советской науке, произошли крупнейшие изменения; дальнейшее развитие получила разработка многих психологических вопросов, резко повысился общетеоретический, методологический уровень исследований. Поэтому читатель встретит в трудах Л. С. Выготского многое, что не отвечает современному состоянию и современным воззрениям советской психологии и отражает уже пройденный ею этап.

Прежде всего это относится к общей концепции развития психики. Исходя из того материалистического положения, что специфические особенности психики человека определяются условиями его жизни в обществе и что в основе развития его сознания лежит развитие его практических отношений к действительности, Л. С. Выготский вместе с тем правильно отказался от упрощенных попыток выводить сознание человека непосредственно из его практической деятельности. Он, однако, при этом неправомерно абстрагировал в своей психологической теории сознания чисто познавательное отношение человека к миру от его практических отношений. Это и нашло свое выражение в его тезисе, что единицей индивидуального сознания является значение, представляющее собой чисто познавательное образование, продукт духовной культуры общества.

Поэтому его общая психологическая концепция сознания осталась в пределах «культурно-исторической», как называл ее и сам автор, теории развития. Им упускалось важнейшее обстоятельст-

во, а именно, что само усвоение человеком общественно выработанных представлений, понятий, идей и то, какую роль в его деятельности они приобретают, само зависит от того, каковы объективные условия и содержание его жизни, его реального бытия. Ведь человек не относится безразлично к тем представлениям и понятиям, которые вносятся в его сознание окружающими. Одни, хотя он и понимает их, остаются для него только внешне воспринимаемыми и не приобретают для него *адекватного* и *действенного* смысла; другие, наоборот, усваиваются им с особенной силой и играют активную, действительную роль в его жизни. И это зависит не просто от интеллектуальных возможностей человека, а от той почвы, на которую падают эти воспринимаемые человеком представления и понятия и которая создается в практическом опыте его жизни. Последнее, т. е. жизненная практика, в широком смысле этого слова, и является определяющим.

Другое важное теоретическое противоречие, оставшееся непреодоленным в трудах Л. С. Выготского, состоит в неправильном противопоставлении как бы двух сфер психических процессов у человека: процессов «натуральных» и процессов «культурных», общественных по своей природе.

Таково, например, противопоставление естественной, «натуральной» памяти и памяти опосредствованной, «культурной». Сохранение этого противопоставления тем менее оправдано, что в исследованиях и самого Л. С. Выготского и его учеников настойчиво проводилась мысль о происходящей в ходе развития перестройке элементарных процессов в более сложные системы их, в результате чего и возникают высшие, специфически человеческие, психические функции.

Наконец, недоработанной и требующей критического к себе отношения является и та психологическая терминология, которой пользуется в своих исследованиях автор. Многие из применяемых им терминов нуждаются сейчас в критическом анализе и разъяснении. Такова, например, терминология, которой Л. С. Выготский пользуется для характеристики понятий на разных ступенях их развития («синкрет», «комплекс», «предпонятие» и др.). Термины эти, взятые в большей своей части из зарубежной психологии, имеют в его работе существенно другой смысл; они выражают прежде всего особенности тех умственных процессов, которые приводят ребенка к обобщению и которые характеризуют строение его понятий. Поэтому, например, то положение Л. С. Выготского, что истинные понятия формируются у ребенка на относительно поздних ступенях его развития, вовсе не означает, что у детей более ранних возрастов вообще нет понятий. Речь идет лишь о том, что только в старшем возрасте умственные процессы приобретают у детей характер вполне развитых логических операций, свойственных теоретическому мышлению, и что это, в свою очередь, выражается в более сложной структуре самих обобщений, образующихся в результате этих операций.

Критически должны быть восприняты также и многие термины в которых Л. С. Выготский выражает свою концепцию обучения и развития психики ребенка. Мы уже отмечали выше тот условный смысл, который он вкладывает в термин «спонтанное» или «житейское» в применении к понятиям ребенка, приобретаемым им хотя и в процессе общения со взрослыми, но вне специальной учебной деятельности. Это же относится и к содержанию некоторых других понятий, как, например, понятия «сотрудничество» применяемому для обозначения процесса выполнения ребенком задания с помощью взрослого.

6

Специальный вопрос, на котором мы должны остановиться особо, заключается в отношении Л. С. Выготского к физиологическому учению И. П. Павлова и в том существенном вкладе который он сделал, пытаясь подойти к детерминистическому анализу некоторых механизмов высших психологических процессов.

Еще в своих ранних работах — «Педагогической психологии» и в ряде ранних специальных статей — Л. С. Выготский многократно высказывал мысль, что психология не может успешно развиваться, не имея той прочной физиологической основы, которую она получает в физиологическом учении И. П. Павлова. Рефлекторные ответы на раздражения, исходящие из действительности, всегда представлялись Л. С. Выготскому основными процессами, лежащими в основе всякой психической деятельности. Вот почему, как справедливо отмечалось в литературе, Л. С. Выготский раньше, чем многие другие психологи, обратился к учению И. П. Павлова, открывающему возможность научно понять физиологическую основу психической деятельности.

Возникал, однако, естественный вопрос: если рефлекторное учение И. П. Павлова дает физиологическую основу материалистической психологии, то значит ли это, что все многообразие сознательной жизни человека может быть сведено к тем относительно простым физиологическим явлениям, которые непосредственно наблюдал И. П. Павлов, изучая условнорефлекторные процессы животных? Может ли сознание человека быть сведено к условнорефлекторным актам?

Известно, что если механистически мыслящие исследователи прямо соглашались с этим положением, то психологи-идеалисты, стоявшие на позициях «обособления психологии», отвечали на этот вопрос отрицательно. В сознании человека, которое они продолжали понимать как некоторое изначально-присущее нашей духовной жизни субъективное состояние, как первичное «самощущение», для них всегда оставалась некоторая добавка, которая принципиально не может быть сведена к рефлекторным процессам; сознание всегда оставалось для них каким-то кусочком внутреннего, «духовного» мира, к которому не должно прика-

саться естественнонаучное исследование. Вот почему И. П. Павлов не раз указывал, что в подходе многих психологов еще остается тот анимизм, который совершенно несовместим с подлинной наукой.

Ответ Л. С. Выготского на поставленный вопрос был совершенно иным. Ни на минуту не присоединяясь к анимистическому, субъективно-идеалистическому подходу к сознанию как к «внутреннему миру», недоступному для научного анализа, он вместе с тем не соглашался с механистическим утверждением, пытавшимся видеть в простых условнорефлекторных актах механизм, полностью объясняющий все — даже наиболее сложные — формы сознательной деятельности.

Нет сомнения, многократно говорил он, что рефлекторный процесс есть действительно самое универсальное явление психической жизни и что условный рефлекс, изучаемый на животных И. П. Павловым, есть действительно *элемент* всякого поведения. Но значит ли это, что законы этого элемента могут исчерпывающе представить все конкретные механизмы наиболее сложных форм человеческой деятельности?

Ни у кого не возбуждает сомнений тот факт, что вода состоит из двух частиц водорода и частицы кислорода. Но, зная свойства кислорода, можно ли узнать конкретные свойства воды?

Здесь выступает тот ход мысли, который приводит Л. С. Выготского к различению двух основных понятий — понятия «элемента» и понятия «единицы» и который имеет для него большое принципиальное, теоретико-познавательное значение.

Всякая наука должна разлагать изучаемый ею объект действительности на его составные части; всякая наука прежде всего должна анализировать, чтобы из продуктов этого анализа построить дальше ту синтетическую систему, которая позволит глубже отражать связи и отношения реального мира. Но должны ли мы всегда доводить свой анализ до самых элементарных частиц, разлагать действительность на составляющие ее элементы? Это зависит от той задачи, которую ставит себе данное исследование, от того, какие именно связи и отношения оно стремится вскрыть.

Желая узнать самые основные элементы поведения, равно входящие в любую форму деятельности, и законы, которым они подчиняются, мы сделаем правильно, если будем разлагать поведение и изучать простейшие временные связи. Но эти законы условных рефлексов, равно относящиеся и к элементарным привычкам и к сложнейшему волевому акту, и к движениям глаз, рассматривающих предмет, и к сложным средствам письма и чтения, смогут ли они сказать что-нибудь существенное при описании того конкретного, чем эти формы деятельности специфически отличаются от других? Понятие «средств», «приемов» и различных форм опосредствований не случайно не было введено в физиологию высшей нервной деятельности, которая занималась общими законами нервных процессов, составляющих механизмы са-

мых основных форм поведения, в одинаковой мере свойственны как животным, так и человеку. Лишь в последние годы И. П. Павлов пришел к учению о «второй сигнальной системе» — этой «чрезвычайной прибавке», которая «вносит новый принцип нервной деятельности — принцип отвлечения и вместе обобщения бесчисленных сигналов», что и составляет «наше лишнее, специальное человеческое мышление».

Как же подойти к анализу этих специфических особенностей человеческой деятельности, не теряя ничего специфического для них, не заменяя операцию конкретного анализа другой, логической операцией — выяснения наиболее общих, универсальных законов рефлекторной деятельности — и вместе с тем не впадая в идеалистический отрыв сознания от его рефлекторной основы, сохраняя детерминистический подход к изучаемым явлениям?

Л. С. Выготский видел решение этого вопроса в анализе изучаемого явления не на простейшие элементы, а на специфические для этого явления *единицы*, в доведении этого анализа до тех частиц, которые сохраняют в наиболее простом виде те качества и свойства, которыми отличается данное явление.

Такой «анализ на единицы» характерен для каждой науки. Физик, изучающий свойства жидкостей, не будет разлагать каплю воды на составляющие ее элементы водорода и кислорода, но будет изучать молекулу H_2O и ее свойства, которые исчезают при дальнейшем разложении.

Должен ли иначе поступать психолог, ставящий перед собой задачу изучить специфические свойства наиболее сложных форм сознательной деятельности?

Известно, что сознание не может возникнуть иначе, как на основе условнорефлекторной деятельности, и не выходит за пределы тех механизмов, которые изучаются физиологией высших нервных процессов. Однако известно и то, что сознательная деятельность возникает только там, где общественный труд, употребление орудий и языка, служащего основным средством общения, качественно видоизменяют эти рефлекторные процессы и создают специальные условия исторического формирования самой высокой и сложной формы отражения действительности. Естественно, что психолог, ставящий перед собой задачу изучить механизмы этих, наиболее сложных форм деятельности, не должен ограничиваться тем, чтобы повторять и при анализе этих явлений указания на те элементарные механизмы, которые свойственны всем — в том числе и более простым формам поведения. Оставаясь материалистом, он должен найти те наиболее простые комбинации или системы этих рефлекторных процессов, которые сформировались у человека в процессе истории и которые сохраняют все особенности и свойства, характерные для этих сложнейших форм деятельности. Иначе говоря, он должен и здесь пойти по пути *анализа сложнейших явлений на характерные для них единицы*, ни на минуту не забывая, что и они могут быть разло-

жены на еще более простые элементы, но также отчетливо осознавая, что, пойдя по пути этого дальнейшего «анализа на элементы», он потерял бы специфику изучаемого им явления, а вместе с тем — специфику своей науки.

Вот почему путь «анализа на единицы» Л. С. Выготский считал основным для научной психологии. Вот почему еще на ранних этапах своего научного творчества он пытался теоретически наметить задачи такого пути и практически осуществить его в своих экспериментальных работах.

Простое «волевое усилие» не может ничего изменить в протекании психологических процессов; думать, что прямым «усилием воли» мы можем внести существенные изменения в наше поведение, значит делать принципиальную ошибку и вставать на путь адетерминистического мышления. Лишь воздействуя рефлекторно на внешнюю среду и подчиняясь затем тем изменениям, которые были вызваны во внешней среде нашим действием, мы можем сделать из этого рефлекса средство для того, чтобы овладеть своим собственным поведением. Два рефлекса — рефлекторный ответ на внешний раздражитель и рефлекторное подчинение этой измененной среде — составляют вместе одну функциональную систему — систему *опосредствованного акта*, приобретающего черты сознательности и произвольности.

Завязывая узелок на платке, мы вносим изменения во внешнюю среду; воспринимая этот узелок и возвращаясь этим путем к тем представлениям, которые он должен обозначать, мы опосредствуем процесс запоминания и овладеваем своей памятью. Совершая известное материальное действие, ставя перед собою заметку и затем подчиняясь условиям этой измененной среды, мы начинаем — с помощью таких же опосредствований — управлять своим вниманием¹. Воспроизводя систему словесных связей, усвоенных нами раньше в процессе общения, мы можем подчиниться их влиянию и перейти к сложным формам произвольного и сознательного поведения.

Во всех этих случаях в основе сложных форм деятельности остаются условнорефлекторные связи; но эти связи складываются в определенную систему, в которой конечное звено первого рефлекса как бы возвращается обратно к субъекту и приводит к появлению новых, соответственно измененных рефлексов. Вот почему свои опыты с формированием опосредствованных видов деятельности Л. С. Выготский называл опытами, проведенными по «методике двойной стимуляции», отражающей, как всякая адекватная методика, существенные черты изучаемого ею явления. Нет сомнения в том, что как выделение основной «единицы» психологического исследования, которую он видел в возникновении саморегулирующейся системы рефлексов, приводящей к овладению своим поведением с помощью известных *средств*, так и введение

¹ Анализ этого процесса дан Л. С. Выготским в статье «Развитие активного внимания ребенка», печатаемой в этом томе.

«методики двойной стимуляции», которая должна была служить адекватным приемом изучения этих простейших единиц «высших психологических функций», является серьезной заслугой Л. С. Выготского, решительно отвергнувшего как механистическое игнорирование специфики человеческого сознания, так и идеалистические представления о сознании как субъективном состоянии, недоступном для объективного изучения.

В одной из своих ранних статей, посвященной проблеме сознания¹, Л. С. Выготский пытался развить мысль о рефлекторной природе сознания в наиболее общих и вместе с тем наиболее отчетливых формах.

«Самый элементарный и основной, всеобщий закон связи рефлексов, — писал он, — может быть сформулирован так: рефлексы связываются между собой по законам условных рефлексов, причем ответная часть одного рефлекса (моторная, секреторная) может стать при соответствующих условиях раздражителем (или тормозом) другого рефлекса, замыкаясь по сенсорному пути связанных с ней периферических раздражителей в рефлекторную дугу с новым рефлексом... Акад. Павлов называет этот механизм цепным рефлексом и прилагает его к объяснению инстинкта. Однако, — пишет далее Выготский, — если принять во внимание не одну и ту же систему рефлексов, а разные, и возможность передачи из одной системы в другую, это и будет, в основном, самый механизм сознания в его объективном значении».

В дальнейшем Л. С. Выготский не возвращался к этим, высказанным им в начале своего творческого пути, общим положениям. Более того, пристальный анализ смыслового строения сознания, изучение сложнейших образований личности, надолго отвлекли его от непосредственного изучения физиологических механизмов интересующих его процессов.

Однако следует со всей определенностью сказать, что как принцип выделения специфических для человека «единиц», так и указание на то, что речь и ее основной элемент — слово — лежат в основе возникновения сложнейших функциональных систем, оставались положениями, занимающими центральное место в его научном творчестве до конца его жизни и продолжают сохраняться как один из наиболее существенных элементов его психологической концепции.

7

Наш обзор того значения, которое имели труды Л. С. Выготского, был бы неполным, если бы мы не остановились еще на одном вопросе, который занимает в его творчестве особое место.

Психология издавна пыталась осознать себя как науку, не ограничивающуюся только отвлеченным изучением законов психических процессов, но как область знания, имеющую большое

¹ Л. С. Выготский, «Сознание как проблема психологии поведения». Сб. «Психология и марксизм», 1925.

жизненное, практическое значение. Родившись из наблюдений древних и средневековых врачей и мыслителей-педагогов, психология изучала законы психической жизни с тем, чтобы помочь лечению болезни, воспитанию человека, дать научные основы обучения ребенка. Передовые представители психологической мысли не только не отходили от этих задач, но всегда считали их первостепенными.

Однако, попав под влияние идеалистической философии, обособлявшей душевные явления от жизни тела и от общественного существования человека, психология неизбежно отрывалась от своей практики, теряла свое жизненное значение.

Вот почему различные отрасли практической психологии — педагогическая психология, медицинская психология или психология труда, — не получая нужной почвы в общей теории психической жизни, неизбежно должны были выходить за пределы официальной идеалистической психологии и создавать в качестве своей основы систему специальных, каждый раз заново формируемых понятий. Поэтому различные отрасли практической психологии фактически оставались без научной теоретической основы, и это отсутствие научного фундамента неизбежно приводило эти отрасли к жесточайшему кризису. Достаточно вспомнить тот тупик, в который пришла зарубежная «психометрия» или «психотехника», заменившая научное познание развивающейся психики психометрическими поверхностными, наукообразными тестами, или зарубежная медицинская психология, ставшая прибежищем плоской эмпирики, чтобы понять всю глубину того кризиса, к которому приводила такая бесплодность идеалистической психологии и ее неспособность прийти к научно обоснованной жизненной практике.

Надо было глубоко изменить всю основу психологической науки, понимания существа психических процессов, чтобы жизненная практика психологии получила свое научное обоснование.

Для такого пересмотра основных исходных положений психологической науки, для научного обоснования основных задач много сделали труды Л. С. Выготского.

Отказавшись с самого начала от метафизического представления о психике как о сумме изолированных и неизменных «психических функций», Л. С. Выготский еще на раннем этапе своих исследований определил психологию как науку о психической жизни. Это означало, что в процессе развития разные формы жизни сменяют одна другую, и что на его высших этапах жизнь принимает особую форму, имеющую характер сознательной, психической жизни, связанную с сложнейшим видом отражения действительности, опосредствованной общением с другими людьми, — трудом, словом. Представление о развитии психической жизни складывалось у Л. С. Выготского в тесной связи с представлением о формировании основных видов отношения ребенка к действительности. Беспомощность младенца, который физически отделял-

ся от матери, но оставался зависим от нее биологически, первые формы общения ребенка со взрослым, в процессе которого складывалась вся его психическая жизнь, первичная практика ребенка, последовательно принимающая вид предметного действия, игры, учения, — все это входило как основной составной материю в ту теорию психического развития, созданию которой Л. С. Выготский отдал лучшие годы своего творчества.

Именно это и приводило к коренному пересмотру господствовавших в то время представлений о психике, к замене субъективно идеалистических концепций душевных явлений объективными и в своей основе материалистическими представлениями о психической жизни человека и ее развитии.

Включив предметную деятельность ребенка и его общение с взрослыми в число составных частей и движущих сил развития, придавая им значение факторов, формирующих психическую жизнь ребенка, Л. С. Выготский решительно покончил с идеей спонтанного созревания душевных способностей и мыслью о том, что внешняя среда лишь тормозит проявление внутренних психических свойств или лишь способствует их выявлению. Он вскрыл порочность метафизических концепций психического развития, господствовавших за рубежом, и противопоставил новые, материалистические положения о формировании психической жизни ребенка таким широко распространенным в то время положениям, как положение В. Штерна о спонтанном развитии психических процессов ребенка, делающих к полутора годам «самое важное открытие в своей жизни — открытие, что слова имеют значение», или положение Ж. Пиаже, понимавшем психическое развитие ребенка как вытеснение присущих «самому ребенку» внутренних форм психической жизни новыми социальными формами поведения.

