



维果茨基全集

目 录

第一部分 缺陷学的一般问题

- 3 引 言 现代缺陷学的基本问题
- 36 第一章 缺陷与补偿
- 55 第二章 生理缺陷儿童的教育原则
- 71 第三章 关于儿童缺陷的心理学与教育学问题

第二部分 缺陷学的专业问题

- 101 第四章 盲 童
- 121 第五章 聋哑儿童社会教育的原则



- 139 第六章 关于智力落后儿童发展的补偿过程问题
- 163 第七章 困难的童年期
- 178 第八章 道德缺陷
- 181 第九章 儿童性格的动力学问题
- 196 第十章 缺陷学与异常儿童的发育及教育学说

第三部分 缺陷学的临界问题

- 209 第十一章 困难儿童的发展及其研究
- 215 第十二章 智力落后和生理缺陷儿童教育的工作基础
- 222 第十三章 困难儿童领域中儿童学研究工作计划的基本状况
- 231 第十四章 集体是缺陷儿童发展的因素
- 257 第十五章 为茨维弗里的著作所作的序言
- 261 第十六章 为格拉切娃的著作所作的序言
- 271 第十七章 智力落后问题
- 300 第十八章 困难童年的发展诊断学与儿童学的临床治疗
- 374 第十九章 演讲、报告等的摘要

第一部分



缺陷学的一般问题

引言

现代缺陷学的基本问题*

1

被我们假定性地称为“缺陷儿童教育学”的整个理论知识和实践活动领域,不久前还被看作是某种小型的教育学,类似于医学中分出的外科学。这一领域的所有问题都是从数量角度提出和解决的。克留涅格尔十分正确地认定,研究缺陷儿童的最普遍的心理学方法(比纳的测量法,或者罗索里莫的剖面图),都是以看待缺陷儿童发展的纯粹数量观念为基础的(克留涅格尔,1926)。借助这些方法能够确定智力低下的程度,却不能说明缺陷本身以及它所造成的个性内部结构。如果赞同李普曼的意见,就可以把这种方法称作对智力的测量,而不是对智力的研究(Intelligentmessungen,而不是 Intelligentprüfungen)(李普曼, H. 波根,1923),因为它们考察的只是智力水平,而不是它的种类和类型(李普曼,1924)。

同样被正确查明的,还有研究缺陷儿童的其他儿童学方法,这里不仅有心理学方法,还包括儿童发展的其他方面的方法(解剖学的与生理学

* 刘华山译。



的)。同样,在这里,规模、范围、比例成了研究的基本范畴,似乎整个缺陷儿童教育学问题只是一个比例问题,缺陷儿童教育学研究的多种多样现象用单一的路线图“多一些——少一些”就可以涵盖。在缺陷儿童教育学中开始计算和测量,也要早于实验、观察、分析、划分,以及概括、描述和质的评定。

缺陷儿童的实用教育学也选择了这条极其简单的统计和测量的途径,并把自己定位于某种小型的教育学。如果在理论上是把问题归结为发展的数量限制和比例缩小,那么在实践上自然就会导向一种减缩的、放慢的教学观念。德国有克留涅格,苏联则有格里波耶多夫正确地坚持了一种思想:“有必要重新检视我们辅助学校的教学计划和工作方法”(格里波耶多夫,1926),因为“删削教材和延长教学时间”,或说纯粹的数量改变,迄今为止仍然是特殊学校的典型特征。

对于缺陷的纯数量观是陈旧、过时的缺陷儿童教育学的典型特征,而与这种从纯数量的角度来看待一切理论与实践问题的观点相对立的,则是现代缺陷学的最本质的特征。看待人体缺陷的这两种世界观、两种极端思想、两种原则的斗争构成了这一学科领域目前正在发生的积极转变的生动内容。

把缺陷视为发展的数量上局限的观点,毫无疑问与教育学上独特的预成论有着思想上的渊源。根据预成论,儿童离开母体以后的发展可以特别地归结为生理和心理机能在数量上的增长和扩大。缺陷儿童教育学目前在思想上所要做的工作,类似于教育学和儿童心理学当时在捍卫“儿童不是小的大人”观点时曾经做过的工作。缺陷儿童教育学现在正为一个基本的论点而斗争,并把捍卫它当成自己作为一门科学而存在的唯一保证。这一论点就是,因缺陷而变得困难的儿童发展,并不只是简单地比



同龄的正常儿童少一点的发展,而是另一种形式的发展。

我们无论何时都不能用作减法的方式,从正常视力儿童心理学中扣除视觉能力以及与它有关的一切,来得到盲童心理学。与此相同的是,聋哑心理学也不等于正常儿童心理学减去听力和言语能力。儿童学很早就把握了这一思想,即如果从质变的角度来研究儿童发展过程,用斯腾的话说,那它就是一连串的蜕变过程。儿童学现在也掌握了同一个思想(1922)。就像儿童在每一个发展阶段,在他的每一个时期都会表现出质的独特性,表现出身体和个性上的特有的结构一样,缺陷儿童也会表现出质上不同的、特有的发展类型。久尔特列尔说,正如由氧和氢化合物所产生的不是混合物煤气,而是水,同样,弱智儿童的个性就不应是那些发育不足的机能和特点的简单相加,而是质上不同的另一种东西。

生理与心理结构的特殊性、个性发展的类型,而不是数量比例将弱智儿童与正常儿童区别开来。儿童学不是早就领会到了将儿童发展的许多过程比拟为从幼虫到蛹和从蛹到蝶的转化这一观念的深刻性和真实性吗?现在,缺陷儿童教育学也用久尔特列尔的话宣称:儿童弱智是发展的特殊变异、特殊类型,而不是正常类型的数量变形。他认为,这是不同的机体形态,类似蝌蚪和青蛙的关系。

实际上,在儿童发展的每一个年龄阶段特点与不同类型的发展特点之间有着充分的相似性。就像从爬行到直立行走的过渡、从咿呀学语到口头语言的过渡是从一种形态到另一种形态的根本转变一样,聋哑儿童的语言和低能者的思维,与正常儿童的思维和语言比较起来也是质上不同的另一种机能。

缺陷儿童教育学只有从它所研究的那些现象和过程的质的特点(而不是局限于个别元素的数量上变化的特点)之观念出发,它才第一次获得



坚实的方法论基础,因为无论任何理论如果仅仅奠基于一些否定性前提,都是不可能存在的,就像建立在单纯否定性界定和根据上的任何教育实践都行不通一样。在这一观念中,有一个现代缺陷儿童教育学的方法论核心,各种局部的、具体的问题的空间位置都取决于与它的关系。与这一观念一起的是呈现在缺陷儿童教育学面前的一系列积极的任务,即理论的与实践的任务。缺陷儿童教育学作为一门科学将成为可能,是因为它有了方法论上划分出来的、特定的研究和认识对象。按照施密特谈及“医疗教育学”时的说法,如果坚持以纯粹量变的观念来看待儿童缺陷,可能得到的只是“无序的教育学”,只能是经验材料和方法的零散的、折中的汇总表,而不是科学知识体系。

然而,如果以为新的缺陷儿童教育学的方法论改造可以由这一观念的发现而完成的话,那将是特大的错误。相反,它只是开端。作为一门特殊的科学知识存在的可能性一旦确定下来,立刻就会产生对其进行哲学论证的要求。探索哲学基础是现代缺陷儿童教育学最显著的特征和其科学上成熟的标志。一旦缺陷儿童教育学所研究现象领域的特点被确定后,也就立刻产生了一个认识和研究这一特点的原则和途径问题,即哲学问题。久尔特列尔尝试在唯心主义哲学中寻找缺陷儿童教育学的基础(久尔特列尔,1927);海尔则依据斯腾、梅谢尔、梅宁格、里克尔特以及其他作者发展起来的价值哲学,致力于特殊学校学生的劳动准备这一局部性问题进行研究。如果说这一类的尝试还不多见的话,那么处理问题的哲学取向,则几乎在所有多少重要一点的有关缺陷儿童教育学的科学新著中是很容易看到的。

除了哲学形态上的取向外,现代缺陷儿童教育学所面临的就是一些完全具体的问题了。对它们的解决就成了缺陷儿童教育学研究的主要



对象。

缺陷儿童教育学有自己特殊的研究对象,它必须涵盖这些对象。它所考查的儿童发展过程,有着大量的多样性形态和类型。科学应该把握这些特点并解释它,从而揭示发展的周期和质的转变、不均衡性和中心的转移,并探索其多样性的规律。还有一些实际的问题需要提出来:即如何掌握这一发展的规律。

本文将从作为教育理论与实践基础的那些哲学观点和社会前提条件的角度,在考虑其内部联系和统一的框架内,尝试评论性勾勒出现代缺陷儿童教育学的主要问题。

2

我们在因缺陷而变得复杂化的发展过程中看到的一个基本事实是,生理缺陷在儿童个性形成和发展过程中具有双重作用。从一方面来看,缺陷是发展的不足、局限、虚弱、降低;从另一方面来看,正是因为它造成了困难,也就激起了一种提高了的、强化了的前进动力。现代缺陷儿童教育心理学的核心原理是,所有缺陷都会造就一种产生补偿的促进因素。因此,缺陷儿童动力学的研究不能局限于确定缺陷的级别和严重程度,而是应该考虑儿童发展和行为中的代偿过程——替代、重建和平衡过程。正如现代医学中重要的不是疾病,而是病人,对于缺陷儿童教育学而言,目标不是缺陷本身,而是受累于缺陷的儿童。例如,肺结核的特征不仅在于病程的阶段和不适程度,而且还有机体对疾病的反应以及代偿过程与代偿失调的程度。因此,儿童个性和机体对缺陷的反应,是缺陷儿童教育学、心理学必须考虑的核心,也是必须应对的唯一现实。

斯腾前不久指出了缺陷的双重作用。正如盲人补偿性地提高了触觉



辨别能力,不是因为神经兴奋性的实际提高,而是借助于对差异的观察、估计、考量的训练,同样,在心理机能方面,一种低水平的能力也可以从另一种能力更强的发展中完全或部分地得到补偿。例如,记忆的不足,可以借助理解加工得以平衡,使理解服务于观察和记忆,意志薄弱和主动性不足可以由易受启示和模仿倾向以及其他东西得到补偿。个体机能不会清一色地表现为因为某种性能的异常发展或不足,它所完成的任务就一定会在所有情况下都遭受损害;由于人的机体的统一性,另一种能力会承担起完成任务的职能(斯腾,1921)。

这样,补偿的规律可以同样运用于正常的和困难的发展中。李普斯将此看成是心理生活的基本规律:如果心理事件中断了,或被阻抑了,那么就在出现中断、抑制或障碍的地方,开始“涨满”,也就是提高心理能量。障碍起着拦河坝的作用。李普斯将这一规律叫作心理拦河坝(Stauung)规律。能量集中到阻抑发生处,这样就可以克服阻抗,或者迂回前进。于是在发展过程的被堵截处,由于拦河坝而形成了新的过程(李普斯,1907)。

阿德勒和他的学派把关于缺陷器官与机能的理论作为自己心理学体系的基础,这些器官和机能发育的不充分,经常推动了高于正常的发展。按照阿德勒的说法,感官的缺陷对于个体来说是心理发展的永久推动力。如果某种器官由于形态或功能上有缺陷而不能完全胜任任务的话,则人的中枢神经系统和心理器官就会担当起补偿器官机能的任务。它们在残缺的器官和机能之上建立起上层建筑,极力在受到威胁的弱点处给机体提供保障。在与外部环境接触中,由于器官和机能的缺陷与摆在我们面前的任务的不适应所唤起的冲突,导致患病和死亡可能性增加。这一冲突也形成了刺激补偿与超补偿的更大可能性。这样,缺陷成了个人心理发展的出发点和主要推动力。它确立了所有心理能力发展所力求达到的



最终目标,并给个人的生长与培养指明了方向。缺陷创造了更高的发展意向,发展起到了预见、预感,以及极强的促进因素(记忆、注意、知觉、敏感性、兴趣等所有保障性的心理成分)(阿德勒,1928)。

我们不能也不应当赞同阿德勒强加给补偿过程在心理发展中的无所不包的意义,但是,目前好像还没有哪个缺陷儿童教育学家否认个人对缺陷的反应、发展的补偿过程的首要意义,没有人否定缺陷产生积极影响的极其复杂状况,以及我们在每一个缺陷儿童身上观察到的迂回复杂的“之”字形发展道路的重要意义。最重要的是,在赋予机体缺陷的同时,也提供了克服和平衡它的力量、意向和追求。其实正是它们给缺陷儿童的发展带来了自身的特点,它们建立了创新性的、无限多样的、有时是别出心裁的发展形态,而同样的或类似的形态我们在正常儿童的典型发展中却没有见过。没有必要为了承认这一原理的正确性而去当一个阿德勒分子并分享这一原理。

阿德勒在谈到儿童时说:“如果他近视,他将想看到一切;如果他听觉异常,他想听见一切;如果他口语困难或者口吃,他将想说出一切……”在跳跃中感受过更大困难的那些孩子,表现出想比别人飞得更高的愿望。生理上的欠缺与愿望、幻想、梦想,也就是与补偿的心理渴求之间的对立,是如此包罗万象,以至于在它的基础上可以引申出关于机体的缺陷借助于主观的缺陷感向寻求补偿和超补偿的意图辩证地转化的基本心理学规律(1927)。原先的假定是,盲童的整个生活和全部发展是基于盲人的路线展开的;新的规律则认为,发展是沿着相反的路线进行的。如果失明了,那么心理发展将被引向背离失明、对抗失明的路线。按照巴甫洛夫的观点,目的反射需要一定的紧张度才能得到完全的、合乎规则的、成功的展现,因而障碍的存在成了达到目的的重要条件(1951)。现代心理技术学倾向



于将个性培养和形成过程中那些核心机能，例如控制，视为超补偿现象的具体情况。

补偿学说揭示了这一途径所指向的发展创造性质。无怪乎像斯腾和阿德勒这样的心理学家都依据这一学说来为能力的产生提供部分依据。“那些没有把我们摧毁的东西，将使我们变得更加有力”——斯腾这样表达这一思想，“由于补偿，从虚弱中产生了力量，从缺陷中发展出能力。”（斯腾，1923）

补偿过程总是会以顺利、成功而宣告结束的假定，总是会从缺陷中形成天才的假定原本是错误的。像任何一种克服和斗争过程一样，补偿也可能有截然不同的两种结局——成功和失败，其间存在着从一个极端到另一个极端的所有可能过渡状态。结局取决于许多因素，但主要取决于缺陷的程度和补偿资源储备的相互关系。但是不管补偿结局如何，因缺陷而变得复杂化的发展，总是并且在各种条件下都是在改造所有适应功能的基础上儿童个性建立和重建的创造性过程（生理上的和心理上的），是缺陷引发的增建的、替代的和平衡过程的形成，是铺设新的迂回发展道路的过程。在缺陷儿童教育学面前打开了一片有着无限多样性的发展形态和途径的新天地。缺陷的发展路线——补偿，也就成了有某种器官或机能缺陷的儿童发展的主要路线。

缺陷儿童身上首先建立起来的积极品质，并不是在正常儿童身上可以看到而在缺陷儿童身上已经消失了的某种机能，而是由机能丧失召唤到生活中来的新的形成物，是个人在自身统一体内对缺陷做出的反应，是发展过程中的补偿。若盲童或者聋童在发展中要获得与正常儿童能够获得的同样的东西，那么缺陷儿童就得通过另一途径，使用另一种手段和方法才能实现，于是，对于教育家来说，特别重要的是要了解引导儿童应该



走的道路的特点。由缺陷的减法向补偿的加法转化的规律就交给了我们发现这一特点的钥匙。

3

缺陷儿童发展的特点是有限定的。在缺陷造成的适应机能平衡被破坏的基础上,致力于新的平衡的整个适应系统将要在新起点上重建。补偿,作为个人对缺陷的反应,给新的迂回的发展过程提供了起点,它代替一些心理机能,增加一些心理机能,使它们得到平衡。正常发展所固有的许多机能因为缺陷而消失了或者萎缩了。创建起来的是新的、特殊类型的发展。谢尔比纳这样谈到自己:“自从我的意识被唤醒,可以说,机体上同时慢慢培养出自己的独特心理,似乎建立起了第二世界,在这种条件下,我未能直接感受到自己生理上的缺陷。”(1916)但是机体上的独特性、“第二世界”的创建,应该会受制于发展过程赖以进行的社会环境。彪尔克连对于有关盲人心理发展的这一思想有精彩的表述,本质上可以推广到整个缺陷儿童教育学。关于盲人,他说:“他们发展出在视力正常者身上不可能有的那些能力,必须假定,只有在盲人与盲人的特殊交往,而没有与正常视力者的任何来往的情况下,才可能产生这一类特殊的人。”

对彪尔克连的思想可以作如下说明。失明作为一种机体缺陷给了补偿过程一个推动力,反过来,补偿过程又导致盲人心理特点的形成,并重新建立起承担主要生活任务的所有个别机能。盲人的神经——心理器官的每一种独立机能,与正常视力者比较,都具有一些往往是非常重要的特点。可以想象,这些特点以及对正常类型生活的规避倾向(在盲人世界的盲人生活场合)的形成与积累的生物学过程,不可避免地会造就特别的一类人。在对盲人和视力正常者提出相同的社会要求的压力下,这些特点



的发展,将会使盲人的个性结构整体上趋向于达到确定的社会正常类型。

造成盲童个性特点的补偿过程不是自由放任的,而是指向一定的目标。缺陷儿童发展的这一社会制约性是由两个基本因素决定的。

第一,缺陷行为本身永远是第二性的,不是直接的、反射性的。正如已经指出的,儿童不会直接地感受到自己的缺陷。他感受到的只是缺陷带来的困境。缺陷的直接结果是儿童社会地位的降低。缺陷表现为一种社会错位。与人们的所有关系、决定人在社会环境中地位的所有因素、他作为生活参加者的角色和命运以及社会存在的所有功能都在发生改变。正如阿德勒学派所强调的,生理的、先天的原因本身不会直接发生作用,而是间接地经由它们所引起的儿童社会地位降低来发挥作用。对所有遗传的和生理的因素还应该做出心理学的解释,以便揭示出它们在儿童发展中的真正作用。按照阿德勒的观点,引起补偿作用的器官功能受损,给儿童建立了一种特殊的心理地位。借助于这一地位,也只有借助于它,缺陷才能对儿童发展产生影响。在由缺陷带来的社会地位降低的基础上产生的这种心理情结,阿德勒称之为价值缺失感,或自卑感。在“缺陷——补偿”二项过程中加入了第三项,成了“缺陷——自卑感——补偿”。缺陷唤起补偿不是直接的,而是间接的,以它所建立起的自卑感为中介。而自卑感是对自己社会地位的心理评价,很容易用实例来说明。在德国,人们还提出一个为辅助学校更名的问题。“Hilfsschule”这一称呼无论是对家长,还是对孩子,似乎都有侮辱的意味。它好像是在学生身上打上的标记。儿童不想上一个“傻子学校”,由“傻子学校”带来的社会地位的降低,也对教师产生了部分作用,似乎相比于正常学校的教师,他们低人一等。医疗教育学校、特殊学校、弱智学校或其他新的称呼是彭森斯和费舍建议使用的名称。



