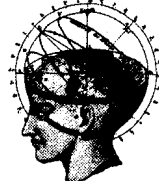


Сканирование и форматирование: Янко Слава (Библиотека Fort/Da) || <http://yanko.lib.ru> || slavaaa@yandex.ru || yanko_slava@yahoo.com || Иср# 75088656 || Библиотека: <http://yanko.lib.ru/gum.html> || Номера страниц - внизу
update 22.03.06

Проблема развития и распада высших психических функций

из книги:

(Выготский Л.С. Психология развития человека. — М.: Изд-во Смысл; Эксмо, 2005. — 1136 с.)



Библиотека Всемирной Психологии

Л.С.ВЫГОТСКИЙ

ПСИХОЛОГИЯ РАЗВИТИЯ ЧЕЛОВЕКА

Москва

«СМЫСЛ»

2005





ББК 88.4 В 92

Художественное оформление и оригинал-макет *А. Бондаренко*

Выготский Л.С.

В 92 Психология развития человека. — М.: Изд-во Смысл; Изд-во Эксмо, 2005. — 1136 с, ил. — (Библиотека всемирной психологии).

ISBN 5-699-13728-9

Лев Семенович Выготский (1896—1934) — выдающийся ученый, мыслитель, классик отечественной психологии. Его наследие огромно (более 270 работ), а идеи неисчерпаемы, оригинальны и до сих пор актуальны. Он оказал огромное влияние на развитие отечественной и мировой психологии. Известный американский философ С. Тулмин назвал его Моцартом в психологии. Работая в сложных условиях, за очень короткое время ему удалось внести важный вклад в психологию искусства, общую психологию, детскую и педагогическую психологию, пато- и нейропсихологию, методологию психологии, дефектологию и педагогику.

Его работы представляют лучшие страницы российской психологической науки. Идеи Выготского и его школы служат основой научного мировоззрения новых поколений психологов по всей России.

Именно для них и была подготовлена эта книга.

Новое издание трудов Л.С. Выготского подготовлено с учетом замечаний и пожеланий коллектива преподавателей психологического факультета МГУ. Сюда включены все работы, входящие в учебные планы и необходимые в учебном процессе; все, что рекомендуют преподаватели. Настоящее издание дополнено редкими и уникальными материалами, не вошедшими даже в известное шеститомное собрание сочинений Выготского.

В этой книге объединены работы по общей психологии, во вторую войдут труды по возрастной и педагогической психологии.

ББК 88.4

ISBN 5-699-13728-9

© ГЛ. Выготская, Е.Е. Кравцова, 2005

© Составление. Вступительная статья. А.А. Леонтьев, 2005

© Оформление. А. Бондаренко, 2005

© ООО «Издательство «Эксмо», 2005

Электронное оглавление

Электронное оглавление	3
Предисловие ¹	4
5. Проблема развития и распада высших психических функций ¹	11
Библиография	19
СОДЕРЖАНИЕ.....	21

Предисловие¹

Двадцатый век в России богат мыслителями мирового уровня. Это Владимир Иванович Вернадский, создатель концепции ноосферы. Это Павел Александрович Флоренский, Михаил Михайлович Бахтин, Густав Густавович Шпет, Юрий Михайлович Лотман, Николай Александрович Бердяев. К этому списку можно добавить и А.Ф. Лосева, и Н.О. Лосского, и А.А. Ухтомского, и Р.О. Якобсона. Такое созвездие талантов сделало бы честь любой стране в любую историческую эпоху.

Лев Семенович Выготский органично вписывается в этот ряд.

Судьба его напоминает судьбы других людей из нашего списка. Конечно, он не погиб в заточении, как Флоренский или Шпет, не был насильственно выдвинут в эмиграцию, как Бердяев и Лосский. Выготский умер своей смертью в разгар стремительного творческого взлета, не имеющего аналогов в научных биографиях других ученых. Может быть, ему и повезло — едва ли он пережил бы 1937 год, особенно если учесть, что в конце 1936 года, после «судьбоносного» постановления ЦК ВКП(б) «О педологических извращениях в системе наркомпросов», уже мертвый Выготский стал основной мишенью уничтожающей критики — чего стоит хотя бы знаменитая брошюра Е.И. Рудневой «О педологических извращениях Л.С. Выготского». Большинство его книг было изъято, его имя вычеркивалось цензорами из корректур, а о переиздании его трудов было смешно и думать. Как и об издании рукописей — а в их числе были такие замечательные книги, как «Психология искусства»; «Исторический смысл психологического кризиса», «Орудие и знак в развитии ребенка» (перепечатываемые в настоящем томе); «Учение об эмоциях»; наконец, небольшая, но переполненная мыслями работа «Конкретная психология человека» (она тоже вошла в наш том). Все это сейчас доступно читателям, хотя многие рукописи Выготского и разбросанные по малоизвестным журналам и сборникам его публикации до сих пор малоизвестны или совсем неизвестны.

¹ В основу настоящего предисловия положен текст статьи: А.А. Леонтьев. Ключевые идеи Л.С. Выготского — вклад в мировую психологию XX столетия. // Психологический журнал, 2001, том 22, №4.

5

1956 год принес Выготскому восстановление его реального места в советской психологии, а затем мировую известность. В гуманитарных науках едва ли применим распространенный в науковедении критерий «индекса цитирования»: но если бы был проделан под этим углом зрения анализ психологических публикаций на Западе в последние десятилетия истекшего столетия, мы бы увидели, что даже в «закрытой» от европейской (не говоря уже о советской) психологии Америке считалось неприличным для психолога, занимающегося детской, педагогической, да и общей психологией, не упоминать имя Выготского. Другой вопрос, что Выготский воспринимался на Западе, особенно в США, не совсем таким, каким он был на самом деле. Его усердно перекрашивали то под необихевиориста, то под когнитивиста, то под экзистенциального психолога...

Впрочем, вклад Выготского в психологию, да и в гуманитарные науки в целом, был столь велик и многогранен, что у него можно было взять различные идеи, даже не очень нарушая целостность его концепции. Так и произошло в последние десятилетия двадцатого века не только в других странах, но и в нашей собственной стране. Книжки о Выготском исчисляются сейчас десятками. Но в каждой из них он рисуется иначе, так, как его воспринимает тот или иной автор. Выготский А.В. Брушлинского или Е.А. Будиловой не слишком похож на Выготского в книгах В.П. Зинченко, А.А. Пузыря, Дж. Верча. М.Г. Ярошевский или А. Козулин не сходятся в оценках с Я. Вальсинером. Н. Вересовым, А.Г. Асмоловым или автором настоящих строк.

Поэтому, кстати, очень трудно писать о роли Выготского в мировой науке XX столетия: любое суждение кому-то покажется субъективным и «партийным». Тем не менее нам хотелось бы в настоящей статье попытаться выйти за пределы собственной интерпретации Выготского и его научного пути и выделить то, самое главное, что не подлежит сомнению (а если кто-то и с этим не согласен, то это, как говаривал В.Б. Шкловский, уже факт его собственной биографии, а не биографии Выготского).

¹ Дадим здесь выходные данные наиболее доступных книг о Выготском (или частично посвященных ему), выходящих в последние десятилетия на русском языке: Научное творчество Л.С. Выготского и современная психология. М., 1981; Брушлинский А.В. Культурно-историческая теория мышления. М., 1968; Верч Дж. Голоса разума. М., 1996; Выгодская Г.Л., Лифанова Т.М. Лев Семенович Выготский. М., 1996; Зинченко В.П., Моргунов Е.Б. Человек развивающийся. Очерки российской психологии. М., 1994; Левитин К.Е. Личностью не рождаются. М., 1990; Леонтьев А.А. Л.С. Выготский. М., 1990; Леонтьев А.А. Деятельный ум. М., 2001; Морозов С.М. Диалектика Выготского. М., 2002; Пузырь А.А. Культурно-историческая теория Выготского и современная психология. М., 1986; Ярошевский М.Г. Л.С. Выготский в поисках новой психологии. СПб, 1993. В 2003 г. выходит из печати в издательстве «Смысл» «Словарь Л.С. Выготского».

6

Начнем с того, что Выготский был марксистом (как он сам говорил, материалистом в психологии), и это в значительной мере определяло его научные взгляды. Когда мы говорим о марксизме Выготского, то отнюдь не имеем в виду тот вульгаризованный псевдомарксизм, который, начиная с 1930 года, вошел в официальную советскую идеологию в качестве ее составной части (и «вершиной» которого была знаменитая четвертая глава в сталинском «Кратком курсе»). Тот псевдомарксизм, который под именем «марксистско-

ленинской философии» пропагандировался академиками Юдиным и Митиным и преподавался в любом вузе Советского Союза, не имел ничего общего с подлинной философией Маркса — и не случайно ранние работы последнего, в том числе замечательные «Экономическо-философские рукописи 1844 года», стали доступны широкому читателю только все в том же 1956 году... Нет, Выготский был подлинным марксистом-диалектиком, объективно примыкая к группе А.М. Деборина, в 1930 году осужденной Сталиным за «правый уклон» (тот же именитый автор приклеил деборинцам знаменитый ярлык «меньшевиствующих идеалистов», смысл которого так и остался непонятым).

Можно подумать, что таких марксистов в 20—30-х гг. было много. Конечно, людей, называвших себя марксистами, хватало. Но образованными философами и психологами были единицы — большинство же повторяло заученные формулы, не будучи в состоянии их осмыслить и успешно применять в конкретной научной деятельности. (Выготский имел все основания заметить в «Историческом кризисе»: «Быть в физиологии материалистом нетрудно — попробуйте-ка в психологии быть им».) Среди них можно, кроме Выготского, назвать Павла Петровича Блонского (у которого Выготский учился в университете А.Л. Шанявского); Сергея Леонидовича Рубинштейна, совершившего почти невозможное — не зная неопубликованных тогда (в 20-х годах) философских работ Маркса и Энгельса, он сделал самостоятельный шаг от Гегеля к марксизму; Михаила Яковлевича Басова... И совсем не случайно именно эти имена — Выготский, Блонский, Рубинштейн, Басов — мы называем, когда ищем истоки так называемого деятельностного подхода в советской психологии. Впрочем, к этой группе психологов можно отнести в известной мере и Дмитрия Николаевича Узнадзе, сформировавшегося (как и Рубинштейн) в идейном пространстве Гегеля; И.В. Имедадзе убедительно показал, что все сущностные характеристики того, что Узнадзе называл «поведением», идентичны тому, что российские психологи связывают с понятием деятельности.