Мысль о том, что все сложные формы психической жизни ребенка формируются в процессе общения, что функция, ранее разделенная между двумя людьми, позднее становится внутренней психической функцией ребенка, наконец, положение о том, что важнейшим фактором психического развития является усвоение общечеловеческого опыта, передаваемого с помощью языка, — все это стало исходным для решения важнейшего вопроса об отношении обучения и развития, которое Л. С. Выготский предложил в ряде своих работ и которое привело его к пересмотру наиболее существенных положений практики детской и педагогической психологии.

Ко времени появления тех работ Л. С. Выготского, о которых идет речь (к началу 30-х годов), в зарубежной психологии господствовала прочная уверенность в том, что только созревание психических процессов ребенка обеспечивает успех его дальнейшего обучения. Обучение плетется в хвосте развития — таков был практический вывод из этой теории.

Л. С. Выготский решительно пересмотрел эту концепцию. Если все развитие психической жизни ребенка происходит в процессе

общения, значит это общение — и его наиболее систематизированная форма — обучение — формирует развитие, создает новые психические образования, развивает высшие процессы психической жизни. Обучение, которое выступало как плетущееся в хвосте у развития, на самом деле является его решающей движущей силой. С развитием меняются лишь формы обучения и, анализируя процессы психического развития в дошкольном и школьном возрасте, Л. С. Выготский конкретно устанавливает особенности форм обучения, свойственных каждому из этих возрастов. Легко видеть, что эти положения имеют прежде всего большое и принципиальное *теоретическое* значение. Высказывая мысль о том, что обучение формирует психическое развитие, что усвоение знаний не оставляет неизменными строение психических процессов, но создает новые, совершенно особые формы произвольной и сознательной психической деятельности, Л. С. Выготский вплотную подходит к новому, материалистическому пониманию психического развития, которое до него не было выражено в столь отчетливых формах в психологических исследованиях. Усвоение общечеловеческого опыта, которое происходит в процессе обучения, есть важная, специфическая для человека форма психического развития. Это глубоко материалистическое положение определяет существенно новый подход к важнейшей теоретической проблеме психологии — проблеме развития психики. В этом — основное значение данной стороны исследований Л. С. Выготского.

Легко видеть, что эта новая концепция психического развития имеет и еще одну новую и важную сторону.

Характеристика тех отношений обучения и развития, которые являются типичными для разных этапов психической жизни, позволяет вплотную подходить к *научному обоснованию тех форм педагогического воздействия, которые отличают дошкольную и школьную педагогику*, и тщательный анализ всего богатства относящегося сюда материала является неоспоримой заслугой Л. С. Выготского. Именно в его работах, начиная с ранней публикации «Педагогической психологии» и кончая трудами, публикуемыми в данной книге, педагогика получает много ценного материала, необходимого для конкретного обоснования многих положений дидактики. Именно такое значение имеет прежде всего — положение о психологических особенностях обучения в дошкольном возрасте и о «сензибельных периодах обучения», позволяющих ставить вопрос о рациональных сроках начального обучения грамоте, положение об особенностях усвоения научных и житейских понятий в школьном возрасте и некоторые другие.

Новая концепция психического развития, предложенная Л. С. Выготским, имеет, однако, и еще одну сторону, значение которой выходит далеко за пределы проблем обучения. Речь идет о психологических методах оценки умственного развития нормального и аномального ребенка.

Авторы, понимавшие психологическое развитие ребенка как спонтанное, исходили из этого и при выработке методик распознавания различных форм нарушения психического развития и оценки возможностей дальнейшего развития ребенка. Именно на основе таких представлений были созданы так называемые психометрические тесты, применение которых нашло широкое распространение в некоторых зарубежных странах и на основании которых часто решалась вся дальнейшая судьба ребенка.

Такая практика психологии, имеющая ложное теоретическое обоснование, практика, которая привела эту область знания к упадку, получила глубокую теоретическую критику в труде Л. С. Выготского.

Тот факт, что ребенок не решает предложенной ему задачи сам по себе, еще ничего не говорит о психологических возможностях этого ребенка, указывает Л. С. Выготский. В одних случаях такая невозможность решить предложенную задачу действительно является результатом дефектов в его умственном развитии — признаком его умственной отсталости; однако в других случаях оно является результатом того, что ребенок не имеет достаточных знаний и умений и самостоятельно оказывается не в состоянии найти нужное решение. Значит ли это, что оба ребенка в одинаковой мере являются «неполноценными» и дальнейшее психическое развитие обоих детей будет протекать дефектно?

На этот вопрос Л. С. Выготский отвечает категорически отрицанием.

Психическое развитие, говорит он, проходит в процессе общения ребенка и взрослого в процессе обучения. В этом процессе создаются новые формы психической жизни, новые умения. Поэтому то, что ребенок не может сделать сам, он может сделать с помощью взрослого, и это определит его дальнейшее развитие, ведь то, что он сегодня может делать лишь с помощью, завтра он сможет сделать самостоятельно.

Это положение привело к коренному изменению в психологических методах оценки умственного развития ребенка, и выдвигнутая Л. С. Выготским идея «зоны ближайшего развития» открыла совсем новые возможности в этой важной области психологической практики.

Исходя из только что указанного представления о сущности психического развития ребенка, Л. С. Выготский предложил новый прием исследования особенностей его умственной деятельности. Он предложил не ограничиваться простым однократным исследованием умственной деятельности ребенка и отказаться от того, чтобы выражать оценку его умственного развития в одном показателе — успешности того решения предложенных задач, которое дается ребенком самостоятельно. В отличие от того, как это делается в прикладной психологии, Л. С. Выготский предложил производить такие исследования дважды, один раз изучая, как ребенок решает предложенные ему задачи самостоятельно, и

другой раз исследуя, как он решает те же задачи с помощью взрослых. Расхождение между этими двумя показателями (а во- все не абсолютная оценка успешного самостоятельного решения задач) и будет показателем «зоны его ближайшего развития», а следовательно, и важной составной частью общей оценки умственных возможностей ребенка.

Если ребенок окажется не в состоянии решить предложенную задачу (доступную для детей данного возраста) ни самостоятельно, ни с помощью, если он не сможет воспользоваться помощью взрослого и, усвоив приемы, подсказанные ему в обучении, перенести их на самостоятельное решение задачи, — есть много оснований говорить о подлинном дефекте умственного развития ребенка и ставить вопрос о его возможной умственной отсталости. Если же ребенок, который не мог решить данную задачу самостоятельно, однако оказывается в состоянии решить ее с помощью взрослого и в дальнейшем усвоит полученный им опыт, перенесет его на самостоятельное решение подобных задач, — у исследователя нет никаких оснований для низкой оценки умственных возможностей ребенка и он имеет все основания говорить о том, что этот ребенок в будущем обнаружит хорошие темпы дальнейшего развития умственной деятельности.

Идея «зоны ближайшего развития» и предложенные приемы ее изучения позволили Л. С. Выготскому ввести *динамический* принцип в изучении умственного развития ребенка и оценивать и дальнейшие возможности его развития, а это позволило решить и другую важнейшую задачу — дать научные основы для рационального педагогического воздействия на ребенка. Отдавая себе отчет в том, какие операции ребенок может осуществлять с помощью взрослого и, следовательно, какие возможности находятся в «зоне его ближайшего развития», педагог окажется в состоянии не только предвидеть дальнейший психический рост своего ученика, но и рационально воздействовать на этот рост, управлять его психическим развитием на научных основах. Легко видеть, что в этих положениях Л. С. Выготского заложено начало для многих продуктивных исследований, позволяющих прийти к системе научно обоснованной теории обучения, иначе говоря, к психологическим основам управления умственным развитием ребенка.

Подчеркивая научную и практическую продуктивность этих идей Л. С. Выготского, мы вместе с тем не можем пройти мимо непоследовательности и прямых заблуждений, которые характеризуют данный цикл его работ и которые нашли свое наиболее резкое выражение в его отношении к так называемой педологии. Как мы только что об этом говорили, Л. С. Выготский резко критиковал те, по сути фаталистические, концепции психического развития ребенка, которые лежали в основе педологии; столь же критически он относился и к применявшимся в педологии ментиметрическим тестам. Но он не видел внутренней связи между несостоятельностью критиковавшихся им теорий психического разви-

тия детей и вытекавших из них методик и несостоятельность самой идеи существования некоей особой «науки о ребенке» — педологии. Поэтому, разоблачая ненаучность теорий, использовавшихся тогдашними педологами и применявшихся ими тестовых методик, он, однако, не выступал против самой педологии (и распространенной в ней терминологии, например, кризис созревания, кризис мышления и т. д.), в которой он видел прежде всего область для практического продвижения психологических знаний в школьную практику. Более того, он сам первоначально публиковал некоторые психологические свои работы в педологических изданиях. Это ошибка, но она, конечно, не может перечеркнуть всего того положительного, что было внесено Л. С. Выготским в разработку практически важных психологических вопросов.

Стремлением постоянно вносить новое в практические области психологии были проникнуты не только упомянутые выше работы, но и вся деятельность Л. С. Выготского, и ему удалось много ввести нового в практику ряда разделов психологии. Его работа по принципам компенсации дефекта и обучения глухонемого ребенка по принципиальным путям патопсихологического исследования, оценкой первичных и возникающих из них вторичных (системных) дефектов, его работы по важнейшим проблемам логопедии, нервной и психиатрической клиники оставили глубокий след в этих областях.

Л. С. Выготский настойчиво стремился к тому, чтобы психология перестала быть только наукой для преподавания, чтобы она смогла выйти за пределы только отвлеченного теоретического знания и смогла активно вмешиваться в человеческую жизнь, активно помогать строить ее. Психология, говорил он, должна отбросить равнодушие и должна стать пристрастной; она не должна обходить ни великих этических проблем жизни личности, ни малых проблем повседневности. Психолог не может не быть мыслителем, но он не может не быть практиком. «Я за практику психологов, как у врачей, за практику и в широком смысле, за смелость и действительное продвижение нашей науки в жизнь», — писал Л. С. Выготский.

Мы думаем, что требование Л. С. Выготского возможно ближе связать научную психологию с жизнью, с практикой до сих пор не утратило своей актуальности, что эта задача продолжает стоять перед нами и сейчас.

А. Н. Леонтьев и А. Р. Лурия

ПРОБЛЕМА УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТИ¹

ОПЫТ ПОСТРОЕНИЯ РАБОЧЕЙ ГИПОТЕЗЫ

В проблеме умственной отсталости до самого последнего времени выдвигается на первый план в качестве основного момента интеллектуальная недостаточность ребенка, его слабоумие. Это акреплено в самом названии этих детей, которых обозначают обычно слабоумными, или умственно отсталыми. Все остальные стороны личности такого ребенка рассматриваются обычно как возникающие вторично в зависимости от основного интеллектуального дефекта. Многие склонны даже не видеть существенного различия в области аффективной и волевой сферы между этими детьми и детьми нормальными.

Правда, это интеллектуалистическое направление, сводящее всю проблему умственной отсталости к слабоумию, уже давно встречало оппозицию со стороны многих исследователей. Сеген указывал на то, что из всех недостатков этих детей самый главный — недостаток воли.

«Расстройства воли, — говорил он, — гораздо важнее, чем все остальные физиологические и психические расстройства, взятые вместе. Воля — этот рычаг всех действий, всех способностей — отсутствует у него. В куполе вашего здания недостает замыкающего его камня. Все здание рухнет, если вы, удовлетвовавшись только внешней отделкой и украшениями, удалитесь, не придав прочности вашей работе, т. е. не связав новых способностей, развитых вами в ученике, органической связью — свободной волей».

Но Сеген, говоря о расстройствах воли как о главном недостатке этих детей, имеет в виду не только ту высшую ступень в развитии воли, которую он называет замыкающим камнем в куполе всего здания. Он полагает, что и самые основные, первичные, элементарные волевые побуждения глубочайшим образом нарушены у этих детей. Он говорит, что эта способность должна у них отсутствовать и, действительно, отсутствует. Они вполне лишены воли, в первую очередь воли интеллектуальной и мо-

¹ Статья впервые была напечатана в сборнике «Умственно отсталый ребенок», под ред. Л. С. Выготского и И. М. Данюшевского, М., Учпедгиз, 1935.

М ральной, но вместе с тем и той первичной воли, которая является не столько замыкающим камнем всего здания, сколько его фундаментом. Ни одна из интеллектуальных способностей не может быть считаемая вполне отсутствующей у этих детей. Но у них нет умения свободно прилагать свои способности к явлениям нравственного и отвлеченного характера. Им недостает той свободы, из которой рождается нравственная воля. «Физически он не может, умственно он не знает, психически он не желает. Он бы и мог и знал, если бы только он хотел, но беда в том, что он прежде всего не хочет». Таким образом, начальные и конечные звенья всей цепи развития, от первоначального низшего момента до высших функций воли, оказываются глубоко недоразвитыми у этих детей.

Однако эта точка зрения, давно высказанная, не оказала сколько-нибудь существенного влияния на ход развития наших научных представлений о природе умственной отсталости. Как уже сказано, развитие этих взглядов происходило преимущественно в узко интеллектуалистическом направлении и исходило все время из слабоумия, как из основного источника при объяснении проблемы умственной отсталости.

В самое последнее время мы наблюдаем резкое изменение в развитии научных взглядов по этому вопросу. На смену интеллектуалистической трактовке проблемы приходит новая теория, пытающаяся поставить во главу угла расстройство в области аффективной жизни отсталых детей. Эти попытки, думается нам, имеют двойной источник.

С одной стороны, проблема слабоумия, главным образом, не врожденного, а приобретенного, подверглась за последнее десятилетие коренному пересмотру в современной психопатологии. В то время как раньше понятие слабоумия ограничивалось и исчерпывалось чисто интеллектуальным дефектом, в настоящее время, при более глубоком изучении различных форм слабоумия, это понимание слабоумия оказалось недостаточным.

Наблюдение над слабоумными при шизофрении, при эпидемическом энцефалите привело к необходимости ввести такое понятие как аффективная деменция, деменция побуждения и т. д. Судьба паралитиков, лечащихся малярией и восстановивших частично или полностью свои интеллектуальные способности, также поставила вопрос об обратимости приобретенного слабоумия и о роли внеинтеллектуальных факторов в происхождении деменции. Все это вместо взятое заставило исследователей выйти за ограниченные пределы интеллектуальной сферы и искать объяснений природы слабоумия в области более широкой связи и зависимости психической жизни, в которой коренятся, повидимому, условия, ближайшим образом определяющие и самую интеллектуальную деятельность.

С другой стороны, навстречу этому клиническому пересмотру проблемы слабоумия идет современная экспериментальная пси-

логия, которая привела на наших глазах проблему аффективной и волевой жизни в совершенно новое состояние. Исследования психологии аффекта и действия, получившие впервые возможность широкого систематического экспериментального исследования, сумели установить целый ряд закономерностей, управляющих этой стороной нашей психической жизни, и показать их постепенное значение для всей психической жизни в целом и, частности, для интеллектуальных функций. Это тоже не могло привести к преодолению интеллектуалистической точки зрения учении о слабоумии и не заставило исследователей обратиться поисками объяснения детского слабоумия к области более широкой связи психической жизни, выходящей далеко за пределы собственно интеллекта. Как говорит Кёлер, нигде интеллектуализм не оказывается столь несостоятельным, как в области проблемы интеллекта.

Таким образом, возникла потребность подвергнуть слабоумных детей более широкому психологическому исследованию и выявить зависимость их умственных дефектов от общих нарушений психической жизни и в первую очередь от аффективных расстройств.

Наиболее полное выражение этих обеих тенденций, исходящих со стороны клинической психиатрии и со стороны экспериментальной психологии, мы находим в недавно опубликованной работе Курта Левина, который попытался впервые разработать систематически динамическую теорию детского слабоумия. Как всегда бывает в этих случаях, новое направление, возникающее как реакция на господствовавшие прежде взгляды, правильно оценивает ограниченность, недостаточность старых воззрений, правильно пытается ввести исследование в более широкие области психической жизни, правильно подчеркивает, что слабоумие не есть изолированное заболевание интеллекта, а охватывает всю личность в целом. Но вместе с тем оно пытается перегнуть палку в другую сторону и отрицать за интеллектуальным дефектом всякое почти значение при объяснении природы умственной отсталости.

Совершенно справедливо упрекая прежнюю теорию умственной отсталости в неплототворности ее построений, в отсутствии позитивной характеристики особенностей личности умственно отсталого ребенка, новая теория сама склонна характеризовать интеллект умственно отсталого ребенка главным образом с негативной стороны.

Новая теория, родившаяся в недрах немецкой структурной психологии, исходит из того понимания природы интеллектуального акта, которое было развито Кёлером в его известном исследовании интеллекта человекоподобных обезьян.

Сущность этого акта заключается в изменении структур видимого поля. Образы, воспринимавшиеся прежде как изолированные целые, образуют в результате этого акта единую замкнутую

структуру. Несамостоятельные части каких-либо целых становя-
ся самостоятельными или связываются с другими частями други
целых в новые структуры. Короче говоря, структуры поля скачкс
образно изменяются в смысле группировки отдельных целы
внутри их.

Сведя, таким образом, интеллектуальный акт к изменении
структур, новая теория заключает, что сам по себе интеллектуаль-
ный акт у слабоумного ребенка обнаруживает во всех своих
основных свойствах ту же самую природу, что и у нормального
Нельзя сказать, чтобы слабоумный не воспринимал структур или
чтобы они были у него менее ясно выражены. Нельзя даже ут-
верждать, что его интеллектуальные процессы менее интенсивны
Иногда они даже производят впечатление более интенсивных, чем
у нормального ребенка. Совершенно так, как у нормального ре-
бенка и у антропоида, интеллектуальный акт у слабоумного за-
ключается в изменении структурных отношений в поле.

Новая теория соглашается признать только две особенности,
отличающие интеллект слабоумного от интеллекта нормального
ребенка. Первое чисто внешнее различие состоит в том, что ти-
пичные для интеллекта изменения структур возникают у этих де-
тей не при тех условиях, что у нормальных детей того же возрас-
та, но при более легких и более примитивных задачах. Второе
качественное различие заключается в том, что слабоумный ребен-
ок мыслит более конкретно и более наглядно, чем нормальный.

Мы видим, таким образом, что на смену интеллектуалистиче-
ской теории слабоумия выдвигается новая теория, которая не
только видит свою цель в преодолении интеллектуализма, но
и пытается свести на нет значение интеллектуального
дефекта как такового при объяснении природы детского слабо-
умия.

Различия в интеллекте слабоумного и нормального ребенка
оказываются несущественными, природа интеллектуального про-
цесса, как такового, оказывается идентичной у обоих, следова-
тельно, не в области интеллекта следует искать причин, объясня-
ющих нам свособразие умственно отсталых детей по сравнению
с нормальными, но, наоборот, их незначительные отличия в обла-
сти умственных процессов сами должны получить свое объяснение
из аффективных расстройств. Возникает положение, обратное по
сравнению с тем, которое имело место при господстве интеллек-
туалистической теории детского слабоумия. Если эта последняя
была склонна видеть центр проблемы слабоумия в интеллек-
туальном дефекте, как таковом, и рассматривать все остальные
особенности личности умственно отсталого ребенка, в том числе
и аффективное расстройство, как вторично вытекающие из основ-
ного дефекта ума, новая теория пытается в центр проблемы вы-
двинуть аффективные нарушения, не только отодвигая к перифе-
рии интеллектуальную недостаточность, но даже стремясь вы-
вести ее из центральных расстройств аффекта и воли. Таково

кратких чертах современное положение вопроса о природе умственной отсталости.