落入“傻子学校”，对儿童来说意味着被置于困难的社会地位。因此，对于阿德勒和他的学派来说，所有学校的首要和基本的一点就是与自卑感作斗争。必须阻止它发展，阻止它对儿童的控制，不让它将儿童引向病态的补偿。弗里德曼说，个体—心理医疗教育学的基本概念是鼓励。它的方法就是鼓励技术。它的适用范围涵盖所有使人丧失勇气(Entmütigung)的、具有威胁的东西。假设机体的缺陷没有因社会原因导致自卑感产生的话，也就是没有对自己的社会地位进行过低的心理评价，也就不会有心理冲突，尽管存在机体缺陷。譬如说，由于对盲人的迷信—神秘主义的态度，在某些民族内部形成了对盲人的特殊敬仰，相信他们有心灵的洞察力。在那里，盲人成了法官、哲人、预言师，也就是由于自己的缺陷而占有很高的社会地位。当然，在那种条件下也就无所谓欠缺和无价值感等。决定个人命运的，归根结底不是缺陷本身，而是它的社会影响，它的社会—心理的实现。补偿过程也不是直接指向对缺陷的弥补，在大部分情况下这也是不可能的，而是指向克服由缺陷造成的困境。无论是盲童的发展，还是盲童的教育，所涉及的主要不是失明本身，而是失明的社会后果。

阿德勒把个人的心理发展看作是对占有一定社会地位的渴求，这种渴求关乎人类社会的内在逻辑，关乎社会存在的要求。它最终体现为由社会适应要求客观决定的一系列有计划的行为，尽管没有被意识到。因此，阿德勒(1928)理由充分地把自己的心理学称作地位心理学，以区别与“去地位心理学”：前者从个人的社会地位出发，后者则是从生理的、去地位(диспозиция)的观点谈心理发展。如果没有向缺陷儿童的发展提出社会要求(目的)，如果这些过程只受生理规律的控制，如果缺陷儿童没有必要转变成特定的社会个体、社会类型的个人，那么，发展将会使他变成某一类型的人。但是，因为发展的目的是事先由适应社会—文化环境的必



要性决定的,而该环境是基于对正常人的考虑而建立的,于是,对缺陷的补偿就不是随意的,而必须纳入一定的社会轨道。

这样一来,缺陷儿童的发展过程就以两种方式受到社会制约:缺陷的社会性表达(自卑感)是发展的社会制约性的一个方面;补偿的社会指向性是它的第二个方面,补偿的目标是适应为正常人设置并固定下来的那些环境条件。在保证缺陷儿童与正常儿童发展的最终目标和形态相同的条件下,缺陷儿童发展的途径与手段的深层独特性,就是这一过程社会制约性的最一般的形态。由此,对因缺陷而变得复杂化的发展研究,就有着过去与未来的双重透视。既然这一发展的起点和终点都受社会制约,那么对它的每一个因素的理解就必定不仅要与过去相联系,而且要与未来相联系。将补偿理解为类似发展的基本形式,这就导入了对于未来的目的指向性的观念,于是出现在我们面前的所有过程,整体上是一个统一的过程,是一个客观上必须奋力向前、指向社会生活要求所事先确定的终点的统一过程。与此有关的是发展中的儿童个性的统一性和整体性概念。个性是作为一个有着特殊规律的统一整体而发展的,它不是个别机能的总和或聚合,其中每一种机能也不是按特殊倾向而各自发展。

这一规律同样适用于躯体和心理,适用于医学与教育学。在医学中越来越认定一种观点,即健康与疾病的唯一标准是整个有机体机能作用的目的是否适当。而对个别异常机能的评估也只能依据,是存在着借助机体其他机能而完成的正常补偿作用,还是没有这种补偿作用。

斯腾提出一个观点,部分机能可能偏离了常模,而整个人或整个有机体总体上仍然可能属于完全正常的类型。有缺陷的孩子不一定是一个缺陷孩子。他的缺陷或正常的程度取决于社会性补偿的后果,也就是取决于他的整体个性培养的最终结果。失明、耳聋以及其他局部的缺陷,其本



身尚不能使这些缺陷的携带者成为缺陷的人。机能的替代和补偿机能不仅存在,甚至有时达到极大的规模,还可能把缺陷造就成天才,而且作为一个规律,在有缺陷的地方,这种替代和补偿机能一定会以渴求和意向的形式产生。斯腾的原理是,在直接补偿不可能时,社会补偿原则上是可能的,也就是说,有缺陷的儿童有可能充分地接近正常类型,获得充分的社会价值感。被视为生理缺陷或疾病的特殊类型的道德缺陷(moral insanity)的补偿,可以作为有缺陷儿童发展的社会性二次困扰及其作用的最好实例。一切善于思考的心理学家都正在放弃类似的观念,比如在我国,布隆斯基、查尔金德和其他人的著作中对这一问题的重新审视,对道德缺陷概念的虚假和科学依据不足的揭示,就有着极大的理论与实际意义。得出这一结论的还有西欧心理学家。那种被误认为是生理缺陷或疾病的现象,是脱离社会常轨的孩子特殊心理定向的综合征候,是社会一心理现象,而不是生物现象。

对于我们经常谈到的对一些或另一些价值的正确认同问题,林德沃尔斯基在德国举行的第一届医疗教育学大会上说,原因不应该从先天的意志异常中寻找,也不应该从个别机能的某种倒错中寻找,而应该考虑到,无论是个体周围的环境,还是他自己,都没有培养他对这些价值的认同。如果事先能试图提供一个在正常儿童中见到的所有价值和动机失落的综合表,那大概永远不会想到把道德缺陷看作是一种精神疾病。那样一来,也许有可能发现,每个个体都有障碍。韦特海默就得出了这一结论。如果从整体上,从其与环境相互作用的角度来看个人,韦特海默引用美国格式塔派心理学奠基人克拉默和扎里斯的话断言,儿童的先天心理异常就消失了。他强调说,儿童精神异常的这一人所共知的类型显示出以下症状:深感被忽视,自我中心,兴趣指向低级需要的满足;那些孩子



没有文化教养(unintelligent),活动性水平低,躯体敏感性,比如对于疼痛刺激及其他类似刺激的感受等明显下降。人们把这视为一个特殊类型,认为其反社会行为、伦理缺失等等都是先天预定的(更早的术语 moral insanity 带有不可医治的性质)。但是,当把孩子迁移到另一种环境中时,情况常常显示的是,我们看到的已经是特别提高了的感受性,而感受性的迟钝是一种自我防御、自我封闭,用生物防御的铠甲包裹自己,以与环境条件隔绝。在新的环境中,孩子显露出来的是另外一些品质。如果我们不是把孩子的品质和行动孤立地来看,而是将它们置于与整体的关系中,从它们动态发展的角度来看,所获得的结果就是这样。

此例在理论上是很典型的。它说明了虚构的精神变态、虚构的缺陷(moral insanity)的产生,这种疾病是研究者们不能解释类似情况下儿童发展中的深层次的社会不适应,而杜撰出来的。儿童发展中的社会一心理因素的意义是如此之大,以至于可能导致关于缺陷的错觉、疾病的类似物、虚假的精神变态。

4

在最近两个十年中,科学的缺陷儿童教育学识别出儿童缺陷的一种新的形式,其本质可以归结为运动缺陷。当时智力发育不全通常主要以某种智力缺损为其典型特征,而近来成为实际的教育和医疗作用集中研究对象的不正常发展的新类型,则是儿童运动机能的发展不良。对这类儿童缺陷有各种称呼,久普列称其为 debilitetmotrice,即运动性低能,类似于弱智;盖列尔称之为运动落后,极端的称呼是运动痴呆;雅各布和科姆布尔格称之为运动迟滞;古列维奇称之为运动缺陷。藏在不同标记现象后面的本质是,表现程度不同的运动领域的发展不足,又因为许多类似的



智力欠缺而附属于智力发育不全。

运动缺陷在极大的程度上可以补偿,可以进行运动机能训练,从而修补缺陷。运动落后通常很容易在一定限度内接受教育和治疗的影响。因此,就运动落后本身来说,它需要按照“缺陷—补偿”框架进行双重评估。如同任何其他形态的缺陷一样,这种形态缺陷的动力过程,只有在考虑到它所唤起的补偿缺陷的积极应答反应时,才能被揭示出来。

将这一新的缺陷类型纳入科学研究范围有着深层的重大意义。其意义不仅在于我们的儿童缺陷概念(因发现了儿童运动异常发展的非常重要形式及其所引起的补偿过程方面的知识而拓宽了和充实起来了),而且更主要的是指出了这一新的形式与我们早先认识的其他形式处于怎样的关系之中。对于理论的或实用的缺陷儿童教育学来说,原则上重要的事实是,缺陷的这一形式并不是必然地与智力落后联系在一起。古列维奇说:“这一类缺陷时常和智力相结合,但有时也可能独立存在,就像运动机能发展正常的人也可能存在智力缺陷一样。”因此研究缺陷儿童时,考查其运动领域是特别重要的。运动落后可能与各种智力落后处于不同程度的组合中,从而给儿童行为与发展带来特别的景象。在盲童身上经常可以观察到这种缺陷形式。为了说明这种形式的缺陷与其他形式缺陷的组合情况,纳乌达切尔提供了数据:在所研究的75%的白痴儿童、44%的愚鲁儿童、24%的低能儿童、2%的正常儿童中存在有运动缺陷。

原则上重要的和决定性的东西并不是统计分析,而是不容置疑的一个论点,运动落后在相当广泛的意义上可能独立于智力缺陷。它在智力落后者身上可能不存在,相反,也可能存在。在运动与智力缺陷组合的各种场合下,每一种领域都有自己的动力过程和补偿过程,一种领域与另一种领域中的补偿过程具有不同的速度和方向。根据这些不同,缺陷儿童



发展的这些领域间建立起了非常有趣的联系。由于是相对独立的,不依赖于高级的智力功能,因而易于掌控。对于智力缺陷补偿和行为平衡来说,运动领域常常成为重要领域。因此在研究儿童的时候,我们不仅要求双重评估(运动的和智力的),而且要求确定一个和另一个发展领域的关系。这种关系经常是补偿的结果。

按照比尔鲍姆的观点,在许多情况下,就连有着体质特点基础的智力行为缺陷,在某种范围内都可用替代机能的发展与训练(例如现在如此有价值的“运动训练”),来予以补偿。这已经由实验研究和学校实践得到证实。克留涅格尔最近完成了一项关于智力落后儿童运动能力的实验研究,采用了阿泽列茨基的运动力量表。阿泽列茨基提出的任务是制定一个按年龄水平分级的评定运动能力发展的方法。研究表明,在所有受到考查的儿童中,有60%的儿童的运动能力与其智力相比要高出1~3年。有25%的儿童运动能力与智力发展水平相符,还有15%的儿童的运动能力落后于智力。这表明,智力落后儿童的运动发展超过他的智力发展1~3年,而且只有四分之一儿童的智力与其运动能力是持平的。克留涅格尔根据实验得出结论:弱智儿童辅助学校大约85%的学生在适当教育条件下有能力从事手工的、工业的、技术的、农业的劳动以及其他劳动。不难想象,发展运动资质以在相当程度上补偿弱智儿童的智力缺陷具有重大的实践意义。克留涅格尔与巴尔特施一起,要求为智力落后儿童运动能力培养、为劳动教学建立专门的课堂。

运动性缺陷问题,是我们在缺陷儿童身上观察到的那种多样性统一的极好实例。个人是作为统一整体而发展的,他也会作为统一整体对自己的缺陷、对由缺陷造成的平衡破坏做出反应,并建造起新的适应系统和新的平衡来替代被破坏的系统。但是,正是因为个性是一个统一体并作



为统一的整体发挥作用,在发展中它对一些或另一些机能,对多样化和相对独立的机能就不是按比例推进的。这一原理——发展中的相对独立机能的多样性和个性发展整个过程的统一性——不仅不是相互矛盾的,而且正如斯腾所指出的,是互为条件的。由于某一种机能,例如运动能力的强有力的、高水平的发展,另一个领域内的机能缺陷所激发起来的整个个性的补偿性反应才得到体现。

5

运动能力学说中所表达的有关个性个别机能的多样性以及个性结构的复杂性的观念近期已经深入到发展的所有方面。在严肃的研究中,不仅整个的个性,而且它的各个方面也都表现为同样的多样性的统一,同样的复杂结构,显露出个别机能之间的相互联系。可以有把握地说,关于个性的科学观点的发展与深化,是从看似对立的两个方向上展开的:揭示它的统一性的、复杂的和多样性的结构。遵循这一观点的新心理学,几乎彻底推翻了先前关于智力的统一性和单一性的观念,推翻了俄语中“天赋”这一术语不能完全正确表达和德国作者称之为“intelligenz”的那种机能的观念^①。

正如个性一样,智力无疑也是一个统一的整体,但它不是单调的和单一的,而是有着复杂结构的多样性统一体。譬如,林德沃尔斯基就把智力归结为关系知觉机能。在他看来,这一能将人与动物区分开来的机能,是那种能使思想成其为思想的东西;哥德生来固有的这种机能(如此理解的智力),并不比一个白痴更多。在不同的人的思维中所观察到的所有巨大

^① 鲁维采夫将这个词译成“智慧性”。以后我们将在这一意义上使用“智力”这一未能充分准确表达其意义的术语。



差别不过是观念和记忆生活的差别(林德沃尔斯基, 1923)。我们随后会再次回到林德沃尔斯基这一表述古怪但含义深刻的概念上来。在医疗教育学第二次德国会议上, 该作者从对智力的这种理解中引申出的结论, 目前对于我们来说非常重要。林德沃尔斯基强调, 智力缺陷归根结底都是根源于关系知觉的一种或另一种因素, 那么关系知觉因素有多少, 智力缺陷形态就有多少。弱智任何时候都不可能是一般的弱智。必须要清楚智力是在哪个方面有缺陷, 因为存在替代的可能性, 而这种替代必须是弱智者力所能及的。在这一表述中已经十分清楚地表达一种思想, 即不同的要素组成了复杂的形成物, 而与其结构复杂性相关联的, 可能不是一种类型的智力缺陷, 而是许多不同质类型的智力缺陷。于是, 由于智力的复杂性, 它的结构使得个别机能的广泛补偿成为可能。

这一理论现在已得到了普遍承认。李普曼概略地描述了一般智力概念的发展所经历的下列阶段: 最开始是将其等同于某种单一的机能, 例如记忆; 下一步则确认智力表现为一大群的心理机能(注意、组合行为、区分及其他)。斯皮尔曼从所有智力活动中区分出两种因素, 一种是用于某种活动的特殊因素, 而另一种是天赋的一般因素。最后是比纳把天赋定义为一系列异质机能的平均值。只有近来耶尔克斯和 B. 苛勒对猿类、斯腾和柏格纳对正常与弱智儿童的实验确认, 存在着不止一种智力, 而是多种类型的智力, 其中, 与认知智力并列的还有行动智力。在同一个个体身上, 一种类型智力可能发展得很好, 而同时另一种可能很弱。也有两种类型上的弱智, 认识上的弱智和行动上的弱智, 它们并不一定是一致的, 在亨蒙、别杰尔松、宾特、汤普森、桑代克及其他人的多少类似的论述中, 这一点也得到了认可(李普曼, 1924)。

实验研究整体上肯定了存在着不同类型的智力和智力缺陷。林德曼



采用了B. 苛勒拟定的本来是针对猿类的实验方法,来考查重度弱智儿童。在他所考查的儿童中发现了一批智力严重落后的儿童,原来却有能力从事智力行动,只是他们对新行动的记忆能力却极度缺失。这意味着严重智力落后儿童显露出了发明工具的能力、合乎目的地使用工具的能力、选择工具能力、发现迂回途径的能力,总之是从事智力行动的能力。因此我们应该将实践智力,即从事合乎目的的理智行动的能力划分出来,作为一个特殊的研究领域,这种能力就心理性质而言,既不同于运动天赋,也不同于理论的智力。

李普曼和斯腾建议的实践智力研究纲要,是在苛勒提出的实践智力标准基础上形成的(符合目的地运用工具的能力,在从猿到人转变中无疑起了决定性作用并曾是劳动和文化第一前提条件)。

作为相对独立于智力活动其他形式的本质特殊的智力行为类型,实践智力可以与其他形式的智力在不同程度上进行组合,不断创造出儿童行为和发展的独特场景。它可能是运用补偿的着力点,是修平其他智力缺陷的手段。不考虑这一因素,对发展的整个描述、诊断和预测将一定是不充分的。现在我们留下的问题是,应该区分出多少种智力活动的主要类型——两种、三种或者更多,每一类型的质的特点是什么,允许将一种类型与其他类型划分开来的标准是什么。我们这里只想指出一系列实验研究确定下来的实践智力与理论(认识的)智力本质上的深层差别。其中,柏格纳对于正常与弱智儿童的出色实验无疑揭示了从事理智的实践行动能力是智力一个特殊的、独立的类型。作者所确定的正常与低能儿童在这一方面的差别是非常有意思的。

有关实践智力学说在缺陷儿童教育学的理论和实践中发挥并将持久地发挥推动变革的作用。它提出对弱智及其补偿进行质的研究、从质



上对一般智力发展进行界定的问题。例如,聋童与盲童、智力落后儿童,以及正常儿童相比较,不是程度上的差别,而是类型上的差别。谈到智力的种类和类型的本质差异时,李普曼说,一个个体的一种智力占优势,另一个体的另一种智力占优势。智力发展的概念最终发生了变革,新的概念失去的只是智力活动数量上积累以及逐渐增强的特征,而导向从本质上的一种类型向另一种类型转变的观念,导向一系列质的蜕变。在这一意义上,李普曼提出了一个重要的深层次问题,就是仿照斯腾(1922)制定的语言发展阶段,本质上鉴定智力年龄的问题:实体的、动作的、关系的以及其他发展阶段。智力的复杂性与非单一性问题也昭示了智力内部补偿的可能性,而严重落后儿童具有理智行动能力这一事实,也为这类儿童教育开辟了巨大的、崭新的前景。