Впрочем, здесь не все научные биографы Выготского едины. Часть из них вообще не считает, что у Выготского была идея деятельности, во всяком случае в той форме, в которой мы ее находим у А.Н. Леонтьева, П.Я. Гальперина, Д.Б. Эльконина, А.В. Запорожца (школа Выготского) или у С.Л. Рубинштейна.

7

Конечно, можно спорить о том, была ли «психологическая теория деятельности» А.Н. Леонтьева и его сотрудников, а затем коллег, прямым продолжением и развитием деятельностных идей Выготского (хотя изучение научных первоисточников убеждает нас, что была): но что такие идеи Выготский неоднократно высказывал, совершенно несомненно — их можно проследить во всех основных работах Льва Семеновича, в том числе и тех, которые печатаются в настоящем томе.

Эти идеи однозначно восходят к Гегелю и Марксу. Именно последнему принадлежит тезис о «своеобразии активного трудового приспособления человеком природы к себе, в противоположность пассивному приспособлению животных к среде» (Л.С. Выготский. Собр. соч., т.1, с.75; далее ссылки на это издание даются в тексте в следующем виде: 1,75). В полемике с Ж.Пиаже четко проводится мысль, что Пиаже ошибочно выводит мышление и развитие ребенка «из чистого общения сознаний без всякого учета общественной практики ребенка, направленной на овладение действительностью» (2,75). Особенно характерна в этом отношении монография «Орудие и знак в развитии ребенка»: здесь уже употребляется понятие деятельности. Ребенок, пишет Выготский, «вступает на путь сотрудничества, социализируя практическое мышление путем разделения своей деятельности с другим лицом... Социализация практического интеллекта приводит к необходимости социализации не только объектов, но также и действий» (6, 31). И далее: «Собственная деятельность ребенка направлена на определенную цель...» Наличие знака, речи позволяет «представлять в наличной ситуации моменты будущего действия...». Это «создает условия для совершенно нового характера связи элементов настоящего и будущего, создает совершенно новое психологическое поле для действия, ведя к появлению функций образования намерения и спланированного заранее целевого действия» (6,49).

Итак, первое, что внес Выготский в советскую и мировую психологию, — это совершенно четкая психологическая концепция **деятельности**. Еще раз подчеркнем: мы в настоящем предисловии не затрагиваем дальнейшей судьбы этой концепции. Точно так же мы не утверждаем, что именно и только Выготский разработал *философскую* концепцию деятельности как методологической основы советской психологии: здесь приоритет, судя по всему, принадлежит Рубинштейну (хотя эти его соображения 20-х годов остались тогда в рукописи или (статья 1922 года) были практически недоступны).¹

Что касается структуры деятельности, то здесь представляет

¹ См.: А.В. Брушлинский. С.Л. Рубинштейн — основоположник деятельностного подхода в современной науке.// Сергей Леонидович Рубинштейн: Очерки, воспоминания, материалы. М., 1989; А.А. Леонтьев. Деятельный ум. М., 2001.

8

особый интерес то, что Выготский писал об этапах порождения речи (и что дало нам основание говорить о нем как о «первом психоллингвисте»)¹.

Уже из приведенных слов Выготского из «Орудия и знака» видно, что его понимание деятельности органично связано с идеей знаковости и определенной трактовкой психологической роли языка. В.В. Давыдов был совершенно прав, когда подчеркивал, что нельзя понять происхождение деятельности

отдельного человека без раскрытия ее изначальных связей с общением и со знаково-символическими системами. Что это невозможно, первым увидел именно Лев Семенович. И попытался построить такую психологическую концепцию, где знак (слово), социум (общение) и деятельность выступили бы в теоретическом единстве.

Это ему в большой степени удалось. В его подходе можно выделить несколько существенных моментов.

Первое: четкий анализ **значения как психологического понятия**. Именно у Выготского понятие значения, до тех пор существовавшее лишь в пространстве логики, лингвистики и семиотики, выступило как равноправное в системе понятий общей психологии и психологии развития.

Второе: **динамический, процессуальный характер значения**. Значение выступает у Выготского как «внутренняя структура знаковой операции» (1, 160), как путь от мысли к слову и т.д.

Третье: **понятие предметного значения**. Оно едва ли не первым очерчено именно Выготским — хотя аналогичные мысли есть у Рубинштейна, Узнадзе, Леонтьева, но они относятся к более позднему времени.

Четвертое: **смысловое строение сознания**. (Понятие смысла выступает здесь у Выготского как «то, что входит в значение (результат значения), но не закреплено за знаком» (1,165)).

Пятое: **социальная природа значения (знака)**. «...Всякая символическая деятельность ребенка была некогда социальной формой сотрудничества» (6,56).

Шестое: **знак, значение как единство общения и обобщения**.

Седьмое и самое главное: то, что **слово и действие объединены в единую психологическую систему**.

Как именно они объединены, Лев Семенович показывает на материале детской игры. (См. его «записки-конспект» об игре, опубликованный Д.Б. Элькониним в его книге 1978 года «Психология игры» и перепечатанной в настоящем томе). Если попытаться кратко сформулировать его позицию, она такова: появление языка (речи) перестраивает систему отображения предмет-

¹ См. А.А. Леонтьев. Лев Семенович Выготский как первый психолингвист. // Известия Академии педагогических и социальных наук. Вып.1. Проблемы современной психологии. М. — Воронеж, 1996.

9

ного мира в психике ребенка. Наименование предмета, появление словесного значения вносит новый принцип в организацию сознания. Предметность восприятия прямо детерминирована языком (речью). С одной стороны, построение человеческого сознания связано с развитием орудийной деятельности. Но, с другой стороны, на базе словесных значений, становящихся предметными, возникает система смыслов, которая непосредственно и конституирует сознание. При этом слово биполярно ориентировано, оседая значением в мысли и смыслом в вещи. Благодаря этому возможно оперирование «чистыми значениями» вне непосредственного практического действия, т.е. мышление, вообще теоретическая деятельность.

Итог: в основе нового способа оперирования с вещами, предметами лежит словесное значение, слово как орудие социального контакта, общения. Вместе с тем развитие этого способа невозможно без практики, без опоры на реальные свойства вещей.

Харьковские ученики сочли эту концепцию «словоцентричной», и в принципе они были, видимо, правы. Расхождение «харьковчан» с Выготским было четче всего сформулировано А.Н. Леонтьевым в недавно опубликованной рукописи «Учение о среде в педологических работах Л.С. Выготского» («Вопросы психологии», 1998, №1): «...положение Л.С. Выготского о том, что сознание есть продукт речевого общения ребенка в условиях его деятельности по отношению к окружающей его внешней действительности, необходимо обернуть: сознание ребенка есть продукт его человеческой деятельности по отношению к объективной действительности, совершающейся в условиях языка, в условиях речевого общения» (с. 122).

Описанное выше понимание Выготским роли языка (знака) в становлении человеческого сознания и деятельности реализует его более общий тезис о **культурно-исторической природе человеческой психики**. (Здесь хотелось бы подчеркнуть, что сам термин «культурно-исторический» может употребляться и употребляется двояко. Во-первых, для обозначения определенного периода в развитии взглядов Выготского и его школы — того периода, к которому относится статья Льва Семеновича. «Проблема культурного развития ребенка», написанная совместно с А.Р. Лурия книга «Этюды по истории поведения» и монография А.Н. Леонтьева «Развитие памяти». Во-вторых, в более широком смысле, когда имеется в виду общая идея Выготского о роли исторически развивающейся человеческой культуры в становлении и функционировании индивидуальной психики — именно в этом смысле говорит о культурно-историческом подходе А.Г. Асмолов в ряде своих работ последних лет.)

Сказанным не ограничивается значение Выготского для психологии XX века. И следующей проблемой, неразрывно связанной с очерченной выше проблематикой деятельности и знака

10

(языка, значения), является **роль социальной, коллективной деятельности в психическом развитии ребенка**.

Чтобы раскрыть подход Выготского к этой проблеме, необходимо прежде всего понять, что он вкладывал в само понятие психического развития.

Для него характерно понимание «развития как процесса, характеризующегося единством материальной и психической сторон, единством общественного и личного при восхождении ребенка по ступеням развития» (4,248). Периоды плавного, почти незаметного внутреннего изменения личности ребенка сменяются

периодами резких сдвигов, конфликтов. Микроскопические изменения, «накапливаясь до известного предела, затем скачкообразно обнаруживаются в виде какого-либо возрастного новообразования» (4,249). Как известно, Выготский выделяет 5 таких скачков или «кризисов»: кризис новорожденного, кризис одного года, кризис 3 лет, кризис 7 лет и кризис 13 лет. К началу каждого нового возрастного периода складывается специфическая «социальная ситуация развития». Это «совершенно своеобразное, специфическое для данного возраста, исключительное, единственное и неповторимое отношение между ребенком и окружающей его действительностью, прежде всего социальной» (4,258). Именно эта социальная действительность — «основной источник развития».

Мы определяем тестами или другими способами уровень психического развития ребенка. Но при этом совершенно недостаточно учитывать, что ребенок может и умеет *сейчас*, важно, что он сможет и сумеет завтра, какие процессы, пусть сегодня не завершившиеся, уже «зреют». «Подобно тому, как садовник, определяя виды на урожай, поступил бы неправильно, подсчитав только количество созревших фруктов в саду и не сумев оценить состояние деревьев, не принеших еще зрелого плода, психолог, который ограничивается определением созревшего, оставляя в стороне созревающее, никогда не может получить сколько-нибудь верного и полного представления о внутреннем состоянии всего развития...» (4,262).

Ребенок может решить задачу совершенно самостоятельно, и обычно учитывается только такое, самостоятельное решение. Но может быть и так, что ребенок нуждается для решения в наводящем вопросе, указании на способ решения и т.д. Тогда возникает подражание, конечно, «не механическое, автоматическое, бессмысленное, а разумное, основанное на понимании подражательное выполнение какой-либо интеллектуальной операции». Подражание — это все, «что ребенок не может выполнить самостоятельно, но чему он может обучиться или что может выполнить под руководством или в сотрудничестве...» (4,263). Но ведь «то, что сегодня ребенок умеет делать в сотрудничестве и под руководством, завтра он становится способен выполнять самосто-

11

ательно. ...Исследуя, что ребенок способен выполнить самостоятельно, мы исследуем развитие вчерашнего дня. Исследуя, что ребенок способен выполнить в сотрудничестве, мы определяем развитие завтрашнего дня» (4,264).