Всякий исследователь сталкивается в этой области с двумя диаметрально-противоположными воззрениями, из которых одно пытается вывести природу умственной отсталости из интеллектуального дефекта, а другое — из нарушений аффективной сферы. Оба направления ставят вопрос альтернативно «или — или». Поэтому сколько-нибудь систематические исследования в этой области необходимо должны направить свое внимание на этот кардинальный пункт всей проблемы, который разделяет современную теорию детского слабоумия на два лагеря. Это оказывается тем более верным в приложении ко всем попыткам теоретически осознать и обобщить все те научные данные, которыми мы располагаем в этой области.

Однако простое сопоставление интеллекта и аффекта слабоумных детей еще не в состоянии решить вопроса, встающего перед проблемой умственной отсталости. Необходимо уяснить себе самое важное и основное, а именно: отношение того и другого, связь и зависимость, существующие между аффективными и интеллектуальными дефектами у отсталых детей.

Этот вопрос об отношении аффекта и интеллекта при умственной отсталости и должен поэтому встать в центр нашего исследования, которое имеет своей задачей развитие и построение рабочей гипотезы относительно природы детского слабоумия.

Для осуществления этой задачи в нашем распоряжении имеется только путь критических и теоретических исследований тех клинических и экспериментальных данных, которыми располагает современная наука по этому вопросу.

Так как интеллектуалистические теории умственной отсталости широко известны, мы можем не останавливаться сколько-нибудь подробно на их изложении, но мы должны сжато изложить в самых основных чертах фактические образцы антиинтеллектуалистических тенденций в этом вопросе, динамическую теорию детского слабоумия, развитую Куртом Левиным. Эта теория, как сказано, пытается найти ответ на вопрос о природе умственной отсталости не на прямом пути исследований интеллекта слабоумных детей, но путем экспериментального изучения их воли и потребностей. Эти исследования, направленные на изучение глубочайших основ личности, могут открыть нам истинные причины в интеллектуальных расстройствах этих детей. В качестве своей фактической основы новая теория опирается на экспериментальные исследования процессов психического насыщения, влияние неудовлетворенной потребности (возвращение к прерванному действию) и процессов замещения неудовлетворенных потребностей другими действиями. К чему же приводят эти исследования с фактической стороны?

Первое исследование показывает, что в процессах психического насыщения не наблюдается у умственно отсталых детей в воз-

расте 8—11 лет никаких существенных отличий от нормальных детей в смысле скорости насыщения. Опыты в этом смысле приводят к отрицанию установившегося взгляда, согласно которому умственно отсталые дети обладают меньшей работоспособностью, меньшей выдержанностью в работе, чем нормальные. Однако эти дети обнаруживают типические различия в смысле протекания самого процесса насыщения; у них гораздо чаще возникают паузы и побочные действия в процессе работы вследствие конфликта между желанием продолжать работу и между наступающим насыщением. Ребенок или занят своей задачей, или он целиком прерывает свое занятие с помощью паузы или другого занятия.

Нормальный ребенок отвечает на этот конфликт гораздо мягче, эластичнее, с помощью более постепенных и связных переходов. Он находит пути компромиссного решения конфликта, которые позволяют ему не прерывать немедленно начатую работу. Поведение слабоумных детей в этой ситуации носит гораздо более оборванный характер. Оно подчиняется закону «или — или». В этом Левин видит одно из фундаментальных отличий отсталых детей, именно их функциональную косность и скованность, тугоподвижность их психического материала.

К сходным выводам приводит и второе исследование *прерванного действия*. Как известно из опытов над нормальными детьми, всякая деятельность предполагает наличие известного аффективного побуждения, которое находит свой разряд вместе с окончанием прерванного действия. Если ребенка прерывают, не давая ему закончить начатую работу, и занимают его другой какой-либо деятельностью, то у ребенка возникает тенденция возвратиться к прерванному действию, что указывает на то, что неудовлетворенная потребность продолжает действовать и побуждает ребенка закончить оборванное посередине действие. Опыты показали, что эта тенденция возвращения к прерванному действию у отсталых детей обнаруживается еще выше и ярче, чем у нормальных. Если у нормальных детей в опытах Овсянкиной упомянутая тенденция обнаружилась в 80%, то при тех же условиях у отсталых детей она проявилась в 100%. Следовательно, и здесь отсталые дети не только не обнаружили слабости по сравнению с нормальными, но в известном смысле обнаружили более сильно выраженную тенденцию того же рода, которая в менее выраженной форме наблюдается и у нормальных детей.

Наконец, третье исследование было посвящено выяснению вопроса о *заместительных действиях* у отсталых детей. Известно из опытов над нормальными детьми, что, если вслед за прерванным, неоконченным действием ребенку дается другое действие, стоящее в том или ином отношении в связи с основным действием, оно легко становится заместительным по отношению к нему действием, т. е. приводит к удовлетворению потребности, не получившей своего разряда при оборванном действии, что

ражается в том, что ребенок после этого заместительного действия не обнаруживает больше тенденций возвращения к прерванному действию.

Сравнения слабоумных детей с нормальными в этом отношении показали: 1) в тех условиях, при которых у нормальных детей действия играли замещающую роль в такой степени, что возвращение к прерванному действию упало с 80 до 23 %, у отсталых детей это возобновление прерванного действия упало только с 100 до 94 %; 2) возможность замещения одного действия другим оказалась, таким образом, у отсталых детей близкой к нулю. Замещение оказывается возможным у этих детей только в том случае, если основное и замещающее действие почти идентичны между собой. Например, если вместо задачи нарисовать животное дается в качестве замещения задача нарисовать еще раз то же самое животное на листе бумаги или вместо задачи построить мост из камня — построить другой мост из камня.

Даже при такой чрезвычайной близости основного и замещающего действий тенденция возвращения к прерванному действию пала незначительно, снизившись до 86 %.

Таким образом, возможность замещения в области аффективного побуждения оказалась у умственно отсталых детей *гораздо более ограниченной* и слабо выраженной, чем у нормальных.

Если сопоставить эти экспериментальные данные с наблюдениями над повседневным поведением отсталых детей, то окажется, что они в одной части совпадают с ними, а в другой — резко противоречат им. Склонность отсталого ребенка держаться за принятой цели, косность и тугоподвижность его побуждений, проявляющихся часто в педантичности, как будто подтверждает то, что было найдено экспериментально. Отсталый ребенок, как оказывается наблюдение, легко отвлекается от раз начатого дела. После закончив его, легко удовлетворяется неполноценным и незаконченным решением задачи. Готшалльд показал, что эти дети легко удовлетворяются более простым действием, если первоначальная задача для них трудна. Таким образом, оказывается, что слабоумный ребенок обнаруживает одновременно и особую косность и фиксированность, которые исключают для него возможность заместительных действий, но вместе с тем он сохраняет ясно выраженную тенденцию к замещению трудных действий какими-либо более легкими и примитивными способами деятельности.

Таковы в самых основных чертах фактические данные, которые лежат в основе общей теории личности умственно отсталого ребенка. Эта теория исходит, кроме указанной ниже фактической основы, из основного учения об индивидуальных различиях, характеризующих ту или иную личность.

Левин различает троякого рода различия, образующие индивидуальную характеристику человека. На первом месте он ставит различия в структуре личности. Люди отличаются друг от

друга прежде всего по степени дифференцированности своих структур. Отличие ребенка от взрослого в первую очередь заключается в гораздо меньшей дифференцированности отдельных сфер психической жизни и отдельных психических систем, присущих ребенку. Там, где личность взрослого человека обнаруживает достаточно дифференцированные семейные, профессиональные и другие сферы в интересах и деятельности, различные слои в своем структурном построении, личность ребенка обнаруживает гораздо менее дифференцированные, динамически более сильные и единые структуры.

Второе отличие, связанное со структурой личности, касается уже не степени дифференцированности, а характера построения самой структуры. Общая структура может быть более или менее гармоничной. Различные сферы личности могут быть объединены друг с другом и ограничены друг от друга различным образом. Не безразлично для структуры личности, как происходит это отграничение отдельных областей психической жизни, в какой части развитие сильнее и в какой слабее. Пример расщепления личности может служить образцом совершенно своеобразного построения структуры личности. На втором месте Левин ставит различия в психическом материале и состоянии психических систем. Сам психический материал, который подвергается структурной дифференциации, может отличаться у отдельных людей различной степенью мягкости, эластичности, твердости или текучести. Младенец, например, отличается от взрослого человека не только меньшей дифференцированностью, но и особыми свойствами психического материала, прежде всего крайней его мягкостью и текучестью. Затем, характер психического напряжения в той или иной системе должен характеризовать свойства психического материала как такового. Напряжение может нарастать медленнее или быстрее.

Кроме отличий, которые существуют в этом отношении в различных ситуациях у каждого человека, и известных особенностей психического материала, присущих ему вообще, у одной и той же личности свойства материала оказываются различными в различных системах. Так, например, в области ирреальности обнаруживаются большая текучесть и подвижность систем так же, как различие в этом отношении оказывается между более молодыми и более старыми сферами психической жизни личности. Поэтому при сравнении различных детей в отношении свойств их психического материала необходимо брать гомологичные части их личности.

Наконец, на третьем месте Левин ставит различия в области содержания и значения систем. При одинаковой структуре личности и при одинаковых свойствах материала значение и содержание соответствующих психических систем могут быть различными у китайского ребенка и у русского. Содержание целей и идеалов, значение отдельных областей жизни оказывается различным у

различных детей. Эти индивидуальные различия в гораздо большей степени, чем первые две группы, обнаруживают свою зависимость от специфических исторических условий.

Если с точки зрения изложенных выше фактических результатов экспериментальных исследований и только что изложенных теоретических соображений попытаться теоретически объяснить природу умственной отсталости, необходимо выяснить, в чем заключаются коренные специфические отличия структуры личности умственно отсталого ребенка от нормального. Прежде всего при этом оказывается, что отсталый ребенок обнаруживает гораздо меньшую дифференцированность, чем нормальный ребенок соответствующего возраста. Не только его умственный возраст оказывается ниже возраста нормального ребенка тех же лет, но и в целом он является более примитивным, более инфантильным. По степени своей недифференцированности он напоминает ребенка более младшего возраста. Все то, что обозначают термином «инфантилизм», связано, по мнению Левина, прежде всего с этой недостаточной дифференцированностью психической жизни.

Далее, отсталый ребенок оказывается по сравнению с нормальным гораздо более зрелым в смысле *меньшей динамической подвижности* своих психических систем и большей их твердости, инертности. Если по степени дифференцированности он напоминает ребенка более младшего возраста, то по свойствам своего психического материала он напоминает скорее ребенка более старшего возраста.

Из этих двух основных особенностей, обнаруживаемых слабым ребенком, Левин выводит почти все самые существенные характерные черты детей этого типа. Их педантичность и фиксированность на определенной цели вытекают из *меньшей подвижности* их психического материала. Отсюда же получает свое объяснение и парадоксальное отношение этого ребенка к замещающим действиям. Для того чтобы какое-либо действие могло приобрести замещающие функции по отношению к другому действию, необходимо, чтобы соответствующие им динамические системы «а» и «б» образовали как бы несамостоятельные части единого динамического целого.

Если принять это, станет понятно, что для отсталого ребенка замещающее значение в смысле возникновения замещающих функций какого-либо действия приобретает характер самого перехода от одного действия к другому.

Если второе действие дается ребенку экспериментатором как совершенно новый опыт, то при прочих равных условиях его замещающие функции окажутся гораздо ниже, чем если это второе действие развивается из первого действия. В этом втором случае обеспечивается то образование единой динамической системы, которое необходимо для того, чтобы одно действие могло замещаться для другого. У нормальных детей доста-

точно некоторой определенной степени сходства обеих задач для того, чтобы обе динамические системы связались между собой. Не то у умственно отсталых детей. Для них вторая задача является чем-то совершенно новым и не связанным с предшествующей задачей. Только если эта вторая задача развивается сама собой ситуационно и спонтанно из первой задачи, она приобретает значение замещающего действия, так как она динамически объединяется с побуждением, возникшим при первой задаче.

Но тугоподвижность психических систем у отсталого ребенка при известных обстоятельствах может привести и к тому, что эта заместительная функция будет обнаруживаться не слабее, а сильнее, чем у нормального ребенка. Если с помощью каких-либо средств удастся поставить вторую задачу в динамическую связь с первой, то заместительное значение второго действия найдет особенно яркое проявление у слабоумного ребенка.

Далее, материал психических систем и его особенности у отсталого ребенка непосредственно связаны с возникновением структур и их особенностями. Здесь мы встречаемся с тем, что слабоумный ребенок в гораздо большей степени, чем нормальный, обнаруживает тенденцию к тому, что Левин называет законом «или—или». При твердости и косности своего психического материала этот ребенок обнаруживает склонность к сильным динамическим структурам, единым и нерасчлененным. Поэтому его психические системы оказываются или целиком разграниченными, или целиком слитыми одна с другой. Он не обнаруживает тех ступенчатых, связанных и постепенных переходов между абсолютной разделенностью и абсолютным слиянием психических систем, тех проникнутых эластичностью и подвижных отношений между ними, которые мы наблюдаем у нормального ребенка. Это Левин считает одной из фундаментальных особенностей умственно отсталого ребенка, которая объясняет нам часто встречающиеся противоречия в его поведении.

Склонность к структуре, объединяющейся по закону «или—или», определяет и отношение отсталого ребенка к окружающему миру. Слабоумный ребенок в гораздо большей степени, чем нормальный, может находиться или в одной, или в другой ситуации. Отдельные ситуации представляют собой для него гораздо более раздельное и замкнутое в себе целое, чем у нормального. Он легко попадает в ситуацию беспомощности, когда задача требует от него какой-либо связи между отдельными ситуациями или одновременного участия двух ситуаций. В силу этого отсталый ребенок обнаруживает большую выдержку и энергию в преследовании определенной цели, больше силы и концентрированности внимания на одном поле, чем нормальный. Но если благодаря внешним влияниям возникают изменения ситуации, то в силу того же закона «или—или» он гораздо легче, чем нормальный ребенок, переходит в новую ситуацию и совершенно оставляет старую. Поэтому этот ребенок оказывается чрезвычайно чувстви-

тельным по отношению к внешним моментам, которые легко разрушают прежде близкую ситуацию и создают для него новую. Наконец, из этих особенностей аффективной динамики отсталого ребенка Левин выводит и важные отличия его интеллекта, как его интеллектуальную недостаточность, или дефект, его конкретность, его интеллектуальную малоподвижность, его способность восприятия и его общий инфантилизм.

Найденные Левиным и изложенные нами выше особенности аффективной сферы отсталого ребенка объясняют нам, по мнению Левина, особенности интеллектуальных процессов отсталого ребенка. Суть интеллектуального акта, как мы видели, заключается в том, что два раздельных между собой факта становятся несамостоятельными частями единого целого или первичное единое целое расщепляется на относительно самостоятельные области. В зависимости от этого и происходит изменение структуры всего поля. Ясно, что недостаточная общая подвижность психических систем должна затруднять интеллектуальный акт этого рода, так как она решает изменения структурных целых в поле.

Опыты показывают, что умственно отсталый ребенок оказывается наиболее несостоятельным перед такой задачей, которая требует от него подвижности, изменчивости перегруппировки структурных отношений. Все эти задачи наталкиваются на твердость и неподвижность однажды возникшей структуры, с одной стороны, и на недостаточную подвижность психических систем — с другой. Отсталый ребенок обнаруживает гораздо более прочные, косные и замкнутые в себе структуры, чем нормальный. Эта же недостаточная подвижность психических систем должна привести к тому, что образование слабых изменчивых структур должно быть затруднено.

Недостаточная дифференцированность личности отсталого ребенка, как мы видели, равняет его с нормальным ребенком более младшего возраста, но, как известно, конкретность и примитивность мышления составляют отличительные свойства младшего возраста. Трудности, которые обнаруживает слабоумный ребенок в области абстрактного мышления, сохраняются, однако, и в том возрасте, в котором нормальный ребенок уже оставляет позади себя конкретность и примитивность своего мышления. Конкретность мышления слабоумного ребенка означает, что каждая вещь и каждое событие получают для него свое значение, т. е. определенную ситуацию. Он не может выделить их как самостоятельные части независимо от ситуации. Поэтому абстрагирование, т. е. образование группы и обобщение ее на основании известного существенного родства между предметами, крайне затруднено у этого ребенка. По самой своей сути абстракция требует некоторого отграничения от ситуации, которая целиком связывает отсталого ребенка. Особенно трудны для него обобщения, которые требуют наибольшего отвлечения от ситуации и располагаются в связях фантазии, понятий и ирреальности.

Самой существенной чертой этих детей Левин считает *отсутствие фантазии*. Это не означает, что они лишены представлений. Эти дети обладают часто хорошей памятью на конкретные факты. Но вместе с тем их мышление лишено воображения, так как в нем отсутствует та подвижность, которая требуется в качестве предпосылки для всей деятельности воображения. Исследования фантазии этих детей с помощью тестов Роршаха целиком подтверждают бедность фантазии у слабоумных детей. Область абстрактного мышления, как и область воображения, требует особенной текучести и подвижности психических систем, и естественно поэтому, что обе эти области оказываются особенно недоразвитыми у слабоумного ребенка.

Мы остановимся еще только на одном вопросе, имеющем непосредственное отношение к центральной проблеме нашего исследования, именно на проблеме восприятия отсталого ребенка. Недостаточная дифференцированность психических систем у отсталого ребенка приводит наряду с конкретностью и примитивностью его мышления также к *недостаточной дифференцированности воспринимаемого и переживаемого мира*. Расчленение и дифференцированность психической жизни обеспечивают большое богатство способов восприятия и рассмотрения действительности, которыми располагает личность. При недостаточной дифференцированности личности, которую мы наблюдаем у отсталого ребенка, мир его восприятий и переживаний оказывается также гораздо более однообразным, косным и застывшим, чем у нормального ребенка соответствующего возраста. В определенном смысле существует функциональная эквивалентность между более высокой степенью дифференцированности личности и большей подвижностью личности в отношении определенных ситуаций и задач. Иначе говоря, *характер восприятий действительности определяет и характер действий по отношению к ней*.

Нормальный ребенок располагает возможностью произвольного изменения воспринимаемого поля. Это связано с возможностью произвольной концентрации внимания на отдельных сторонах и моментах ситуации. Недостаточная дифференцированность личности приводит у отсталого ребенка к недоразвитию его произвольного внимания. В этом смысле недифференцированность личности играет большую роль, чем свойства психического материала. Это находит свое подтверждение в том, что с возрастом отсталый ребенок приобретает большую подвижность, так как степень его дифференцированности возрастает, как и у нормального ребенка, хотя не в тех же пределах и не теми же темпами, в то время как свойства его психического материала не изменяются сколько-нибудь существенным образом. Мы можем ограничиться этим в изложении динамической теории Левина и перейти к критическому исследованию тех фактов и тех теоретических положений, которые лежат в ее основе.