6

缺陷儿童文化发展史构成了现代缺陷儿童教育学最深层次的尖锐问题,它为科学研究描绘了全新的发展蓝图。

正常儿童介入文明是与他的机体成熟过程融合在一起的。发展的两个层面——自然的和文化的——是一致的、相互融入的。两个系列的变化相互会聚,相互渗透,从而本质上构成了个性的社会—生物塑造的统一系列。既然生理发展是在文化环境中完成的,所以它也就会转化为历史制约的生物过程。儿童语言的发展可以作为两个层面——自然的和文化的——发展相融合的适当例子。

在缺陷儿童身上,没有观察到这种融合,发展的两个层面往往或多或少地出现分离的现象。机体缺陷是导致这种分离的原因。人类的文化是在人的生物类型稳定性和一贯性条件下创立的。因此,它的物质性工具



和器具,它的社会心理机构和本能是为正常的心理生理组织预设的。对这些工具和装置的使用,以具有人所特有的智力、器官、机能为必要前提。儿童融入文明要受到相应机能和器官的制约;如果儿童的脑和语言器官发育正常,在一定的阶段就能掌握语言;在智力发展的另一个更高级阶段,儿童就能掌握十进制计数系统和算术演算。儿童融入文明过程的渐进性和连贯性取决于生理发展的渐进过程。

当偏离了人的稳定的生物类型时,缺陷引起了个别机能的失调、器官的缺失或损伤,整个发展在新的基础上,按照新的方式进行或多或少本质上的重建,自然会破坏儿童扎根文化过程的正常运行。须知,文化适合于正常的、典型的人,适合于他的结构,而受到缺陷限制的非典型的发展,就不能像正常儿童经历过的那样直接融入文化。

耳聋作为一种器官缺陷,如果仅从儿童生理发展与形成来看,并不是什么特别严重的不足。这一缺陷在大部分情况下,或多或少受到忽略,它对发展的直接影响,总的来说是不那么突出的;它对一般发展通常也不会造成特别严重的破坏和延缓。但是由于这种缺陷造成了人类言语的缺失,这就给整个文化发展带来了大麻烦。聋童的整个文化发展将走向与正常儿童不同的另一条轨道;对于两个层面发展而言,缺陷不仅在数量意义上是不同的,更重要的是在发展的质的特征上也有本质的差异。缺陷造成了生理发展上的困难,而对于文化发展来说,所造成的则完全是另一种困难。因此,两个层面的发展本质上走上了歧路。分歧的程度和性质,将经常由缺陷对这两个层面不同的质量意义和数量意义来确定和衡量。

为了推动缺陷儿童的文化发展,通常需要特殊的、专门构造起来的文化形态。科学已经认识了许多能引起理论兴趣的人造文化系统。除了所有人都能利用的视觉字母符号外,还有为盲人创造的触觉字母符号,即点



状的字体。在全人类使用的出声语言外，还制定了手势语，即聋哑人使用的手指字母以及手势与面部表情语言。掌握与使用这些文化辅助系统的过程，与使用惯常的文化工具相比，有着深层次的自身特点。用手阅读，与用眼睛阅读是不同的心理过程，虽然它们执行的是儿童行为中相同的文化功能，并以类似的生理机制为基础。

特殊儿童的文化发展，作为发展的一个特殊层面，服从于特殊的规律，有着其特殊的困难与克服方法。这一问题的提出堪称现代缺陷儿童教育学的重要成就。在这里，儿童心理的原初性概念是根本的。将原初形态的儿童作为儿童心理发展的特别类型划分出来，目前似乎还没有遭到任何反对，尽管对这一概念的内涵还存在着某种争议。概念的含义包含在原初文化的对立之中。正如缺陷是与天赋对立的另一极，原初性也正是与文化性对立的另一极。

所谓原初型儿童，是指没有经过文化发展的儿童，或者更确切地说，是处于文化发展最低层级的儿童。原初的心理是健康的心理。在一定条件下，原初型儿童通过正常的文化发展，能达到文化人的智力水平。这一点可以将原初性与弱智区分开。后者是机体缺陷的结果，弱智者在自然智力的发展中受到限制，并因此未能充分完成文化上的通常发展。而原初型儿童则是在自然发展中完全没有偏离常模，他的实践智力可能达到很高的程度，只是仍然处于文化发展之外。原初型——这是一种纯粹的、孤立的自然发展类型。

很长一段时间内，儿童心理的原初性被误认为是儿童发展的病理形式，并将其与弱智相混淆。确实，它们的外在表现通常非常类似。心理活动贫乏，智力发展不足，推理的错误，概念的荒诞，易受暗示性等，都可能是二者之中任何一个的征候。利用现存研究方法（比纳或其他人的）的条件



下,原初型儿童可能绘出的图画与智力落后儿童相似。为了揭示病态征候的真正原因,并区分原初型和弱智型儿童,需要采用特殊的方法。尤其是研究实践的、自然的智力的方法,可以很容易揭示出完全健康心理条件下的原初形态。彼得洛娃曾做过有关儿童原初性的出色研究并描述了它的最重要的类型。她指出,原初型可以同样与有天赋的、中等水平的和病理的儿童心理相结合^①。

对于缺陷儿童教育学研究来说,最有意思的是原初性与发展的某种病理形态配合的情况,因为这种配合在缺陷儿童文化发展史上经常看到。例如,心理的原初性和文化发展的延缓常常很有可能与智力落后相结合。更准确地说,是因为智力落后才产生了儿童文化发展的延缓。但是在那种混合条件下,原初性与弱智仍然是性质不同的两种现象。正是那种天生的或早期获得的耳聋通常与儿童发展的原初类型相结合。但是原初型也可能在无缺陷情况下出现,甚至可能与高天赋心理水平相结合,正如缺陷不一定导向原初型,而可能与深度的文化心理类型相配合。缺陷与心理的原初性是两种完全不同的东西,而当它们遭遇在一起的地方,必须区分它们并将其中的每一个单独划分出来。

引起特别理论兴趣的是在原初性背景上虚构出来的病理状态。彼得洛娃在分析一个同时说鞑靼语和俄语,且被认定为心理异常的小女孩时说,使人怀疑其患病的整个综合症状,主要是一些原初性征候,而这些征候又是由没有清晰地掌握某种语言决定的。彼得洛娃说,“我们无数次观察证明,将一种不巩固的语言用另一种同样没有完全掌握的语言充分替代在心理上是不能不付出代价的。思维的一种形式被另一种形式替换造

^① 彼得洛娃:《儿童—原初型》,见著作《儿童学与儿童精神神经病学》,莫斯科,1925年第2版。



成心理活动水平的降低，特别会发生在思维形式贫乏的场合。”这一结论使我们得以从心理学方面确定文化发展过程究竟是什么，以及缺少什么就会造成儿童心理上的原初性。在这种情况下，原初性是由语言掌握不充分决定的。文化发展的过程基本可以归结为对于人类在历史发展过程中所创造的、就心理性质来说与语言相似的文化心理工具的掌握；原初性也就可以归咎为不能利用类似的工具和以自然形态来表现心理机能。所有高级形态的智力活动，与所有其他高级心理机能一样，只有在使用类似的文化工具基础上才成为可能。斯腾说：“语言成了他的（儿童的——维果茨基）生活、观念、情绪和意志的强大发展工具；只有它才能把所有现时的思维最终变为可能，概括和比较、判断和结论、联合和理解。”（1923）

这些人造的、有时类似于技术的装置被称为心理工具，用来掌握他人或者自己的行为过程；同样，技术用来掌握自然的过程。在这个意义上，李播（1892）把不随意注意称为自然的，而把随意注意称为人为的，将其视为历史发展的产物。心理工具的使用改变了心理机能的所有进程和整个结构，赋予它以新的形式。

在儿童阶段，许多自然的心理机能（记忆、注意）或者没有看出有什么显著程度的发展，或者只在很小范围内产生，以至于我们无论如何也无法把儿童与成人在相应活动上的巨大差异归之于它。在发展过程中，儿童用各种工具将自己武装或重新武装起来。正如成人与儿童的差别一样，高龄儿童区别于低龄儿童的，也不仅在于其机能有很大的发展，而是在于他们在文化装备、工具的级别和性质上有差异，也就是支配个人心理机能活动的等级和方式上的差异。于是，大孩子与小孩子的差别，正如成人与儿童，或者正常儿童和缺陷儿童的差别一样，不仅在于其更发达的记忆力，还在于他采用另一种方式或手段，进行另一种识记，并在更高水平上



运用自己的记忆。

无法利用自然的心理机能和无法掌握心理工具在本质上决定了缺陷儿童文化发展类型。掌握心理工具和利用他个人的自然—心理机能仿佛是在经常地创造发展的机能,也就是将该种机能提高到更高的水平,加强和拓宽了它的活动。比纳用实验揭示了借助于工具来运用自然机能的^{意义}。在研究优秀统计员的记忆力时,他遇到了具有平常记忆力的人,却显露出了与优秀统计员相等,甚至超过了他们的识记能力。比纳把这种现象称作优秀记忆的伪装。他说,大多数心理操作是可以伪装的,也就是用另一种表面与其相似而性质不同的方式去替代(1894)。在这种情况下,显露出了自然记忆与人工记忆或者记忆术之间,也就是两种运用记忆的方式之间的差别。按照比纳的意见,这两种记忆各自都拥有一种简单的和本能的记忆术;学校中最好能像引入智力运算和速记法那样引入记忆术。这不是为了发展智力,而是为了把工具交到学生手中以便于利用。在这个例子中不难看到,自然的发展与某种机能的工具性运用是如何不一致的。

儿童心理原初性水平、文化—心理工具装备特征、运用心理机能的方式——这是决定缺陷儿童文化发展问题的三个基本要素。原初性与其他因素之所以不同,不在于其积累经验的规模更小,而在于积累经验的方式不同(自然的方式)。可以与原初性对抗,创制新的文化工具,用来促进儿童融入文化。布莱尔的点状字体、手势语正是克服原初性的最强有力的手段。我们知道,在弱智儿童那里经常可以发现不仅是正常的,而且是提高了的记忆发展水平,但是他们对记忆的运用几乎总是停留在极低水平。显然,记忆发展水平是一回事,而对它的运用水平是另一回事。

第一批关于缺陷儿童心理工具使用的研究最近由阿赫在学校完成。



阿赫本人创制了一种方法,用来研究作为工具或手段的词的功能性使用,以及概念的加工。他指出这一过程与聋哑人掌握语言过程原则上的相似性(1932)。巴克(1925)采用这一方法研究了弱智儿童(愚鲁儿童)并指出,这是从质上研究弱智的最好工具。理论与实践智力之间的相关程度不高,而智力落后儿童(轻度弱智)显示出其实践智力的运用大大优于理论智力的运用。作者认为这与阿赫在以脑损伤患者为被试的实验中得到的结果相符。因为弱智者不能使用词这一工具来加工概念,在他们那儿不可能具有基于抽象概念使用的智力活动的高级形态。研究期间,巴克还查明了掌握自己的心理活动如何影响智力操作的执行。但这里有一个问题,即斯腾把使用语言的两种方式看作是语言发展的两个不同的时期。他说:“但是随后再次出现了语言发展的决定性转折——唤醒对于语言意义的模糊意识以及力求把握它的意向。”(1922)儿童在自己的生活中有了一个重要的发现,就是“每一个东西都有它的名称”,词是一个符号,是指称和沟通的工具。显然,弱智儿童不能这样充分地、有意识地、有效地运用语言,因此高级的智力活动对他们来说仍然是一个关闭的领域。里马特有充分根据地挑选了这一方法作为考核智力资质的测验:会不会运用词语是智力发展的决定性标准(1925)。整个文化发展的命运取决于儿童能否为自己做出斯腾所说的那种发现,也就是儿童能不能掌握作为基本的心理工具的词语。

对原初型儿童的研究揭示出的是同样的情况。“树和圆木有什么不同?”彼得洛娃询问一个这样的儿童。“我没有看见过树,真的,没有看见……我不知道树,真的,没见过……”(窗前就长着一棵椴树)。当指着椴树提问“这是什么?”——他的回答是:“这是椴树。”一个朴素的回答,在那些原始民众的心中,在他们的语言里没有“树”这个对于小孩具体心理来



说太过于抽象的词。马雷施是对的,我们谁也没有见过树,我们只见过白桦、椴树、松树等,也就是见过具体种类的树。问操双语的小女孩:“一学校里有些孩子字写得好,而有些孩子画画得好。这所学校是不是所有孩子都能写得好和画得好?”“我从哪儿能知道?既然我没有亲眼所见,那我就不好说,假如我能亲眼看到……”(原初的视觉反应)。这个女孩已经9岁了,她完全正常,但却是原初型的。她充分显示出将词语作为解决智力任务工具上的无能,虽然她能够将词作为沟通工具来使用。但她能够说明的仅仅是自己亲眼所见的东西。轻度弱智儿童推理同样是从具体到具体。他在抽象思维的高级形式上的无能并不是智力缺陷的直接结果。他完全可以用其他方式,用实践智力操作等方式进行逻辑思维。他只是没有能把词作为抽象思维的工具来使用。这种无能力是他的原初型的结果和征候,而不是弱智的结果。

克留涅格尔(1926)完全正确地指出,克尔申斯坦纳的基本原理没有能应用于弱智儿童的文化发展。该理论认为,一种或另一种文化形态与儿童个性心理结构的相符性是文化发展的基础。文化形态的精神结构应该完全或部分地与个体精神结构相一致(1924)。而缺陷儿童文化发展的基本轨迹是心理结构与文化形态结构的不一致、不相符。结果是建立起适合这一类儿童心理结构特殊的文化工具,或者借助于特殊教育手段掌握普遍的文化形态,因为那些儿童保存了文化发展最重要和决定性的条件——运用心理工具的能力,所以他们的文化发展可以通过另一种途径实现,从原则上说这是完全可能的。艾里阿斯伯格正确地把对用于克服缺陷的人造手段的运用,看作是将弱智与失语症区分开来的辨别性特征(1925)。实际上,心理工具的运用在人的文化行为中是最本质的东西,只在弱智者身上才缺少这种能力。



对于上述现代缺陷儿童教育学,最重要的问题是从理论层面谈及。这可以解释为,从理论上提出问题,能使我们以最一般的、纯粹的方式,以最充分的、最清楚的形式呈现问题的本质和核心。但实际上每一个问题都衍生出一系列的教育实际和具体方法问题,或者更确切地说,每一个理论问题都牵涉一系列个别的、具体的问题。为了展开这一系列内容,需要特别讨论每一个问题。限于问题提出的普遍性质,我们只能以压缩的方式指出每个问题中存在的具体、实际的任务。例如运动天赋不足的问题,就与缺陷儿童的体育、劳动以及职业教学有着直接联系。实践智力同样也与劳动准备和整个教学的实际生活相联系。文化发展问题包含了学校教学的所有主要问题,其中,围绕令缺陷儿童教育家激动的聋哑儿童语言的分析教学法与系统教学法就提出了这样的问题:儿童有必要机械地掌握这些语言技能的最简单的成分吗?如何才能培养纯正的语言运动技能,或者按照季尤伊的说法,应该首先教会儿童运用语言,教会他们将词作为智力工具来有意义地加以运用?缺陷儿童发展中的补偿问题和这一发展的社会制约性问题又包含了儿童集体组织、儿童运动、社会—政治教育、个性形成等问题。

如果不是试图勾勒出缺陷儿童实用教育学的基本路线(它不可避免地从所提出的那些理论问题中引申出来),那么,我们对缺陷性基本问题的阐述本不该在这一最本质的要点上打住。与我们在理论方面指出的缺陷概念从数量方面向质量方面转变完全有关,现代缺陷儿童实用教育学的主要特点就是提出特殊学校所面临的真正任务。在特殊学校中,不能再满足于普通学校教学大纲的简缩和教学方法的易化与简化。特殊学



校面临积极创造、创建适合于自己学生特点的工作方式。正如我们已经指出过的,关于这个问题,没有哪个作者能比格里波耶多夫更清楚地表达这一思想。如果抛弃了缺陷儿童是正常儿童缩小了的相似形的概念,我们就不可避免地应该抛弃特殊学校是时间上延长了的和教学材料简缩了的普通学校的概念。当然,尽可能精确地查明缺陷儿童数量上的差别是非常重要的,但不能仅仅停留在这一点上。例如,从对智力落后儿童大量观察中我们得知,这些儿童有较小的颅骨围长,较矮的身高,较小的胸腔容量和肌肉力量,低的运动天赋,对于不良影响的低抵抗力,提高了的易疲劳性和虚弱性,慢速的联想,低水平的注意和记忆,意志努力方面的低能等(1926)。但是对于他们的积极特征和独特性,我们还什么也不了解,这种研究还是将来的事情。把一个孩子鉴定为生理与心理发育上迟缓的、衰弱的,只有一半是对的,因为通过消极的鉴定无论如何也不能搞清楚孩子的积极特征。积极材料的缺失不是哪一个研究的局部过失,而是整个缺陷儿童教育学的败笔。它只有重建自己的原则性基础,才能为教育学研究指出新的方向。在任何场合,格里波耶多夫的基本结论都能充分准确地表述他的见解:通过研究缺陷儿童教育学,我们清楚地看到,缺陷儿童与正常儿童的差别不仅是量上的,而且是质上的,因而他们需要的不是更长的住校时间,不是仅仅安置在规模最小的班级中,也不是同那些在心理发展水平和速度上与自己相似的儿童集合在一起,而是具备自己的教学大纲、特有的教学方法、日常生活,以及特殊教育工作人员的特殊学校(1927)。

但是,那样提出问题也有严重的风险。如同在理论领域使某一缺陷类型儿童的发展特点绝对化,而忘了这种特点应当受到发展的社会制约性的限制就是错误的,同样,忘记了特殊学校的独特性只能存在于普通学