То самое, что ребенок может сейчас выполнять лишь в сотрудничестве, а завтра уже самостоятельно — это и есть знаменитая **зона ближайшего развития**.

Эту зону создает обучение, которое должно «забегать вперед развитию». Оно «приводит в движение целый ряд внутренних процессов развития, которые сейчас являются для ребенка еще возможными только в сфере взаимоотношений с окружающими и сотрудничества с товарищами, но которые, проделывая внутренний ход развития, становятся затем внутренним достоянием самого ребенка» (Л.С. Выготский. Умственное развитие ребенка в процессе обучения. М.: Л.: 1935, с. 16; эту книгу мы полностью воспроизводим в настоящем томе).

Для психолога (и, разумеется, педагога) здесь важны три момента.

Первое. Каждая психическая функция, пишет Выготский, появляется на сцене дважды. Сперва как коллективная, социальная деятельность, а затем как внутренний способ мышления ребенка. Между этими двумя «выходами» лежит процесс интериоризации, или, как любил говорить Выготский, «вращения» функции вовнутрь.

Второе. Раз так, значит, и сам процесс обучения (да и воспитания) должен представлять собой коллективную деятельность. (Именно в этом направлении шли многие педагогические поиски 20—30-х гг., включая А.С. Макаренко).

И третье. Смысл работы учителя в том, чтобы направлять и регулировать деятельность учеников через коллективную деятельность, через организацию сотрудничества учеников друг с другом и учителя с учениками.

Совершенно очевидно, что эта концепция Выготского есть глубинная **теоретико-психологическая основа педагогики сотрудничества и развивающего обучения**. И в этом одна из главных заслуг Выготского не только перед общей и педагогической психологией, но и перед всем российским образованием.

Вернемся ненадолго назад, к рассуждениям Выготского о диалектике развития ребенка, и обратим внимание на одну его формулировку. Он говорит, что новообразования критических (конфликтных) периодов не сохраняются в дальнейшем в неизменном виде «и не входят в качестве необходимого слагаемого в интегральную структуру будущей личности» (4,254).

Что же такое для Выготского эта **интегральная структура личности**?

Конечно, само понятие личности существовало в психоло-

12

гии и до Выготского. Но его понимание личности было в каком-то смысле уникальным.

Во-первых, для Выготского «личность — *первичное, что создается вместе с высшими функциями*». А сами эти функции — «*перенесенные в личность, интериоризованные отношения социального порядка*, основа социальной структуры личности.... Индивидуальное личностное — не contra, а высшая форма социальности» (Л.С. Выготский. Конкретная психология человека.// Вестник МГУ, серия Психология, 1986,

№1, с.59, 54; работа воспроизведена в настоящем томе). (Здесь много общего с мыслями С.Л. Рубинштейна тех лет). Иначе говоря, личность для Выготского есть та основа, вокруг которой строится вся психика человека, включая деятельность и сознание, это то в конкретном человеке, что является непосредственным продуктом, кристаллизацией его социальной жизни. «Раз человек мыслит, спросим: какой человек... При одних и тех же законах мышления... процесс будет разный, смотря по тому, в каком человеке он происходит» (там же, 59).

Во-вторых, цитируемая статья Выготского не случайно названа «Конкретная психология человека». Это термин Ж. Политцера, французского психолога-марксиста, у которого взято и еще одно важное понятие — «драма». Выготский вообще ценил Политцера очень высоко. Идея личности как драмы важна потому, что вместе с ней в психологию личности вторгается идея диалектики, внутренней борьбы, сложной динамики, слияния и взаимопереходов психических процессов, функций и состояний.

В-третьих, мир для Выготского не есть — пользуясь известным выражением Дж. Брунера — «мир символов»: познавательные процессы — только часть процессов интериоризации, они подчинены личности, определяющей и регулирующей их.

В собственно психологическом плане личность для Выготского — это, пользуясь его же терминологией, динамическая смысловая система, включающая мотивационные, волевые, эмоциональные процессы, динамику действия и динамику мысли. «В процессе общественной жизни... возникают новые системы, новые сплавы психических функций, возникают единства высшего порядка, внутри которых господствуют особые закономерности, взаимозависимости, особые формы связи и движения» (6,328).

Таким сплавом, такой единицей высшего порядка для Выготского и является личность как единство интеллекта и аффекта. Их отношение — «не вещь, а процесс». (И, вероятнее всего, перестановка акцентов в последних работах Выготского с деятельности на это единство интеллекта и аффекта, первоначально вызвавшая протест его харьковских учеников, означала собой как раз переход к личностной парадигме — первым его правоту

13

признал А.В. Запорожец еще в самом конце 30-х гг., а позже к той же позиции пришел и А.Н. Леонтьев.).

Положения Выготского о приоритетности личности и о ее принципиально динамическом строении, специфическом для конкретного человека (и для определенного этапа его развития) нашли дальнейшее развитие у его учеников. Это, например, тезис Леонтьева о личности как системном и сверхчувственном *качестве* индивида, а главное — понимание личности как процесса постоянного самоопределения человека в мире, опять-таки чрезвычайно существенное для психологической и педагогической трактовки сущности образования. У А.Н. Леонтьева есть положение об исследовании личности как исследовании того, *что, ради чего и как* использует человек врожденное ему и приобретенное им. А.Г. Асмолов говорит о личности, которая сама выбирает деятельность и образ жизни (ср. у Г.М. Андреевой тезис о «личностном выборе деятельности»). В.С. Братусь понимает личность как психологический орган, координирующий и направляющий процесс «самостроительства» человека.

Системно-динамический подход Выготского к понятию личности неразрывен с еще одной принципиально важной его идеей. Она была сформулирована еще в самом начале его научной деятельности (1924 г.) и прошла через всю его научную биографию. Вот она: «...надо воспитывать не *слепого*, но *ребенка* прежде всего. Воспитывать же слепого и глухого — значит воспитывать слепоту и глухоту и из педагогики детской дефективности превращать ее в дефективную педагогику» (5,71). Иными словами, **коррекционная педагогика и клиническая психология имеют дело не с отдельным дефектом (страданием), а с целостной системой психики, личности и деятельности пациента.** Только опираясь на эту целостность, мы можем эффективно осуществить реабилитацию пациента. Надо обращать внимание не на то, чего у него *нет*, а на то, что у него *есть* и от чего мы можем оттолкнуться, чтобы восстановить нарушенные функции. Кроме дефектологов, эти мысли Выготского чрезвычайно успешно развивал его сотрудник А.Р. Лурия, сумевший до основания перестроить всю мировую нейропсихологию.

В одной из самых последних работ Выготского, докладе «Проблема развития и распада высших психических функций», мы находим четкое психофизиологическое обоснование указанной целостности. Для каждой высшей психической функции, говорит Выготский, требуется сложная дифференцированная *объединенная* деятельность целой системы центров. И — в другом месте — он требует «замены структурного и функционального анализа, неспособного охватить деятельность в целом, межфункциональным и системным анализом, основанным на вычлениении межфункциональных связей и отношений, определяющих каждую данную форму деятельности» (1,174).

14

Мы выделили, конечно, только основные, ключевые идеи Выготского, определившие тот вклад, который внесен им в мировую психологию XX века. И в заключение хотелось бы высказать несколько общих соображений.

Первое. Говоря о научном наследии Выготского, необходимо рассматривать его взгляды не как статическое целое, а в динамике их развития и перехода от одного концептуального понимания к другому. Выготский 1924 года и Выготский 1934 года не идентичны. «Классическая» культурно-историческая теория, мысли Выготского о деятельности и развивавшаяся им в последние годы системно-динамическая концепция

личности, конечно, не просто являются разными гранями его наследия: можно и нужно проследить внутреннюю логику перехода от одного этапа его научной биографии к другому.

Второе. Психологические взгляды Выготского могут быть поняты лишь в определенном философском и общегуманитарном контексте. Этот контекст отнюдь не исчерпывается марксистской философией, хотя Выготского нельзя понять вне этого круга идей. Поразительно, насколько близок был Выготскому по целому ряду принципиальных позиций, например, Михаил Михайлович Бахтин — упомянем только его понимание значения как функции знака и как потенции смысла, его идею «смыслового преобразования бытия» и понимание «мира действия» как мира предвосхищаемого будущего, его мысль о сознании, становящемся действительным в знаке, в социальном взаимодействии, его понимание деятельности в ее единстве — как культуры и как «единственности жизни»... Прямые параллели с Выготским можно обнаружить у Густава Густавовича Шпета. Даже у такого, казалось бы, далекого от Выготского философа, как Павел Александрович Флоренский, можно обнаружить множество пересечений с мыслями Выготского. А на Алексея Алексеевича Ухтомского Выготский прямо ссылается. Еще один замечательный мыслитель, во многом близкий Выготскому в 20—30-е годы, — это Сергей Леонидович Рубинштейн.

Третье — это справедливо не только в отношении Выготского, — его психологические взгляды следует рассматривать во взаимодействии с взглядами его предшественников и последователей, как часть единого потока философской и психологической мысли. История науки учит нас, что автодидактов, гениальных самоучек, начинающих с «нуля», не бывает — во всяком случае, когда речь идет о фигурах масштаба Выготского. Между тем корни взглядов Выготского по существу остаются не проанализированными. С другой стороны, какую бы позицию мы ни занимали в отношении школы Выготского, бесспорно, что не только ее взгляды (или, если угодно, взгляды Леонтьева, Лурия, Гальперина, Запорожца, Эльконина — это одна школа, но в то же время плеяда вполне самостоятельных ученых, развивавших

15

разные аспекты наследия Выготского, и порой развивавших по-разному) восходят к Выготскому, но и самого Выготского можно до конца понять, только представляя себе, как его позиции были развиты и преобразованы его учениками и последователями.

Поэтому завершим настоящее предисловие словами Даниила Борисовича Эльконина из его записных книжек (цитирую их по своей книге «Л.С. Выготский», М., 1990, с.42):

«Не забыть: если бы Выготский был жив и я смог бы, как это часто бывало, за чашечкой кофе в кафе «Норд» задать ему вопрос, то я спросил бы его: «А ты понимаешь, что своей теорией интериоризации ты отрицаешь то понимание психики и сознания, которое существовало до сих пор в так называемой классической психологии? Отрицаешь изначальность «души» и всей душевной жизни, отрицаешь, что человек рождается пусть с несовершенной и неразвитой, но все-таки душой, что она уже есть в нем и что носителем ее является мозг. Ты, наоборот, утверждаешь, что «душа» человеческая, человеческое сознание (психика), существует объективно вне нас как явление интерпсихическое в форме знаков и их значений, являющихся средством организации совместной, прежде всего, трудовой деятельности людей, и что только в результате этого взаимного воздействия людей друг на друга возникает интрапсихическое в форме тех же знаков и значений, но направленное на организацию своей собственной деятельности. Душа не задана человеку изначалью, а дана ему во внешней, чисто материальной форме!»