Динамическая теория умственной отсталости, которую мы из

жили выше, представляет, несомненно, огромный интерес и означает очень значительный шаг, подвигающий все учение об умственной отсталости вперед. Она ставит вопрос об умственной отсталости не только в узких рамках интеллектуалистической теории, но и в широких рамках теории психической жизни вообще. Этим самым она, сама того не осознавая, несмотря на все свои заблуждения, закладывает один из основных камней, на котором должно быть построено все современное учение о детском слабоумии. Этот краеугольный камень образует идею *единства интеллекта и аффекта* в развитии нормального и слабоумного ребенка. Сама эта идея в скрытом и неразвернутом виде содержится в новой теории. Она с логической необходимостью вытекает из всего построения теории, из ее экспериментального обоснования, но она все же остается совершенно не осознанной в ее истинном значении.

В этом содержатся уже все положительные и отрицательные стороны рассматриваемой теории. Все положительное в ней связано с наличием этой основной и краеугольной идеи. Все отрицательное связано с тем, что эта идея остается неосознанной и не доказанной до конца. Существенные недостатки динамической теории прежде всего заключаются в том, что проблема интеллекта и проблема аффекта ставятся и разрешаются антидиалектически, метафизически, вне идеи развития. Это отчетливее всего видно в той части теории, которая посвящена проблеме интеллекта.

Определяя природу интеллекта, Левин довольствуется тем сохранением этого понятия, которое может быть введено на основании известных исследований Кёлера в области интеллекта человекоподобных обезьян. Таким образом, интеллект берется не в его высших и развитых формах, а в самых начальных, примитивных и элементарных, и то, что характеризует природу интеллекта на этой низшей его ступени, принимается и выдается за самую сущность мышления.

Все многообразное и богатое развитие интеллекта, претерпеваемое ребенком, оставляется вне внимания исследователем.

Природа интеллектуального акта предполагается метафизически неизменной. То, что образует природу интеллектуального акта в самой его низшей форме, в самом начале его развития, в доисторический период его существования, в зоологической форме его проявления, принимается за неизменную сущность интеллекта, который остается всегда равен самому себе и тождествен на всем протяжении развития. Все историческое развитие человеческого мышления — от первого слова, произнесенного человеком, до высших форм понятийного мышления, как оказывается, ничего не в состоянии было изменить в природе интеллектуального акта как такового, ничего не в состоянии было внести нового в эту природу. Ведь определение, которое дает интеллект Левин, одинаково относится к шимпанзе, к ребенку, к взрослому человеку. Естественно, что, если из интеллекта вынести за скобки

только то общее, что ему присуще на всех ступенях развития, мы можем, без всякого сомнения, пополнить ряд образов Левина: шимпанзе, ребенка, взрослого человека — еще одним звеном включившимся в него, — умственно отсталого ребенка.

Что по природе своей интеллект умственно отсталого ребенка не стоит ниже интеллекта шимпанзе и во всяком случае обнаруживает те существенные для интеллекта особенности, которые обнаруживает человекоподобная обезьяна, об этом вряд ли может идти какой-либо спор. Но самый прием рассуждений, который применяет Левин, совершенно лишает всякой ценности выводы, которые он стремится сделать из этих рассуждений. Как цена, в самом деле, его заключению о том, что интеллектуальный акт слабоумного ребенка по своей природе не отличается от интеллектуального акта нормального ребенка, если при определении природы этого интеллектуального акта в качестве единицы измерения, в качестве психологического эталона берется интеллектуальная операция обезьяны? В сущности то, что говорит Левин, означает не то, что он имел в виду сказать. Он меньше всего доказывает нам, что интеллект слабоумного ребенка по природе не отличается ничем существенным от интеллекта нормального ребенка. Он только доказал, что интеллект слабоумного ребенка по своей природе не отличается от интеллекта шимпанзе. Если учесть далее, что природа интеллектуального акта остается для Левина неизменной на всем протяжении развития ребенка, то станут понятными пустота и бессодержательность уравнивания интеллекта слабоумного и нормального ребенка.

Сама постановка проблемы вне идеи развития, как метафизически неизменной сущности, которая уже на самых первых ступенях своего развития целиком и полностью содержит в себе все характеризующую ее природу, уже неизбежно приводит к этому. Это становится особенно ясным, если принять во внимание то, как Левин ставит проблему интеллекта и аффекта. Обе проблемы оказываются у него не в одинаковых условиях, хотя, как мы увидим ниже, и проблема аффекта ставится им столь же антидиалектически и метафизически, как и проблема интеллекта. Но все же есть существенное различие между одной и другой проблемой.

В то время как Левин изучает аффект расчлененно, различая особенности, присущие материалу динамических систем, структуре этих систем, значению этих систем, расчленяя далее эти особенности на общие и частные разновидности, он берет интеллект суммарно, как единое, однообразное, гомогенное нерасчлененное целое, как нечто преформированное, неспособное не только изменяться в развитии, но и не содержащее в себе никаких внутренних расчленений, проистекающих из сложности построения и функционирования интеллектуальной деятельности. При этом Левин упускает из виду и ту несомненную зависимость, которая существует между

интеллектуальным и аффективным процессами и которая была открыта даже на тех самых элементарных формах интеллекта, которые наблюдал и изучал Кёлер у обезьян. Сам Кёлер отмечает неоднократно огромную подверженность интеллектуальной операции шимпанзе аффективной тенденции. В этой зависимости интеллектуальной операции от актуального аффекта Кёлер справедливо видит одну из существеннейших черт, характеризующих эту примитивную ступень в развитии интеллекта.

Коффка, анализируя опыты Кёлера, обращает также внимание на то, что эти разумные действия обезьяны не могут быть названы волевыми действиями, но остаются по своей динамической природе всецело в плоскости инстинктивного сознания. Есть ли таковой-нибудь смысл действие шимпанзе назвать волевым действием? Он показывает, что эти разумные действия шимпанзе находятся на противоположном полюсе по отношению к волевым действиям в собственном смысле этого слова. Очевидно, эти примитивные формы интеллектуальной деятельности как-то иначе связаны с аффектом и с волей, чем разумные действия человека. В частности, недооценка этой стороны дела и привела Кёлера к ложному отождествлению действий шимпанзе с употреблением орудия человеком. Очевидно, *в ходе развития меняются и совершенствуются не только интеллектуальные функции сами по себе, но и отношение интеллекта и аффекта.*

В этом гвоздь всего вопроса. Но к этому мы вернемся несколько ниже. Сейчас мы хотели бы показать, что, несмотря на то, что Левин рассматривает проблему аффекта в гораздо более расчлененном и аналитическом виде, чем интеллекта, он все же всецело сохраняет метафизический и антидиалектический характер своего анализа и в этом вопросе. Аффективные процессы, возникающие из истинных и неистинных потребностей и связанной с ними побудительной, двигательной динамической тенденции, рассматриваются Левиным как нечто первичное, изначальное, давнее и не зависящее от всей психической жизни в целом. Он знает только одностороннюю зависимость. Все в психической жизни зависит от динамической ее основы. Но он не видит второй стороны этой зависимости, того, что сама динамическая основа изменяется в ходе развития физической жизни и, в свою очередь, обнаруживает зависимость от тех изменений, которые претерпевает сознание в целом.

Он не знает того диалектического правила, что в ходе развития причины и следствия меняются своими местами, что раз возникшие на основе известных динамических предпосылок высшие психические образования сами по себе оказывают обратное влияние на породившие их процессы; что в развитии низшее сменяется высшим, что в развитии изменяются не только сами по себе физиологические функции, но *в первую очередь изменяются межфункциональные связи и отношения между отдельными процессами, в частности между интеллектом и аффектом.* Левин берет

аффект вне развития и вне связи со всей остальной психической жизнью. Он предполагает, что место аффекта в психической жизни остается неизменным и постоянным на всем протяжении развития и что, следовательно, отношения интеллекта и аффекта представляют собой константную величину. На деле же он берет только один частный случай из всего многообразия фактически наблюдающихся в развитии отношений между интеллектом и аффектом, частный случай, относящийся к закономерностям, наблюдаемым именно на самых низших и примитивных ступенях развития, и этот частный случай возводит в общий закон.

Верно, что в развитии интеллекта в самом начале его имеется налицо момент, в котором предполагаемая Левиным общая закономерность проявляется как господствующая в данный период. На самых начальных ступенях развития интеллекта, действительно, обнаруживается его более или менее непосредственная зависимость от аффекта. Но так же точно, как совершенно незаконно определить природу интеллекта по тем начальным элементарным формам, которые избирает Левин, невозможно принимать отношения между интеллектом и аффектом, существующие на самой ранней ступени развития, за нечто неизменное и постоянное, за нечто типическое и закономерное для всего процесса развития в целом.

Кёлер как-то замечает, что нигде интеллектуализм не оказывается столь несостоятельным, как в теории интеллекта. До последнего времени несостоятельность интеллектуализма обнаруживали, главным образом, тогда, когда интеллектуалистическую точку зрения пытались применять к объяснению природы аффектов и воли. Но Кёлер справедливо утверждает, что эта точка зрения оказывается еще более порочной, когда ее пытаются применить к анализу самого интеллекта и, таким образом, вывести природу интеллекта и всего его развития из него самого. Левин целиком избежал этого упрека, поскольку он самый интеллект и его природу пытается вывести целиком и полностью из особенностей аффективной жизни. Но он при этом впадает в две другие не менее серьезные методологические ошибки.

Как и большинство представителей структурной психологии в целом, он склонен отрицать, сам того не сознавая, наличие *всех специфических закономерностей, присущих мышлению как таковому*. Верно, что интеллект нельзя полностью объяснить из него самого, что он построен и действует не по законам мышления, так как он не является искусственно созданным мышью человека образованием, а представляет собой естественно развившуюся функцию человеческого мозга, функцию человеческого сознания. Но верно и то, что при изучении интеллекта и его особенностей невозможно игнорировать специфические закономерности мышления как такового и принимать их за простое зеркальное отображение закономерностей, господствующих в аффективной сфере, или тень, отбрасываемую аффектом.

Ведь, вероятно — и это самое главное — Левин, избегая опасности интеллектуализма, попадает в другую опасность, в совершенно аналогичную первой. В учении о воле он впадает в волюнтаризм. Между тем мы могли бы с полным правом применить волюнтаризму то, что сказано Кёлером об интеллектуализме, и утверждать, что нигде волюнтаризм не обнаруживает в такой мере своей несостоятельности, как именно в области учения о воле. Так же точно, как нельзя природу мышления вывести из него самого, игнорируя всю историю мышления, всю систему связей, зависимостей и отношений, в которых только и возникает мышление, точно так же *нельзя вывести природу воли из нее самой, игнорируя сознание в целом* и все те сложнейшие отношения связей и зависимостей, в которых только фактически возникает и развивается человеческая воля.

В сущности методологический порок интеллектуализма и волюнтаризма один и тот же. Этот порок заключается в *метафизичности обоих учений*, которая присуща тому и другому в совершенно одинаковой мере. Основной грех интеллектуализма заключается в том, что интеллект рассматривается как изначальная, неизменная и самобытная сущность вне реальной истории его развития и вне реальных условий его функционирования. Основной порок волюнтаризма — тот же. Он рассматривает волю, эту первоначальную динамическую основу психической жизни, так же, как самобытную, изначальную и автономную сущность, изолированную от всех реальных условий ее существования и не подвергающуюся никаким изменениям в ходе развития.

Таким образом, критический анализ динамической теории детского слабоумия приводит нас к тому выводу, что общая несостоятельность теории интеллекта и теории воли, как они представлены в современной структурной психологии, обуславливает и несостоятельность частной теории Левина. Но в этой теории, как мы уже сказали выше, и особенно в ее экспериментальной основе, содержится какое-то в высшей степени ценное ядро, которое мы должны вышелушить для того, чтобы найти более правильное построение нашей рабочей гипотезы о природе детского слабоумия. Это ядро, как уже сказано выше, заключается в идее *единства аффективных и интеллектуальных процессов*. Везде там, где динамическая теория слабоумия проводит более или менее последовательно эту идею, она продвигает вперед научные знания в этом вопросе; везде там, где она изменяет этой идее, она возвращает нас вспять к давно оставленным и имеющим лишь историческое значение научным представлениям.

Для того чтобы вскрыть правильное ядро этой теории и отбросить шелуху, которой оно окружено, необходимо прежде всего достаточно ясно и отчетливо выделить из всей теории скрытые, содержащиеся в ней и не осознанные ее автором положения об единстве аффекта и интеллекта. Для этого мы должны прежде всего внести одно существенное изменение в теоретические вы-

воды, которые делает Левин в своих экспериментальных данных. Мы для этого воспользуемся одним частным вопросом, на котором постараемся выяснить нашу мысль.

Левин рассматривает конкретность мышления как одну из самых существенных особенностей, отличающих интеллект слабоумного ребенка, но самую конкретность его мышления он пытается вывести из тех особенностей, которые он мог экспериментальным путем установить по отношению к аффективным процессам. Он говорит, что динамические системы слабоумного ребенка отличаются меньшей подвижностью и большей прочностью по сравнению с динамикой нормального ребенка. Из этой тугоподвижности и косности психологических систем можно вывести прямую и непосредственную тенденцию мышления к конкретности. Соображения, которые Левин приводит в пользу этого положения, кажутся нам, конечно, убедительными. Но здесь существует двойная зависимость, в то время как Левин останавливается только на односторонней зависимости мышления от аффекта.

Верным является то, что конкретность в области мышления и тугоподвижность в области динамических систем внутренне связаны и представляются единством, а не двойным, случайно сочетающимся у слабоумного ребенка признаком. Конкретность мышления и действия слабоумного ребенка означает ближайшим образом то, что всякая вещь и всякое событие приобретают свое значение в огромной зависимости от ситуации, что они являются невыделяемыми частями ситуации. Поэтому всякое абстрагирование затруднено. Все, связанное с понятием, с воображением, с ирреальным, оказывается в высшей степени затруднительным для такого ребенка.

Но было бы слишком просто рассматривать дело таким образом, что эта зависимость от ситуации, эта затрудненность абстракции и образования понятий является просто производной величиной от тугоподвижности аффективных систем. В такой же мере верно и обратное. Ведь сам Левин признает, что аффективные системы и напряжение возникают в точке пересечения какой-либо ситуации и какой-либо потребности, т. е. не иначе, как при встрече ребенка с действительностью. От того, как осознается ситуация ребенком, насколько она осмысливается, в какой степени она обобщается, конечно, зависит и то, какими свойствами будут обладать возникающие при встрече с данной ситуацией аффективные системы. Если просмотреть все эти части теории Левина, которая посвящена выяснению зависимости интеллектуальных особенностей слабоумного ребенка от его динамических дефектов, можно везде увидеть то же самое.

То, что действительно вытекает из экспериментальных данных Левина, есть только факт связи, факт внутреннего единства интеллектуальных и динамических особенностей. Ни более, ни менее. Это непреложно, это неоспоримо. Но нет решительно ни-

ких оснований, кроме предвзятой волюнтаристической точки зрения, для того, чтобы в этом единстве одну его сторону — аффект — принимать за независимую, а вторую сторону — интеллект — за зависимую. Напротив, теоретический анализ и экспериментальные исследования, о которых мы скажем ниже, заставляют принять, что это единство интеллекта и аффекта имеет свои внутренние закономерности, характеризующие его именно как единство. Только до тех пор, пока мы сохраняем это единство как таковое, мы сохраняем и те свойства, которые присущи этому единству. Как только мы разлагаем его на элементы, так сейчас же мы теряем свойства, присущие целому, и лишаемся всякой возможности объяснить их.

Принимать аффект всегда как причину, обуславливающую и или иные свойства интеллекта, столь же неосновательно, как принимать кислород за причину тех или иных свойств, обнаруживаемых водородом, если речь идет об объяснении какого-либо свойства, присущего воде. Если мы хотим объяснить, например, почему вода тушит огонь, мы напрасно прибегаем к разложению воды на элементы и с удивлением должны будем узнать, что водород сам горит, а кислород поддерживает горение. Только в том случае, если мы сумеем анализ, разлагающий единство на элементы, заменить анализом, расчленяющим сложные единства на относительно простые единицы, далее не разложимые и представляющие в наипростейшем виде единства, присущие целому, — только в этом случае мы можем надеяться на то, что наш анализ приведет нас к удовлетворительному разрешению задачи.

Итак, ближайшим условием для решения нашей задачи является нахождение неразложимой единицы интеллекта и аффекта. Это мы можем сделать, если внесем одну теоретическую поправку в рассуждения Левина. Согласно теории Левина, дело обстоит так. Существует динамика двух сортов: с одной стороны, текучая, свободная, подвижная и лабильная, и, с другой стороны, вязанная, тугоподвижная, косная, так же как и существуют два сорта деятельности — мышление, с одной стороны, и реальная деятельность в актуальной ситуации, с другой стороны.

Оба сорта динамических процессов существуют совершенно независимо от интеллекта, как оба вида деятельности — совершенно независимо от динамики. Далее, оба сорта динамики могут смешиваться в разных сочетаниях с обоими видами деятельности. Тогда мы будем встречаться с различными сочетаниями динамического и интеллектуального свойства в зависимости от того, какие динамические и какие функциональные элементы войдут в состав рассматриваемого нами целого. На самом деле это так.

Сам Левин должен прийти к выводу, что мышлению вообще и самой природе присуща динамика, более текучая и подвижная по сравнению с динамикой реального ситуационного действия. Это положение, конечно, имеет прежде всего не абсолютное, но отно-

сительное значение. Оно означает, что независимо от абсолютной степени подвижности динамики относительная ее подвижность всегда окажется больше в области мышления, чем в области действия. Так, например, у слабоумного ребенка мы имеем дело вообще с тугоподвижной динамикой, но и у него эта тугоподвижность выражена меньше в его мышлении, чем в его действии. Если исходить из огромного количества фактов, приведенных Левиным, и тех, которые мы сами могли установить в своих экспериментах (речь о них будет идти ниже), необходимо допустить, что дело обстоит иначе, чем его показывает Левин.

Существует не два сорта динамики независимо от характера функций, которые приводятся в движение динамическими процессами, и не два сорта деятельности, не зависящих от лежащих в их основе динамических систем, но *существует два единства динамических функций: мышление и реальная деятельность*. То и другое имеет свой динамический аспект. Это значит, что мышлению, как определенному виду деятельности, присуща динамика особого рода, определенного типа и сорта, точно так же, как реальному действию присуща своя система в динамических системах столь же определенного типа и свойства. Вне определенного вида конкретной деятельности не существует двух видов динамики. В абстракции в целях теоретического изучения мы можем их отделить от связанных с ними видов деятельности, но при этом мы всегда должны помнить, что мы отвлеклись от действительного положения вещей и что в реальности динамика не существует вне той функции, которую она приводит в движение.