校和特殊学校的共同社会目标和任务的界限之内,也是不正确的。正如彪尔克连所说,缺陷儿童并未形成“特殊的人种”,在整个独特发展条件下,他们表现出了趋近一定正常社会类型的倾向。而学校正是应该在这一趋近过程中发挥决定性作用。特殊学校可以给自己提出通用性目标。须知,它的学生将不是以特种人的身份,而是以某种社会单位的工人、技工等,即社会个体的身份而生活和行动的。正是在达成目标的手段特殊性条件下的目标共同性,构成了特殊学校和整个缺陷儿童实用教育学的巨大困境和深层次的特点;正如发展过程独特性条件下的发展终点的共同性,构成了缺陷儿童的最重要的特点。假如特殊的手段(特殊学校)是用来服务于特殊目的,也就不存在任何值得称之为问题的东西。整个问题在于要采用特殊手段,去达到与普通学校为自己制定的同样目的这一明显的矛盾。这一矛盾仅仅是表面的。实际上,正是为了使特殊儿童能够达到与正常儿童同样的目标,才必须采取完全特殊的方法。

格里波耶多夫说:“统一的劳动学校的目的是造就共产主义初期新生活的建设者,辅助学校的目的不可能是那样的,因为智力落后者,尽管受到教育,在一定程度上适应了社会和周围环境,尽管有了为自己生存而斗争的手段,也不可能成为新生活的建设者和创造者。对他的要求也仅是不妨碍其他人的建设。”(1926)如此提出医疗教育学的实践问题在社会一教育的和心理学的观点来看是没有根据的。

实际上,教育学能自己的工作提出那样纯粹消极的目标吗? (“不妨碍其他人的建设”)这样的任务不应通过教育,而应该通过其他手段来解决。不给自己提出一定积极社会任务的任何教育,是难以想象的,同时也不能承认,辅助学校的毕业生应该把自己在社会生活中的作用限制在诸如不妨碍他人之类的范围内。根据格里波耶多夫(1926)自己引用的材料,



受到教育后,90%以上的智力落后儿童有能力从事技工的、工业的和农业的劳动。难道说,成为自觉的劳动者——工人、农业劳动者、手工业工人——还不意味着成为新生活的建设者和创造者吗?要知道,这里的建设必须理解为社会化的、集体的、每一个劳动者力所能及地参与其中的建设活动。德国和美国对于智力落后者的劳动安排数据统计说明,毕业于辅助学校的人能够充当建设者,完全没有沦为“不妨碍他人建设”的角色。从心理学角度来看,否认智力落后儿童创造过程的存在也同样是不正确的。不是按照生产量,而是按照流程强度来看,弱智儿童这一过程往往高于正常儿童。为了达到与正常儿童所要达到的相同目标,弱智者应该表现出更多的创造性。例如,智力落后者掌握四则算术运算,比正常学生就需要更多的创造过程。格里波耶多夫赞同性地引用了克留涅格尔关于医疗教育学的意见,该学科基本可归结为“练习残留的心理机能和发展替代的机能”。但是,要知道这也就意味着将教育学建立在补偿原则,即创造性发展原则的基础上。这一观点还反映出对一般发展类型的智力落后儿童疾病的高估。“治疗因素应该贯穿学校并对整个学校工作产生影响。”——格里波耶多夫完全是从视智力落后儿童为病人的一般观点来提出这样要求的。

特罗申预先就反对一种观点,即在不正常儿童身上仅仅看到疾病,而忘记了他们除了疾病以外,还有正常心理生活的观点(1915)。因此,纳尔科姆普罗斯辅助学校大纲提出了更为正确的论点:“统一劳动学校所面临的共同目的和任务,同时也是辅助学校的目的和任务。”(1927)大纲本身是在用于普通学校的国家科学委员会大纲基础上编制的,是要表达辅助学校的基本目标——使智力落后儿童尽可能地接近正常标准;辅助学校大纲则正如格里波耶多夫(1926)所要求的,是在不考虑统一劳动学校计划情



况下独立制定的——从本质上看,这意味着从社会教育的一般范围内排除了医疗教育学实践的影响。正如格里波耶多夫自己指出的,国外的学校正趋向于一种综合性观念。久尔特列尔的“手帕课”是偶然性与原始性的综合,实际上作为国家科学委员会综合的基础是“反映基本生活现象(自然、劳动、社会)间的联系”(1927)。

智力落后儿童较之正常儿童,更需要在学校教学过程中揭示这些联系。这一大纲的综合比“手帕课”的综合难度更大,这也正是大纲的积极价值所在,因为提出要克服的困难,也就意味着要将关系到发展的创造性教育任务付诸行动。我们认为,对抽象的心理学和病理学问题做过大量研究的艾里阿斯伯格,反对直观性原则在辅助学校中占有独特的统治地位,无论是对表层症状还是对深层问题的把握都是正确的。正是因为智力落后儿童过多依赖自己经验中直观的、具体的印象,较少地发展自身的抽象思维,学校就应该将他们从大量的干扰其抽象思维发展的直观性中解放出来,去培养这一过程。换言之,学校不应该只是迁就那些儿童的缺点,而是还要与它做斗争,并克服它。缺陷儿童教育学实践问题的第三个基本特点就在于此:除了正常学校与特殊学校目的的共同性以及所采用手段的特点和独特性外,还要把整个学校的创造性特征作为缺陷儿童实用教育学的必要成分包括进来,这就是把此类学校变成社会补偿、社会教育的学校,而不是“弱智者的学校”,要求它不是要去适应缺陷,而是战胜它。这就是界定缺陷儿童实用教育学整体范围的三个要点。

正如已经谈到的,我们在这里仅限于以最一般形式提出问题。我们还指出过,缺陷儿童教育学刚刚着手解决的这一问题,相对于学科的和现在,将更多地转向未来。我们力求指明,缺陷儿童教育学是研究发展的,而发展有自己的规律、速度、周期、不平衡性、质的改变、中心转移以及



结构。这是关于对象深层次特点知识的一个特殊的、相对独立的领域。在实践方面、教育方面,正如我们极力指出的,缺陷儿童教育学面临着要求创造性的工作、创造性的方式才能解决的任务。为了解决缺陷儿童教育学的问题,必须找到稳固的理论和实践的基础。为了不在沙上建塔,为了避免过去用以识别问题的折中主义和肤浅的经验主义,为了使医药模式转向创造性的积极教育学,缺陷儿童教育学应当在辩证唯物主义哲学基础上建立起普通教育学,并在社会性的基础上建立起社会教育学。缺陷儿童教育学的问题就在于此。

第一章

缺陷与补偿*

1

在将完整的个性概念置于中心的那种心理学体系中，超补偿的观念起着主导作用。斯腾用“没有毁灭我，却把我变得更强大的东西”来表达这一观念，并指出从虚弱中产生了力量，从不足中产生了才能(1923)。由奥地利学派精神病学家阿德勒建立并称其为个体心理学或个人心理学的，是在欧洲和美国广泛传播并很有影响力的心理学派别，它以完整的体系、完善的心理学说的形式发展了这一观念。超补偿不是有机体生活中某种稀少或例外的现象。可引用的例子多不胜数。这是与生活物质基本规律相联系的机体过程中非常普遍和广泛存在的特征。到现在为止我们还没有详尽的、完备的关于超补偿的生物学理论，但是在有机体生活的局部领域，这些现象得到了有说服力的研究，其实际应用有着重要意义，以至于我们有充足的理由可以说，超补偿是有机体生活中经过科学确认的基本事实。

* 刘华山译。



给健康儿童接种天花病毒,使儿童轻微地害病,康复后他就成了对天花有防御力的人。他的机体获得了免疫力,也就是说,他不但战胜了接种上去的轻微疾病,而且从病中恢复后,成了比以前更健康的人。有机体能够制造出比对抗它所感染的病毒所要求的剂量大得多的抗毒物质。如果与其他没有经过接种的孩子进行比较,那么可以看到,就这种已患过的疾病方面来说,它是超健康的。他现在不仅像其他的健康孩子一样没有害病,而且他也不会害病。即使病毒重新侵入他的血液,他也仍然会是健康的。

从第一种观点来看,这种使疾病变为超级健康、虚弱变为力量、毒害变为免疫力的反常机体过程,叫作超补偿^①。其本质可以归结为,任何有机体的损害性或者伤害性影响会从有机体方面唤起比需要的能量更大的、更强有力的防御反应,以使直接的危险失去作用。有机体是一个拥有很大势能和潜在力量储备的相对闭合、内部联系的系统。在危险时刻它作为一个统一整体行动,调动其所积累的内部资源力量,以极大的投入在危险部位集中起比威胁它的毒物剂量大得多的抗毒物。有机体以这种方式不仅补偿它所遭受的损害,而且能产生出超过威胁的过量抗毒物,使他处于比他遭遇威胁前更高水平的防御状态。

白细胞会以比战胜病原体所需要的大得多的数量向病原体侵入的地方集中。这就是一种超补偿。如果要治疗结核病人,就要给他注射结核菌素,也就是结核毒素,这也是靠有机体的超补偿作用。这种刺激与反应的不对应,有机体行动与对抗行动的不平衡,多余的抗毒物,通过害病来嫁接超级健康,通过克服威胁达到更高程度的健康,对于医学和教育学、治疗和教育都是极为重要的。在心理学中,当不再脱离机体来研究心理,如

① 有的作者用术语“перекompенсация”表达同一个意思。



同不再离开身体来研究灵魂，而是在有机体系统中，将其作为独特的、高级的机能来研究时，这种现象就获得了广泛的应用。在个性系统中，超补偿发挥着很大的作用。我们只要转向现代心理技术学，就能更明白。根据它的观点，在个性培养的过程中，那些极为重要的机能，比如训练，本质上可以归入超补偿现象。阿德勒注意到，一些不合格的器官，由于缺陷而使其功能作用遭到阻碍或者破坏，必然与要适应的外部世界发生斗争、冲突。伴随着这种斗争的是疾病和死亡的增加，但是，斗争也潜藏着超补偿的可能性(1927)。类似的是，在成对器官(如肾脏、肺)中的一个患病或被摘除的情况下，另一个就会承担并补偿其职能。与此相似的是，中枢神经系统也会细化和完善器官的工作，来承担非成对的不合格器官的补偿功能。在那种器官之上，心理机构会建立起由能够减轻其负担并提高其工作效率的高级机能组成的上层建筑。

对个体来说，器官缺陷的感受是促使其心理发展的恒常刺激。阿德勒援引留列(1926)的话说，发生在个体身上价值不足的感受和意识，是对自身社会地位的评价，正是它成了心理发展的主要推动力。超补偿“发展了预感和预见的心理现象，以及它们起作用的因素，如同记忆、知觉、敏感性、兴趣——一句话，所有被强化了的心理因素”，在患病的机体中引入超级健康意识，由价值不足感中创造出超级价值感，变缺陷为禀赋、能力、天才。例如有语言缺陷的德莫斯芬成了希腊最伟大的演说家。人们认为，他特别放大了自己天生的缺陷，增加并强化了障碍，从而精通了自己非凡的技巧。他让嘴里塞满小石子，尽力克服掩盖他嗓音的海浪声响，练习口语发音。正如意大利谚语所说“如果这不是真实的，那也算是编得够绝的”，通往完善的道路是通过克服障碍延伸的，机能的困扰是提升其水平的驱动力。可以作为例子的还有贝多芬、苏沃洛夫。口吃者杰穆连成了杰出的



演说家,盲聋哑人 E. 苛勒成了著名的女作家和一个乐观的传教士。

2

有两种情况使我们不得不特别认真地关注这一学说。第一,在德国社会民主党圈子内,人们总是把它与马克思学说联系在一起;第二,它与教育学、教育理论与实践有着内在联系。且不谈个体心理学与马克思主义有着何种程度联系的问题,解决这个问题需要有专门的研究。只是需要指出,整合马克思与阿德勒观点的尝试,将个性的学说加入到辩证唯物主义哲学和社会学体系背景中的尝试,已经有人做过,因此我们想要了解,是什么样的理由能够促使这两种思想体系相接近。

从弗洛伊德学派中分离出来新流派,是由心理分析代表人物的政治和社会观点的差别所导致的。维特里斯在谈到阿德勒及其部分追随者离开心理分析阵营时认为,政治方面因素在这里也有意义。阿德勒和他的九位朋友都是社会民主党人。他的许多追随者喜欢强调这一点。“西格蒙德·弗洛伊德迄今所做的一切,原来是为了使他的学说有利于占统治地位的社会制度。与此相反,阿德勒的个体心理学带有革命性质,由之得出的结论完全符合马克思革命的社会学结论。”在自己有关无产阶级儿童心理著作中致力于整合马克思学说和阿德勒理论的留列这样说(1926)。

正如已经指出的,所有这些都是有争议的,但使得类似的接近在心理学上变为可能的两个因素,引起了人们的注意。

第一个因素是新学说辩证的性质,第二因素是个性心理学的社会基础。阿德勒的思考是辩证的,个性的发展是矛盾地运动着的;缺陷、不适应、价值缺乏,不仅意味着减少、缺少、负值,而且是激发超补偿的动力。阿德勒提出了关于“生理上缺陷通过主观缺陷感,转化为追求补偿和超补偿



心理上努力”的基本心理学规律(1927)。它允许把心理学放到生理学和社会学说的广阔背景中来,因为一切真正科学的思维都是辩证地推进的。达尔文认为,适应是从不适应中,从斗争、毁灭和淘汰中产生的。不同于乌托邦社会主义,马克思认为,资本主义的发展将不可避免地通过无产阶级专政战胜资本主义而通向共产主义,而不是像肤浅的观点所想象的那样,躲开它而走到一边。阿德勒的学说也想指出,从低级的不合目的的行为中必然会产生高级的合乎目的的行为。

正如查尔金德指出的,个性心理学在处理性格问题时最终要与生物变动度脱钩,成为真正革命的性格学流派(1926)。因为与弗洛伊德的学说相反,代替生物决定论的将是历史和社会生活中运动着的和正在形成着的力量(1926)。阿德勒的学说不仅反对克雷奇默反动生物学纲领。按这一观点,天生的构造决定了身体的结构和性格,而人的性格的所有进一步发展只是人生来固有的那种基本生物类型的消极的展开,而且在性格学上也是与弗洛伊德学说对立的。它与后者的区别在于两个观点:个性发展的社会学原理的观点和这一过程最终指向的观点。个体心理学否定了性格和一般个性心理发展与生理基础的必然联系。个体的整个心理生活是指向解决统一任务的许多重要目标——在考虑到人类社会的内在逻辑,考虑到社会存在要求的条件下占有一定的地位——的更替。归根结底,决定个人命运的不是缺陷本身,而是它的社会影响和社会心理现实。与此有关的是,对于心理学家来说,把每一个心理行动与个人的过去和未来联系起来理解将是必需的。这可以称为行为的最终朝向性。这样不仅从过去,而且从未来理解心理现象,本质上不是意味着别的,而是意味着在不断运动中去理解现象的这一辩证要求,揭示由它的现在所决定的它的倾向和未来。在关于个性结构、性格的学说中,新的理解纳入了对心理



学有着最为深远价值的未来前景。它把我们从弗洛伊德、克雷奇默的后退、保守的理论中解放出来。

正如有机体的生命指向适应的生物需求,同样,个性生活也指向它的社会存在需求。“如果我没有提出什么目的,我们就无法思考、感受、要求和行动。”(阿德勒,1927)无论是个别行动,还是个性的整体发展,都可以由其中充满着的面向未来的意向来解释。换言之,人的心理生活,就像一个优秀戏剧家所创造的角色,总要奔向自己的第五幕。

这一学说在理解心理过程时引入的未来愿景,引导我们走向个体心理教育学,使我们接近于所聚焦的阿德勒方法的两个因素中的一个。维特里斯把教育学视为阿德勒心理学应用的主要领域。实际上,教育学对于所描述的心理学派别而言,正如同医学之于生物科学,技术之于物理化学,以及政治之于社会学,它是真理的最高标准,因为人要用实践来证明自己思想的真理性。从一开始就很清楚,为什么正是这一心理学流派有助于理解儿童发展与教育,超补偿的源泉,也就是机能的超常发展的源泉恰恰是存在于儿童适应能力的缺失之中。某种动物的幼年越是能够适应,其发展和教育的潜在可能性就越小。超合格发展的保障是由所存在的不适应来提供的;因此,儿童发展的推动力是不适应和超补偿。如此理解给了我们开启阶级心理学与教育学的钥匙。正如水流是由河床与河岸决定的,成长着与发展着的人的心理主线、生活计划也是客观和必然地由个人的社会河床和社会河岸决定的。

3

对于视听缺陷及其他缺陷儿童教育的理论和实践而言,超补偿学说作为心理学基础,有着重大意义。当教师认识到缺陷不仅仅意味着减少、



不足、虚弱,而是增加,是力量和才能的来源,认识到其中有着正面的力量时,在他们面前展现出的该是怎样的前景!其实,心理学很早就告诫了这一点,教师也很早就了解了这一点,但是直到现在才科学、准确地概述了这一极其重要的规律:孩子如果近视,他将想要看见一切;如果听觉异常,他将想要听见一切;如果说话困难或口吃,他将想要说出一切,而那些在跳跃时已经体验过更大困难的孩子,将表达出想要飞翔的愿望(1927)。整个教育的出发点和动力就是建立在“生理上现有的不足与愿望、幻想、梦想,也就是与补偿的心理渴望的对立”之上。教育实践的每一步都证实了这一点。一个男孩瘸腿并因此跑得比其他人更快,说的正是这一规律。如果实验研究证明,存在障碍时的反应速度和力量比正常条件下的极大值还要大,那我们看到的仍然是同一个规律。

斯腾比其他心理学家更深入地探索了个性的结构。他说:“我们没有任何权利由已确认的某种品质的缺陷推论出拥有这一品质的人的缺陷,这如同我们不能把已查明的个性缺陷转移到作为统一起因的单个品质上。”(1921)

我们将这一规律应用于躯体和心理,以及医学和教育学上。在医学领域,有一种观点越来越得到强化。据此观点,健康或者疾病的唯一标准在于,整个机体功能作用是适合目的还是不适合目的,而单一机能异常的鉴定,要看有没有借助机体的其他机能而实现正常补偿。心理学中对异常状态的微观分析导致了对它的高估,将它看作是个性一般异常的表现。如果把斯腾的这些观点应用到教育中,人们就势必会拒绝“缺陷儿童”这一概念和术语。

李普斯把这看作是心理活动的一般规律,并称之为河坝规律。“如果在自然进程中心理事件中断或受到了阻抑,或如果在某个时间有异己因



素闯入过程中,那么在中断、延搁或者骚乱侵入的地方,就会有开始涨满。”(1907)能量随之在该点聚集,增强,从而有可能克服延搁。它也可能走迂回的路线。“在许多其他事情中,那些失去了的或者甚至只是被损害的东西得到高度的评价也与此有关。”这里已经包含了超补偿的全部观念。李普斯赋予这一规律以普遍意义。他把所有渴求都看作是“涨满”现象。不管是喜剧的和悲剧的感受,还是思维过程,李普斯都用这一规律的作用来解释。当障碍出现时,任何合乎目的的行动必然是沿着先前无目的或自动发生的事件的途径而实现的。拦河坝处的能量“固有一种冲向一旁的趋向……通过直接的途径不可能达到的目标,由于涨满的作用,通过一种迂回的途径可以达到。”