Но тогда я был молод и, как мне сейчас представляется, не понимал всей грандиозности той задачи, которую на моих глазах решал Лев Семенович».

* * *

Данная книга, адресованная прежде всего студентам-психологам, но могущая представить интерес и для других категорий читателей, включает в себя все основные работы Выготского, рекомендуемые студентам, специализирующимся по общей психологии, психологии личности, возрастной и педагогической психологии. Некоторые из этих работ уже неоднократно перепечатывались (например, «Мышление и речь»), другие воспроизводились только в собрании сочинений Выготского (например, «Исторический смысл психологического кризиса»), третьи, наконец, либо имеются только в виде журнальных публикаций («Игра и ее роль в психическом развитии ребенка», «Конкретная психология человека», «Проблема культурного развития ребенка»).

Для удобства читателей приведем сведения о не которых других изданиях трудов Л.С. Выготского, выходявших, начиная с 1956 года:

16

1. Избранные психологические исследования. М., 1956.
2. Развитие высших психических функций. М., 1960.
3. Воображение и творчество в детском возрасте (2 переиздания).
4. Психологий искусства. М., 1965 (более поздние издания: 1968, 1986, 1987).
5. Собрание сочинений в 6 тт.:
 - T.1. Вопросы теории и истории психологии (1982).
 - T.2. Проблемы общей психологии (1982).
 - T.3. Проблемы развития психики (1983).
 - T.4. Детская психология (1984).

- Т.5. Основы дефектологии (1983).
 - Т.6. Научное наследие (1984).
 - 6. Педагогическая психология. М., 1991.
 - 7. (Совместно с А.Р.Лурия.) Этюды по истории поведения. М., 1993.
 - 8. Педагогическая психология. М., 1996.
 - 9. Лекции по педологии. Ижевск, 1996.
 - 10. Выготский. Антология гуманной педагогики. М., 1996 (переиздано в 2002).
- 17

5. Проблема развития и распада высших психических функций¹

Проблема высших психических функций является центральной проблемой всей психологии человека. В современной психологии еще недостаточно выделены даже основные теоретические принципы, на которых должна быть построена психология человека как система, и разработка проблемы высших психических функций должна иметь центральное значение для решения этой задачи.

В современной зарубежной психологии существуют два основных принципа, с точки зрения которых разрабатывается психология человека.

Первый принцип — это принцип натуралистический, т. е. такой, который рассматривает психологию человека и его высшие психические процессы на тех же принципиальных основаниях, на которых строится учение о поведении животных. Таковым является, например, структурный принцип, который исходит из мысли, что в психологии человека не заключается ничего принципиально нового, что отличало бы ее коренным образом от психологии животного. Весь пафос структурной теории заключается в ее универсальности и всеобщей приложимости. Как известно, сами структуралисты утверждают, что структура есть изначальная форма всей жизни. Фолькельт в своих экспериментах стремится доказать, что восприятие паука подчиняется тем же структурным законам, что и восприятие человека. Такие же структурные законы получались при исследовании структуры поведения человекоподобных обезьян. Все явления — от реакций паука до человеческого восприятия — оказались охваченными таким единым принципом.

Эта всеобщность структурной теории отвечает тенденции всей современной натуралистической психологии, о которой несколько иронически, но правильно выразился Торндайк, указавший, что идеал научной психологии — создать единую линию развития от дождевого червя до американского студента. Этому

¹ Доклад, прочитанный на конференции Всесоюзного института экспериментальной медицины 28 апреля 1934 г.

548

идеалу отвечает структурный принцип. Поскольку речь идет о такой общей закономерности, дождевой червь и американский студент обнаруживают структурные закономерности в полной мере. Правда, внутри этих общих структурных закономерностей в ходе эксперимента и клинического исследования приходится различать структуры «хорошие» (как их обозначают представители этой психологии) и структуры «плохие», структуры «сильные» и структуры «слабые», структуры дифференцированные и структуры недифференцированные. Но все это — отличия количественные, принципиально же оказывается, что структурные принципы одинаково приложимы как к высшим, так и к низшим структурам, как к человеку, так и к животному.

Несостоятельность этого принципа сказалась в области и генетической и клинической психологии, по отношению к развитию и распаду психических функций. Основатели гештальт-психологии — Келер и Вертгаймер связывали огромные надежды со структурным принципом. Соответственно этому принципу исследования, как уже было сказано, проводились на домашней курице и на обезьяне. Но оказалось, что с точки зрения сравнительной психологии эти исследования не имеют никаких перспектив, потому что на курице Келер получил то же, что и на обезьяне. В смысле общих структурных принципов различий между домашней курицей и обезьяной он установить не мог. Когда при Келере в Париже был поставлен вопрос относительно человеческого восприятия, то он ответил данными, собранными на животном материале. Изложив все основные закономерности, которые были вскрыты на животных — на обезьяне и курице, — он сказал, что этим законам подчинено и человеческое восприятие. Конечно, это его слабое место. Больше того, он не мог отделаться от того впечатления, что животное в гораздо большей степени подчиняется законам структуры сенсорного поля, чем человек, у которого эти законы определяют его сенсорные процессы в меньшей степени. Животное находится в резкой зависимости от объективных данных, от освещения, расположения вещей и т. д., от относительной силы раздражителя, входящего в состав этой ситуации, проявляя здесь подчинение законам структуры больше, чем человек.

Аналогичные факты получились при попытке приложить структурный принцип к явлениям детского развития. Чем ниже спускался исследователь, тем больше получалось данных, что структурное строение психических процессов у ребенка имеет ту же форму, как и у взрослого человека. Попытку приложить структурный принцип к объяснению развития сделал К. Коффка. Он указал, что развитие структур является «сильным» и «слабым», «хорошим» и «плохим», дифференцированным и недифференцированным, но что все развитие альфой и омегой имеет структурность как таковую. Такая постановка проблемы развития в

549

области сравнительной и детской психологии оказалась с точки зрения структурного принципа чрезвычайно малопродуктивной. Все высшие формы человеческого восприятия потеряли свою специфичность.

Я укажу, с какими трудностями приходится встречаться структурной психологии, когда дело касается клинических дисциплин. Я сошлюсь на работы Петцля, посвященные агнозии, в которых он устанавливает

тонкое различие между низшей зрительной сферой и той высшей зрительной сферой, при страдании которой наступает агнозия. Но когда Петцль от описания переходит к анализу, то оказывается, что все сводится к структурированию и из высших функций выступают только две — побуждающая и запрещающая. Они, по выражению Щедрина, могут только «тащить и не пущать» низшие центры, но создавать новое, приносить новые элементы в деятельность высших центров оказываются неспособными.

Я подробно останавливаюсь на этой стороне дела, чтобы показать, что господствующая в современной психологии структурная теория оказывается неадекватной той проблеме, которая составляет основной предмет изучения человека, — проблеме высших психических процессов, ибо ответ, который дает структурная психология, заключается в том, что высшие психические функции сводятся к тем же низшим, только усложненным и обогащенным по сравнению с низшими психическими функциями, а это не решает проблему.

Вторую линию в психологии человека представляла так называемая описательная психология, или психология как наука о духе, которая в противовес натуралистическим принципам, сводящим высшие специфически человеческие образования к закономерностям, присущим низшим образованиям, объявляет высшие психические функции образованиями чисто духовной природы, которые причинному объяснению не подлежат и не нуждаются в генетическом анализе. Эти особенности психической жизни можно понять, но не объяснить. Их можно чувствовать, но нельзя ставить в причинную зависимость от мозговых процессов, процессов эволюции и т. д. Тот тупик, в который приводит эта идеалистическая концепция, ясен без дальнейших пояснений.

Я нарисовал эти группы взглядов схематично, но в основном мне представляется правильной эта картина состояния психологии человека в зарубежной науке нашего времени. Если ее резюмировать, то получится такое впечатление: несмотря на огромный материал, полученный при изучении человека, с теоретической точки зрения психология человека не только не оформилась хотя бы в качестве ростка подлинной науки, но, наоборот, это представляется совершенно исключенным до тех пор, пока психологи будут идти по двум этим основным направлениям: спи-

550

ритуалистическому, с одной стороны, и натуралистическому — с другой.

Сейчас я хотел бы перейти к содержанию основных положений и фактов, характеризующих развитие и распад высших психических функций. Мне кажется, что наиболее важным для самой постановки этой проблемы является правильное понимание природы высшей психической функции. Можно было бы думать, что, разбирая вопрос о высших психических функциях, нужно начать с того, чтобы дать ясное определение высших психических функций и указать, какие критерии позволяют разделить их от элементарных функций. Но мне представляется, что точное определение не принадлежит к начальному моменту научного знания. Я думаю, что смогу ограничиться вначале лишь эмпирическим и эвристическим определениями.

Высшие психические функции развились как высшие формы деятельности, которые имеют ряд отличий от элементарных форм соответствующей деятельности. Так можно говорить о произвольном внимании в отличие от непроизвольного внимания, о логической памяти в отличие от механической памяти, об общем представлении в отличие от частных представлений, о творческом воображении в отличие от воспроизводящего воображения, о волевом действии в отличие от действия непроизвольного, о простых аффективных процессах в отличие от сложных форм эмоциональных процессов.

Центральным для выяснения природы высших психических функций, их развития и распада является одно положение, которое становится ясным, если сопоставить сравнительную психологию с психологией человека. В сравнительной психологии было давно введено понятие, которое получило свое развитие в последнее десятилетие, в частности в работах покойного В. А. Вагнера, — это понятие эволюции по чистым или смешанным линиям. Изучая развитие тех или иных психических функций в животном мире, исследователи стали различать появление новой функции по чистым линиям (появление нового инстинкта, разновидности инстинкта, который оставляет в основном неизменной всю прежде сложившуюся систему функций) и развитие функции по смешанным линиям, когда происходит не столько появление нового, сколько изменяется структура всей прежде сложившейся психологической системы животного. Как показывают исследования из области сравнительной психологии, основным законом эволюции животного мира является закон психического развития по чистым линиям, развитие же по смешанным линиям является скорее исключением, чем правилом, и представлено в области животного развития незначительно.