Но мы знаем, что оба вида деятельности — мышление и реальное действие — не представляют собой также непроходимой пропастью отделенных друг от друга областей; на деле, в живой действительности мы на каждом шагу наблюдаем переход мысли в действие и действия в мысль. Следовательно, и обе динамические системы — более подвижная, связанная с мышлением, и менее подвижная, связанная с действием, — также не изолированы друг от друга.

На деле должен наблюдаться и на каждом шагу фактически наблюдается переход текучей динамики мысли в твердую и застывшую динамику действия и обратно — переход косной и скованной динамики действия в текучую динамику мышления. Мы наметим несколько основных моментов, которые должны помочь нам в развитии этой основной мысли.

Прежде всего на первый план выступает та принимаемая Левиным за общую, а на самом деле частная закономерность, которая обнаруживается в зависимости мышления от аффективных и динамических процессов. Общая динамика психологического поля, заставляющая нас думать и действовать, лежит всегда в начале интеллектуальных процессов. Как наши действия возникают не без причины, а движимые известными динамическими процессами, известными потребностями и аффективными

обуждениями, так же точно и наше мышление всегда является мотивированным, всегда является психологически обусловленным, всегда вытекает из какого-либо аффективного побуждения, которым оно приводится в движение и направляется. Мышление, не мотивированное динамически, так же невозможно, как беспричинное действие. В этом смысле еще Спиноза определяет аффект как то, что увеличивает или уменьшает способность нашего тела к действию и заставляет мышление двигаться в определенном направлении.

Таким образом, динамическая обусловленность одинаково присуща мысли и действию. Но динамические побуждения в мышлении отличаются, как это признает и сам Левин, большей текучестью. Мысли присуща большая подвижность и свобода в протекании динамических процессов, в их сцеплении, замещении, коммуникации и во всех вообще связях, которые могут устанавливаться между отдельными аффективными побуждениями. Поскольку в мысли представлена или отражена так или иначе действительность, постольку позитивные и негативные побудительные тенденции, исходящие от вещей, сохраняются и в мышлении. Минковский, например, показал, что существуют вещи, о которых мы фактически не можем думать, и существуют вещи, в отношении которых мы не можем определенным образом действовать, так как то и другое противоречит коренному аффекту, который вызывают в нас эти вещи. Мы, например, показал Минковский, не в состоянии систематически продумать мысль о собственной смерти, точно так же, как мы не в состоянии сделать что-либо такое, что связано для нас с резко отрицательным аффективным отношением.

Но само собой разумеется, что эти аффекты, связанные с вещами, выступают в мысли в чрезвычайно ослабленном виде. Палка не сгорает в мысленном огне, воображаемая собака не кусается, и даже ребенок легко может в мыслях двигаться в таком направлении, которое является совершенно закрытым в актуальной ситуации.

Как говорит Шиллер, мысли легко уживаются друг с другом, но жестоко сталкиваются в пространстве. Поэтому, когда ребенок начинает в какой-либо актуальной ситуации мыслить, это означает не только изменение в его восприятии ситуации и в его смысловом поле, но это означает в первую очередь изменение в его динамике.

Динамика реальной ситуации, превратившись в текучую динамику мысли, стала обнаруживать новые свойства, новые возможности движения, объединения и коммуникации отдельных систем. Однако это прямое движение динамики от актуальной ситуации к мысли было бы совершенно бесполезно и не нужно, если бы не существовало и обратное движение, обратное превращение текучей динамики мысли в жесткую и прочную динамическую систему реального действия. Трудность выполнения це-

лого ряда намерений как раз и связана с тем, чтобы динамику мысли с ее текучестью и свободой превратить в динамику реального действия.

Этот переход динамики действия в динамику мысли и динамики мысли в динамику действия обнаруживает, как показывает эксперимент, три основные фазы, которым соответствуют три основные проблемы аффективной динамики: 1) превращение динамики психологического поля, динамики ситуации — в динамику мышления; 2) развитие и развертывание динамических процессов самой мысли в смысловом поле и, наконец, 3) нисхождение динамики мысли, ее обратное превращение в динамику действия. Действие, преломленное через призму мысли, превращается уже в другое действие, осмысленное, осознанное и, следовательно, произвольное и свободное, т. е. стоящее в ином принципиальном отношении к ситуации, чем действие, непосредственно обусловленное ситуацией и не прошедшее через это прямое и обратное превращение динамики.

В том, что Левин отрывает проблему динамики от проблемы интеллекта и не видит связи между ними, заключается самая коренная методологическая ошибка всей его теории. Эта ошибка сказывается не только в его динамической теории умственной отсталости, но прежде всего и главным образом в его общей теории аффекта и воли. Так, он говорит в одной из своих работ по поводу намерений, что замечателен тот факт, что человек обладает свободой в смысле образования каких угодно, даже бессмысленных, намерений и соответствующих им динамических потребностей. Эта свобода характерна для культурного человека. Она присуща ребенку и примитивному человеку в неизмеримо меньшей степени и отличает человека от близких его родственников в животном мире гораздо существеннее, чем его более высокий интеллект.

Действительно, новые возможности действия разумного и свободного, которым располагает человек по сравнению с животным, являются, повидимому, его отличительной чертой. Это имеет в виду Энгельс, когда он говорит, что ни одно животное не могло наложить на природу печать своей воли, и что только человек смог это сделать.

Разумеется, что сам по себе более высокий интеллект, которым располагает человек по сравнению с животным, не имел бы никакого реального значения в жизни и истории человека, если бы он не был связан с совершенно новыми возможностями деятельности, да и сам интеллект человека не мог бы развиваться вне условий специфической человеческой деятельности, в частности вне труда. Но величайшим заблуждением Левина является противопоставление свободы, которой обладает человек в отношении действия, человеческому мышлению. Мы знаем, что свобода воли есть не что иное, как осознанная необходимость, как господство над природой.

В наших исследованиях высших психологических функций мы всегда видели, что осмысленное и активное запоминание и внимание — это одно и то же, только взятое с разных сторон; что можно с таким же правом, как говорят о произвольном внимании и логической памяти, говорить о логическом внимании и произвольной памяти, что высшие психологические функции — интеллектуализованные и волевые функции в одно и то же время и совершенно в равной мере, что осознание и овладение идут рука об руку. Во всем том, что составляет одно из самых центральных положений нашей теории — в высших психологических функциях — заключено целиком единство динамических смысловых систем. Осознанная функция приобретает и иные возможности действия. Осознать — значит в известной мере овладеть. Высшим психологическим функциям в такой же мере присуща иная интеллектуальная, как и иная аффективная природа. Все дело заключается в том, что мышление и аффект представляют собой части единого целого — человеческого сознания.

Вещи сами по себе не меняются от того, что мы их мыслим, а аффект и связанные с ним функции изменяются в зависимости от того, что они сознаются. Они становятся в другое отношение к сознанию в целом и к другому аффекту и, следовательно, изменяется их отношение к целому и его единству. Поэтому, если вернуться к упомянутому нами выше примеру о единстве конкретности мышления, с одной стороны, и тугоподвижности динамических систем — с другой, можно сказать, что всякой ступени в развитии мышления соответствует своя ступень в развитии аффекта, или, иначе, что всякая ступень психологического развития характеризуется особой, присущей ей структурой динамических смысловых систем как целостного и неразложимого единства. Косность и тугоподвижность динамических систем не только же необходимо исключает возможность абстракции и понятий, столь же необходимо приводит к полной связанности ситуаций, столь же необходимо обуславливает конкретность и наглядность мышления, в какой мере конкретность мышления, отсутствие абстракции и понятий обуславливают косность и тугоподвижность динамических систем.

Если в реальном ситуационном действии мы наблюдаем подвижность и текучесть динамики, то это всегда характеризуется воздействием участия мысли в процессе нашей внешней деятельности. Можно было бы сказать, что участие мысли в деятельности обнаруживается ровно в меру того, в меру чего динамика нашей деятельности обнаруживает черты текучести и подвижности. И, наоборот, господство возможного действия в мышлении, конкретность и наглядность мышления обнаруживаются ровно в меру того, в меру чего интеллект обнаруживает черты косности и тугоподвижности в своей динамике.

Динамика мышления не является зеркально отражающим динамическим отношением, господствующим в реальном действии.

Если бы мышление ничего не изменило в динамическом действии, оно было бы совершенно не нужно. Конечно, жизнь определяет сознание. Оно возникает из жизни и образует только один из ее моментов. Но раз возникшее мышление само определяет жизнь, или, вернее, мыслящая жизнь определяет сама себя через сознание. Как только мы оторвали мышление от жизни, от динамики и потребности, лишили его всякой действенности, мы закрыли сами себе всякие пути к выявлению и объяснению свойств и главного назначения мышления: определить образ жизни и поведения, изменить наши действия, направлять их и освободить их из-под власти конкретной ситуации.

Специальные исследования показывают, что *степень развития понятий есть степень превращения динамики аффекта, динамики реального действия в динамику мышления*. Путь от созерцания к абстрактному мышлению и от него к практическому действию есть путь превращения косной и тугоподвижной динамики ситуации в подвижную и текучую динамику мысли и путь обратного превращения этой последней в разумную, целесообразную и свободную динамику практического действия.

Мы хотели бы только проиллюстрировать это положение о единой динамике смысловых систем и о переходе динамики мысли в динамику действия и обратно на экспериментальных примерах, которые мы заимствуем из наших сравнительных исследований слабоумного и нормального ребенка. Мы ограничимся только тремя сериями опытов, которые соответствуют аналогичным исследованиям Левина, изложенным выше. Отличие наших экспериментов от исследований Левина заключается в том, что мы пытались изучить не только аффективную, но и интеллектуальную сторону при решении соответствующих задач.

В первой серии наших экспериментов мы изучили, так же как Левин, *процессы насыщения* в деятельности слабоумного и нормального ребенка. Но только переменной величиной в нашем эксперименте мы сделали смысл самой ситуации. Мы предоставили ребенку в нашей ситуации насытиться какой-либо деятельностью и ожидали, пока эта деятельность прекратится. Но при этом мы не ограничились измерением времени, которое требовалось всякий раз для полного насыщения данным видом деятельности, и не заканчивали эксперимент перед наступлением насыщения, но здесь только начинали экспериментировать. Когда ребенок бросал работу и явно обнаруживал симптомы полного насыщения и отрицательных аффективных побуждений, исходящих от работы, мы пытались заставить его продолжать деятельность и хотели изучить, какими средствами возможно достигнуть этого. У умственно отсталого ребенка для этого необходимо было изменить самую ситуацию. Нужно было сделать ее более привлекательной, обновить для того, чтобы ее негативный характер сменить на позитивный. Нужно было последовательно заменять черный карандаш красно-синим, этот последний — набором

цветных карандашей, этот набор — красками и кисточкой, красками и кисточку — мелом и доской, обыкновенный мел — цветным мелом для того, чтобы у слабоумного ребенка получить продолжение деятельности после насыщения.

Но для нормального ребенка достаточно было изменить смысл ситуации, ничего не меняя в ней как таковой для того, чтобы вызвать не менее энергичное продолжение деятельности уже насытившегося ребенка. Для этого достаточно было ребенка, бросившего работу и жалующегося на боль в руке и на полную невозможность рисовать далее рожицы или черточки, просить продолжить работу еще немного для того, чтобы показать другому ребенку или обучить его, как нужно это сделать. Ребенок становился в положение экспериментатора, он выступал уже в роли учителя или инструктора, смысл ситуации для него менялся. Он продолжал прежнюю работу, но сама ситуация приобретала для него уже совершенно новый смысл. Тогда можно было у ребенка, как это имело место в наших экспериментах, последовательно отбирать синий мел, заменяя его белым мелом, и доску, заменяя их красками, краски, заменяя их цветным карандашом, цветной карандаш, заменяя его красно-синим карандашом, красно-синий карандаш, заменяя его обыкновенным черным карандашом, этот последний, заменяя его каким-либо плохим грызком карандаша. Смысл ситуации определял для ребенка всю силу аффективного побуждения, связанного с ситуацией, независимо от того, что ситуация прогрессивно теряла все привлекательные свойства, исходящие от вещей и от непосредственной деятельности с ними.

Этой возможности влиять на аффект сверху, изменяя смысл ситуации, мы никогда не могли получить у слабоумного ребенка соответствующего возраста. Таким образом, в этой первой серии опытов нам удалось установить, что не только известные возможности мышления находят свое ограничение в косности динамических систем, но что подвижность самих динамических систем может находиться в прямой зависимости от возможности мышления ситуации.

Во второй серии наших опытов мы исследовали, так же как Левин, тенденцию возвращения к прерванному действию при раздраженном аффективном побуждении; мы могли установить, так же как и он, что эта тенденция обнаруживается у слабоумного ребенка не в меньшей степени, чем у нормального, с той только разницей, что у первого она обнаруживается, как правило, только при наглядной ситуации, когда материал прерванного действия лежит перед глазами, в то время как у второго она обнаруживается независимо от наглядности ситуации, независимо от того, находится этот материал перед глазами или нет.

Таким образом, самая возможность воспоминания, представления, мысли о прерванном действии создавала возможность сохранения и связанных с ним аффективных побуждений.

Слабоумный ребенок, непосредственно связанный с конкретной ситуацией, оказался в этом эксперименте, по выражению Кёлера, рабом своего сенсорного поля. Он возвращался к прерванному действию только тогда, когда ситуация побуждала его к этому, толкала его к этому, когда неоконченная вещь требовала от него завершения прерванного действия.

Наконец, в третьей серии наших экспериментов мы пытались изучить характер замещения аффективной тенденции при прерванных действиях у нормального и слабоумного ребенка. Для этого мы построили наши эксперименты следующим образом: детям давалась в качестве основной деятельности задача вылепить собаку из пластилина, причем один раз эта деятельность прерывалась и заменялась другой задачей, сходной с первой по смыслу — нарисовать через стекло собаку, а в другой раз — другой задачей, связанной с основным действием по характеру самой деятельности: вылепить из пластилина рельсы для стоящего тут же на столе погруженного вагона.

Исследования показали также существенное отличие слабоумных детей от нормальных в этой экспериментальной ситуации. В то время как у огромного большинства нормальных детей аналогичная по смыслу задача (нарисовать собаку) выступала в качестве замещающего действия в гораздо большей степени, чем задача, аналогичная по характеру самой деятельности (вылепить рельсы), у слабоумных детей явно наметилось противоположное отношение.

Задача, аналогичная по смыслу, не имела почти никакой заместительной ценности, в то время как задача, аналогичная по характеру деятельности, обнаружила почти во всех случаях единство настоящего и замещающего действия.

Все эти опыты, вместе взятые, показывают, думается нам, что зависимость интеллекта от аффекта, установленная Левиным на основании его опытов, есть только одна сторона дела и что, при соответствующим образом выбранной экспериментальной ситуации столь же рельефно выступает и обратная зависимость аффекта от интеллекта. Это, думается нам, позволяет заключить, что единство динамических смысловых систем, единство аффекта и интеллекта есть основное положение, на котором, как на краеугольном камне, должно быть построено учение о природе врожденного слабоумия в детском возрасте.

Но самое главное, что должно быть изменено в динамической теории слабоумия, выдвинутой Левиным, и что должно быть внесено в нашу гипотезу, если мы хотим ее привести в согласие с основными данными современной психологии, состоит в упоминутом уже выше положении об изменчивости отношений между аффектом и интеллектом. Мы не раз уже говорили о том, что аффективные и интеллектуальные процессы представляют собой единство, но это единство не есть неподвижное и постоянное единство. Оно изменяется. И самым существенным для всего

психологического развития ребенка как раз является изменение отношений между аффектом и интеллектом.

Как показывают исследования, мы никогда не сумеем понять истинного характера развития детского мышления и детского аффекта, если не примем во внимание того обстоятельства, что в ходе развития изменяются не столько свойства и строение интеллекта и аффекта самих по себе как таковых, сколько отношения между ними. Больше того, изменения аффекта и интеллекта, как таковых, оказываются в прямой зависимости от изменений их межфункциональных связей и отношений, того места, которое они занимают в сознании на различных ступенях своего развития.

Сравнительное исследование слабоумного и нормального ребенка показывает, что отличие одного от другого следует видеть, первую очередь, не столько в особенностях самого по себе интеллекта или самого по себе аффекта, сколько в своеобразии тех отношений, которые существуют между этими обеими сферами психической жизни, и того своеобразия путей развития, которые рождает это отношение аффективных и интеллектуальных процессов. Мышление может быть рабом страстей, их слугой, но оно может быть и их господином. Как известно, те системы мозга, которые непосредственно связаны с аффективными функциями, располагаются чрезвычайно своеобразно. Они открывают и замыкают мозг, они являются самыми низшими, древними, первичными системами мозга и самым высшим, самым поздним специфическим человеческим его образованием. Изучение развития аффективной жизни ребенка от ее примитивных до ее самых сложных форм показывает, что переход от низших к высшим аффективным образованиям непосредственно связан с изменением отношений между аффектом и интеллектом.

Старая психология знала не в меньшей мере, чем новая, факт единства сознания и связи всех функций между собой. Она знала, что запоминание всегда связано с вниманием и восприятием, восприятие — с узнаванием и осмыслением. Но она предполагала, что эта связь функций между собой, это единство сознания и примат структуры сознания как целого над структурой его отдельных функций является постоянной и неизменной величиной, которая ничего не меняет в ходе развития отдельных функций и может быть поэтому без ущерба для дела вынесена за скобки как общий психологический множитель, не привлекаемый к операции, которую производит исследователь над оставшимися отдельными функциями. Этот постулат старой психологии, отделявший сознание от его функций и рассматривавший функции как изолированные и независимые элементы сознания, в конечном счете и полностью опровергнут современной психологией, которая показала, что изменчивость межфункциональных связей и отношений, перестройка систем сознания в смысле возникновения новых соотношений между функциями, составляет главное

и основное содержание всего психологического развития нормальных и аномальных детей.

Это относится всецело к интересующему нас сейчас вопросу об отношении между интеллектом и аффектом. Изменение этого отношения в ходе развития есть частный случай изменчивости межфункциональных связей и отношений в системе сознания. Изменение этих отношений есть основной и решающий факт во всей истории интеллекта и аффекта ребенка, и кто проходит мимо него, тот проходит мимо главного и центрального пункта всей проблемы. Понять своеобразие слабоумного ребенка означает в первую очередь, не просто передвинуть центр тяжести интеллектуального дефекта на дефекты в аффективной сфере, это означает, в первую очередь, подняться вообще над изолированным метафизическим рассмотрением интеллекта и аффекта как самодовлеющей сущности, признать их внутреннюю связь и единство, освободиться от взгляда на эту связь интеллекта и аффекта как на одностороннюю механическую зависимость мышления от чувства.

В сущности говоря, признать, что мышление зависит от аффекта, означает сделать немного: вывернуть наизнанку учение Гербарта, который природу чувства выводил из законов мышления. Для того чтобы пойти дальше, нужно сделать то, что всегда являлось непременным условием перехода от метафизического к историческому изучению явлений: нужно рассматривать отношения между интеллектом и аффектом, образующие центральный пункт всей интересующей нас проблемы, не как вещь, а как процесс.