只是由于存在困难、延搁、障碍,其他心理机能的目的才可能产生。某种自动运行机能的中断和破坏处,成了其他机能的“目的”,它们指向该处并因此有了符合目的的活动。这就是为什么缺陷以及由它引起的个人机能作用的损害成了个体所有心理能力发展的最终目标;这就是为什么阿德勒把缺陷称作发展的基本动力和生活规划指向的终点。“缺陷—超补偿”的路线,也就是有着某种机能或器官缺陷的儿童的发展主线。这样一来,“目的”是先定的,本质上说,只是看起来是目的,实际上它是发展的起因。

对有着各种缺陷的孩子的培养应基于一点,就是与缺陷一起还要赋予他相反方向的意图,赋予他战胜缺陷的补偿可能性。正是它们在儿童发展中占有首要地位,应将其作为发展动力纳入到教育过程中。按照超补偿自然趋向的路线确立整个教育过程,不是意味着要减轻由缺陷带来的困难,而是意味着为了它的补偿而集中全部力量提出任务的程序,从新的角度来看必须符合整个个性发展的渐进性要求。



对于教师来说具有解脱意义的观点是，盲童在丧失了了的机能之上发展起心理建筑，它只有一个任务——代替视力；聋童要竭尽全力培养一种方法，以便克服聋哑带来的疏离和孤立！由于没有运用这一真理，未能考虑这些心理能力，以及这类儿童身上对健康、社会价值的炽热向往，到目前为止，我们的努力依旧还是徒劳。缺陷只是静态地被视为缺陷和负值。由缺陷发动起来的积极力量与教育毫无关系。心理学家和教育工作者不知道阿德勒关于生理上缺失与对补偿的心理上渴求的对立规律，考虑的只是缺陷；不懂得缺陷不仅是心理上的贫乏，而且也是财富之源；不仅是虚弱，也是力量之源，想到的只是盲童发展所指向的还是失明，而实际指向的是克服失明。盲人心理学本质上是战胜失明的心理学。

不正确的缺陷心理学观念，是传统的盲童和聋童教育失败的原因。缺陷在以前只是被理解为缺乏，就像是看到给健康的孩子接种牛痘，就说给他接种了疾病。实际上给他接种的是超健康。最重要的是，教育不仅仅依赖发展的自然力量，而且依赖发展应该确定的最终目标。获得充分的社会价值就是教育的最终目标，因为整个超补偿过程指向的就是社会地位的获得。补偿不是沿着继续偏离常模的路线进行（即使是在积极意义上的偏离，那也是个性个别方面的超常规的、片面畸形的、过度的发展），而是向常规方面发展，向接近确定的社会类型发展。确定的社会类型就是超补偿的标准。就那些似乎是与外面世界隔离开来、割断了所有社会联系的聋哑儿童来说，我们不是要降低，而是要提高其掌握社会技能、参加社会生活的意愿和渴望。他的心理上的语言能力，与生理上的说话能力是成反比的。哪怕好像是矛盾的，但聋童就是比正常儿童更想说，更向往着表达。我们的教学忽略了这一点。没有受过任何教育的聋童，与其相反，却因为这种向往而发展、创建了自己的语言。这里有心理学家值得思



考的问题。我们在发展聋哑儿童的口头语言上不成功的原因就在于此。完全相似的是,盲童拥有超强的把握空间的能力,与视力正常儿童比较起来,有着对我们正常视力的人不难触及的世界的更强烈向往。缺陷不仅是虚弱,而且是力量。有缺陷儿童的社会教育的全部心理学事实就在于此。

4

缺陷儿童教育心理学的合理内核包含在李普斯、斯腾、阿德勒的思想之中,但这些思想被某些模糊性所笼罩。为了充分掌握它们,必须准确了解,它们与那些形式和精神上接近的其他心理学理论和观点,处于什么样的关系之中。

第一,很容易产生的一种怀疑是,这些思想是不科学的乐观主义的产物。如果与缺陷一起赋予的是克服这种缺陷的力量,那么任何缺陷就都是财富。难道不是这样吗?但是超补偿只是这一过程的两个可能结果中的一个端点,只是因缺陷而变得麻烦的发展两极中的一极,而另一极则是不成功的补偿,是溃退、疾病、神经症,以及心理倾向上的完全反社会。不成功的补偿会转变成借助病态方式进行防御抗争,转变成不真实的目标,并以此指引沿着虚假的途径展开的整个生活规划。在这两种极端情况之间,分布着所有可能程度的补偿,从极小的到极大的。

第二,这些思想很容易与意思上直接对立的观点相混淆,并把它看作是大倒退,从而转向对缺陷和苦难的基督教—神秘主义的看法上。与上述思想一起是否还宣扬了对于有害于健康的疾病的美化,承认病痛有益等观点?总之,是不是在培植不健康的、残废的、虚弱的生活方式,贬损了有活力的、有价值的、强大的生活方式?不是的。新的学说正面评价的并



不是病痛本身，而是对它的克服；不是在缺陷面前屈从，而是奋起反抗；不是虚弱本身，而是隐藏于其中的冲动和原动力。因此它与基督徒关于虚弱的观念是完全对立的。不是贫乏本身，而是精神上的潜在资源和克服贫乏的冲动，在这里称作财富。力量和强力的理想使阿德勒和尼茨舍接近起来。对于尼茨舍来说，个体心理学呈现的是权力意志、强力、原始的渴望。关于充分的社会价值是超补偿的最终目的的学说，同样可以清楚地使心理学与基督徒对虚弱的幻想、对个体能量的尼茨舍式的崇拜划清界限。

第三，缺陷的超补偿学说必须与旧器官补偿的朴素生物学理论区别开来，换言之，与感官替代的理论区别开来。没有疑义的是，这一理论中包含有对真理最初的科学预感，即一种机能的丧失给了替代它地位的其他机能的发展以强大的推动力。但这种预感是以朴素的、被扭曲的方式表现出来的。感官间的关系直接等同于成对器官间的关系；触觉和听觉仿佛是直接地补偿丧失的视觉，正如健康的一个肾代替了患病的另一个肾；有机体一方面机能的减弱，机械地被另一方面机能的增强而遮盖，但那样一来，就跳过了所有的社会心理等级，依然不清楚的是，是什么唤起了耳朵和皮肤去补偿。要知道，视觉的丧失并没有触及必需的生命机能。实践和科学早就揭示了这种理论缺少根据。实际研究指出，盲童并没有因为视觉的丧失而自动发生触觉和听觉水平的提高(1924)。相反，不是视觉本身被替代，而是因视觉的缺失所产生的困难须借助心理上的增建物才能解决。这样，我们才接触到有关盲童提高了记忆、注意、语言等能力等看法。出版了最好的盲人心理学著作的彼采里德认为超补偿的基本特点正在于此。他假设，对于盲人个人来说，最典型的情况是，能够借助语言的帮助来掌握视力正常人的社会经验。格里兹巴赫指出，感官替代的教条经



受不住批评,于是“感官替代理论越是将盲人排除在正常社会之外,他越会靠近正常视力人的社会。”实际上真理的种子存在于这一理论中。它包含在一切缺陷都不会局限于孤立的损害了的机能,而是会导致整个个性的完全重建,并召唤新的心理力量到生活中来,给它指出新的目标这一理解之中。仅仅是关于补偿的纯粹生理性质的原始观念,对补偿过程中的社会心理要素的忽视,以及对超补偿的最终目标和一般性质的无知,将旧的理论与新理论区分开来。

最后一点,必须弄清阿德勒的学说与近年来在反射学材料基础上建立起来的苏联医疗社会教育学的真正关系。对这两个领域思想的划分归结到一点,就是条件反射学说为建立教育过程的机制本身提供了科学基础,而超补偿学说为理解儿童发展过程本身提供了基础。许多作者(包括我自己),从条件反射的观点分析了盲童和聋童的教学,并得到了极其重要的结论:在视力正常儿童与盲童的教育之间没有任何原则上的差别,心理条件联系可以用任何一个分析器以同样的方式建立起来,有组织的外部影响是教育的决定力量。索科良斯基领导的一所学校在这一学说基础上研制了聋哑儿童语言教学的新方法,既取得了惊人的实际效果,同时又获得了理论原则,率先建立了欧洲最先进的聋哑教育学。但是不能仅仅认为盲童、聋童和正常儿童间的任何差别在理论上已经被取消了,因为实际上这种差别是存在的并显示出了它的作用。聋哑人教学法和盲人教学法的历史经验证实了这一点。还必须考虑有缺陷儿童的发展特点。教育者必须了解,特殊教育学的独特性根源在哪里,儿童发展中什么样的事实与这些特点相符合并要求有这些特点。从教育学观点看来,盲童或者聋童原则上可以与正常儿童等同,但他要用另一种方式,通过另一条道路,采用另一种手段才能达到正常儿童所达到的目标。而对于教师来说,特



别重要的恰恰是要了解儿童必须走的这一道路的特点。盲童的经历与视力正常儿童不同，不能设想失明不会给盲童的整个发展路线带来重要影响。

本质上，心理事件的最终性质，它的未来指向性已经在其行为的最基本样式中反映出来。在巴甫洛夫学派研究条件反射机制时接触到的最简单的行为方式中，已经显示出行为的目的性。在与生俱来的反射中，巴甫洛夫区分出了特殊的目的反射。他大概是想要用这些矛盾的名称去指称两种要素：一是反射机制；二是这种机制显现出合乎目的活动的现象，也就是与未来的联系。巴甫洛夫说：“整个一生就是一个目的——保存这一生命——的实现过程……”（1951）他也就称这一反射为生命反射，“整个生命，它所有的完善，它的整个文化变成了目的反射，只是要变成那种奔向为自己提出的一种或另一种生活目标的人。”巴甫洛夫直接表述了这种反射对于教育的意义。他的思想与补偿学说是一致的。他说：“为了充分、正确、富有成效地表现目的反射，要求人有一定的压力。高水平表现出了这一种反射的盎克鲁—撒克逊人很了解这一点，这就是为什么在回答‘什么是达到目的的主要条件’这一问题时，他们会毫不犹豫、快速回答‘障碍的存在’。他好像是在说‘让我用全力去应对我的目的反射的障碍——到时候我会达到目的，就好像获取它不存在困难’。有意思的是，在回答中完全无视不能达到目的的可能性。”令巴甫洛夫感到遗憾的是，我们“缺少关于生命的那些最重要的要素，例如目的反射的实际知识，而这些知识在生活的各个领域都是如此必要，首先是最重要的领域——教育。”

谢灵顿关于反射也说了同样的话。按照他的观点，反射性的反应，如果不了解它的目的，对于生理学家来说就不可能被实际理解。只有将正常机能的所有有机综合作为一个整体去考查，才有可能认清它的目的。



这给了我们综合两种心理学理论的依据。查尔金德认为,阿德勒学派的“战略方针”不是用普通生理学措辞表述的,而是用临床的、精神治疗学的措辞表述的优势现象(1925)。作者把这两种学说在理论与实务上的相互吻合,看作是它们双方基本道路的正确性证据。

我们在上面引用过的实验研究里揭示了,由于起对抗、障碍作用的刺激存在,反应就可能具有力量和速度上的优势,该实验研究可以同时被看作优势现象和超补偿现象。瓦西里耶夫和我用优势过程来描述这些现象。普罗托波波夫指出,在集中反应的极大稳定性和强度方面,“躯体一缺陷者超过了正常人”(1925)。他用优势过程的特点对此进行解释。这也意味着,有缺陷者有着更高的补偿潜能。

不能在不考虑未来前景的条件下分析教育问题。类似的研究使我们必然得出这一结论。例如,索科良斯基就做出了一个不合常情的结论:盲聋哑儿童的培养要比聋哑儿童培养更容易;聋哑儿童培养要比盲童培养更容易,而盲童的培养比正常儿童培养更容易。这样一个系列是由教育过程的复杂和困难程度来确定的。他认为这是应用反射学,对看待缺陷的观点作重新审视所带来的直接结果。索科良斯基说:“这不是奇谈怪论,而是从看待人的本性和语言本质的新观点得出的自然结论。”(1926)普罗托波波夫从这些研究中同样得出结论说,在盲聋哑人那里“特别容易建立起社会交往的条件”(1925)。

类似的心理学原理能给教育学提供什么?十分清楚的是,盲聋哑儿童和正常儿童教育在复杂性和困难程度方面的比较,只有当我们关注的是在不同的条件下(正常的和缺陷的儿童)所要完成的教育学任务相同时才是合理的,只有共同的任务、同一的教育成就水平才是两种条件下教育困难的一般尺度。这样提问是没有道理的。教一个有能力的8岁孩子学



乘法表,与教一个落后的大学生学高等数学,哪一个更难?在这里,前一种情况下教得轻松一些并不是因为他有能力,而是因为任务比较容易。盲聋哑儿童容易教,那是因为他的发展水平、对他的发展要求,以及想要达到的培养目标都是最低的。如果给正常儿童教这些最低等的内容,未必有人会认为更费力。相反,如果给盲聋哑儿童的教师布置与正常儿童的教师同样的大量任务,那就不见得有谁能更轻松地担当这一责任并且总是能实现目的。将正常儿童与将盲聋哑儿童培养成作为一定社会成员的工人、店员和新闻记者,哪种情况更容易?对于这个问题未必会有第二个答案。在盲聋哑儿童那里非常容易建立起社会交往的条件,正如普罗托波波夫所言,只有当那仅仅是极小范围交往的时候才是这样。聋哑人俱乐部和盲聋哑人的宿舍永远不会成为社会生活的中心。或者让他们先去证明吧,证明比起正常儿童来,更容易教会盲聋哑儿童读报与进入社会交往。如果不考虑儿童本身的发展路线和前景,而仅仅考察教育的静力学,那一定会得出那样的结论。

超补偿发挥作用是由两方面因素决定的。一方面是儿童不适应的领域和范围,他的行为与教育向他提出的社会要求的偏离角度;另一方面是补偿的储备、资源和功能的多样性。盲聋哑儿童的这种储备是极其贫乏的,不适应领域也是很广的。因此,如果要达到同样结果,盲聋哑儿童比正常儿童的培养更不容易,其相对难度是难以估量的。然而情况依然是,正如所有这些划分的结果对于教育有着决定性意义一样,充分或超强的社会价值的可能性对于具有缺陷的儿童也有着决定性意义。获得它是极其少见的,但是这种幸运的超补偿的可能性本身,却像灯塔一样为教育指明了道路。

以为任何缺陷将一定可以幸运地得到补偿,这就像以为任何疾病都



一定以康复而结束一样地幼稚。我们首先必须要有清醒的观点和现实的评估。我们知道,像失明、耳聋一类缺陷的超补偿任务有多么艰巨,而补偿的资源储备又是如此贫乏和稀缺,发展的道路极其艰难,但更重要的是要了解正确的方向。实际上,索科良斯基也考虑到了这一点,他也把自己方法的巨大成就归因于此。就他的方法体系而言,他的离奇理论,远没有他的那些精彩的、条件性的实际教育指示更重要。他说,借助于他的方法,不仅面部表情变得毫无意义,而且儿童自己也不会主动运用它。相反,口头语言成了他们无法抗拒的生理需求(1926)。这就是为什么说没有一种教学方法可以自我炫耀什么,这也就是聋哑人教育的关键所在。如果口头语言成了一种需要,并且取代了面部表情,那就意味着教学是沿着耳聋的超补偿自然路线运行的;它被指向了符合儿童兴趣,而不是违背他的兴趣的路线。

传统的语言教育,就像一个磨损了的齿轮不能带动儿童自然力和驱动力的整个机器,不能推动内部的补偿活动,只是在徒劳无益地空转。以典型的残酷方式强塞给学生的口头语言,对于聋童来说就成了一种官样的语言;方法的全部力量都陷入面部表情里。然而教育的宗旨就在于要掌控这些内部的发展力量。如果索科良斯基的系列方法能做到这一点,就意味着他实际上考虑到了超补偿的力量并掌握了它。起初所取得的成绩并不是方法适当性的可靠指标,只是技术和技术完善的问题,说到底是一个实践成功的问题。只有一点是有原则意义的,即对语言的生理需要。如果说找到了什么建立需要的秘诀,也就是确立目标的秘诀的话,那也正是口头语言本身。

对于盲人教育学来说,彼采里德所确立的原理有着同样的意义和价值:就盲人来说,能够了解他,就意味着充分了解他的一切。理解他是充分



理解一切的基础(1925)。被作者视为整个盲人心理及其个性结构典型特征的,不仅有其不同寻常的空间局限性,而且还有他所具有的完整语言。盲人的个性就是从这两种力量的斗争中成长起来的。这一原理能在何等程度上得到贯彻,能在什么范围和什么期限得到实现,这是一个取决于许多状况的教育实践问题。须知,就是正常的儿童在教育过程中也经常未能实现自己全部甚至是大部分发展可能性。难道说无产者的孩子达到了他们本可能达到的那种发展程度?而盲童的情况也一样。为了正确制定一个即使是谨慎的教育计划,也是要消除仿佛是自然加于这类儿童特殊发展之上的、限制其视野的界限。要紧的是,使教育抱定培养充分社会价值的方针并将其看作现实的决定点,而不是死守盲人注定是无价值的信条。

在作结论之前,让我们先看一个例子。虽然近期科学评论着力研究了关于 E. 苛勒的传闻的破灭,然而她的命运却能再好不过地解释这里所发展的思想的整个进程。有一位心理学家完全正确地指出,假如苛勒不是一个盲聋哑人,她无论如何也不能获得她所得到的那种发展、影响和声望。这应该做何理解?第一,这意味着她的严重缺陷唤起了巨大的超补偿力量。但这还不是所有的,要知道她的补偿资源贫乏到了极点。第二,这意味着假如没有那些特别幸运的情况把她的缺陷都转变成社会优势,她依然是一个有发展欠缺的、不起眼的美国乡下女人。但是,E. 苛勒成了轰动一时的人物,成了社会注意的中心,成了名人、国家英雄。对于千千万万美国民众来说她是上帝创造的奇迹,成了人民的骄傲和偶像。她的缺陷对她而言成了于社会有益的东西,她没有形成价值缺失感。她被豪华和荣誉所包围,甚至为了她的见习旅行提供了单独的客轮。对她的教学也成了全国的事情。人们希望她是一名医生,一位女作家,一个女传教士,而