Надо сказать, что недоучет этого закона объясняет целый ряд ошибок, которые допускали психологи, работая с животными, в частности ошибку Келера, который допускал проявление

551

человекоподобного интеллекта и применение орудий у обезьян. Он не учел, что если сравнить отдельную операцию у человека и у обезьяны, то сходство получается большое, но если сравнить всю структуру поведения животного и место, которое она занимает в сознании животного, то, как указывали Коффка, Гельб и другие авторы, которые подвергли критике основные келеровские положения (Гильом и Мейерсон), применение орудий у человека и у обезьяны резко отличается друг от друга. Орудие по-настоящему существует для животного только в момент выполнения данной операции; вещь вне определенной ситуации для животного не существует. Наиболее сложные формы его поведения являются

результатом развития функций «по чистым линиям».

Для человеческого же сознания и его развития, как показывают исследования человека и его высших психических функций, действительно обратное положение. На первом плане развития высших психических функций стоит не столько развитие каждой психической функции («развитие по чистой линии»), сколько изменение межфункциональных связей, изменение господствующей взаимозависимости психической деятельности ребенка на каждой возрастной ступени.

Нужно понять, что сознание не складывается из суммы развития отдельных функций, а, наоборот, каждая отдельная функция развивается в зависимости от развития сознания как целого. Развитие сознания в целом заключается в изменении соотношения между отдельными частями и видами деятельности, в изменении соотношения между целым и частями. Это изменение функциональных связей и соотношений выступает на первый план и позволяет приблизиться к разрешению основной проблемы.

Я приведу только один пример. Если обратиться к исследованию психических функций ребенка раннего возраста — между годом и тремя, то можно увидеть, что здесь психология наталкивалась на ряд трудностей. Трудно сравнить память ребенка этого возраста, его мышление и внимание с памятью, мышлением и вниманием ребенка более старшего возраста, и эта трудность упирается в тот факт, что мы сталкиваемся с особой системой функциональных соотношений, с особой системой сознания, в которой доминирующей функцией является восприятие, а все остальные функции действуют не иначе, как в результате восприятия и через него. Кто не знает, что память ребенка этого возраста проявляется главным образом в опознавании, так как ребенок вспоминает только в связи с тем, что воспринимает сейчас. Мышление ребенка этого возраста совершается не иначе, как в акте восприятия. Оно может быть направлено только на то, что сейчас находится в сфере восприятия. Чтобы отвлечь ребенка от восприятия, нам надо будет применить усилие, и сделать это чрезвычайно трудно.

Что же существенно для памяти, для мышления ребенка между годом и тремя? Существенным является не только разви-

552

тие памяти и мышления, но и тот факт, что все эти функции абсолютно несамостоятельны, недифференцированы и находятся в непосредственной зависимости от восприятия, действуют не иначе, как в системе восприятия. Исследования показывают, что построение высших психических функций есть процесс образования психических систем. Иначе говоря, в ходе детского развития изменяется внутренняя структура сознания в целом, меняются соотношения отдельных функций и отдельных видов деятельности, на основании чего возникают новые динамические системы, интегрирующие целый ряд отдельных видов и элементов психической деятельности ребенка.

Если верно, что в ходе детского развития отношения между функциями меняются, то именно в процессе изменения этих межфункциональных отношений и происходит такая интеграция отдельных элементарных функций, которая приводит к образованию высшей психической функции, становящейся на место низших психических функций. Тут мы имеем дело с различными видами деятельности. Исследования показали, что все высшие психические функции — логическая память, произвольное внимание, мышление — имеют общую психическую основу, так что мы в такой же мере вправе говорить о произвольной памяти, в какой мы говорим о произвольном внимании: мы могли бы с полным правом назвать последнее логическим вниманием, как называем его произвольным. Исследования показали, что существует высокая корреляция между произвольной памятью и произвольным вниманием. Иначе говоря, высшие психические функции коррелируют между собой больше, чем они коррелируют с соответствующими низшими психическими функциями. Все это указывает на некоторую общую природу высших психических функций, на некоторый общий путь, который они проходят в своем развитии. Специальное изучение развития произвольной памяти, которое было несколько лет тому назад проведено нашими сотрудниками А. Н. Леонтьевым и Л. В. Занковым, и исследования других высших психических функций показали, что этот путь интеграции и есть путь образования определенных психических систем. Во всех этих случаях мы имеем особые функциональные системы, которые не являются прямым продолжением или развитием элементарной функции, а представляют собой целое, в котором элементарные психические функции существуют как одна из инстанций, входящих в состав целого.

* * *

Центральную роль в построении высших психических функций, как показывают исследования, играет речь и речевое мышление, те несомненно специфические человеческие функции,

553

которые, по-видимому, бесспорно должны быть отнесены к продуктам исторического развития человека.

Что вносит в сознание ребенка первое осмысленное слово? Изучение этого вопроса, мне кажется, очень важно для понимания природы развития высших психических функций. Ассоциативная психология представляла себе, что слово связано со значением, как одна вещь связана с другой вещью; как говорили классики ассоциативной психологии, слово напоминает значение, как пальто знакомого человека напоминает вам хозяина. С точки зрения структурной психологии, слова связаны, как одна вещь с другой, но не ассоциативно, а структурно. Иначе говоря, слово есть одна из структур в ряде других, которая, как таковая, не вносит нового *modus operandi* в наше сознание. Между тем данные истории развития речи,

анализ функционирования ее в развитом сознании и клинические данные из области патологии речи показывают, что дело обстоит иначе, что вместе со словом в сознание человека вносится новый *modus operandi*, новый способ действия.

В чем заключается это новое? В свое время наши скромные экспериментальные исследования привели к выводу, что с психологической стороны самым существенным для слова является обобщение, тот факт, что всякое значение слова обозначает не единичный предмет, а группу вещей. Изучение ранних форм этих обобщений или детских слов привело к выводу, о котором можно сказать, что он начинает входить в современное учение о речи и мышлении. Этот вывод заключается в том, что значение детских слов развивается, что ребенок в начале развития речи обобщает вещь в слово иначе, чем взрослые. Наши ступени развития значений детских слов показывают различные типы, различные способы обобщений. Вместе с внесением обобщений, мне кажется, вносится и новый принцип в деятельность сознания. Я думаю, что в этом случае психологи всецело опираются на то положение, что диалектическим скачком является не только переход от неживой материи к живой; диалектическим скачком является и переход от ощущения к мышлению. Это значит, что существуют особые законы мышления, что они не исчерпываются теми законами, которые имеются в ощущении. Это значит, что хотя сознание всегда отражает действительность, но оно отражает действительность не одним-единственным способом, а по-разному. Этот обобщенный способ отражения действительности есть, я думаю, специфически человеческий способ мышления.

Мне позволяют так думать три группы фактов. Первая группа фактов заключается в следующем. Все знают, что основным для человеческого сознания является его социальный характер. Психическая жизнь не является замкнутой монадой, которая не имеет входа и выхода. Все знают, что непосредственного обще-

554

ния душ быть не может, что общаемся мы с помощью речи, с помощью соответствующих знаков. Однако важно, что общаться можно не только с помощью знаков, но и с помощью обобщенных знаков. Если знак не обобщен, то он имеет смысл только для меня, имеет смысл только единичного факта. Для примера я возьму факты, на которые указал американский исследователь Эдвард Сэпир. Кто-то должен передать другому, например, что ему холодно. Как это показать? Я могу начать дрожать, вы увидите, что мне холодно. Я могу сделать так, чтобы вам было холодно, и показать этим, что мне холодно. Но для человеческого общения характерно обобщение и передача в словах того или иного состояния. Когда я говорю «холодно», то я делаю обобщение, связанное с переживанием. Следовательно, вопрос о том, существует ли непосредственная связь между общением и обобщением, заслуживает самого серьезного внимания.

В результате целого ряда исследований в психологии была поставлена проблема (в свое время она была поставлена Пиаже), которая, однако, оставалась теоретически темной, — проблема понимания ребенком ребенка, понимания ребенком взрослого, понимания детьми разных возрастов друг друга. Нам удалось установить, что понимание в смысле глубины и адекватности, в смысле сферы возможного понимания, т. е. процессы обобщения всегда обнаруживают строгое закономерное соответствие уровню развития детского общения. Развитие общения и обобщения идет рука об руку. Это первая группа фактов, которые позволяют думать, что обобщенный способ отражения действительности в сознании, который вносится словом в деятельность мозга, есть другая сторона того факта, что сознание человека есть сознание социальное, сознание, формирующееся в общении.

Другая группа фактов, которая позволяет так думать, относится к области клинических наблюдений.

Если обобщить то, что известно из изучения распада обобщений, из области патологии смысловой стороны речи, то можно сказать, что при этих страданиях мы имеем более или менее общее страдание всех специфических сторон человеческих функций. Все они страдают, когда мы имеем патологические изменения в области обобщений, в области изменения значений слова. Я постараюсь дальше, говоря об исследованиях афазии, указать на конкретные примеры, относящиеся к этой области.

Монаков в одной из своих последних статей обратил внимание на специфические нарушения произвольного внимания, которые обнаруживает афазик, и, указывая проблему, но не разрешая ее, он говорит, почему такая высшая психическая функция, как произвольное внимание, казалось бы, не связанная с речью как таковой, во всех типических случаях афазии оказывается резко нарушенной. Это показывает связь, существующую между

555

распадом обобщений и всей психической деятельностью, сохранностью представлений, сохранностью всех высших психических функций в целом.

* * *

Перейду к проблеме распада высших психических функций, которую я сегодня хотел изложить в аспекте проблемы локализации высших психических функций.

Проблема локализации в конечном счете есть проблема структурных единиц в деятельности мозга. Для нее не может остаться безразличной общая концепция, исходя из которой она пытается решать свои основные вопросы. Во время ассоциативной психологии существовало учение, которое локализовало отдельные представления в отдельных центрах. Структурное учение в психологии заставило учение о локализации отказаться от локализации отдельных представлений. Известно, что структурное учение

проложило иные пути для решения вопроса об отношении функций к мозгу. Все это говорит о том, что всякое психологическое учение с необходимостью требует своего продвижения в области проблемы локализации и с этой точки зрения данные психологического эксперимента должны быть сопоставлены с данными клиники в широком смысле этого слова.