НАРУШЕНИЕ ПОНЯТИЙ ПРИ ШИЗОФРЕНИИ

(К ПРОБЛЕМЕ ПСИХОЛОГИИ ШИЗОФРЕНИИ)

Едва ли можно сомневаться в том, что наиболее существенной чертой, отличающей современное состояние отдельных психологических наук, является обнаружившаяся в последнее время с особенной силой тенденция к сближению психологических исследований, ведущихся в разных областях, и к раскрытию общих психологических закономерностей, находящих свое конкретное выражение в самых разнообразных формах. В частности, это относится к психопатологии и генетической или детской психологии, которые до последнего времени разрабатывались почти независимо друг от друга, только эпизодически используя те или иные частные результаты отдельных исследований. Между тем убеждение в том, что психологические законы едины, в каких бы формах они ни проявлялись, начинает все больше и больше овладевать умами исследователей, и мы наблюдаем идущие с обеих сторон попытки осуществить действительно сравнительное исследование психологических функций в их развитии и распаде и установить законы построения и функционирования этих процессов в их нормальном виде у взрослого культурного человека. В частности, мы в своих экспериментальных и клинических исследованиях, встав на этот путь, могли убедиться в плодотворности подобного способа исследования. В то время как обычно сближение результатов психопатологического и генетически-психологического исследования имело место только в конце в виде сопоставления готовых продуктов, мы попытались внести сравнительный метод изучения в самый процесс, в самый ход исследования. Многие старые проблемы приобретают новый вид в свете этих исследований.

Известно старое сближение психологии переходного возраста с особенностями психологии шизофрении. Это сближение, запечатленное в самом названии раннего слабоумия или юношеского психоза, как известно, дало повод для широких характерологических параллелей между порой полового созревания и картиной шизофренической душевной жизни. В Германии Э. Кречмер, а в России П. П. Блонский настаивают на этом сближении, причем согласно указывают на то, что подчас представляется невозможным про-

вести отчетливое разграничение между бурно протекающим периодом полового созревания, с одной стороны, и начинающимся психотическим состоянием — с другой. В ходе наших исследований мы были также приведены к этой проблеме психологии переходного возраста и психологии шизофрении в их действительном отношении. Однако эти исследования, результаты которых мы хотели бы изложить в настоящей статье и которые дают нам повод для некоторых теоретических размышлений общего характера о природе психологической жизни при шизофрении, приводят нас к выводу, диаметрально противоположному тому, который подерживается установившимся взглядом.

Критическим пунктом нашего сравнительного анализа явился процесс образования понятий. Исследуя мышление ребенка и его постепенные изменения при вступлении подростка в эпоху полового созревания, мы могли констатировать в качестве общего фактического вывода целого ряда экспериментальных исследований следующее положение. Смена комплексного мышления на мышление в понятиях составляет самую существенную отличительную черту в психологии переходного возраста, черту, которая отличает не только изменения в сфере мышления и во всех прочих интеллектуальных процессах, но также характеризует структуру и динамику личности подростка и его мировоззрения, т. е. структуру его самосознания и сознания действительности. В отличие от этого мы нашли, идя так же точно путем экспериментального исследования, что самой существенной чертой шизофренической психики является нарушение функции образования понятий. Расщепление той психологической системы, которая лежит в основе мышления в понятиях, составляет столь же основную черту шизофренической психики, как образование этой функции в юношеском возрасте. Отсюда понятно, что в одном и в другом случае легко можно заметить некоторые с внешней стороны общие и сходные моменты, особенно при переходах границы между комплексным и понятийным мышлением.

Эту границу переходят оба — подросток и шизофреник, но они идут в разных направлениях. Поэтому, если рассматривать обоих статически, особенно в самый момент перехода этой границы или приближения к ней, можно с полным фактическим основанием констатировать целый ряд моментов, обуславливающих сходство в одном и другом случае. Но, если взглянуть на оба состояния динамически, мы увидим, что в сущности психологические процессы переходного возраста и шизофрении представляют по отношению друг к другу процессы обратного характера, противоположно направленные, связанные между собой не столько знаком подобия, сколько знаком противоположности. И это верно не только в том отношении, что в одном случае мы наблюдаем процесс роста, развития и построения, а в другом — процесс расщепления, распада и деструкции. Это верно и в отношении каждой отдельной черты,

характеризующей эти процессы, и в частности в отношении функции образования понятий. Исследуя эту функцию, мы могли убедиться, что психология переходного возраста дает нам в руки ключ к пониманию шизофрении и, наоборот, психология шизофрении дает ключ к пониманию психологии переходного возраста. В одном и другом случае ключом является исследование функций образования понятий.

В наших экспериментах мы предлагали больным ситуацию, которая требовала выработки новых искусственных понятий с помощью бессмысленных (в начале опытов) и произвольно выбранных слов. В состав этих понятий входил ряд искусственно подобранных и произвольно между собой объединенных признаков. Таким образом, перед больным развевалась задача образования новых понятий, не встречающихся нигде, кроме того искусственного мира, который создавался на экспериментальной доске. Этот методический прием образования экспериментальных понятий с помощью экспериментальных слов не является новым. Он имеет длительную историю своего развития, на которой мы не станем останавливаться. Укажем только, что в последнее время он был методически с наибольшей полнотой разработан И. Ахом и его учениками. Методика, которой мы пользовались в наших экспериментах, опирается в этом отношении на общие принципы, выдвинутые Н. Ахом, но ввиду того, что она преследовала совсем другие цели, вся экспериментальная организация процесса образования понятий протекала существенно в ином виде по сравнению с методом Аха¹. Опираясь на эту методику, мы могли констатировать нарушение функции образования новых понятий не только у тех больных, у которых наблюдалось уже в явном виде расстройство мышления, но и у тех больных, у которых вне экспериментальной обстановки было трудно подметить какое-либо нарушение в области формального мышления.

Но самым любопытным является не этот отрицательный момент, а те положительные результаты, к которым привело нас наше исследование. Существенным является не то, что, будучи поставлен в эту экспериментальную ситуацию, шизофреник оказывается несостоятельным перед решением задачи. Существенно то, как он ее решает. Если не считать отказов от решения и других наполовину не удавшихся и неясных попыток, мы во всех остальных случаях, где нашему наблюдению были доступны ясные и ответливые результаты испытания, могли констатировать преимущественно комплексный характер образования тех целых, которые заступают место наших понятий. Мы могли бы перечислить целый ряд типов этих комплексов, но для целей настоящего сообщения

¹ Эта методика экспериментального исследования образования понятий была разработана под нашим руководством Л. С. Сахаровым. К методике см. Л. С. Сахаров, О методах исследования понятий, Психология, т. III, вып. 1, 1930. (Прим. авт.)

достаточно указать на то общее, что отличает комплексную форму мышления как таковую, несмотря на все многообразие типов внутреннего строения комплекса. Существенным признаком, отличающим комплекс от понятия, является то, что в основе его лежат связи, объединяющие группу различных предметов в одно целое так же, как и при понятии, но эта связь носит конкретный, фактический характер в отличие от абстрактного и общего характера тех связей, на основе которых строится понятие. Мы могли бы ближе всего выразить это различие между комплексом и понятием, указав на то, что комплекс ближе всего напоминает то объединение разнородных предметов в общую группу, которое обозначается обычно фамильным именем. Подобно тому как фамильное имя является знаком для конкретной группы лиц, соотносимых друг с другом на основании фактического родства, так точно и экспериментальное слово в наших опытах осмысливается шизофреником, как правило, в качестве подобного рода фамильного имени для группы предметов, объединяемых на основании родственности, фактической близости или совпадения отдельных конкретных признаков. При этом каждый элемент будущего комплекса может войти в его состав на основании близости в том или ином признаке с любым другим элементом того же комплекса, но отнюдь не со всеми другими элементами этого комплекса в целом.

Типичным примером подобного комплекса при образовании понятий у шизофреника является цепной комплекс, когда испытуемый подбирает к заданному образцу, обозначенному экспериментальным словом, другую фигуру, совпадающую с образцом в каком-нибудь определенном признаке. Третья фигура подбирается по новому признаку, совпадающему со второй фигурой; четвертую связывает с третьей еще новый признак и т. д. Комплекс строится по такой нисходящей линии родственности, в нем существует связь между отдельными звеньями, но не связь между всеми элементами комплекса в целом. Аналогичное строение имеет и ассоциативный комплекс, который заключается в том, что испытуемый подбирает к заданному образцу, обозначенному экспериментальным словом, ряд других, из которых одни совпадают с образцом в одних признаках, другие — в других, третьи — в третьих и т. д. Получается объединение предметов, действительно напоминающее большую семью, где родственные связи самого различного характера, самых различных степеней и при этом различным образом объединяющие отдельные группы являются действительным основанием для построения всего целого.

Такой комплексный характер мышления мы имели возможность проследить в детском возрасте, предшествующем эпохе полового созревания. При всем внешнем и формальном сходстве в отдельных чертах комплексного мышления в одном и другом случае, обусловленном чисто негативным моментом — отсутствием в мышлении истинных понятий, мы все же можем с уверенностью

указать, что основной тип этого мышления в обоих случаях оказывается совершенно различным. Мышление шизофреника, таким образом, не переживает простой регрессии. Распад понятий приводит к выступлению комплексных связей. И повторяем, тогда, когда еще прочно установившиеся понятия употребляются в автоматическом мышлении совершенно безукоризненно, образование новых понятий оказывается уже в высшей степени затрудненным. Совершенно обратное положение имеет место у ребенка в предубертальный период.

Два чрезвычайно важных вывода мы могли бы сделать из этого факта. Первый заключается в том, что в сопоставлении комплексным мышлением в его генетическом выражении мы получаем верный психологический масштаб, верный критерий для оценки размеров расщепления и регрессии, обнаруживаемых в мышлении шизофреника. Этот распад абстрактных понятий и переход к конкретным и комплексным формам мышления отмечается и другими исследователями. Но, однако, при этом грубо нарушаются генетические и функциональные масштабы и критерии, позволяющие отличить комплексное мышление от мышления в понятиях. Так, указывая на комплексный характер мышления шизофреников, многие авторы сближают этот характер мышления с комплексными образованиями в психике примитивных людей, с сновидениями нормального человека и, наконец, с восприятиями и представлениями примитивных животных, в частности с пауками, представления которых описаны в известной работе Фолькельта. При этом переход к комплексному мышлению обычно рисуется как переход к чисто образному мышлению. Хотя тенденция уловлена во всех этих описаниях с формальной и внешней стороны совершенно правильно, тем не менее все они страдают грубым нарушением генетически-психологических масштабов. Между абстрактным мышлением в понятиях и «мышлением» паука существует огромное множество исторических ступеней, из которых каждая отличается от последней не менее чем комплексное мышление шизофреника от мышления в понятиях нормального человека. И так точно, как нельзя ставить на один генетический уровень сновидное мышление, мышление примитивного человека и «мышление» паука только на основании чисто отрицательного признака, состоящего в том, что все это — формы непонятийного мышления, так точно нельзя представить себе, что мышление шизофреника при распаде понятий сейчас же падает в бездну тысячелетий и для своей расшифровки нуждается в аналогиях с «мышлением» фолькельтовского паука, не узнающего свою добычу, когда она пинцетом экспериментатора вырвана из паутины и положена в его гнездо.

(Исследование показывает, что комплексное мышление, которое мы наблюдаем у шизофреников, представляет собой вначале наиболее близкую ступень к мышлению в понятиях, непосредственно

предшествующую ей в процессе образования этой новой функции. Таким образом, комплексное мышление шизофреников можно и должно аналогизировать с точки зрения формального строения функции (но все же не отождествлять) с мышлением ребенка школьного возраста накануне эпохи полового созревания.) Исследование показывает, что и мышление взрослого человека в различных областях очень долгое время сохраняет черты комплексного мышления. Методически отсюда следует, что поверхностные исследования мышления могут не обнаружить соскальзывания с одного слоя на другой, и нужны специальные исследования, которые могли бы сделать заметным этот начинающийся распад понятий, точно так же, как только специальные исследования могут обнаружить, чем отличается мышление школьника от мышления подростка и юноши.

Второй вывод, который может быть сделан из наших опытов, заключается в том, что уже очень рано при шизофреническом процессе происходит деструкция тех психологических систем, которые лежат в основе понятий. Мы могли бы этот же самый вывод выразить и в другой форме, сказав, что очень рано у шизофреника начинают *патологически изменяться значения слов*. Эти изменения подчас бывает трудно обнаружить невооруженным глазом. Они нуждаются для своего раскрытия в специальной экспериментальной методике, но тем не менее они могут быть констатированы с несомненностью.

В сущности к разгадке этого с первого взгляда парадоксального явления приводит нас исследование аналогичного факта в области развития детского мышления. Работами целого ряда авторов было установлено, что ребенок мыслит по иным законам, чем взрослый, что, следовательно, значение слова у ребенка и взрослого не совпадает в своей психологической структуре. Сам собой возникает вопрос: Каким же образом возможно взаимное понимание между ребенком и взрослым на самых ранних ступенях детского развития? Если значение одного и того же слова для взрослого и разговаривающего с ним ребенка не совпадает, как же они понимают друг друга?

Здесь в иной форме выражен тот же самый вопрос, который мы поставили выше. Мы спросили: Если значения слов, как показывают наши эксперименты, очень рано начинают изменяться у шизофреников, так что они больше не совпадают с общими значениями тех же слов, как этот факт может остаться незамеченным и, следовательно, как возможно речевое общение, взаимное понимание между нормальным человеком и шизофреником, когда, употребляя одни и те же слова, они мыслят за этими словами несовпадающие значения? Ответ на этот вопрос заключается в том, что мы могли установить в наших экспериментальных исследованиях детского мышления. (Эти исследования показали, что комплексное значение может совершенно не совпадать со значением-

пнятием, но может с ним и совпадать в известных отношениях в известных пределах. В этом последнем случае мы называем комплексное значение псевдопонятием.) Исследование показывает, что такие псевдопонятия составляют основную форму детского мышления, что они, в сущности, являются не чем иным, как комплексными значениями, практически совпадающими со значениями-понятиями. Мы попытаемся сейчас объяснить это запутанное положение из истории развития детского мышления с помощью экспериментальных данных.

Прежде всего следует различать, как это делает современная психология языка, значение слова и его предметную отнесенность. Оба эти момента могут не совпадать. Различные слова могут относиться к одному и тому же предмету, но могут иметь различное значение. Мы говорим: победитель при Иене и побежденный при Ватерлоо, имея в виду одну и ту же личность. Наши слова в обоих случаях относятся к Наполеону, но в обоих случаях они имеют различное значение.

Подобно этому заимствованному нами примеру детские комплексные значения могут и, как показывает исследование, в огромном большинстве случаев должны совпадать в своей предметной отнесенности со значениями-понятиями взрослых, но те и другие не совпадают друг с другом как значения. Когда ребенок говорит «собака», «дом», он имеет в виду круг тех же предметов или вещей того же рода, что и взрослые, но эти вещи мыслит иначе. Он объединяет круг этих предметов иным способом, чем объединяет взрослый. Обобщение, лежащее в основе значения слова, совершается там и здесь на различных путях. Практически же совпадение этой предметной отнесенности детских слов и слов взрослых объясняется чрезвычайно просто из самих условий развития детской речи. Детская речь развивается не свободно и не спонтанно. Ребенок не сам создает слова и их значение. То и другое он находит уже в готовом виде. Он «врастает» в уже готовую речь окружающей его среды. В этой речевой среде слова прочно закреплены за известными предметами. Каждая вещь имеет свое имя, и ребенок, усваивая имена различных вещей, объединяет их доступным для него способом, т. е. комплексно. Но в состав этого комплекса входят вещи, не свободно подбираемые ребенком, а навязанные ему теми связями, которые установлены взрослыми.

Как только мы имеем отклонения от этого правила, так сейчас же детские комплексы и понятия взрослых начинают расходиться не только в своем значении, но и в своей предметной отнесенности. Наши исследования, посвященные мышлению глухонемого ребенка, показывают, что типичной формой мышления глухонемого ребенка является комплексное мышление и еще более ранние виды мышления как синкретические формы образования значений. Развитие его мимической речи складывается вне готовой и обязательной системы закрепленных словесных обозначе-

ний, поэтому эти комплексы не совпадают и по своей предметной отнесенности с понятиями взрослых.

Сходное положение имеем мы и в случае патологических изменений значения слов у шизофреников. Здесь два обстоятельства могут быть в равной мере привлечены для объяснения интересующего нас факта, и на данной ступени развития наших исследований мы не имеем фактического основания для решения вопроса в пользу одного из этих двух факторов. (Первое обстоятельство заключается в том, что шизофреник, если исключить случаи новых словообразований, опирается в своем речевом мышлении на заученную с детства речь, следовательно, на систему закрепленных имен, и если у него происходит распад понятийных связей, то комплексные формы мышления, которые заступают место понятий, опять-таки выбираются больным не свободно, но они предопределены уже самым фактом закрепления определенных имен за известным кругом вещей.)

Для шизофреника, как и для нас, только столы называются столами, но за этим общим названием мы мыслим эти общие для нас и для него предметы различным способом. Для шизофреника они объединяются в комплекс, а слово является фамильным именем этого комплекса. Для нас они покрываются общим понятием, а слово выступает в роли знака или носителя этого понятия. Проще говоря, шизофренику, как и ребенку, дана готовая уже система слов, известным образом соотнесенных с системой предметов. Он, следовательно, не свободно выбирает те комплексные связи, которые он должен установить, и поэтому его комплекс неизбежно будет принимать форму псевдопонятия, т. е. совпадать с понятием в пределах своей предметной отнесенности, но не в значении. Другое обстоятельство коренится в происхождении мышления в понятиях. Как мы уже говорили, ребенок школьного возраста обнаруживает комплексное мышление как стадию, непосредственно предшествующую и с внешней стороны незаметно переходящую в понятийное мышление. Следовательно, в онтогенезе, в истории развития мышления, комплексные связи предшествуют понятиям и составляют как бы их внутреннюю прослойку, сохраняющуюся в качестве ассоциативной подстройки, если воспользоваться счастливым выражением Кречмера, внутри новой системы понятий.

Есть все основания полагать, что построение понятия, как и построение всех высших психологических систем, совершается путем надстройки новых образований над старыми, с сохранением старых образований в виде подчиненных слоев внутри нового целого. Этот закон, который, как известно, в общем виде был открыт в истории построения нервной системы, находит, повидимому, свое фактическое подтверждение и в истории построения отдельных психологических функций, не только моторных, но и центральных. Нечто подобное, думается нам, может происходить и в мышлении

шизофреника. И у него комплексные связи как примитивная ступень в развитии мышления, повидимому, сохраняются внутри той системы как подпочва его понятия, и они, отщепляясь от того целого, в которое включены, начинают жить по своим примитивным и самостоятельным законам тогда, когда распадается это целое. Есть много оснований полагать, что комплексное мышление в этом смысле является не специфическим продуктом шизофренического процесса, а простым выявлением той формы мышления, которая в скрытом виде наличествовала в психике больного и до болезни и отщепилась и начала действовать в качестве самостоятельной инстанции при распаде высших форм мышления.