她也就成了医生、作家和传教士。现在几乎区分不了哪些是真正属于她的,哪些是按民众的意愿为她而做成的。这个事实再好不过地证明,在她的培养中,社会的意旨起了什么样的作用。E. 苛勒自己写道,让她出生在另一种环境里,她将永远生活在黑暗中,她的生活会是隔离了同外部世界任何交往的荒漠(1910)。所有的人都在她的历史中看到了禁锢在身体牢笼中的独立力量和精神生命的鲜活证据。一个作者写道:“就是在对叶莲娜(E. 苛勒)外部作用极为理想的条件下,假如她的有活力的、强壮的、尽管被粉饰了的灵魂未曾在不可避免地遭遇到的外部影响下受过撕扯,我们也就看不到她的出色著作了。”(1910)作者不是将盲聋哑仅仅理解为两种缺陷的叠加,认为“盲聋哑概念的实质要深刻得多”,要是跟随着传统,就会将对她的历史的宗教理解看作是这一实质。其实,E. 苛勒的生活没有任何神秘的东西。它直观地显示出,超补偿过程从整体而言取决于两股力量:对发展和培养提出的社会要求,以及所储存的心理资源。对E. 苛勒的发展所提出的特别高的要求和这些要求在缺陷条件下幸运的社会实现,决定了她的命运。她的缺陷不但不是阻碍,而且成了动力并保障了她的发展。这就是为什么阿德勒要求我们审视任何行动时都要将其与统一的生活规划和最终目标联系起来(1927)。康德认为,如果把有机体看成一个明智设计的机器,我们就算是对之理解了。阿德勒则建议将个人看成是一种朝向发展的实现倾向。

在心理缺陷儿童的传统教育中毫无经得起考验的东西,它因怜悯与慈善的倾向而变得软弱无力,它中了病态和虚弱的毒。我们的教育是没有兴味的;它不是使儿童充满活力。教育中缺了钙,我们需要经得起锤炼的刚毅精神。我们的标准不是用纱布包扎患处,用一切办法保护它免于



挫伤,而是为战胜缺陷、为缺陷的超补偿开辟最宽阔的道路。为此,需要把握这一过程的社会指向性。但是在教育心理学论据中,我们开始丧失动物和人类幼子培养的界限,丧失训练和真正教育的界限。沃尔特开玩笑说,读过卢梭后,他都想四肢着地了。几乎整个关于儿童的新科学唤起的正是这种感觉——它经常研究的是四肢着地的儿童。值得注意的是,布隆斯基承认:“我特别喜欢让没长牙的婴儿摆出四足动物的姿势,我本人总是多次谈到这一点。”(1925)实际上,只有在这种姿势中,关于儿童的科学才能了解儿童。查尔金德把这称为关于儿童的动物学观点(1926)。无可争议,那种把人当作一种动物、一种高等哺乳动物来研究非常重要,但这并不是事情的全部,对于教育理论和实践来说甚至也不是重点。弗兰克接着说沃尔特的隐喻式的笑话。他说,与卢梭不同,在哥德那儿,“大自然不否定,还直接要求人的直立姿势;它呼唤人不要向后转向简单和原始;而要向前,朝向人道的发展和复杂化”(1910)。这里从两极发展出的观念都接近哥德,而不是卢梭。如果说条件反射学说刻画的是人的水平线的话,那么超补偿理论则提供了人的垂直线。

第二章

生理缺陷儿童的教育原则*

1

自上而下改造学校的革命,几乎都没有涉及为缺陷儿童设立的特殊学校。在培养盲童、聋哑儿童和智力落后儿童的学校,如果不考虑某些不自觉发生的非本质的改变外,现在的一切几乎完全与革命前没有两样。于是到现在为止,无论在理论上还是在实践上,其工作都未能与社会性教育的共同基础联系起来,未能与我国国民教育体系联系起来。而任务正在于,将特殊儿童教育学(失明的、聋哑的、智力落后的等儿童的教育学)与社会教育的普遍原则和方法联系起来,找到一种使特殊教育得以与正常儿童教育学相互协调的体系。用新的方式改革学校的巨大创造性任务已经摆在我们面前。我们应该描绘出基本路线,或者更确切地说,确定这一工作的出发点。

尽管有优点,特殊学校还是有其突出的不足。它把自己的学生——盲童、聋哑儿童或者智力落后儿童包围在一个狭窄的学校集体环境中,建

* 刘华山译。



立起一个封闭的世界，其中一切被安排成适应儿童缺陷的方式，一切都把儿童的注意固定在身体欠缺上，而没有把他们纳入到真实的生活中来。特殊学校不是引导儿童走出隔绝了的世界，而是在这类儿童身上发展起将他们导向更加孤立的技能，从而强化他的分离倾向。因为这些缺点，不仅丢弃了儿童的普通教育，而且连他所学会的特殊本领有时也几乎归结为零。比如，聋哑儿童的语言，尽管安排了良好的口头语言教学，但对聋哑儿童来说，这种语言仍然停留在萌芽状态，因为儿童仍然生活于未能建立起对语言需要的封闭的世界中。

这种培养盲童、聋哑儿童或智力落后儿童的封闭体系是从德国引入的。在德国，这一体系达到了高度的兴盛和它的逻辑上的极限，因而初看起来可作为一个颇有诱惑力的范例。如果拜读一下有关德国特殊学校的记述，将会看到它们远不是普通的学校。在其上又衍生了一系列复杂的机构，这些机构的最终任务是向前推进并推广那些用于盲童和聋哑儿童的特殊装置。他们必须在学校中学会习惯于这些装置，没有这些就不能应付环境。这些机构的数量往往超过几十个。如果你有兴趣，就可以了解到，一些办得好的学校甚至设有小型银行，给盲人或聋哑人在以后生活中的商业或手工业活动办理借贷。所有其余的机构服务于同样的目的——社会救济。于是在外部世界建立起了为自己能可靠地夺回一小块利益的堡垒，但所占据的依然是为缺陷儿童走出学校后所构筑的特殊阵地。就连德国的盲人大学教育目前也划分出特殊的系统，列入其中的就是著名的马堡大学盲人课程。他们邀请来自苏联的盲人去接受高等教育。假设盲人愿意在高等教育方面接受特殊教育，就应该把他们从大量正常大学生中划分出来并安排到某种特殊条件下。正是由于德国一方面拥有数量不多的缺陷儿童，而另一方面这类机构的隔离性质达到极点，就在许多人



中产生了关于德国系统有强大实力和重大价值的看法。

这一系统与我国的教育实践是根本对立的。我国盲童和缺陷儿童的教育应该作为社会教育问题加以处置。无论从心理学上看,还是从教育学上看,这都是一个社会的教育问题。实际上,很容易发现,任何身体上的缺失——失明、聋哑或者智力落后——似乎都可称之为社会错位。生下来第一天的盲童,从在他身上刚一发现这一缺陷时起,甚至在自己的家庭中,就获得了某种特殊的地位。他与周围世界的关系就开始按照不同于正常儿童的另一种轨道运行。可以说,失明与耳聋,不仅意味着在同物理世界关系上儿童活动的破坏,也意味着决定儿童社会行为的所有机能系统的中断和偏移。为什么是那样的,如果我们把这一点彻底说清楚了,想必就会完全明白了。显然,失明和耳聋是生理上的缺陷,而不是任何程度上的社会缺陷。但是全部真相在于,教育者不是与这些缺陷打交道,而是不得不与它们的社会后果打交道。

当面对作为教育客体的盲童时,我们必须处理的不是失明问题本身,而是决定儿童社会行为的所有机能的那些系统发生扭曲时盲童身上所发生的冲突。因此,我觉得,从教育学观点看来,这类儿童教育的关键是将这些社会扭曲完全抻直。如果我们面对的是手的生理脱臼,从关节中脱位了,那就必须使器官复位。教育的任务在于,使盲童回归生活,建立起生理缺陷的补偿。任务被归结为使盲童与生活间受到破坏的联系能通过其他途径得到调整。

我不打算陷入对聋哑和失明的心理学概念的科学分析中,让自己仅仅停留在文献中通常可以找到的那些被普遍接受的思想。失明或耳聋作为心理事实,不是相对于盲人或耳聋者自己而存在的。我们如果想象,似乎盲人是沉浸在昏暗中,他感觉到的是一片漆黑,仿佛掉到黑暗的洞穴



中,这是无根据的。足够权威的研究证明了(既提供了客观分析,也有盲人自己的主观印象)那种观念是完全不真实的。盲人没有直接感到自己的失明,同样,耳聋者也没有感到他们生活于其中的无声的难受。对于教育工作者来说,对于接近盲童并有意培养他的人来说,失明与其说作为直接的生理事实存在着,还不如说是作为必须考虑的这一事实的社会后果存在着。

在科学文献和社会舆论中,都稳固地植入了关于某些缺陷生理代偿的虚假观念。公众认为,大自然在剥夺了一种器官功能时,仿佛以剩余器官的不同寻常发展作为回报,无论是盲人有着非同寻常的敏锐触觉,还是耳聋者有着突出的视力都是如此。与这种虚假的信念相关的是,认为教育学家任务获得了医学治疗的性质,被归结为发展剩余的感觉。失明和耳聋被理解为生理上的窄化,而教育学也要以同样的生物代偿观点看待那些儿童(例如,如果切除了一个肾,那么另一个肾就会将它的功能承担起来)。换句话说,缺陷学问题总是粗暴地以生理学方式提出。我们的整个特殊教育由此成了医疗的或者药物的教育学。然而,任何一个教育工作者都清楚,盲童或聋哑儿童首先是一个儿童,其次,如德国心理学家们所说,才是特殊的、失明或聋哑的儿童。

如果你们能得到对与盲人和聋哑人有关的体验所认真做的心理学分析(我将引证今年出版的本领域内证据最为充分的心理学著作,即盲人彪尔克连的著作),你们就会看到,盲人心理不是由生理缺陷本身产生的,而是由生理缺陷带来的社会后果而衍生的。教育的任务是使这种药物教育学、医疗教育学不去中断儿童的正常饮食,因为那种在给病人开药方时忘了病人应该正常进食,忘了病人只靠药水是不能生存的医生是不高明的。那种教育学所提供的,是从一开始就把定向于残废作为原则的教育,结果



所获得的只能是与社会教育原理相反的某种东西。

如果从社会教育学整体看待教育的原理出发,确定特殊教育在普通教育体系中的地位是非常容易的。正如生理学家所说,任何教育归根结底都是要确立某些新的行为样式,形成条件反应,或者条件反射。但是从生理学的角度看,在这方面,从最不利的角度来看,在缺陷儿童教育和正常儿童教育之间不存在任何原则上的差别。从生理学观点来说,失明和耳聋,如我们前面所说,缺失的不过是一种感官;或者如生理学家所说,缺失的是一种分析器。这意味着,一种借以同外部世界联系的通道丢失了,而丢失的通道可以在很大程度上被另一条通道所补偿。

国外实验生理学中对于教育学非常重要的一条原理称,行为的条件反射形式,原则上是以相同的方式与不同的感官、分析器相联系的。条件反射从眼睛养成,与从耳朵养成是一样的,而从耳朵养成,与从皮肤养成也是一样的。因而在教育中,当将一种分析器用另一种分析器取代,一条途径用另一条途径取代时,我们就踏上了一种或另一种缺陷的社会性补偿的道路。

须知,最重要的不是使盲人看清字母,而是使他们能够阅读。值得注意的是,盲人是用与正常人完全一样的方式阅读的,而学习方式也与正常儿童相同。重要的是使盲人会书写,但完全不是用笔尖在纸上书写。如果他用锥子在纸上穿孔的方式学会了书写,我们就又看到了同一个原则和实际上的同一种现象。因此库尔特曼所说的盲人、聋哑人和智力落后者不能和正常人有同一尺度的说法,刚好应该反过来。从心理学和教育学观点来看,对盲童、聋哑儿童与对正常儿童一样,我们应该也可能用同一种标准来对待。

无论是对缺陷儿童和正常儿童的教育方法上,还是他们个性的心理



组织上,都不存在本质的差别。托罗申(1915)的著作就包含这一极为重要的思想。把不正常只是看成疾病,这是错误的。我们只是把不正常孩子视为缺陷,因而我们的儿童理论和对待他们的方法也就只能局限于确认盲童、聋童或者味觉倒错儿童的某种百分比。我们关注的是芝麻大的疾病,而没有觉察西瓜大的健康。我们发现了秋毫之末般的缺陷,而未能看见受累于不正常的孩子身上所拥有的巨大的、生机勃勃的方面。这些本是人所共知的真理,却仿佛还需要费力争辩。这与我们特殊教育学的理论和实践是根本相悖的。

我手头有一本今年在瑞士出版的指南,书中原理对我国教育学有很多的重要启示:必须像对待视力正常儿童那样对待盲童;在该教视力正常儿童行走时教育盲童行走;尽可能多地给予他与所有孩子一起游戏的机会。在那里这些被认为是直白的真理,而在我们这儿所确信的东西却简直是相反的。这里有特殊教育学的两种取向:一种是定向于疾病,另一种是定向于健康。我们的实践资料和科学理论资料都同样地迫使我们认定,我们的特殊教育中存在着虚假的第一种观点。我可以引用这方面的某些资料,但仅限引用于今年在什图特加特市召开的最近一届的盲童教育和保障大会上的工作报告。在这里德国的和美国的体系发生了冲突。一种体系的教育定向于盲童的缺陷,另一种定向于他们留存下来的健康。虽然两种体系的遭遇正是在德国发生的,但它对德国体系还是有震撼作用。然而,后者决不会辩解。

2

我想就特殊教学的一个要点来说明我所提出的论题。它可以这样来表述:任何特殊教学的问题同时也就是整个特殊教育的问题。聋哑人的



听觉器官受到了损害,其他器官还是健康的。由于听觉的损害,儿童成了聋子,不能学会人类的语言。用唇读法,将各种观念与一连串的运动关联起来,就能教会聋童口头语言,换言之,教会“用眼睛去听”。借助于发声时唤起的动觉,不仅可以成功地教聋童用某种语言说话,而且能用几种语言说话。

这种教学法(德国的方法)相对于其他方法,相对于面部表情法(法国的方法)、手字母法(手势语)、书空法有其优势,因为这一方法提供了耳聋者与正常人交往的可能,并成为表达思维和意识的工具。我们毫不怀疑,正是口头语言、口头法应该成为聋哑人教育的重点。但是当您刚一转向实际时,立即就会发现,这一特殊问题就成了整个社会教育的问题。在实践中,口头语教学落得的结果是非常可悲的。教学耗费了大量时间,却不能教会符合逻辑地造句,用发音代替说话,词汇受限。

从理论上讲,使用一种方法可以顺利地解决这一困境,而在实际上却得到相反的结果。在这种聋哑人口语教学法得到极大普及的德国学校,科学教育学被严重地歪曲。依靠对儿童的极端严厉和强制,从而教会了他们口语,但儿童个人的兴趣却走上另一条道路。在这些学校,面部表情的使用是受到禁止的,但是教师无法废除面部表情法。著名的法特聋哑人学校就是以这方面骄人的业绩而著称,但是其口语教学的实施过程十分严厉。教师为迫使学生掌握困难的发音,不惜拍打学生的牙齿,手上磨出血后,又转向另一个学生或另一种发音。

这样一来,生活实际与教学法就出现了冲突。教师断言,口语对于聋哑人来说是反自然的,这种教学法因背离儿童天性因而也是反自然的。在这种场合,您会确信,无论是法国的、德国的、意大利的系统,还是综合的方法都不能找到摆脱困境的出路,只有教育的社会化才能指明出路。如



果儿童有了口语需要，如果对面部表情的需要消失了，只有在这时你才会相信，口语能得到发展。我必须对专家们说，而且他们自己也会发现，口语教学方法最好要经受生活的检验。从学校毕业后，过了若干年，当学生集会在一起时，如果是口语成了儿童生存的条件，这时他们才算充分掌握了口语。而如果没有对口语的需要，那他们就返回到了入学时哑口无言的状态。情况原来不是由这些或另一些方法决定的，而是由生活决定的。

在聋哑学校中，一切都倾向于背离儿童的兴趣。儿童的所有本能和渴望都不是教育事业的同盟者，而是敌人。目前所实施的特殊方法，事先总要逆着孩子，事先总想着要折磨孩子，为的是使哑童学会口语。结果这种粗暴的方法实际上总是无法接受的，而且迫于形势必然会消亡。我并没有由此得出结论说口语教学法对学校来说是不适宜的。我要说的只是，哪怕是一个特殊方法也不能置于特殊教育学的狭窄框架内来讨论。口语教学问题不仅是一个口语发音动作教学法问题，而是必须从另一个意想不到的方面来看待它。

假如教一个聋哑儿童劳动，如果他学会了用布制作小黑人，并拿出来卖，或做了一些新奇的礼物到各个饭店去分发，向客人推销，这就不是劳动教育，而是行乞教育，因为随身带着某种东西可以更方便地求得施舍物。类似的场合对一个聋哑人比会对会说话的人更为有利，因为聋哑人可以更快地卖出物品。如果生活提示我们口头语言是必要的，如果就一般意义正常地看待劳动教育问题，那么本来可以确信，聋哑学校掌握口头语言并没有那么大的困难。任何方法都可能被引向荒谬。学校的口语教学也会发生这种情况。只有把这一问题在极其宽阔的视野上，将其作为社会教育的整体问题来处理，才能得到正确解决。这就是为什么我感到，应该对整个工作从头到尾进行重新审视。



盲童劳动教育的组织也使我们得出同样的结论。劳动是以人为组织好的形式向孩子们提供的。它的组织—集体因素被排挤在劳动之外。这些职能是由视力正常的人承担的,而盲童只是单独地执行任务。当学生只是一个执行者,为他服务的组织工作则是由别人承担的时候,盲童是不能在劳动中培养起合作精神的。走出学校时,他还是个残疾人,又能得到什么结果呢?倘若把生产—职业劳动引入到盲人的生活中,而不是把教育关系中最有价值的社会组织因素排挤掉,那么我们在盲童的劳动训练中得到的将是完全另一种效果。因此我感到,将目标定向于正常儿童应该是重新考查特殊教育的出发点。整个问题简单而明确。谁也不会想要否定特殊教育的必要性。不能说不存在对于盲童、聋童和智力落后儿童的专门的知识,但是这些专门的知识训练必须服从于普通教育、普通训练。特殊教育学应该融化到儿童的一般活动之中。