Современное локализационное учение справилось только с одной задачей, которая стояла перед ним. С помощью структурного принципа оно пыталось преодолеть свои прежние ложные представления. Структурный принцип оказался положительным лишь для преодоления этих дефектов в учении о локализации. Ведь типичные построения современных локализационных учений не идут дальше положения о наличии двух функциональных моментов в работе мозговых центров — так называемых специфических и неспецифических функций мозга. Наиболее четко развил это учение Лешли.

С точки зрения Лешли, каждая область коры обладает специфической функцией, примеры которых он проследил при анализе дифференцированных оптических структур мозговой коры. Но эти же зоны имеют и неспецифические функции. С участием этих зон связано не только формирование зрительных навыков, но и тех навыков, которые никакого отношения к оптическим не имеют. Отсюда Лешли делает вывод, что каждому центру присущи две функции: специфическая функция, с одной стороны, и неспецифическая функция, связанная со всей массой мозга, — с другой стороны. В отношении специфической функции, согласно учению Лешли, каждый центр является незаменимым. При большом его поражении или травме специфическая функция выпадает. Но в отношении неспецифических

556

функций каждый участок коры является эквивалентом другому участку коры.

Учение Гольдштейна о мозговой локализации имеет аналогичные черты, являясь только более тонким по своему содержанию. С точки зрения Гольдштейна, определенный центр мозга, разрушение которого клинически ведет к выпадению или нарушению определенных функций, связан не только с функцией определенного типа, но и с образованием определенного фона для данной функции. Если он пострадал, то это имеет большое значение для мозга не только потому, что этот «центр» связан с известной динамической «фигурой», но и потому, что фон, который является непременным условием для образования соответствующей «фигуры», нарушен, потому что функции фона также пострадали от того, что пострадал данный центр.

Представление Гольдштейна, что каждый центр обладает специфическими функциями «фигуры» и общей функцией — «фоном», является более тонким взглядом, логически продолжающим взгляды Лешли относительно специфических и неспецифических функций каждого из центров.

Мне кажется, что теоретический анализ этого положения показывает, что учение о двойной функции каждого мозгового центра представляет собой соединение двух старых точек зрения. С одной стороны, мы возвращаемся к учению о специализированных центрах: мы признаем, что структура определенного рода локализована в определенных центрах. С другой же стороны, функции центра оказываются диффузно эквивалентными в том отношении, что динамический «фон», в обеспечении которого данный центр участвует, локализован в мозгу как целом. Таким образом, здесь мы имеем соединение старой локализационной точки зрения с антилокализационной точкой зрения. Но соединить эти теории не значит еще разрешить проблему. Что такое представление приводит в области локализации к положениям, аналогичным положениям генетической психологии, пользующейся только структурным принципом, легко показать на исследованиях самого Гольдштейна и других клиницистов, пользующихся этим принципом. Гольдштейн, изучая амнестическую афазию, находит, что центральным страданием при этом является страдание категориального мышления. Но когда он дальше пытается установить, какой механизм лежит в основе нарушения категориального мышления, он снова приходит к «фигуре» и «фону». Оказывается, категориальное мышление и страдает постольку, поскольку пострадала основная функция мозга — образование «фигуры» и «фона». Но образование «фигуры» и «фона» является общим в отношении всех функций, и Гольдштейну, далее, ничего не остается другого, как возвести этот принцип в ранг общего закона. Гольдштейн защищает точку зрения, близкую той, которую выдвигал Вернике и которая вызвала справед-

557

ливую критику. Вернике выдвигал ту мысль, что высшие психические функции в отношении связи с мозгом построены так же, как непсихические функции, и этот вывод Вернике, по мнению Гольдштейна, нужно сохранить. Его исходной точкой в учении о локализации является положение, что принцип «фигуры» и «фона» для всякого действия центральной нервной системы одинаков; он одинаково проявляется как при нарушении коленного рефлекса, так и при нарушении категориального мышления. Иначе говоря, этот принцип может характеризовать как элементарные, так и высшие формы деятельности. Создается единая система, согласно которой может быть истолковано и объяснено любое поражение центральной нервной системы: расстройство чувствительности, расстройство двигательных центров, общее снижение сознания, нарушение категориального мышления и т. д. Соотношение «фигуры» и «фона» становится универсальным объясняющим принципом, равно приложимым и к протеканию психических процессов, и к их локализации. Высшие психические функции оказываются не только одинаковыми с элементарными психическими функциями по своему строению, но оказываются одинаковыми и по их локализации в коре головного мозга,

в отношении которой они не отличаются даже от непсихических функций.

Мне кажется, что все эти трудности проистекают из отсутствия в современной психологии адекватного психологического анализа высших психических функций. В структурной психологии анализ приводит к общему принципу структуры, который охватывает как высшие, так и низшие психические функции и оказывается одинаково приложимым к обеим. Этим доказывается, что различного рода нарушения, по существу, одинаковы. Мне представляется, что в силу неадекватного состояния психологического анализа в глубокий тупик заходят даже лучшие исследователи, одни из которых сползают к чистому спиритуализму, другие же — к грубому натурализму. Примеры этого мы встречаем в работах Ван-Веркома, Хэда и других исследователей. Многие из них именно в результате такой ложной позиции начинают повторять положения Бергсона, который относится к мозгу как к средству для проявления духа, и вступают тем самым в резкие противоречия с научным материалистическим подходом к проблеме.

Мне кажется, что в такой же степени, как проблема психического развития упирается в необходимость идти дальше общего структурного принципа, она упирается в недостаточность указания на «целостный» характер психической жизни, одинаково приложимый к пауку и к человеку, и в учении о локализации.

Мне кажется, что те огромные материалы, которыми мы располагаем в области клинического исследования, дают клиницистам и психологам возможность выдвинуть два положения,

558

существенно отличные от основных представлений современного учения о локализации.

С одной стороны, мы глубоко уверены в специфическом характере ряда мозговых структур и в специфическом отношении высших психических функций к ряду систем мозговой коры; этот тезис направлен против учения Лешли и Гольдштейна. С другой стороны, мы не можем согласиться и с тем, что неспецифическая функция каждого центра является эквивалентной для всех участков мозга. Представленная здесь концепция о строении высших психических функций исключает представление о гомогенной эквивалентной организации деятельности нашей коры, при которой только количество массы определяет характер и степень поражения высшего психического процесса. Я лишен возможности осветить здесь эту проблему сколько-нибудь полно и остановлюсь лишь на одной стороне, которую я считаю принципиально важной.

Дело идет о положении, которое сложилось в течение ряда лет при изучении детей с церебральными дефектами, с одной стороны, и при изучении соответствующих расстройств у взрослых — с другой.

Когда изучаешь ребенка и взрослого с определенными церебральными расстройствами, то бросается в глаза, что страдание от этих дефектов в детском возрасте дает совершенно иную картину, иные последствия, чем страдания, которые возникают при поражении того же участка в зрелом, развитом мозгу.

Возьму самый простой пример из области, с которой я сталкивался в последнее время, — из области агнозии. Как известно, оптическая агнозия у взрослых в чистом виде, например в случаях, описанных Гольдштейном, Петцлем, выражается в том, что определенным образом страдает одна функция — функция узнавания предметов; больной видит, но не знает, какой предмет находится перед его глазами, и принужден лишь угадывать его. Он не видит, пятак это или часы; иной раз он скажет, что это часы, другой раз — что это пятак; 40% определений у него правильны, 60% — неправильны. И у ребенка с врожденной агнозией также страдает прежде всего функция определения предметов, ребенок не узнает в разных ситуациях одних и тех же вещей.

Но если мы обратимся к последствиям, какие возникают в том и другом случае, то они будут диаметрально противоположны.

Что происходит у больного агнозией? Присутствующие клиницисты не откажутся подтвердить, что происходит следующее: непосредственно и грубым образом страдает функция предметного восприятия и тем самым страдает функция зрительной сферы. Грубо говоря, при поражении зрительной сферы страдает оптический гнозис, страдает функция оптического восприятия. На этом настаивает Гольдштейн, об этом говорит Петцль, и всякий, кто работал экспериментально с агностиками, может убе-

559

диться в правильности того положения, которое было здесь высказано. Но страдают ли здесь высшие понятия? Может ли больной рассуждать о предметах, которые он не узнает? Да, он сохраняет способность такого рассуждения. Клиницисты могут подтвердить, что понятия о предметах у него не нарушены. Я занимался исследованием понятий таких больных о предметах, которые они не узнают, и смог установить, что эти понятия у них оказываются в значительной мере измененными; но понятие сохранено здесь в гораздо большей степени, чем восприятие, и при отсутствии деменции понятие о предметах может даже выступить как основное средство компенсации дефекта. Когда агностики не видят, что это часы, то они прибегают к помощи более сложных механизмов. Они поступают, как следователи: по известным признакам они начинают догадываться и, проделав сложную работу мысли, приходят к тому, что это — часы. Мне достаточно сослаться на работу Гольдштейна, чтобы показать, что больной настолько владел своим восприятием, что узнавал квадрат, обводя глазами все четыре стороны его; такой больной передвигался по Берлину и служил в течение 15 лет, сохранив все возможности практической жизни и передвижения в трамвае и на улице только благодаря тому, что сохранная интерпретация признаков указывала ему, что это за номер трамвая, как нужно пойти, чтобы попасть туда-то. Для взрослых агностиков основным правилом

является нарушение работы оптических центров, низших по отношению к нарушенному, и сохранность центров, высших по отношению к нарушенному, которые и берут на себя компенсаторные функции в случаях агнозий.

Надо сказать, что в детских случаях дело обстоит совсем не так. Мы встречаем детей с врожденными афазиями, сенсорными и моторными, но не встречается почему-то детей с врожденными агнозиями. До последнего времени не было таких случаев. А когда мы научились их распознавать, то они стали не так редки. Почему же у детей не распознавалось это заболевание? Потому, что ребенок с врожденной агнозией остается почти всегда идиотом. У него не только страдает зрение, но почти всегда недоразвивается речь, несмотря на то что почти всегда сенсомоторные возможности развития речи остаются сохранными. Если обратить внимание на это, то бросается в глаза следующая закономерность. При страдании одного и того же участка или центра у взрослого больше страдает нижележащий, чем вышележащий центр. В случае агнозии у взрослого мы имеем больше расстройств простого зрения, чем мысленного понятия о предметах. У ребенка же при аналогичном поражении центра высший центр страдает больше, чем низший. Взаимная зависимость отдельных центров оказывается в том и другом случае обратной. Все это можно объяснить и с теоретической точки зрения. Трудно ожидать иного соотношения по сравнению с тем, что мы на-

560

блюдаем. Известен закон о переходе функции вверх. Известно, что в первые месяцы жизни ребенка мы можем наблюдать самостоятельное функционирование тех центров, которые у взрослого функционируют самостоятельно только в патологическом состоянии. Переход функции вверх означает, что устанавливается известная зависимость низшего центра от высшего. У ребенка без развития восприятия не может развиваться речь, потому что в нормальном функционировании восприятия мы имеем предпосылку для того, чтобы нормально развивались высшие системы.