В пользу этого говорит, главным образом, то, что аналогичный переход к более ранним формам мышления мы наблюдаем и при других заболеваниях, при других нарушениях понятийного мышления, которые, кстати сказать, обнаруживают при этом некоторые черты формального сходства с шизофреническим типом мышления. Другим доводом в пользу того, что мы имеем здесь соскальзывание на более раннюю и примитивную ступень в развитии мышления, регрессию в результате распада, а не новый продукт болезненного процесса, является целый ряд косвенных данных, говорящих в пользу того, что комплексное мышление сохраняется и у нормального человека и может быть прослежено и обнаружено в состояниях эмоционального расстройства мышления, усталости, засыпания и т. д.]

Поэтому нет ничего невозможного в том, что переход шизофреника к комплексному мышлению обозначает обнаружение чего-то скрытого, но с самого начала (до заболевания) содержащегося в развитых формах мышления, и что в этом случае «каждый носит в себе в скрытом виде свою шизофрению», т. е. те механизмы мышления, которые отщепляются от целого и становятся главным действующим лицом во всей драме мышления. Таким образом, в этом случае история развития мышления должна быть привлечена в качестве основного источника для объяснения особенностей комплексного мышления шизофреника. Но, как мы уже указывали выше, мы не решаемся в настоящее время склониться в сторону большей вероятности одного или другого допущения. Оба они кажутся нам одинаково возможными, и мы готовы допустить, что оба они в какой-то мере заинтересованы в изучаемом нами явлении. Но как бы ни выяснилось это дело в процессе дальнейших исследований, какое бы из этих двух обстоятельств не оказалось истинной причиной того парадоксального явления, что значения слов у шизофреника патологически изменяются, но что эти изменения остаются скрытыми долгое время от глаз наблюдателя благодаря тому, что комплексы, заступающие в его мышлении место понятий, совпадают с этими последними в своей предметной отнесенности, едва ли можно сомневаться уже сейчас в том, что эти значения слов являются, по существу, псевдопонятиями, благодаря чему весь процесс соскальзывания на более примитивную

ступень мышления маскируется тем обстоятельством, что шизофреник сохраняет возможность речевого общения и понимания, несмотря на то, что слова перестают для него означать то же, что они означают для нас.)

Но сам собой возникает вопрос, который, с нашей точки зрения, является центральным для всей психологии шизофрении, если рассматривать ее с намеченного нами пункта. Если верно то, что устанавливают наши эксперименты, если в действительности при шизофреническом процессе мы имеем дело с распадом понятий, с изменением значений слов, если этот процесс всегда имеет место в действительности и только скрыт от нашего взгляда, замаскирован благодаря указанным выше обстоятельствам, то все же мы должны уметь вывести такие функциональные следствия из этого факта, которые не замедлят обнаружить, что этот процесс имеет место в действительности и протекает просто в скрытом от нас виде.

Очень просто: если слова перестают для шизофреника обозначать то, что они обозначают для нас, то это непременно должно сказаться на *функционировании*, на том, как себя проявляют в действии эти слова. Если комплекс может иметь с внешней стороны сходные черты с понятием, то все же он функционирует по иным законам, и подобно тому, как детское комплексное мышление обнаруживает себя в целом ряде своеобразных отличительных черт, так точно должны быть найдены функциональные следствия в мышлении шизофреника, если мы посмотрим эти комплексы в действии.

Мы пошли в исследовании именно этим путем и могли констатировать чрезвычайно примечательный, с нашей точки зрения, факт, состоящий в том, что функции *этих* комплексов действительно позволяют вскрыть наличие *скрытого процесса изменения значений слов*, который мы предполагаем у шизофреника на основании первой серии опытов. Из множества таких функциональных следствий, которые мы подвергали экспериментальному испытанию в наших исследованиях, мы остановимся сейчас только на одном — на умении метафорически употреблять те или иные слова понятия, на умении понимать и употреблять слова в переносном значении.

Первый раз мы столкнулись с этим явлением при исследовании мышления больных, страдающих амнестической афазией. Здесь где выступает на первый план расстройство категориального мышления или мышления в понятиях (Гельб и Гольдштейн), мы могли констатировать грубое нарушение понимания и употребления слов в переносном значении. Наши больные отказывались понимать самые простые слова в переносном значении. Тест, предложенный Пиаже и разработанный А. Н. Леонтьевым с подбором к данной пословице соответствующей фразы, выражающей ту же самую мысль в другой словесной форме, оказывался для большинства из них не разрешимым.

С глубоким удивлением мы могли констатировать то же самое, в совершенно ином виде, у шизофреников, несмотря на целиком сохраненную речь и на отсутствие всяких внешних видимых признаков распада понятий. Позже из опубликованной К. Шнейдемом и другими работ мы узнали целый ряд аналогичных случаев, свидетельствующих о том, что расстройство метафорического мышления и понимания слов в переносном значении обнаруживается как частый симптом при шизофренических расстройствах мышления. Но самое интересное то, что мы обнаружили это явление и тогда, когда никаких иных явных нарушений в области мышления констатировать путем прямого наблюдения и простых психических проб было нельзя. И эти затруднения выступали особенно ясно тогда, когда мы имели дело с искусственно образованным экспериментальным словом или понятием. В то время как для нормального мышления не представляет особенных затруднений вновь образованное экспериментальное понятие применить в переносном смысле, понять как метафору, шизофреник оказывается в величайшем затруднении перед этой задачей, в то время как его привычное мышление в сфере известных ему с детства пословиц, образных выражений и так далее оказывается еще сохраненным полностью. Заметим также, что в этом факте отраилось чрезвычайно важное различие между образным символическим мышлением так, как оно представлено в сновидении, и метафорическим символическим мышлением, совершающимся на основе понятий. отождествление того и другого, часто делаемое на основе интеллектуалистического толкования символики сновидения, кажется нам, не имеет под собой никакой психологической почвы. Отметим еще, чтобы закончить с вопросом о функциональных, косвенных обнаружениях расстройства значений слов у шизофреника, следующее обстоятельство. Наш эксперимент не окончился на моменте выработки экспериментального понятия. Далее мы изучили функциональные проявления этого нового образования, мы включили его в ассоциативный ряд и следили за его ассоциативным влиянием. Мы заставляли испытуемых образовывать суждения, в состав которых входили как старые, так и вновь образованные понятия. Мы стимулировали испытуемых к расширению значения вновь образованных понятий, к перенесению их с круга экспериментальных предметов на круг других предметов. Иначе говоря, мы старались с возможной полнотой проследить за дальнейшей жизнью, развитием и функционированием вновь созданных «гомункулов-понятий» в системе мышления нашего испытуемого. Таким образом, мы имели перед собой картину, богатую функциональными обнаружениями того основного факта, о котором мы говорили выше.

Вся эта картина дальнейшего развития и функционирования комплексных значений окончательно срывает маску с скрытого и невидимого процесса распада понятий и показывает, что псев-

допонятие, заступающее место истинного понятия, хотя и при-
крыто маской, но за этой маской живет, развивается и проявляет
себя совершенно иначе, чем истинное понятие. «По делам их
узнаете их» — это изречение всецело применимо к интересующим
нас псевдопонятиям. Это, действительно, волки в овечьей шкуре:
комплексы в одеянии понятий. Кто попытается изучить их в их
действии, в их делах, тот увидит, с какой быстротой они обнару-
живают свою хищную волчью природу, как они быстро разру-
шают и уничтожают сложные системы, в основе которых лежала
высшая форма мышления — мышление в понятиях. Но для того
чтобы вскрыть это, мы должны перейти от ближайших и непо-
средственных следствий этого основного нарушения функции об-
разования понятий, от тех следствий, которые мы наблюдаем
в сфере мышления, к более отдаленным следствиям, лежащим
в сфере других психологических функций. В качестве примера
этих более отдаленных следствий нарушения функции образова-
ния понятий мы назовем только эксперименты над восприятием
шизофреников и эксперименты над эффективной реакцией.

(Исследования восприятий шизофреника показали, что предмет
очень легко теряет для него свою предметную оформленность
и часто бывает достаточно искусственного нагромождения пред-
метов друг на друга или других изменений обычных условий вос-
приятия (изменение освещения, появление и изображение пред-
метов в неверной раскраске и т. д.) для того, чтобы восприятие
шизофреника стало напоминать восприятие каждого из нас при из-
вестных тестах Роршаха. Мы не можем иначе описать то измене-
ние предметного восприятия, которое мы наблюдали в наших экс-
периментах, как сопоставив его с хорошо известным всякому пси-
хопатологу поведением человека, воспринимающего бессмыслен-
ные цветовые пятна. Подобно этому всякое предметное впечатле-
ние очень легко при малейшем изменении обычных условий обна-
руживает тенденцию превратиться в такое бессмысленное пятно
для шизофреника и стать точкой приложения всевозможных тол-
кований, совершенно напоминающих наши толкования пятен Рор-
шаха. Ключ к пониманию этого явления снова дает нам генетиче-
ская психология, которая показывает, что развитие восприятия,
и в частности завершительная ступень этого развития, состоящая
в переходе к категориальному восприятию, совершается благодаря
сложному сочетанию восприятия и понятия, благодаря возникно-
ванию новой системы наглядного мышления, внутри которого
восприятие является только подчиненным и несамостоятельным
моментом.)

Вот почему у каждого из нас так трудно вызвать чистое вос-
приятие, вот почему для каждого из нас предмет не может слу-
жить, как тест Роршаха, поводом для различных истолкований,
для апперцепирования его в разных планах. Восприятие предмета
составляет часть процесса его наглядного мышления. Восприятие

одиночно понятию, которое дано вместе с ним. Вот почему всякое восприятие для нас есть осмысленное восприятие. Не то в сфере комплексного мышления. При распаде понятий, при переходе к более примитивной ступени мышления меняется также существенным образом пропорция, которая определяет удельный вес восприятия и осмысления в единой системе, и легко наступают те изменения восприятия, о которых мы говорили выше как о характерных особенностях восприятия шизофреника.

Нечто аналогичное мы наблюдаем и при экспериментальных исследованиях аффективных реакций шизофреников. И здесь мы видим, что не само по себе эмоциональное оупение, не само по себе исчезновение богатой гаммы эмоциональных реакций, а их отщепление от понятий, в соединении с которыми они обычно действуют, составляет отличительную черту эмоциональной реакции шизофреников. Мы можем не развивать далее этот вывод из наших исследований, потому что он в основном подтверждает то, что известно уже на основании клинических наблюдений и что многие авторы совершенно правильно формулируют как распад высших предметных чувствований при сохранении основных эмоциональных реакций. Новым является для нас только факт зависимости этих эмоциональных расстройств от основного расстройства — от нарушения функции образования понятий.

Как расстройство в сфере мышления, так и расстройства в сфере восприятия, эмоций и других высших психологических функций могут быть поставлены, думается нам, пока во всяком случае гипотетически, в прямую каузальную и структурную связь с расстройством функции образования понятий. Основанием для этой гипотезы снова является онтогенез. Изучая, что изменяется во всех высших психологических функциях, во всех высших формах деятельности подростка в связи с возникновением функции образования понятий, мы обнаруживаем прямую генетическую и функциональную связь между возникновением этой функции, с одной стороны, и между преобразованием всех остальных функций, поднятием их на высшую ступень — с другой.

Исследование показывает, что развитие высших психологических функций заключается не столько в процессе их внутрифункционального изменения, сколько в изменении тех межфункциональных связей и отношений, которые определяют место и значение каждой функции в системе личности в целом. В переходном возрасте происходит такая коренная перегруппировка отдельных функций, коренное переустройство межфункциональных связей и отношений, которые приводят к возникновению новых целых психологических систем, представляющих собой специфические новообразования, единства высшего порядка или системные функции. Распад этих психологических систем, расщепление этих системных функций мы и наблюдаем при шизофрении в связи с расстройством образования понятий. Но исследование ведет нас

и к дальнейшим выводам. Наша гипотеза, исходящая, как уже сказано, из экспериментального изучения генетических связей и зависимостей между функцией образования понятий, с одной стороны, и изменениями в личности подростка в целом — с другой, ведет нас еще дальше. (Мы можем наблюдать в истории развития личности подростка, как функция образования понятий приводит еще к третьей зоне изменений, если считать первой зоной непосредственные следствия в сфере мышления, а второй — вторичные изменения в сфере остальных психологических функций. Эта третья зона изменений, связанных с возникновением функций образования понятий, есть личность и мировоззрение подростка, т. е. динамика и структура его самосознания, с одной стороны, и динамика и структура его сознания действительности — с другой.)

Оформление личности и мировоззрения, как это мы могли наблюдать в психологии переходного возраста, является отдаленным и высшим следствием перехода подростка к мышлению в понятиях. Наблюдая распад сознания действительности и самосознания личности при шизофрении, представляющей основную особенность психологии шизофреника, мы не можем отказаться от предположения, что и эти изменения являются в сущности только третьей зоной, функционально связанной с центром — с распадом функции образования понятий.

В самом деле, сознание внешней действительности и самосознание личности представлены в системе понятий. Мы знаем, что в детском возрасте то и другое (и сознание себя и сознание действительности) существенно отлично от состояния этих же процессов в зрелом возрасте. Мы знаем далее, как изменяется сознание действительности и сознание личности в сновидении. И нам кажется совершенно естественным предположить, на основании данных генетического эксперимента, что изменения личности и сознания действительности при шизофрении непосредственно вытекают из соскальзывания мышления со ступени понятий на ступень комплексов. Но, повторяем, это не больше, чем гипотеза, которая соблазнительна уже тем, что она не только встречает свое полное оправдание со стороны истории развития тех систем, распад которых мы наблюдаем при шизофрении, но что она сулит нам возможность свести всю картину к единству, понять внутреннюю зависимость всевозможных расстройств в психике при шизофрении, вывести их из одного общего корня и понять шизофреническое расщепление в свете истории психологического развития личности.

Мы хотели в заключение остановиться в самых кратких словах на разъяснении одного величайшего недоразумения, которое часто имеет место тогда, когда предлагаются психологические теории шизофрении. Указывая на функцию образования понятий как на основное ядро всех шизофренических расстройств, мы этим самым находим психологический центр всей картины распада, всей драмы расщепления, но не первичный фактор, не первопричину шизофренического психоза как такового. (Нарушение функции об-

зования понятий является, с нашей точки зрения, *первым результатом шизофренического процесса, но не его предпосылкой.*

Мы менее всего склонны становиться на точку зрения тех, кто склонен рассматривать шизофрению в качестве психогенного заболевания. Каковы бы ни были истинные органические причины этого психоза, психология вправе изучать явления распада личности с психологической точки зрения, ибо этот распад происходит по психологическим законам, хотя бы первичным толчком, первопричиной этого распада служили причины внепсихологического порядка; больше того: в ряде физиологических и клинических наблюдений над шизофренией мы находим прекрасный мост, логически перебрасываемый от нашей психологической гипотезы к органической характеристике шизофрении и позволяющий соотнести психологический распад с данными физиологии и клиники. Мы имеем в виду, главным образом, известные клинические наблюдения над шизофренией, которые приводят исследователей к тому выводу, что *(в основе шизофренического расщепления лежит утрата психической активности)* Юнг один, кажется, из первых провел далеко идущую аналогию между сновидением и шизофренией в целом. Он формулировал свою основную мысль, говоря, что, если бы человек, видящий сон, мог ходить и разговаривать, он ничем бы не отличался бы от больного, страдающего шизофренией. Шнейдер строит всю свою большую работу по психологии шизофрении, исходя из основной аналогии между состоянием засыпающего усталого человека и мышлением и поведением шизофреника. Астеничность как конституциональная особенность, связанная с шизофренией, подчеркивается всеми авторами. Нам кажется, что все эти, идущие с самых разных сторон клинические наблюдения не могут не иметь в своей основе какой-то частицы истины. Отвергая прямую аналогию между шизофренией и сном, мы тем не менее должны допустить существование и некоторых черт, сближающих то и другое состояние. (Аутизм, самозамыкание и асоциальность шизофреника — эти основные особенности личности интересующих нас больных) как-то отдаленным образом могут быть связаны, так сказать, биологически могут вытекать из состояния нервной системы шизофреника. Эта утрата контакта с внешним миром выступает в наших глазах в новом биологическом свете. Перед нами не продукт шизофренического процесса в собственном смысле, а защитная функция организма, реагирующего развитием внутреннего торможения на слабость нервной системы. Если это так (а есть некоторые биологические основания полагать, что это именно так), то перед нами чрезвычайно важный вывод, непосредственно затрагивающий интересующую нас гипотезу.

Как показывает исследование, все высшие психологические функции (в частности, речевое мышление в понятиях) в онтогенезе имеют социальное происхождение. Они возникают первоначально

как социальные формы сотрудничества, перенесенные в сферу личных способов поведения. Для сновидения характерно то, что прекращение контакта с внешним миром означает одновременно и прекращение того специфического социального контакта с самим собой, который лежит в основе нормального функционирования личности. Это, повидимому, и является ближайшей причиной нарушения мышления в понятиях, а все остальные симптомы шизофренического расщепления, как мы стремились показать выше, могут с известной долей вероятности быть выведены из этого основного нарушения. Во всяком случае данные экспериментального исследования, рассмотренные в свете генетической психологии, говорят в пользу признания этой гипотезы.

П Р И М Е Ч А Н И Я

«МЫШЛЕНИЕ И РЕЧЬ»

Книга «Мышление и речь» была последним трудом, подготовленным к печати Л. С. Выготским незадолго до его смерти. Она вышла в свет в 1934 г. несколько месяцев после смерти ее автора.

Как уже указано в предисловии Л. С. Выготского, в эту книгу вошли как главы, напечатанные ранее в различных изданиях, так и главы, специально написанные для этой книги. Несмотря на это, «Мышление и речь» представляет собой единое целое, отдельные части которого посвящены теоретическому и экспериментальному исследованию ряда труднейших вопросов современной психологии. Цитаты из произведений К. Маркса, Ф. Энгельса, И. Ленина, Г. В. Плеханова, приводимые Л. С. Выготским в тексте работы, сличены и приведены в соответствие с последними изданиями произведений указанных авторов.

Глава I. Проблема и метод

Первая глава книги «Мышление и речь» была написана Л. С. Выготским незадолго до смерти, одновременно с последней главой этой книги — «Мысль и слово». Она одновременно является как введением в эту книгу, так и резюме тех положений этой книги, которые автор считал основными. Представление о психических процессах как о сложных функциональных системах (противостоящее положениям старой традиционной психологии) и характеристика адекватного для их исследования метода «анализа на единицы», сохраняющего все существенные черты этих функциональных систем, дающих возможность исследования их в наиболее простом виде, относятся к числу положений, особенно занимавших Л. С. Выготского в течение последних лет его жизни; он многократно возвращался к ним в различных местах своей книги и считал их имеющими основное значение для психологии. Смерть Л. С. Выготского прервала его работу, когда он был занят приложением обоих этих принципов к изучению развития и распада высших психологических процессов и построением учения о сложных психологических системах аффективно-волевой жизни личности.

Глава II. Проблема речи и мышления в учении Ж. Пиаже

Главы о проблеме речи и мышления в учении Ж. Пиаже и проблеме развития речи в учении В. Штерна составляют теоретическое и критическое введение ко всему дальнейшему изложению материала.

