

ЛЕВ ВЫГОТСКИЙ

ПРОБЛЕМА
УМСТВЕННОЙ
ОТСТАЛОСТИ

Лев Выготский (Выгодский)

**Проблема умственной
отсталости**

«Public Domain»

1935

Выготский (Выгодский) Л. С.

Проблема умственной отсталости / Л. С. Выготский
(Выгодский) — «Public Domain», 1935

«В проблеме умственной отсталости до последнего времени выдвигается на первый план в качестве основного момента интеллектуальная недостаточность ребенка, его слабоумие. Это закреплено в самом определении детей, которых называют обычно слабоумными или умственно отсталыми. Все остальные стороны личности такого ребенка рассматриваются как возникающие вторично в зависимости от основного интеллектуального дефекта. Многие склонны даже не видеть существенного отличия в аффективной и волевой сфере этих детей и детей нормальных...»

Лев Выготский

Проблема умственной отсталости

В проблеме умственной отсталости до последнего времени выдвигается на первый план в качестве основного момента интеллектуальная недостаточность ребенка, его слабоумие. Это закреплено в самом определении детей, которых называют обычно слабоумными или умственно отсталыми. Все остальные стороны личности такого ребенка рассматриваются как возникающие вторично в зависимости от основного интеллектуального дефекта. Многие склонны даже не видеть существенного отличия в аффективной и волевой сфере этих детей и детей нормальных.

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

Расстройство воли, по его словам, гораздо важнее, чем все остальные физиологические и психические расстройства, взятые вместе. Воля — этот рычаг всех действий, всех способностей — отсутствует у умственно отсталого ребенка. В куполе вашего здания недостает замыкающего его камня. Все здание рухнет, если вы, удовольствовавшись 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 Э. 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, что эта способность должна у них отсутствовать, и она действительно отсутствует. Эти дети совершенно лишены воли, и прежде всего интеллектуальной и моральной, 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 считаться 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 вся беда в том, что он прежде всего не хочет...» (1903. С. XXXVII–XXXVIII). Таким образом, начальные и конечные звенья всей цепи развития, от первоначального низшего момента до высших функций воли, глубоко недоразвиты у этих детей.

Однако эта точка зрения, давно высказанная, существенно не повлияла на развитие научных представлений о природе умственной отсталости. Как уже сказано, развитие этих взглядов протекало преимущественно в узкоинтеллектуалистическом направлении и исходило все время из слабоумия как из основного источника при объяснении проблемы умственной отсталости.

В последнее время мы наблюдаем, как на смену ин-теллектуалистической 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 раз-

личных форм слабоумия, это понимание оказалось недостаточным. Наблюдения над слабоумными при шизофрении, эпидемическом энцефалите привели 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 роли внеинтеллектуальных факторов в происхождении деменции. Все это, вместо взятого, заставило исследователей выйти за ограниченные пределы интеллектуальной сферы и искать объяснения природы слабоумия в области более широких связей и зависимостей психической жизни, в которой коренятся, по-видимому, условия, ближайшим образом определяющие и самую интеллектуальную деятельность.

С другой стороны, навстречу этому клиническому пересмотру проблемы слабоумия идет современная экспериментальная психология, которая привела на наших глазах проблему аффективной и волевой жизни в совершенно новое состояние. Исследования аффекта и действия, получившие впервые возможности широкого систематического эксперимента, сумели установить ряд закономерностей, управляющих этой стороной нашей психики, и показать их первостепенное значение для всей психической жизни в целом, и в частности для интеллектуальных функций. Это тоже не могло не привести к преодолению интеллектуалистической точки зрения в учении о слабоумии и не заставить исследователей искать объяснение детского слабоумия в области более широких связей психической жизни, выходящей далеко за пределы собственно интеллекта. Как говорит В. Келер, нигде интеллектуализм не оказывается столь несостоятельным, как в области проблемы интеллекта.