Сошлюсь на один вопрос, которым я всегда интересовался: существует ли центральная врожденная слепота? Центральная глухота существует. Алексия, агнозия существуют. Как можно допустить по теории вероятности, что не было случаев эмбрионального недоразвития оптических центров? В литературе, с которой я ознакомился по этому вопросу, есть только одно указание, что слепые с врожденной центральной слепотой обыкновенно бывают идиотами. Поражение затылочных долей, поражение зрительных центров у взрослого человека дает только «душевную слепоту». Гольдштейн посвящает специальные работы выяснению того, какие последствия имеет поражение затылочных долей у взрослых, и констатирует, что в случаях поражения затылочных и теменных долей высшие функции — мышление и речь — мало затрагиваются. Кто не видел центральной слепоты, как описывают ее, например, Петцль и другие, как элементарного страдания, при котором сохраняется высшие психические функции? В этих случаях страдает только низший центр, поражение корковой оптической зоны у взрослого — относительно легкое страдание. Если же мы имеем такое поражение у маленького ребенка, то этот ребенок остается идиотом. Возникает удивительная вещь: ребенок с центральной слепотой окончательно остается идиотом, а взрослый с такой же слепотой почти сохраняет свои высшие функции. Мне кажется, что этот факт объясняется указанными зависимостями. Значит, как показал Гольдштейн, у взрослого специфическое поражение зрительного восприятия сказывается на других функциях, но только в одном определенном отношении, а именно на образовании симультанных структур. Все остальное остается. Поэтому больной Гольдштейна воспринимает квадрат так, как мы воспринимаем сложную систему чисел.

Представьте теперь ребенка, у которого никаких симультанных структур возникнуть не может. Это будет человек, который не умеет установить пространственные отношения. Такой ребенок по необходимости должен остаться идиотом.

Я мог бы привести еще ряд данных из области других страданий, но в оставшиеся несколько минут я хотел бы сделать выводы из того, что я сказал.

Имеет ли то, что я сейчас изложил, какое-нибудь отношение

561

к учению о двух функциях центров? Мне кажется, имеет непосредственное отношение. Оказывается, что, кроме специфического страдания, которое возникает при поражении центральных зон, возникает еще страдание в отношении неспецифических функций, не непосредственно связанных с этими зонами. Спрашивается, одинаково или нет страдают специфические и неспецифические функции при страдании какого-либо центра? Когда ребенок родился с центральной слепотой, а взрослый лишь приобрел поражение, приведшее к центральной слепоте, специфические функции пострадали одинаково, а неспецифические пострадали совершенно разное. Во всяком случае, в развитии и распаде мы можем иметь обратные явления в отношении одного центра к другому, обратные отдаленные последствия поражения. Понятно, что этим исключается всякое представление, что центр связан лишь неспецифически с остальными функциями, что поражение определенного центра не дает эквивалентного эффекта в отношении к другим центрам. Мы видим, что оно имеет специфическое отношение к определенным центрам, и это отношение устанавливается в ходе развития, и так как эти отношения устанавливаются в ходе развития, то оказывается, что и страдания, возникающие при поражении соответствующего центра, могут иметь неодинаковый характер. Из этого также ясно, что учение о постоянных специфических функциях каждого центра является несостоятельным. Если бы каждый из центров выполнял определенные функции сам по себе и для каждой высшей

психической функции не требовалась бы сложная дифференцированная объединенная деятельность целой системы центров, то при страдании одного центра никогда не могло бы возникнуть такого положения, что остальные центры страдали бы определенным специфическим образом, а всегда было бы так, что при страдании определенных центров все центры страдали бы одинаково.

Несколько оставшихся минут я хочу посвятить очень кратким заключительным словам.

Мне кажется, что проблема локализации, как общее русло, вбирает в себя и то, что связано с изучением развития высших психических функций, и то, что связано с изучением их распада; это позволяет поставить проблему, которая имеет большое значение, — проблему хроногенной локализации. Эта проблема, выдвинутая еще Монаковым, ни в какой степени не может быть решена в отношении высших психических функций так, как это делает Монаков, по той простой причине, что он в последних своих работах становится целиком на точку зрения инстинктивной основы всякой психической деятельности, в том числе и высших психических функций. Для Монакова агнозия есть болезнь инстинкта. Уже по одному этому понятно, что его конкретная интерпретация проблемы высших психических функ-

562

ции не отвечает ни задаче создания системы адекватного анализа пораженной функции, ни проблеме локализации высших психических функций в новых областях мозга. Но само по себе представление, что локализация высших психических функций не может быть понята иначе, как хроногенная, что она есть результат исторического развития, что отношения, которые характерны для отдельных частей мозга, складываются в ходе развития и, сложившись определенным образом, действуют во времени и что это исключает возможность выводить сложный процесс из одного только участка, — эта идея остается правильной. Но, мне кажется, ее нужно дополнить следующим соображением. Имеется много оснований допустить, что человеческий мозг обладает новыми локализационными принципами по сравнению с мозгом животных. Положение, которое выдвигает Лешли, заключающееся в том, что в основном организация психической деятельности крысы аналогична организации высших психических функций человека, является ложным. Нельзя допустить, что возникновение специфически человеческих функций представляет собой просто появление новых функций в ряду тех, которые существовали еще в дочеловеческом мозгу. Нельзя представить себе, что новые функции в отношении локализации и сложности связи с мозговыми участками имеют такое же построение, такую же организацию целого и части, как, например, функция коленного рефлекса. Поэтому есть все основания думать, что плодотворная сфера для исследования как раз лежит в области тех специфических, очень сложных динамических отношений, которые позволяют составить хотя бы самые грубые представления о действительной сложности и своеобразии высших психических функций. Если здесь мы не можем еще дать окончательного решения, то это не должно нас смущать, потому что проблема эта величайшей сложности. Но тот огромный материал, который мы имеем, целый ряд зависимостей и примеров, которые я привел и которые можно было бы еще и умножить, показывают, в каком направлении следует двигаться. Во всяком случае, мне кажется плодотворным допущение, что человеческий мозг обладает новыми локализационными принципами по сравнению с теми, с которыми мы встречаемся в мозгу животных и которые позволили ему стать органом человеческого сознания — мозгом человека.

Библиография

- Binswanger L.* Einführung in die Probleme der allgemeinen Psychologie. Berlin, 1922.
Dumas J. Traite de Psychologie. Paris, 1923 — 1924, vol. 1 — 2.
Koffka K. Die Grundlagen der psychischen Entwicklung. Osterwieck am Harz, 1925.
Koffka K. Introspection and the Method of Psychology. — The British Journal of Psychology, 1924, v.,15.
Köhler W. Aus Psychologie des Schimpanzen. — Psychologische Forschung, 1921, Bd I.
Köhler W. Die physischen Gestalten in Ruhe und im stationären Zustand. Braunschweig, 1920.
Köhler W. Gestalt Psychology. N.Y., 1924.
Köhler W. Intelligenzprüfungen an Anthropoiden. Leipzig, 1917.
Köhler W. Intelligenzprüfungen an Menschenaffen. Berlin, 1921.
Lalande A. Les theories de l'induction et de l'expérimentation. Paris, 1929.
Pillsbury W.B. The Fundamentals of Psychology. N.Y., 1911.
Wertheimer M. Drei Abhandlungen zur Gestalttheorie. Erlangen, 1925.
Бехтерев В.М. Коллективная рефлексология. Пг., 1921.
Бехтерев В.М. Общие основы рефлексологии человека. М.; Пг., 1923.
Бехтерев В.М. Работа головного мозга. Л., 1926.
Блонский П.П. Очерк научной психологии. М., 1921
Блонский П.П. Педология. М., 1925.
Блонский П.П. Психология как наука о поведении. — В кн.: Психология и марксизм. М.; Л., 1925 а.
Вагнер В.А. Биопсихология и смежные науки. Пг., 1923.
Введенский А.И. Психология без всякой метафизики. Пг., 1917
Вишневский В.А. В защиту материалистической диалектики. — Под знаменем марксизма, 1925, № 8, 9.
Выготский Л.С. Предисловие к кн.: Лазурский А.Ф. Психология общая и экспериментальная. М., 1925.
Выготский Л. С. Сознание как проблема психологии. — В кн.: Психология и марксизм. М; Л., 1925 а.
Выготский Л. С, Лурия А.Р. Предисловие к кн.: Фрейд З. По ту сторону принципа удовольствия. М, 1925.
Геффдинг Г. Очерки психологии, основанной на опыте. СПб., 1908.
Гроос К. Душевная жизнь ребенка. СПб., 1906.
Гуссерль Э. Философия как строгая наука. М., 1911.
Джемс В. Психология в беседах с учителями. М., 1905.
Джемс В. Психология. СПб., 1911.
- 1130**
- Джемс В.* Существует ли сознание? — В кн.: Новые идеи в философии. СПб., 1913, вып. 4.
Джемсон Л. Очерк марксистской психологии. М., 1925.
Дильтей В. Описательная психология. М., 1924.
Залкинд А.Б. Очерки культуры революционного времени. М., 1924.
Зеленый Г.П. О ритмических мышечных движениях. — Русский физиологический журнал, 1923, т. 6, вып. 1 — 3.
Ивановский В.Н. Методологическое введение в науку и философию. Минск, 1923.
Келер В. Исследование интеллекта человекоподобных обезьян. М., 1930.
Корнилов К.Н. Учение о реакциях человека. М., 1922.
Коффка К. Самонаблюдение и метод психологии. — В сб.: Проблемы современной психологии. Л., 1926.
Кравков СВ. Самонаблюдение. М., 1922.
Кроль М.Б. Мышление и речь. — Труды Белорусского государственного университета. Минск, 1922, т. 11, № 1.
Кюльпе О. Современная психология мышления. — Новые идеи в философии. Пг., 1916, вып. 16.
Ланге Н.Н. Психология. М., 1914
Ленин В.И. Поли. собр. соч., т. 18.
Ленц А.Г. Об основах физиологической теории человеческого поведения. — Природа, 1922, № 6, 7.
Лурия А. Р. Психоанализ как система монистической психологии. — В кн.: Психология и марксизм. М.; Л., 1925.
Маркс К., Энгельс Ф. Сочинения. 2-е изд., т. 20, 23, 25, ч. II, 46, ч. II.
Мюнстерберг Г. Основы психотехники. М., 1922.
Мюнстерберг Г. Психология и экономическая жизнь. М., 1914.
Павлов И.П. XX-летний опыт субъективного изучения высшей нервной деятельности (поведения) животных. — Поли. собр. соч. М.; Л., 1950, т. III, кн. 1.
Павлов И. П. Лекции о работе главных пищеварительных желез. — Поли. собр. соч. М.; Л., 1951, т. III, кн. 2.
Планк М. Отношение новейшей физики к механическому мировоззрению. СПб., 1911.
Плеханов Г.В. Избранные философские произведения: В 5-ти т. М., 1956. т I.
Плеханов Г.В. Искусство: Сб. статей. М., 1922.
Плеханов Г.В. Основные вопросы марксизма. М., 1922 а.
Португалов Ю.В. Как исследовать психику. — В сб.: Детская психология и антропология. Самара, 1925, вып. I.
Протопопов В.П. Методы рефлексологического исследования человека. — Журнал психологии, неврологии и психиатрии, 1923, т. 3, вып. 1-2.
Спиноза Б. Трактат об очищении интеллекта. М., 1914.
Спиноза Б. Этика. М., 1911.
Стаут Д. Ф. Аналитическая психология. Пг., 1923, т. I.
Струминский В.Я. Марксизм в современной психологии. — Под знаменем марксизма, 1926, № 3, 4, 5.
Титченер Э. Учебник психологии. М., 1914, ч. 1, 2.