В годы, когда готовилась эта книга, учения швейцарского психолога Ж. Пиаже и немецкого психолога В. Штерна почти безраздельно господствовали в изучении детской речи и отношении речи и мышления ребенка. В обоих этих учениях с предельной отчетливостью выявились те трудности, которые возникали перед психологией мышления и речи при попытках развивать ее идеалистических позиций. Поэтому глубокая теоретическая критика обеих концепций и противопоставление им нового, экспериментального материала, позволяющего с иных, материалистических позиций подойти к тем же вопросам, является задачей исключительной важности. В главе «Проблема речи и мышления в учении Ж. Пиаже», впервые появившейся в качестве предисловия к русскому переводу двух первых книг Ж. Пиаже, Л. С. Выготский

дает критику той концепции об «эгоцентрической» природе детской речи, которая в то время стояла в центре учения Ж. Пиаже, связывала его с психоанализом Фрейда и которая придавала всему этому учению ложное направление. Располагая рядом серьезных теоретических аргументов, и что не менее важно — рядом специально проведенных наблюдений и экспериментов, Л. С. Выготский убедительно показал, что та «речь для себя», которая описывалась у ребенка многими авторами, не имеет ничего общего с «эгоцентризмом» ребенка, что она является закономерной ступенью развития от внешней к внутренней речи и что она выполняет важную функцию ориентировки ребенка в окружающей среде и регуляции его активного поведения.

Положения, развитые Л. С. Выготским в этой статье, получили широкий отклик в психологии.

Нужно отметить, что позже сам Ж. Пиаже существенно изменил свою концепцию, что отразилось в его дальнейших многочисленных публикациях. Вместе с тем положения, изложенные Л. С. Выготским, стали источником многих советских психологических исследований, которые и сейчас продолжают подвергать анализу этапы развития речевого мышления ребенка и роль словесной системы в регуляции его поведения.

Глава III. Проблема развития речи в учении В. Штерна

Книга известного немецкого психолога В. Штерна «Психическое развитие ребенка», так же как и его книга «Детская речь», в течение длительного времени относилась к числу основных источников по детской психологии и оказала глубокое влияние на развитие этой отрасли психологической науки. Вот почему преодоление открыто идеалистических концепций этого автора представляло исключительно актуальную задачу.

Положение, стоявшее в центре учения В. Штерна о развитии детской речи, гласившее, что уже на втором году ребенок делает «крупнейшее открытие, начиная понимать, что каждое слово имеет значение, и послужило предметом критики Л. С. Выготского. Исходя не только из теоретических концепций развития ребенка, но и из ряда собственных наблюдений, Л. С. Выготский показывает в этой главе, что овладение значением слова представляет собой сложный процесс развития, распадающийся на ряд этапов, и никак не может трактоваться как интеллектуальный акт «открытия». Положения, высказанные здесь Л. С. Выготским, были в дальнейшем развиты им в ряде исследований, посвященных анализу ранних этапов развития значения слова, формирования детской игры и т. д.

Глава IV. Генетические корни мышления и речи

Пытаясь подвергнуть исследованию различные биологические корни мышления и речи, Л. С. Выготский в данной статье не отступает от той идеи о единстве мышления и речи в их развитых формах, которая является одной из основных для всех его исследований. Дело идет здесь о генетическом исследовании общих процессов и прежде всего — об анализе тех наиболее ранних форм интеллектуальной деятельности животных, которая, как известно, протекает вне всякого участия речи и корни которой не имеют ничего общего с голосовыми реакциями, служащими у животных лишь выражением их аффективных состояний. Дело также идет об анализе тех наиболее ранних ступеней в развитии интеллектуальной деятельности ребенка, которые известны как стадии «наглядно-действенного мышления» и в которых речь еще не играет сколько-нибудь заметной роли. За годы, прошедшие со дня смерти Л. С. Выготского, эти последние этапы в развитии детского интеллекта были тщательно исследованы, и характеристика их опирается сейчас на богатый материал. Если поэтому в настоящее время положение Л. С. Выготского о том, что единство мышления и речи возникает лишь в результате развития и является характерным для человеческой интеллектуальной деятельности, является несомненным, то иначе обстоит дело с вопросом о том, когда именно возникает это единство.

Как показали последующие работы многих авторов, первоначальные ступени овладения языком, наблюдаемые у ребенка, характеризуются тем, что и на этих ступенях развитие речи протекает неотделимо от формирования мышления ребенка и что, с другой стороны, развитие у маленьких детей к называемого «наглядно-действенного мышления» совершается под влиянием речи на основе словесных по своей природе обобщений.

Вызывает сомнение также и то положение о наглядно-оптическом характере «интеллектуальной деятельности» шимпанзе, о котором говорит В. Кёлер, которое не отвергает и Л. С. Выготский. Как известно, И. П. Павлов в своих наблюдениях над шимпанзе отчетливо показал, что «интеллектуальные процессы» шимпанзе совершаются не в «зрительном поле», а в непосредственном действии и что действенные пробы высшей обезьяны и есть ее мышление. Эти наблюдения, проведенные и опубликованные уже после смерти Л. С. Выготского, заставляют критически отнестись как к позициям В. Кёлера, так и к высказываниям Л. С. Выготского, в которых он солидаризуется с Кёлером.

Спорные положения этой главы Л. С. Выготского вызвали в свое время заведливую критику, которая, к сожалению, была опубликована уже после смерти автора.

Глава V. Экспериментальное исследование развития понятий

Материалы, которые легли в основу этой главы, были изложены Л. С. Выготским совместно с его сотрудником Л. С. Сахаровым, умершим в 1926 г. Предложенный ими метод исследований понятий был впервые опубликован в журнале «Психология».

Позднее эта работа была перенесена в исследование умственно отсталых детей (Л. В. Занков и Л. А. Исаенко), исследование шизофреников и другие области. Описание методики и полученных результатов было опубликовано автором на английском языке, и предложенная методика получила широкое распространение в англо-американской психологии и психиатрии. К числу несомненных преимуществ этой методики относится возможность проследить с ее помощью динамику формирования обобщений у испытуемого; благодаря этому она позволила получить ценные диагностические результаты. К числу ее недостатков, многократно отмечавшихся в советской психологической литературе, принадлежит ее искусственность и оторванность от реальной практики ребенка. Эти последние черты сам автор отмечает в начале следующей главы, посвященной анализу развития «житейских» и «научных» понятий.

Спорным является положение автора, согласно которому мышление в понятиях относится лишь к позднему, подростковому возрасту. Это положение объясняется двумя причинами. С одной стороны, Л. С. Выготский применял термин «понятие» только к наиболее высоким формам отвлеченных понятий, являющихся продуктом чисто теоретических операций. Другая причина заключалась в особенностях примененной им методики исследования. Эта методика отражает тот бесспорный факт, что наглядно-образное мышление не сразу уступает место чисто словесному отвлеченному мышлению. Однако нет сомнения в том, что, если бы автор применил другие, менее искусственные методики исследования, граница доминирующей роли слова сдвинулась бы, он мог бы обнаружить признаки высшего понятийного мышления в значительно более ранних возрастах. Все это, однако, не умаляет основной задачи Л. С. Выготского, который впервые в этой главе опробовал основные качественные ступени развития обобщающей деятельности ребенка.

Глава VI. Исследование развития научных понятий в детском возрасте

В основе этой главы лежит целая группа исследований и прежде всего исследование Ж. И. Шиф «Развитие научных и житейских понятий», в котором впервые было проведено сравнительное изучение развития житейских и научных понятий и показаны разные линии их развития. Лишь позднее к этим работам присоединились специальные исследования, проведен-

ные лично Л. С. Выготским над формированием «отношений общности» понятий у ребенка и их нарушений при патологических состояниях; эти исследования относятся к последним годам жизни Л. С. Выготского и отдельные не публиковались.

Материалы, изложенные в этой главе, отражают существенный этап в психологических исследованиях Л. С. Выготского, в частности его переход от изучения искусственных «лабораторных» стадий развития понятий к исследованию реальных, жизненных понятий в двух основных формах: тех, которые усваиваются в непосредственном жизненном опыте ребенка, и тех, которые усваиваются в процессе систематического школьного обучения. Центральным для этого этапа исследований Л. С. Выготского была мысль о том, что развитие понятий и связанных с ними форм мышления происходит в процессе усвоения знаний и что, таким образом, усвоение есть одна из основных — и при этом специфических для человека — форм развития его сознания. Тщательное изучение процесса формирования научных понятий привело Л. С. Выготского к изучению того, что он образно называет «длготой» и «широтой» понятия, и к изучению «отношений общности» и проблеме «эквивалентов понятий», в которых он видел одну из специфических особенностей для развитых форм понятийного мышления. Последняя проблема, как уже было связано, занимала его в последние годы жизни.

То противопоставление «житейских» и «научных» понятий, которое давал Л. С. Выготский, часто оспаривалось в дискуссиях, в свое время раз вернувшихся вокруг этой книги. В соответствующих критических замечаниях указывалось, что такое резкое противопоставление не всегда имеет место и что житейские понятия отнюдь не развиваются «спонтанно», а формируются также в процессе усвоения общественного опыта, обобщенного в словесные значения. Однако, несмотря на справедливость этих положений, следует отметить, что сравнительное изучение особенностей того пути, который проходит формирование понятий в процессе школьного обучения, с одной стороны и в процессе несистематического приобретения жизненного опыта — с другой до сих пор остается одной из наиболее актуальных проблем психологии и попытка подойти к разрешению этой проблемы впервые была сделана Л. С. Выготским.

Глава VII. Мысль и слово

Глава, посвященная отношению мысли и слова, занимает в творчестве Л. С. Выготского особое место.

С одной стороны, она написана на основании материалов, которые занимали автора в первые годы его научного творчества, когда ему были особенно близки некоторые проблемы языкознания и искусства. К этому периоду относится ряд его неопубликованных работ о психологии искусства.

С другой стороны, эту главу следует рассматривать как схематическое представление тех замыслов, которые ему не удалось осуществить.

К числу разделов этой главы, получивших свою подробную разработку в исследованиях автора, относятся разделы, посвященные анализу, строению и генезу внутренней речи и ее значению для процесса мышления. К этой проблеме Л. С. Выготский возвращался неоднократно, и описания особенностей внутренней речи составляют тот весьма значительный вклад, который делает автор в современную ему психологическую литературу.

К числу вопросов, только поставленных в этой главе, относится большой вопрос об отношении слова и сознания в целом, так же как и вопрос о сложных взаимоотношениях, в которых находится слово и аффективно-волевые процессы личности.

ПРОБЛЕМЫ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ РЕБЕНКА

В этом разделе печатается ряд экспериментальных и теоретических статей, посвященных вопросам психического развития ребенка и отдельным вопросам аномального психического развития. Статьи относятся к разным

риодам творческой жизни Л. С. Выготского и были напечатаны в разных изданиях; некоторые из них были впервые напечатаны посмертно.

Развитие высших форм внимания в детском возрасте

Эта статья, впервые напечатанная в Трудах Академии Коммунистического воспитания им. Н. К. Крупской, относится к тому периоду творческого пути Л. С. Выготского, когда в качестве основной была выдвинута задача пересмотра традиционного учения о психологических функциях и доказательство того положения, что высшие психологические функции формируются в результате опосредствования.

В работе, посвященной развитию высших форм внимания, Л. С. Выготский излагает ряд серий экспериментов, показывающих, какую существенную роль играют приемы внешнего опосредствования в формировании активного внимания и как в процессе дальнейшего развития происходит сокращение, свертывание этих форм опосредствования внутренними формами организации этих «функций».

Опыты с анализом той роли, которую играет опосредствование в развитии высших психологических функций, были проведены в 1927—1930 гг. Они имели существенное значение для дальнейшего развития советской экспериментальной психологии, основные факты, показанные в них, продолжают оказывать значительное влияние на экспериментальное изучение формирования умственных действий и в наше время.

Обучение и развитие в дошкольном возрасте

Эта, как и последующая, статья Л. С. Выготского, напечатанная впервые уже после его смерти в сборнике его статей «Умственное развитие детей в процессе обучения» (1935), представляла собою работу автора, в которой он непосредственно подходит к психологическим основам решения важных проблем обучения и развития ребенка.

Как и в последующей статье, в статье «Обучение и развитие в дошкольном возрасте», которая была прочитана в качестве доклада на Всероссийской конференции по дошкольному воспитанию», Л. С. Выготский подходит к одному из коренных вопросов психологии ребенка — вопросу об отношении развития и обучения — и показывает, как психологически для ребенка дошкольного возраста постепенно начинает становиться возможным новый тип обучения — обучение по систематической школьной программе.

Рассмотрение этого вопроса позволяет автору прийти к психологическому анализу одной из самых важных проблем возрастной и педагогической психологии — к проблеме так называемых «сензительных возрастов» — и дать важные материалы к психологическим обоснованиям оптимальных сроков начального обучения в дошкольном возрасте.

Глубокое теоретическое рассмотрение важнейших педагогических проблем дошкольного обучения, данное в этой статье Л. С. Выготским, не потеряло своей актуальности и в наши дни.

Проблема обучения и умственного развития в школьном возрасте

В этой работе, написанной автором незадолго до смерти и опубликованной посмертно, Л. С. Выготский дает в наиболее сжатом и отчетливом виде изложение своих взглядов на теоретические вопросы отношения развития и обучения, критику основных теорий, подходивших к разрешению этого вопроса, и анализ практических следствий, которые неизбежно должны вытекать из правильной постановки вопроса об обучении ребенка и его психическом развитии.

Исходя из того, что всякое психическое развитие протекает в общении ребенка со взрослым и под влиянием этого общения, Л. С. Выготский формулирует в этой статье положение об основных законах формирования пси-

хических функций. В статье делается также важный практический вывод о том, что для прогноза дальнейшего умственного развития ребенка следует учитывать не только то, как он самостоятельно решает ту или иную задачу, но и то, в какой степени при ее решении он оказывается в состоянии пользоваться помощью взрослого, усваивая и перенося передаваемый ему опыт. Идея «зоны ближайшего развития» и связанная с ней серьезная критика, которой Л. С. Выготский подверг распространенные в его время «педологические тесты», относится к числу его наиболее важных теоретических и практических положений.

Проблема умственной отсталости

Настоящая статья, как и последующая, дает пример того, как основные теоретические положения Л. С. Выготского применялись им к проблемам психической патологии.

Почти в течение всей своей жизни Л. С. Выготский не переставал заниматься вопросами аномального развития и по всем основаниям может считаться одним из выдающихся теоретиков советской дефектологии. По вопросам дефектологии им было написано значительное количество работ, основные линии которых и сейчас продолжают его учениками.

Статья «Проблема умственной отсталости», опубликованная лишь после смерти Л. С. Выготского, относится к тому периоду работы автора, когда проблема соотношения аффекта и интеллекта представлялась ему особенно актуальной. Поэтому все острие критики состояния учения об умственной отсталости направлено в этой статье против интеллектуализма в подходе к умственно отсталому ребенку; ограничение симптоматики умственной отсталости одними только интеллектуальными дефектами Л. С. Выготский считал неправомерным и выдвигал в противовес этому широкую концепцию умственной отсталости, в центре которой стояло утверждение об изменении соотношения между аффективными и интеллектуальными процессами как основной характерной черте умственной отсталости.

Фактическим основанием для этого положения были проведенные Л. С. Выготским, И. М. Соловьевым и др. экспериментальные исследования динамики деятельности умственно отсталых детей, показавшие глубокие изменения, заметно отличающие этих детей от нормальных.

В исследовании динамики психических действий Л. С. Выготский воспользовался рядом приемов, предложенных в свое время немецким психологом Куртом Левином; при этом некоторые неверные положения К. Левина остались непреодоленными в этой статье Л. С. Выготского, в связи с чем многие психологические наблюдения, подводящие к описанию важных патофизиологических фактов, но не раскрывающие их, описываются здесь в свойственных этому автору описательных, формалистических понятиях, нередко в мистифицированном виде представляющих некоторые важные факты динамики нервных процессов.

Однако выдвинутые Л. С. Выготским положения об особенностях взаимоотношения аффективных и интеллектуальных процессов умственно отсталого ребенка и особенно его замечания о различиях в динамике непосредственных действий и интеллектуальных процессов, опирающихся на словесную систему, так же как и характеристика особенностей психической деятельности умственно отсталого ребенка, даваемая в этой статье, представляет большой интерес.

Нарушения понятий при шизофрении

В процессе своей творческой деятельности Л. С. Выготский неоднократно возвращался к тому, чтобы показать, с одной стороны, насколько продуктивным является приложение его психологических концепций и методов исследования к анализу патологических изменений психики, и с другой — насколько ценный материал может получить психолог, изучающий факты патологически измененного сознания. Вот почему проблема шизофрении, истерии, афазии, паркинсонизма неоднократно была предметом его эксперименталь-

ного исследования, и работы, посвященные этим проблемам, много раз докладывались им на соответствующих психиатрических и неврологических конференциях.

Тщательно описывая психологические изменения, происходящие при тех или иных патологических состояниях, Л. С. Выготский был, однако, далек от того, чтобы игнорировать их физиологическую основу. В данной статье такая позиция автора выступает с особенной отчетливостью. Видя в нарушении системы понятий центральный симптом шизофрении, Л. С. Выготский менее всего склонен рассматривать это явление как причину шизофренического процесса; он отмечает, что «нарушение функции образования понятий является... первым результатом шизофренического процесса, но не его предпосылкой» и что первичным является то аутистическое, инактивное состояние шизофрении, которое должно рассматриваться как «защитная функция организма, реагирующего развитием внутреннего торможения на слабость нервной системы». Вот почему данная статья Л. С. Выготского, в которой дается критика фантастического понимания шизофрении как «регресса к примитивным формам мышления» и на основании ряда экспериментально-психологических фактов описываются те реальные изменения в формировании понятий, которые являются отражением тормозного состояния коры головного мозга шизофреника, является не только значительным вкладом в психопатологию, но представляет также и большой интерес для правильного решения вопроса об отношении патофизиологических изменений высшей нервной деятельности, возникающих при заболеваниях, и тех психологических симптомов, которые составляют реальное содержание клиники этого заболевания.

Статья «К проблеме психологии шизофрении» («Нарушение понятий при шизофрении») была напечатана в «Журнале невропатологии и психиатрии» им. Корсакова в 1932 г.; переведенная на английский язык, статья получила широкие отклики в мировой психиатрической литературе.

СОДЕРЖАНИЕ

Предисловие	3
А. Н. Леонтьев и А. Р. Лурия. Психологические воззрения Л. С. Выготского	4

МЫШЛЕНИЕ И РЕЧЬ

Предисловие автора	39
Глава первая. Проблема и метод исследования	43
Глава вторая. Проблема речи и мышления ребенка в учении Ж. Пиаже	56
Глава третья. Проблема развития речи в учении В. Штерна	110
Глава четвертая. Генетические корни мышления и речи	119
Глава пятая. Экспериментальное исследование развития понятий	148
Глава шестая. Исследование развития научных понятий в детском возрасте	213
Глава седьмая. Мысль и слово	320
Цитированная литература	385

ПРОБЛЕМЫ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ РЕБЕНКА

Развитие высших форм внимания в детском возрасте	389
Обучение и развитие в дошкольном возрасте	426
Проблема обучения и умственного развития в школьном возрасте	438
Проблема умственной отсталости	453
Нарушение понятий при шизофрении	481
Примечания	497
Именной указатель	504
Предметный указатель	507