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

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

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

Новая теория, родившаяся в недрах немецкой структурной психологии, исходит из того понимания природы интеллектуального акта, которое было развито Келером в известном исследовании интеллекта человекоподобных обезьян. Сущность этого акта, по Келеру, 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 становятся самостоятельными или связываются с другими частями других целых в новые структуры. Короче говоря, структуры поля скачкообразно изменяются, происходит группировка отдельных целых внутри них.

Сведя, таким образом, интеллектуальный акт к изменению структур, новая теория заключает, что сам по себе интеллектуальный акт у слабоумного ребенка обнаруживает во всех 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 утверждать, что его интеллектуальные процессы менее интенсивны. Иногда они даже производят впечатление более интенсивных, чем у нормального ребенка. Совершенно так же, как у нормального ребенка и у антропоида, интеллектуальный акт у слабоумного заключается 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 следующем: типичные для интеллекта изменения структур возникают у слабоумных детей не при тех условиях, что у нормальных детей того же возраста, но при более легких и примитивных задачах. Второе качественное различие заключается в том, что слабоумный ребенок мыслит более конкретно и наглядно, чем нормальный.

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

Различия в интеллекте слабоумного и нормального ребенка оказываются несущественными, природа интеллектуального процесса оказывается идентичной у обоих, следовательно, не в области интеллекта следует искать причины, объясняющие своеобразие умственно отсталых детей по сравнению с нормальными, наоборот, их незначительные отличия в области умственных процессов сами должны получить объяснение из аффективных расстройств. Возникает положение, обратное тому, которое имело место при господстве интеллектуалистической теории детского слабоумия. Если последняя была склонна видеть центр проблемы слабоумия в интеллектуальном дефекте и рассматривать остальные особенности личности умственно отсталого ребенка, в том числе и аффективное расстройство, как вторично вытекающие из основного дефекта ума, новая теория пытается в центр проблемы выдвинуть аффективные нарушения, не только отодвигая к периферии интеллектуальную недостаточность, но даже стремясь вывести ее из центральных расстройств аффекта и воли. Таково в кратких чертах современное положение вопроса о природе умственной отсталости.

Всякий исследователь сталкивается в этой области с двумя полярно 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 и особенно все попытки теоретически осознать и обобщить научные данные в этой области должны направить внимание на кардинальный пункт всей проблемы, который разделяет современные теории детского слабоумия на два лагеря. Однако простое сопоставление интеллекта и аффекта слабоумных детей еще не в состоянии решить проблемы умственной отсталости. Необходимо уяснить самое важное и основное, а именно: отношение того и другого, связь и зависимость, существующие между аффективными и интеллектуальными дефектами у отсталых детей.

Вопрос об отношении аффекта и интеллекта при умственной отсталости и должен поэтому встать в центр нашего исследования, задача которого – развитие и построение рабочей гипотезы о природе 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.

Так как интеллектуалистическая теория умственной отсталости широко известна, мы можем ее подробно не излагать, но сжато изложим фактические образцы антиинтеллектуалистических тенденций, динамическую теорию детского слабоумия, развитую Левином. Эта теория, как сказано, пытается ответить на вопрос о природе умственной отсталости не прямым путем исследований интеллекта слабоумных детей, но путем экспериментального изу-

чения их воли и потребностей. Эти исследования, направленные на изучение глубочайших основ личности, могут открыть истинные причины интеллектуальных расстройств у детей. В качестве фактической основы новая теория опирается на экспериментальные исследования процессов психического насыщения и влияния 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 у умственно отсталых детей в возрасте 8-11 лет не наблюдается никаких существенных отличий от нормальных детей в скорости насыщения. Опыты отрицают установившийся взгляд, согласно которому умственно отсталые дети обладают меньшей работоспособностью, чем нормальные. Однако слабоумные дети обнаруживают типические различия в протекании самого процесса насыщения: у них гораздо чаще возникают паузы и побочные действия в процессе работы вследствие конфликта между желанием продолжать работу и наступающим насыщением. Ребенок или занят своей задачей, или целиком прерывает работу паузой либо другим занятием.