3

我们再来看智力落后儿童。这里的基本问题是特殊教育和普通教育的关系。这里渗入了普通学校的新观念。但是在这里,基本问题到目前依然没有得到解决,特殊教学的瘦牛拖垮了所有人类儿童的普通教育的肥牛。为了说明这一点,我们重点讲述一下戈拉波洛夫著作《辅助学校》(1925)这样一本最好的书。看看在我们所能找到的最先进的一部著作中,是如何解决这一问题的。事先我要说明,在这里问题基本是按旧办法来解决的——是对瘦牛有利的。作者十分正确地认为,从实践中发展出来的培养智力落后儿童的方法,不仅对于辅助学校,而且对于普通学校都是有意义的。清楚而明确地阐述辅助教育的基本原理也许重要,而彻底明白普通教育学的基本规律就更为重要。遗憾的是,无论是外国的还是俄



罗斯的文献中,都没有做到。科学思想还未能凿通正常儿童和缺陷儿童教育理论之间的壁垒。因此,在这一点还不能做到以前,在缺陷儿童教育学与普通教育学之间的纠葛没有清理到最后一个符号以前,它们二者将仍然是不完备的,而缺陷儿童教育学必定还是无原则的教育学。这一点再鲜明不过地反映在戈拉波洛夫的著作中。毫无疑问,这本书是新鲜的,而作者也想与新教育学齐头并进。他是这样想的,但他不可能做到。

这里还有几个小问题。严肃地分析起来,它们原来并不只是简单的细节,而是刚刚提及的那些无根据、无原则东西的标记。在关于缺陷及其类别的学说中划分出了生理的和心理的缺陷;后一类既包括智力发育不全儿童(而他们生理上是健康的吗?),也包括仅仅是情绪—意志方面局部受损的儿童。“在这种情况下,几乎总是顺利地诊断为智力发展不足。”(1925)这正是精神缺陷问题中思想不明确的一个例证。就在那五行文字中,提及的还有教育上的忽视、弃之不管和不平衡性。该处还提出了由于智力发育不良而发生情绪—意志方面受损的一种小型的心理学理论。“在讨论和采取决定时,做决定的根据之间的斗争通常是不重要的,道德、法律上的根据常常被主体忽略,结果是利己主义的倾向占上风。”

糟糕的不是某处表达得混乱不清,而在于这里没有儿童缺陷的清楚的概念,还在于在一片迷茫中不可能建立起任何教育学理论。在利己主义动机主导下是不可能着手儿童教育的。在此之后,作者的观点不再让我们感到惊奇了:“班级中的缺陷是学校心理传染病的发源地。”(1925)对封闭的德国教育体制的偏袒并不令人感到意外,在这样一种体制下,“辅助学校并未致力于使托付给它的孩子经历一段时间后能重新转入正常学校”。而对于儿童缺陷的原则理解,正如它在英国、美国的法律和诉讼实践中所发生的那样,尽管它有着本质差别,但是一下子都转向了新的教育理



论。因此,教育学方面并不是充斥着错误的见解(这些见解单独看来都是接近于正确的,也可以说是同时既有正确的也有错误的),而是全面地缺少原则上的依据。心理学理论也是这样。作者说,第三点,“我们应该在学校期间就使他(儿童——维果茨基)养成足够牢固的社会行为技能”。第四点,“必须帮助儿童充分理解周围世界”。

这是第三点和第四点,那么第一点和第二点是什么呢? 第一点就是感觉培植和心理矫正。这就不是细节,而是基础性问题了。如果感觉培植和心理矫正是第一点,社会技能和理解周围世界就是第四点,我们就一步也不能脱离医疗教育学“典型的”体系和它的医院做法、对小病小痛的过度关注,以及幼稚的信念,即相信人的心理可以在无视其社会行为技能的发展条件下,用医疗手段予以发展、治疗和调节等。

医疗教育学看待事情的基本观点,影响到系统如何解决各种缺陷教育学都涉及的主要问题——普通教育与特殊教育的关系。必须医治“缺陷儿童身上”的障碍并将四分之三这一类儿童的教育归结为矫正缺陷吗? 或者应该发展儿童身上具有的巨大潜能和心理健康的深层资源?“所有工作都具有补偿—矫正的性质”,这足以说明他的体系中的一切。完全赞同这些看法的有生物发生理论,有“自然后果课程”,还有那些试图指定劳动教育的“终极”目标是和谐发展的模糊的套话,以及其他的观点。试问,这些只是由于编辑疏忽而保留下的细节,还是这一学说的必然构成成分? 既然没有准确地弄清楚出发点,就一下子建立教育理论和体系,这一学说就注定要陷入科学和教育上的无原则性。为了得到答案,自然不能关注那些轻易做出的结论,而应专注于那些深入研究这一问题的章节,找到心理矫治练习程序。它附有经典的“静修课”,以及要求儿童从事的毫无意义的、繁重的、手工药房无偿劳动的“古埃及工作”。我这里描述几个细节作



为实例。“练习1：数一、二、三，完全安静下来。听信号——老师敲击桌子练习结束。重复3~4次，坚持10秒，然后坚持15秒、20秒、30秒。”对于没有能坚持下来的人（转身，说话及其他）——现在进行个别练习，或者以2~3人为一组的进行练习。班级则跟踪第二轮练习。按照指令建立安静秩序。教师交给学生一个任务，要求他尽可能安静地完成。每次完成后有20~30秒钟的休息、讨论。练习的数量等于班级学生的数量……例如“米莎，到黑板前来，拿起粉笔并放到桌上。然后坐回原处。安静。”如此等等。或者另一个练习：“尽可能长时间地保持惯常的姿势。”“给每个孩子一本硬皮的薄书或者适当大小的木板，必须水平拿着。在这一平面上立着一支锥形的粉笔，或者最好是一根用硬木做成的，长度约10~12厘米、底面直径约1~1.5厘米的锥形小棒。轻微的运动可能会推倒这根本棒。第一种姿势：孩子站着移动双脚（脚后跟并在一起，脚尖分开），并双手拿着木板；另一个学生把棍子摆好（要是摄下来就好了！——维果茨基）……第四种姿势：是同样的那些练习，只是脚掌不展开，脚尖靠拢”等等。所有人应该会毫不夸张而且不带争辩情绪地说，这些练习一看就知道是毫无疑问的，其无聊的程度，超过了同一性质的德国著作老译作的许多倍：“您会拉小提琴吗？”——“不，我的小朋友，但是这个人的婶婶出国了”。就是这样，丝毫不差。

而且整个心理矫正和感觉培植都是由类似的无意义的东西组成的：快速打句号；挪动盛满水的器皿；串起珠子；投环；拆散珠子；画字母；比较标牌；摆出表情姿态；辨别气味；比较气味的强度——所有这些能培养出什么样的人呢？比起将智力落后儿童身上未被生活齿轮带动的行为、心理、个性的机器发动起来，这不等于是要加速把正常儿童变成智力落后儿童吗？所有这些都与法文词汇表上“我们邻居家小老鼠的尖锐牙齿”有什么



区别？如果我们还记得，“在一系列课程的进程中，每一个练习都要多次重复”，以及正是这些作业构成了“学校的第一和第二任务”，那就十分清楚，在没有同以前科学教育学算清旧账以前，在没有把整个辅助学校围绕它的轴心来个180度转弯以前，我们不可能用薄板上的锥形木棒发展任何东西，也不能培养起智力落后儿童的任何品质，而只能把他赶进更深层的落后之中。

这里不是要谈如何将所有矫治和感觉培植充分融合到儿童的游戏、劳动和社会行为中去，并扩充这种融合的可能性，而要说的是，同样是那些静修的功课，如果不是按照指令，不是无意规定的，而是在游戏中被某种需要唤起的、充满了意义的、受到游戏机制调节的，就会立即丧失其灾难的性质，而成为良好的教育手段。争论不在于儿童需要不需要学会保持安静的秩序，而在于用什么手段来做到这些：是按照信号完成的训诫，还是有一定目的的、能领会其意义的安静秩序。这个具体的例子反映的是两种不同的系统——新的和旧的、医疗的和社会的教育学的基本分歧。除了急速地撤退到旧的理论深处，退缩到自己的个别立场以外，坚持对智力落后儿童的性教育应该单独进行的做法又该作何解释呢（1925）？我们都不好意思再去重复那些无益的性别划分、关于男孩与女孩共同相处的直接好处这样的人所共知的道理，这些道理似乎十倍适合于智力落后儿童。如果不是在学校，那还有可能在什么地方，智力落后的男孩能够同女孩建立起活生生的人际联系？除了本能的紧张，还有什么东西能在他极其贫乏和枯燥的生活中使他孤立起来？关于“正确地运用满足感”的所有明智的论断都不能在这一死穴上挽救这一理论。“不能给儿童糖果并用以刺激他去完成某种正确的行动。关系应该是相反的……苦恼应先于满足。”可见，糖果出现应在后，不过如此。



不能把教育理论和体系建立在一些善良的愿望上，正如不能在沙上建塔一样。如果仅仅说“教育的宗旨——和谐的教育”，而和谐“展现出创造性的个性”等等，我们等于是什么都没有做。新的缺陷儿童教育学要求，第一，果敢地和坚决地拒绝包含有静修功课、串珠子、矫正和感觉培植的旧体系中的一切陈腐的古董；第二，严肃、清醒、自觉地考虑这类儿童的社会教育学的现实任务。这正是缺陷儿童晚到的、缓慢的革命性变革所必要的、不可缺少的前提。类似戈拉波洛夫的部分著作，虽然带来一些新鲜空气，但仍然还停留在半途。从这个例子中你可以清楚地看到，诸如聋哑人的口语教学、盲人的劳动教育、智力落后者的感觉运动能力培养一类的特殊问题，甚至特殊教育学的其他一切问题，只有在整体的社会教育背景下才能获得正确解决，而不可能单独加以解决。

4

我国学校的发展与西欧及美国实践相比处于十分落后的状态。与西欧学校的技术和手段比较，我们落后了整整十年，而我们似乎必须与他们进行比较。然而如果要问，欧洲与美国成功在什么地方，那么将会看到它们也有两面性。一方面，这些成功中包含我们学校必须引进的那些成分；另一方面，它们取得的成功中也有一些我们必须断然拒绝的东西。例如，德国在盲人工作中所取得的成就曾经轰动世界（我将重点考查这一事实，因为在戈洛维娜出版的书中提到了它）。盲人工作问题上的成就是与工程师别尔里斯的名词联系在一起的，它的结果可以用一个句子来表述：作为一种成功的尝试，将盲人引入到大工业中。

在人类历史上，盲人第一次在机器上从事工作，这一试验本来是非常富有成效的。适合于盲人的，只有很狭窄范围的职业，我们只知道培训盲



人乐师、歌手、匠人，他们常常是弱势者。代替这一狭窄的职业范围，柏林的职业研究委员会制定的适合于盲人的职业却有 122 种，其中大部分都与大工业企业有关。换句话说，原来盲人是完全可以胜任高级形式的劳动（综合技术知识和社会一组织经验）的。就不必说这些观点对于教育学的非凡价值了。它与下述思想有着相同的意义，即通过充分融入劳动生活，盲人战胜缺陷是可能的。

必须考虑到，上述试验是在德国针对战争期间失明的人做出的，而在转到先天盲人时我们在这件事情上当然会遇到新的困难，但毫无疑问的是，无论是理论上还是实践上我们是可以将这一经验运用于先天性盲人的。我们要指出这项工作赖以建立的两个极其重要的原则。第一，盲人要与视力正常的人交错地工作。不能在一件事情上让盲人自己单独工作，一定要让盲人与视力正常的人一起合作。建立新的合作方式，在其中就很容易为盲人工作找到着力点。第二，盲人不能专门操控同一种机器或专门从事同一种工作，从教育学观点看来，他们要从一个机器部门转换到另一个部门，从使用一种机器转换到使用另一种机器，为了作为一个自觉的工人进入到生产活动中，必须具有一般的综合技术基础。我不打算做引证，但建议读完戈洛维娜著作中那几行文字。那里列举了盲人用来工作的机器：压力机、模压机、连续操作的铣刀、螺旋切割器、钻孔机、电动车床等。可见，在大工业中可以充分采用盲人的劳动。

这就是我所引证的欧洲和美国特殊教育中健康的、强有力的东西。但是必须指出，到目前为止，所有国家的所有成就都是在自身基础上沿着与我们根本不同的路线取得的。我们的社会教育与美国、德国的教育处于尖锐的对立中。按照一般方向，新的教育技术的运用也应该沿着完全不同的道路前进，它应该来个 180 度的转变。现在我不想具体说明这一道



路将有何体现,因为不得不先要重复普通社会教育学的那些人所共知的真理,我们的整个社会教育体系就是在此基础上建立和确定的。我只想指出,克服或者补偿相应的缺陷在这里依然是唯一原则,教育学主要不是要定向于缺陷和疾病,而是定向于标准,定向于儿童保存下来的健康。

我们同西方在这个问题上的最根本的分歧在哪里?那就是,在那里这是一个社会救济问题,而对我们而言是一个社会教育问题。在那里这是一个帮助残疾者的问题和对于过失与贫困的社会保险,而在我们这儿这是劳动教育的一般法规。消除对残疾人的慈善事业观点是极其困难的。常常会遇到这样的观点,即生物上的偶发现象所引起的,与其说是特殊教育兴趣,还不如说是社会救济的兴趣。原先对问题提法的根本错误就在于此。生理缺陷儿童的教育到目前还受到轻视,主要是因为革命初期有更急迫的问题需要我们解决。当前,在社会广泛关注的视野中,提出这一问题的时候到来了。

第三章

关于儿童缺陷的心理学与教育学问题*

1

任何身体上的缺陷,无论是失明、耳聋或者先天的弱智,不仅改变了人与世界的关系,而且首先影响到人与人的关系。生理上的缺陷或不足,通过行为的社会反常表现出来。即使在家里,盲童和聋童也首先是一个特殊的孩子。在他身上发生着不同于其他孩子身上所发生的例外的、不同寻常的关系。他的不幸首先改变了在家庭中的地位。这不仅表现在把那种孩子视为沉重的累赘和惩罚的家庭,而且也表现在那些用加倍的爱、十倍的关怀和温柔环绕盲童的家庭。正是在那儿,这些提高了分量的关注和怜惜对儿童成了沉重的负担,成了将他与其他孩子隔离开来的围墙。科罗连科在关于盲人乐师著名的小说中真实地指出,盲童是如何成为家庭的中心,成为家庭的本能的君王,在家里一切表现都与其小小的愚蠢相称。

身体的欠缺唤起了完全有别于正常人的社会定势。按照别赫捷列夫

* 刘华山译。



的说法,世界上的人在“相互关系活动”中的失调,实际是整个社会关系系统的严重破坏。与人们的所有联系、决定人在社会环境中的“空间”地位的所有因素、作为生活参加者的角色和命运、所有的生存机能,都会从新视角加以重建。生理缺陷若造成社会失常,完全类同于身体上的失常,有时是受伤的肢体——手或者脚——从关节中脱出,有时是合理的营养与正常的身体机能受到干扰,有时是习惯的联系严重中断,以及器官的功能伴随有疼痛和炎症过程。无论是盲人和耳聋者自己的深刻体认,还是对缺陷儿童生活的日常观察,以及心理学的科学分析资料都证实了这一点。很遗憾,到目前为止无论是科学的教育学文献,还是在一般观念中,儿童缺陷问题都主要是作为生物学问题提出和解决的。生理缺陷也主要是从可以归于个人的生物系统、个人与自然—物理世界关系的那些变化方面来研究的。在这种条件下,教育学谈论的永远是可以用来代替有机体某一种被损害了的生理机能的那种补偿。于是,问题是在该机体的狭窄范围内提出的,在其中,借助于教育应该形成的某种补偿缺陷的机能,类似于在摘除一个肾的情况下,另一个肾会担当起它的部分功能。

简言之,心理学和教育学上的问题通常都是粗率地以生理学、医学的方式提出的,对生理缺陷的研究和补偿也是就事论事。失明只是意味着视力的缺失,耳聋只是意味着听力的缺失,似乎事情只涉及一只瞎了眼的狗或者一只耳聋的胡狼。在这种情况下,忽略了的是,与动物不同,人的生理缺陷任何时候都不是直接影响个人的,因为人的眼睛和耳朵不仅是他的生理器官,也是社会器官,因为在世界与人之间还存在着社会环境,它折射和指引着从人到世界,以及从世界到人的一切东西。在个人这里,没有与世界的赤裸裸的、非社会的、直接的往来。因此,眼睛和耳朵的缺陷首先意味着严重的社会机能的失调、社会联系的蜕化,以及所有行为系统的



偏移。心理学和教育学中的儿童缺陷问题必须当作社会问题处置和思考,因为它的以前未觉察出的、通常被视作第二位的社会要素,实际上是首位的、重要的要素。必须把它作为重点。必须毫不怀疑地、直面地把这一问题作为社会问题来看待。如果躯体缺陷在心理学上意味着社会失常,那么,从教育学上看,培养这样的儿童就是要使他回复到生活中来,就像使脱位的器官复位那样。有几种极简单的推测可用来证实这一观点。

首先必须告别早已被科学抛弃,但在公众意识里依然存活和广泛流传的关于躯体缺陷的生物补偿观点。有一种说法,似乎贤明的大自然在剥夺了人的某一种感官(眼睛或耳朵)的同时,要以其他器官更高水平的敏感性来赐予他,弥补他的基本缺陷。于是,人们常常讲述着关于盲人的非凡触觉或者聋哑人不寻常视力的神奇故事。作为这些故事根据的,只是那种正确的观察,即在某种感知器官缺损以后,其他的器官似乎是替代了它的位置并开始执行那些功能,而在正常人身上这些器官通常是不能完成这些功能的。盲人比视力正常的人能用手认出更多的事物。耳聋的人能根据口唇的运动,读出人的口语。没有一个听力正常的人能做到这一点。但正如研究指出的,盲人的触觉、耳聋者的视觉,与这些感觉的正常发展相比,并不具有任何不同的能力。

关于这一结论,比里列夫说:“在所有对于盲人基本的、简单的触觉检验的那类条件下,他们的触觉并未显露出与正常人触觉有意义的差异。”(1901)正常人与盲人在精细触觉方面的差异也没有得到研究确认。即使这种差异在个别场合也许能得到确认,那么用那样一个不大准确的标准,无论如何也无法向我们解释盲人与视力正常的人触觉间的整个的巨大差别,这种差别每个人都容易观察到。