1131

- Торндайк Э.* Принципы обучения, основанные на психологии. М., 1925.
Уотсон Дж. Психология как наука о поведении. М., 1926.

5. «Проблема развития и распада высших психических функций»

Из книги:

(Выготский Л.С. = Психология развития человека. — М.: Изд-во Смысл; Эксмо, 2005. — 1136 с.)

- Ухтомский А.А.* Доминанта как рабочий принцип нервных центров. — Русский физиологический журнал, 1923, т. 6, вып. 1 — 3.
- Фейербах Л.* Против дуализма души и тела, плоти и духа. — Избранные философские произведения. М., 1955, т. I.
- Франк С.Л.* Душа человека. М., 1917.
- Франкфурт Ю.В.* Г.В. Плеханов о психофизиологической проблеме. — Под знаменем марксизма, 1926, № 6.
- Фрейд З.* Лекции по введению в психоанализ. М., 1923, вып. 1,2.
- Фрейд З.* Очерки по теории сексуальности. М.; Пг., 1924.
- Фрейд З.* По ту сторону принципа удовольствия. М., 1925.
- Фрейд З.* Я и оно. Л., 1924.
- Фридман Б.Д.* Основные психологические воззрения Фрейда и теория исторического материализма. — В кн.: Психология и марксизм. М.; Л., 1925.
- Челпанов Г.И.* Объективная психология в России и Америке. М., 1925.
- Челпанов Г.И.* Психология и марксизм. М., 1924.
- Челпанов Г.И.* Социальная психология или условные рефлексы? М.; Л., 1926.
- Шеррингтон Ч.* Ассоциация спонномозговых рефлексов и принцип общего поля. — В сб.: Успехи современной биологии. Одесса, 1912.
- Штерн В.* Психология раннего детства до шестилетнего возраста. М., 1922.
- Щелованов Н.М.* Методика генетической рефлексологии. — В сб.: Новое в рефлексологии и физиологии. М.; Л., 1929.
- Щербина А.М.* Возможна ли психология без самонаблюдения? — Вопросы философии и психологии, 1908, кн. 4(94).
- Эббингауз Г.* Основы психологии. Спб., 1912, т. I, вып. 2.

СОДЕРЖАНИЕ

Предисловие 5

Сознание как проблема психологии поведения 18

Исторический смысл психологического кризиса 41

Проблема культурного развития ребенка 191

История развития высших психических функций 208

Глава первая. Проблема развития высших психических функций 208

Глава вторая. Метод исследования 245

Глава третья. Анализ высших психических функций 298

Глава четвертая. Структура высших психических функций 323

Глава пятая. Генезис высших психических функций 343

Глава шестая. Развитие устной речи 375

Глава седьмая. Предыстория развития письменной речи 389

Глава восьмая. Развитие арифметических операций 413

Глава девятая. Овладение вниманием 418

Глава десятая. Развитие мнемических и мнемотехнических функций 454

Глава одиннадцатая. Развитие речи и мышления 470

1133

Глава двенадцатая. Овладение собственным поведением 490

Глава тринадцатая. Воспитание высших форм поведения 508

Глава четырнадцатая. Проблема культурного возраста 520

Глава пятнадцатая. Заключение. Дальнейшие пути исследования. Развитие личности и мировоззрения ребенка. 532

Проблема развития и распада высших психических функций 548

Лекции по психологии

Лекция первая. Восприятие и его развитие в детском возрасте 564

Лекция вторая. Память и ее развитие в детском возрасте 582

Лекция третья. Мышление и его развитие в детском возрасте 595

Лекция четвертая. Эмоции и их развитие в детском возрасте 615

Лекция пятая. Воображение и его развитие в детском возрасте 636

Лекция шестая. Проблема воли и ее развитие в детском возрасте 653

Мышление и речь

Предисловие 664

Глава первая. Проблема и метод исследования 667

Глава вторая. Проблема речи и мышления ребенка в учении Ж. Пиаже 680

Глава третья. Проблема развития речи в учении В. Штерна 737

Глава четвертая. Генетические корни мышления и речи 746

1134

Глава пятая. Экспериментальное исследование развития понятий 775

Глава шестая. Исследование развития научных понятий в детском возрасте 843

Глава седьмая. Мысль и слово 952

Конкретная психология человека 1020

Орудие и знак в развитии ребенка 1039

Глава первая. Проблема практического интеллекта в психологии животных и психологии ребенка 1039

Глава вторая. Функция знаков в развитии высших психических процессов 1072

Глава третья. Знаковые операции и организация психических процессов 1089

Глава четвертая. Анализ знаковых операций ребенка 1096

Глава пятая. Методика изучения высших психических функций 1113

Заключение 1119

Библиография 1130

Выготский Лев Семенович
ПСИХОЛОГИЯ РАЗВИТИЯ ЧЕЛОВЕКА

Ответственный редактор *С. Бобко* Технический редактор *Н. Носова* Компьютерная верстка *Л. Панина*
ООО «Издательство «Эксмо»

127299, Москва, ул. Клары Цеткин, д. 18/5. Тел.: 411-68-86, 956-39-21.

Home page: www.eksmo.ru E-mail: info@eksmo.ru

По вопросам размещения рекламы в книгах издательства «Эксмо» обращаться в рекламный отдел. Тел. 411-68-74.

Оптовая торговля книгами «Эксмо» и товарами «Эксмо-канц»:

000 «ТД «Эксмо». 142700, Московская обл., Ленинский р-н, г. Видное, Белокаменное ш., д.1. Тел./факс: (095) 378-84-74, 378-82-61, 745-89-16, многоканальный тел. 411-50-74.

E-mail: receptlon@eksmo-sale.ru

Мелкооптовая торговля книгами «Эксмо» и товарами «Эксмо-канц»:

117192, Москва, Мичуринский пр-т, д. 12/1. Тел./факс: (095) 411-50-76.

127254, Москва, ул. Добролюбова, д. 2. Тел.: (095) 745-89-15, 780-58-34.

www.eksmo-kanc.ru e-mail: kanc@eksmo-sale.ru

Полный ассортимент продукции издательства «Эксмо» в Москве в сети магазинов «Новый книжный»:

Центральный магазин — Москва, Сухаревская пл., 12

(м. «Сухаревская», ТЦ «Садовая галерея»). Тел. 937-85-81.

Москва, ул. Ярцевская, 25 (м. «Молодежная», ТЦ «Трамплин»). Тел. 710-72-32.

Москва, ул. Декабристов, 12 (м. «Отрадное», ТЦ «Золотой Вавилон»). Тел. 745-85-94.

Москва, ул. Профсоюзная, 61 (м. «Калужская», ТЦ «Калужский»), Тел. 727-43-16.

Информация о других магазинах «Новый книжный» по тел. 780-58-81.

В Санкт-Петербурге в сети магазинов «Буквоед»:

«Книжный супермаркет» на Загородном, д. 35. Тел. (812) 312-67-34 и «Магазин на Невском», д. 13. Тел. (812)310-22-44.

Полный ассортимент книг издательства «Эксмо»:

В Санкт-Петербурге: 000 СЗКО, пр-т Обуховской Обороны, д. 84Е.

Тел. отдела реализации (812) 265-44-80/81/82/83.

В Нижнем Новгороде: 000 ТД «Эксмо НН», ул. Маршала Воронова, д. 3.

Тел.(8312)72-36-70.

В Казани: ООО «НКП Казань», ул. Фрезерная, д. 5. Тел. (8432) 70-40-45/46.

В Киеве: ООО ДЦ «Эксмо-Украина», ул. Луговая, д. 9.

Тел. (044) 531-42-54, факс 419-97-49; e-mail: sale@eksmo.com.ua

Подписано в печать с готовых монтажей 16.09.2005

Формат 84x100¹/₃₂. Печать офсетная.

Бумага офс. Усл. печ. л. 59,64. Уч.-изд.л. 78,0

Доп. тираж 3000 экз. Заказ № 8248.

ОАО "Тверской полиграфический комбинат" 170024, г. Тверь, пр-т Ленина, 5. Телефон: (0822) 44-42-15

Интернет/Home page - www.tverpk.ru Электронная почта (E-mail) - sales@tverpk.ru



Сканирование и форматирование: Янко Слава (Библиотека Fort/Da) || <http://yanko.lib.ru> ||

slavaaa@yandex.ru || yanko_slava@yahoo.com || Исq# 75088656 || Библиотека:

<http://yanko.lib.ru/gum.html> || Номера страниц - внизу

update 22.03.06