Нормальный ребенок отвечает на конфликт гораздо мягче, эластичнее, с помощью более постепенных и связных переходов. Он находит пути компромиссного решения конфликта, что позволяет ему не прерывать немедленно начатую работу. Поведение слабоумных детей в этой ситуации имеет гораздо более оборванный характер и подчиняется закону «или – или». В функциональной косности и скованности, тугоподвижности психического материала состоит одно из фундаментальных отличий отсталых детей.

Сходные выводы дает и второе исследование прерванного действия. Как известно из опытов над нормальными детьми, всякая деятельность предполагает наличие аффективного побуждения, которое находит разряд вместе с окончанием прерванного действия. Если ребенка прерывают, не давая закончить начатую работу, и занимают его другой какой-либо деятельностью, то у него возникает тенденция возвратиться к прерванному действию. Это указывает на то, что неудовлетворенная потребность продолжает действовать и побуждает ребенка закончить оборванное действие. Опыты показали, что тенденция возвращения к прерванному действию у отсталых детей обнаруживается еще ярче, чем у нормальных. Если у нормальных детей в опытах М. 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 показали 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 вопросу о заместительных действиях у отсталых детей. Из опытов над нормальными детьми известно: если вслед за прерванным, неоконченным действием ребенку дается другое действие, стоящее в той или иной связи с основным действием, новое действие легко замещает основное, т. е. приводит к удовлетворению потребности, не получившей разряда при оборванном действии. Это выражается в том, что ребенок после заместительного действия не обнаруживает больше тенденций возвращаться к прерванному действию.

Сравнение слабоумных детей с нормальными в этом отношении показало: 1) в тех условиях, при которых у нормальных детей действия играли замещающую роль и возвращение к прерванному действию упало с 80 до 23 %, у отсталых детей возобновление прерванного действия упало со 100 только до 94 %; 2) возможность замещения одного действия другим оказалась, таким образом, у отсталых детей близкой к нулю. Замещение у этих детей возможно только в случае, если основное и замещающее действия почти идентичны. Например, если вместо задачи нарисовать животное дается в качестве замещения задача нарисовать еще раз то же самое животное 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 упала незначительно (до 86 %).

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

Если указанные экспериментальные данные сопоставить с наблюдениями над повседневным поведением умственно отсталых детей, то окажется, что эти наблюдения частично совпадают с результатами экспериментов, а частично резко противоречат им. Склонность отсталого ребенка держаться раз принятой цели, косность и тугоподвижность его побуждений, проявляющихся часто в педантичности, как будто подтверждает то, что было найдено экспериментально. Но в то же время отсталый ребенок, по наблюдениям, легко отвлекается от начатого дела, не закончив его, легко удовлетворяется неполноценным и незаконченным решением задачи. К. Готшальд 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 более легкими и примитивными способами деятельности.

Таковы фактические данные, лежащие в основе общей теории личности умственно отсталого ребенка. Эта теория исходит, кроме указанной выше фактической основы, из учения об индивидуальных различиях, характеризующих ту или иную личность.

К. Левин выделяет тройкого 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 структур. Отличие ребенка от взрослого в первую очередь сказывается в гораздо меньшей дифференцированности отдельных сфер психической жизни и отдельных психических систем. Там, где личность взрослого человека обнаруживает достаточно дифференцированные семейные, профессиональные и другие сферы в интересах и деятельности, различные слои в структурном построении, личность ребенка обнаруживает гораздо менее дифференцированные, динамически более сильные и единые структуры.

Конец ознакомительного фрагмента.

Текст предоставлен ООО «ЛитРес».

Прочитайте эту книгу целиком, [купив полную легальную версию](#) на ЛитРес.

Безопасно оплатить книгу можно банковской картой Visa, MasterCard, Maestro, со счета мобильного телефона, с платежного терминала, в салоне МТС или Связной, через PayPal, WebMoney, Яндекс.Деньги, QIWI Кошелек, бонусными картами или другим удобным Вам способом.