同样,聋哑人的视力使他能看见许多我们不能觉察的东西,但是他的



视知水平比正常人明显要低,或者在所有情况下都不会更高。拉戈夫斯基认为,在聋哑人那里,“它(眼睛——维果茨基)很少能达到超过通常视力的发展水平”。

盲人特殊的触觉和耳聋者特殊的视觉完全可以用这些器官通常发挥作用的特殊条件来解释。换言之,这些现象的原因不是结构上的和组织上的,也不是器官结构和神经通路的特点,而是机能上的,是基于有别于正常人的目的而长期运用该器官的结果。

如果盲人能够用手阅读,并能很好地分析那些杂乱的凸起的小点,正常视力的人一定会由此想象出印有盲文字母的页面,那么这种现象的发生仅仅是因为,对盲人来说,每一个组成个别字母的点的组合,多次伴随着这个字母所标志的声音,并与其如此紧密联系,就像对于我们来说视觉的字母轮廓与声音之间的联系一样。于是,盲人在触觉方面有别于正常视力的人的过去经验,决定了在触摸盲文小点时,小点的每一种组合都唤起了盲人相应声音以作为反应。声音组成了词语,从而杂乱的点组成了有意义的读物。这一过程类似于正常人的视觉阅读,而从心理学方面看来,这里没有任何原则上的差别。在不识字的人看来,书籍的通常页面好像是无意义符号的杂乱堆积,如同手指下的那些盲文。在这里,事情不在于触觉的好与坏,而在于一个人有无文化,在于曾经划分、领会和理解过的是字母,还是盲文圆点的先前经验。视力正常的人可以很容易地学会用手指阅读点状字体,就像盲人一样。完全类似的是依据发某个音时的运动,从口唇读出口语这一现象的产生。以这种方式学会“用眼睛听”的耳聋者仍然是这样,他不是把这一能力建立在视力的特殊发展上,而是建立在特殊经验上,建立在联想上,建立在一定的运动与某种物体之间形成的联系上。



所有这些过程,可以充分精确地呈现对某种条件性的符号或信号(刺激物)的条件反射过程,并且完全服从巴甫洛夫(1951)和别赫捷列夫(1928)所确立的条件反射形成和训练的所有机制。两种刺激(一定的声音加上圆点的某种组合)在时间上的多次相合,产生了以后新的刺激本身(圆点)也可以唤起原来由与其时间上相合的声音所能唤起的同样反应。新的触觉刺激物的出现,仿佛是过去的声音刺激物的替代物。快速区分点状字母的过程,完全可以用条件反射的抑制和分化来解释。

客观研究动物和人的高级神经活动的一个重要结论是,条件反射可以在眼睛、耳朵、皮肤及其他感官接受的任何刺激基础上形成。狗对蓝光、节拍器声响、皮肤抓挠,都能同样形成唾液分泌的条件反应,重要的仅在于使这一新的条件刺激物,与基本的、先天的、无条件的刺激物多次相结合。环境中的任何要素,世界的任何一部分,任何现象都可以充当条件刺激物。在任何条件下,条件反射的养成过程都是相同的。缺陷儿童教育学最重要的基本原理就在于这一规律,这即是盲童(阅读时对圆点的触觉)和聋童(唇读)条件反应养成的心理学本质,与正常儿童完全是一样的,因而缺陷儿童培养的性质,在本质上与培养正常儿童也是相同的。全部的差别仅在于,在个别条件下(失明、耳聋),一种感觉器官(分析器)替换为另一种,而反应的本质内容,还是与它的整个培养机制相同。换句话说,从心理学和教育学观点看来,盲童和聋哑儿童的行为可能完全等同于正常儿童,盲童与聋哑儿童的教育与正常儿童的教育也没有任何差别。

失明与耳聋并不意味着别的什么不同,只是意味着少了一条与环境形成条件联系的通道。在生理学中被称之为感受器,而在心理学中被称为感觉器官或外部感官的眼睛和耳朵,有其生物学用途:它们向有机体预告远距离的环境变化。用杰克尔的说法,它们好像是我们有机体为生存



而斗争的前哨。其直接的职能是感受和分析外部情境,把世界划分为与我们合理行为相联系的个别部分,从而使行为有可能精确地适应环境。而作为反应集合的人的行为本身,在这种情况下,严格地说,依然是未受损害的。盲人和聋哑人有能力掌握人的行为的所有表现方式,学会过积极的生活。他们的培养特点可以仅仅归结为条件联系形成的途径要用另一条去替换。我们再重复一次:教育的原则和心理机制与正常儿童是相同的。如果用这种方式来解释盲人触觉和聋哑人视觉的过度发展,那么这些感觉的特点应该将自己的产生归于由其他器官转移到这些器官上的条件联系的机能的丰富,而不是自身资源的丰富。

盲人行为系统中的触觉与聋哑人行为系统中的视觉所起的作用不同于正常视听的人。在与有机体的关系上,触觉与行为的职责、功能也是不同的,它们应该接通与环境的巨大数量的联系,而在正常人身上这种联系是通过另一种途径接通的。由此可知,他们经验中的机能性、获得性的财富,被错误地当作是先天的、结构—器质性的。

抛弃关于缺陷的生物性补偿传闻并接受关于补偿性反应的养成性质观念,将使我们能密切地接近关于缺陷的教育学理论的最基本、最重要的问题,即关于特殊教育学(盲人、聋哑人教育学)在缺陷儿童培养系统中的作用和意义,以及这种教育学与一切教育的共同原理之间联系的理论。在解决这一问题之前让我们先作一个小结。可以说,在心理学研究视野中,不存在任何独特的、原则上不同的单独的缺陷儿童教育学。缺陷儿童教育的全部也只是普通教育学一章的对象。由此直接看出,这一困难篇章的所有问题都应该从教育学的普遍原则角度进行重新审视。

2

传统的缺陷儿童特殊教育学的基本原理由库尔特曼做了表述。他认



为,盲童、聋哑儿童和弱智儿童都不能与正常儿童用同一尺度来衡量。不仅普遍存在的缺陷儿童教育理论,而且几乎整个欧洲及我国的缺陷儿童全部教育实践都可归结于此。我们呢,恰恰要认定相反的心理学和教育学原理:盲童、聋哑儿童和弱智儿童可以而且必须与正常儿童用同一个尺度来衡量。特罗申说:“正常与缺陷儿童本质上没有差别,二者都是人,二者都是儿童,二者的发展都要遵循一些规律。差别仅在于发展的方式。”(1915)比起在心理学和教育学问题上采取社会观点的研究者,采取生物学观点的研究者更倾向于这一论断。尽管如此,他不能不指出,儿童的不正常在绝大多数场合都是不正常社会条件的产物,而最大的错误在于,在不正常儿童身上只是看到了问题,而忘记除了疾病以外他们也有正常的心理生活——由于特殊的条件,才导致了在正常儿童身上没有见过的那种原始、简单、浅显的类型。

把儿童缺陷仅仅视为病患的见解这一极大错误,也把理论和实践引向最危险的误区。仔细研究不正常儿童身上点点滴滴的缺陷,那些细微的病患——那么多失明、耳聋、鼓咽管炎、味觉歪曲等,而没有觉察到每个儿童不管有什么缺陷,其机体中仍然存在的那些大量健康的东西。不可理解的是,这样简单的想法,作为浅显的真理,却到目前为止还未纳入科学和实践中。直到现在,教育的十分之九依旧定向于疾病,而不是健康。“首先是一个人,而后才是个特殊的人,是一个盲人。”——这正是科学的盲人心理学的一个信条。科学心理学也首先是正常人的普通心理学,而第二位的才是盲人的特殊心理学(1924)。必须直言,对于盲人(或者耳聋的人)本人来说,作为心理学因素的失明(或者耳聋)是完全不存在的。视力正常人的“失明意味着始终生活在黑暗之中(或耳聋意味着沉入无声和寂静之中)”的观念,是不正确的、天真的想法,是视力正常的人渗入到盲人心



理学中的一种完全虚假的猜想。一定要想象盲人是怎样感受自己失明的，为此好像是要在思想上从寻常的、正常的自我感觉中作减法，从中减去世界中的光线和视觉。谢尔比纳，作为一个盲人，曾足够有说服力地和直观地指出，这一寻常的观念是虚假的，其中，由科罗连科展示的盲童那种内部生活的图景从心理学看来是完全不正确的。

盲人并没有直接感受黑暗，也没有感到自己是沉浸在黑暗之中，“并未曾尽力设法逃离黑暗的幕墙”。总体上说，他是无论如何也感受不到自己失明的。在他的经验中完全没有被置于“无边无际的黑暗”这种直接体验，他的心理状态无论如何也不会因为眼睛看不见而体验到痛苦。黑暗对于盲人来说不仅不是一个直接的现实，而且根据谢尔比纳的研究（1916），哪怕只是理解这一点，他也需要有“相当紧张的思考”。失明作为一个心理学事实并不完全是不幸。它作为一个社会的事实才是不幸。盲人看不见光，情况并不像视力正常的人被蒙上了眼睛。用比里列夫的精彩比喻来说，就是“盲人看不见光，恰恰就像是视力正常的人不能用自己的手看见它一样”（1924）。因此，犯有严重错误的是像科罗连科那样的人，他以为仿佛是对光的本能的、生理上的偏好构成了盲人心理的基础。当然，盲人想看见东西，但是对于他说来，这种能力并不具有生理上的、不可消除的需求的意义，而只有“实践性的和实际的意义”。正如谢尔比纳正确断言，盲人的心理，它的特点是培养起来的，他证实说，“仿佛这第二自然属性是在我不可能直接感受到自己生理缺陷的条件下出现的”（1916）。

主要问题就在于此。失明对于盲童来说是正常的，而不是病态的，它只是间接、次生性地被感受到，好像是他的社会经验的结果在他自己身上的投射。

盲童到底是怎样感受自己的失明呢？情况是各种各样的，取决于这



一缺陷是以什么样的社会方式体现出来。在任何情况下,压在心灵上的那块石头,那种巨大的痛苦、难以表达的苦闷,都迫使我们同情盲人并胆战心惊地考虑他们的生活。所有这些,其来源都应归于次生性的、社会性的,而不是生物性的因素。

盲人关于世界的观念并没有丧失对象的现实性。世界不是透过烟雾或者帘幕向盲人展开的。我们完全不会想到,盲人是如何在生理上自然地发展起几乎是神奇的触觉能力的。一种观点几乎接近科学真理,即盲人不仅不比视力正常的人更贫乏,而且比他更丰富。著名的盲聋哑者 E. 苛勒写道,触觉给盲人提供了一些美好的现实,视力正常的人只得在缺少这些现实的情况下生活,因为他们的这种感觉并不完善(1920)。

所谓的使盲人能远距离发现物体的第六感觉(热觉),使聋哑人抓捕到运动、音乐等信息的第七感觉(振动觉),对于正常人心理来说当然并不是任何独特的、新的感觉,而只是正常儿童所具有的感觉的完善。但是我们却不能想象,这些感觉在认识世界的过程中可能发挥怎样的重要作用。当然,如果耳聋的人宣称他听到了钢琴演奏的乐曲,“噢,多好啊!我用脚感受到这支乐曲”(1923),那么我们好像感到有点可悲,但是这样的事实本身是很重要。正如 E. 苛勒所供述的,对于盲人来说,也有白天和黑夜,也有远距离的物体,它们的大小和形状等(1907)。

盲人的痛苦遭遇不是由其生理上的失明本身决定的,失明不是悲剧。失明对于悲剧的产生来说只是个托词和理由。谢尔比纳说:“哭诉和叹息伴随着盲人整个人生,就这样缓慢地、实实在在地完成了巨大的毁灭性工作。”(1916)他介绍了一种情况,即在盲童学校中“服务员必须用勺子给一个8岁男孩喂饭,只是因为在家里没有向他提供自己学会吃饭的机会”。这就是为什么教育卫生学正确地指示应这样对待盲童:仿佛他就是一个



视力正常的儿童,在同一个年龄,就像教所有孩子一样教他行走、自我服务,要求他与视力正常的孩子一起游戏,当他在场的任何时候都不要由于失明而表现出对他的怜悯等。这样一来,按谢尔比纳的说法,失明就会被盲童体验为一系列无关紧要的不方便。甚至有许多盲人在自己的声明中留言:在所有这些时候,我的生活中,有了一种特殊美妙的东西,无论是为了个人的什么财富我都不会同意放弃它。比里列夫,本身是盲人,曾指出对“盲人必须知道光吗”这样一个具体的、有着深刻的教育意义的问题,从心理学见解中应该做出什么样的原则上重要教育学结论?结论是:应该知道光。说应该知道,不是因为盲人对光有着本能的生理学渴望,在教育人认识光时,也不应该把颜色世界转译成有声语言及其他的東西。说“光是所有其他人活动的条件,是一种实际状况,为了能理解受其影响的他人和自己的行为方式和规则,必须确切地想象它的作用”(1924)。对于盲人来说,重要的是知道,光是从室外向窗帘后看时却看不见的东西,是当房间里亮着灯而窗子未关上时所有人都能看得见的东西等等。他必须具有关于世界的最重要的知识,而人是借助于眼睛来获取这些知识的。人们主要是以视觉现象来建立世界的,应该使盲童准备好生活在这个共同的世界中,因而他应该知道光。在盲人教育的这一最反常的问题中,唯一正确而现实的观点提示了这一结论。

当问题不是作为生物学的而是作为社会的问题提出来的时候,连盲童教育中光的问题也得到了正确解决。在这种个别场合,这里发展着的思想的基本路线得到了充分表现。

因此,从心理学观点看来,生理缺陷导致的是行为的社会方式的损坏。如果活着的有机体行为就是它与世界的相互作用和对环境的适应性反应系统,那么这一系统的改变首先就会影响到社会关系、条件的转变和



偏移,而正常行为过程就是在其中得到完善和实现的。作为缺陷儿童的全部心理学特点的基础,根本不是生物学的而是社会学的核心。

在不同社会环境中,失明在心理上的意义是不一样的。对于美国农场主的女儿、乌克兰地主的儿子、德国的公爵夫人、俄罗斯的农民、瑞典的无产阶级来说,失明在心理上是完全不同的事实。失明,并不意味着精神生活的缺陷。缺陷儿童(盲童、聋童)的培养,正是像在正常儿童身上发生的那样是一个养成新的行为方式的过程和建立条件反射的过程。因而缺陷儿童教育问题只有作为一个社会教育学问题时才可能解决。缺陷儿童的社会教育奠基在自然缺陷的社会补偿方法基础上,是唯一有科学根据的、思想上正确的途径。特殊教育应该服从社会教育,应该与它协调配合甚至与它融合在一起,作为它的组成部分而加入其中。缺陷儿童的药物营养不应损害他的正常的普通营养。不合格的医生让病人脱离正常的饮食,仅仅指望混合药剂和药丸。特殊学校也正是这样行事的。在学校里医疗教育挤压了正常教育,特殊教育吞食了社会教育的资源。我们并不否认对缺陷儿童的特殊教育和教学的必要性,相反,我们强调,教会盲童阅读和聋哑儿童口语需要有特殊的教育技术,以及专门的方式和方法。而只有关于方法的科学知识才能造就这一领域真正的教育家。但是我们不应忘记,必须培养的首先不是盲人,而是儿童。而培养盲人和耳聋者意味着培养失明和耳聋,并使其从儿童缺陷的教育学转变为缺陷的教育学。

特殊学校恰恰是使儿童成为失明和耳聋的牺牲品。学校看不到儿童身上健康的、有价值的东西。这是我们学校从欧洲特殊学校获得的一份遗产,而欧洲学校的做法则有着自己的社会根源,即源于资产阶级慈善性的和宗教性的教育目标。

如果读完了关于德国盲聋学校现状的工作报告的话,你将被其高超



的特殊教育技术和卫生状况所折服。但是，残疾收容所难以忍受的腐臭气息，地下室里散发出来的霉味，不健康的说教气氛从每一页上都散发出来。霍佩认为，德国盲聋哑人教育和训练中最重要的内容，是使他们忠诚地、有耐心地带着上帝加给他们的十字架，学会在自己的黑暗中期待永恒的光明。

不仅对于盲人来说，失明是一种社会事实，而且对于整个时代和国家来说，盲人教育系统，以及看待盲人的观点也成了一种社会必然。使特殊学校摆脱奴隶地位，也就是摆脱迫使其屈从和受奴役的生理缺陷、只有喂养而没有治疗的境况。把儿童从力不胜任和无意义的特殊训练的重负下解放出来正是摆在我们学校面前的，由对事物的科学理解和现实要求所提出的任务。

人类作为宗教的奇迹而永远向往的那一目标，使盲人复明，使聋哑人开口说话，产生于人类社会彻底重建的最伟大时代的社会教育，将被召唤着去实现它。

人类也许或早或晚会战胜失明、耳聋和弱智。但是，人类在社会和教育层面战胜这些，要比在医学和生物学层面战胜它们早得多。有可能在不远将来的某个时间，教育学将要为“缺陷儿童”这一用来指称他的自然属性中某种不可排除的缺陷的这一概念本身感到羞耻。能说话的耳聋者、能劳动的盲人，都是共同生活的充分参与者，将不会感到自己没有价值，也不会为此给别人以口实。在我们的努力下，做到使聋童、盲童、弱智儿童不再是有缺陷的。到那时候，这一概念本身，我们原有的缺陷的可靠标记也就消失了。由于优生学的措施，以及社会系统的改善，人类将会迎来另一种更健康的生存条件。盲人和聋哑人的数量会极大地减少。也许失明和耳聋最终会消失。但在这之前很久，它们将从社会的角度被战胜。



生理上的失明和耳聋,在地球上还要长时期地存在。盲人还是瞎,聋者还是聋,但他们将不再是有缺陷的,因为缺陷是一个社会概念,只是结在盲人、聋哑人身上的一个疤。失明本身并不能使儿童成为一个有缺陷的儿童。它不是有缺陷,也不是不足、不合格、疾病。失明只是在盲人生存的一定社会条件下才成为缺陷、不足、不合格和疾病。它只是他的行为与其他人行为差别的一个记号。

社会的教育克服了缺陷性。这样,也许人们不明白我的意思,如果我们说“失明的儿童(盲童)”意指他是有缺陷的,但我们说“失明”的时候,意指他是失明的;我们说“耳聋”时,意指他是耳聋的,再没有别的意思。

3

失明意味着缺少一种感觉器官(分析器)。那种教育学犯了错误,它认为盲人教育工作的本质在于发展他们剩下的、尚保留的感觉器官——听觉、触觉及其他感觉。科学文献多次指出,一种广泛流传的普遍观点是严重错误的,按照这一观点,似乎盲人具有特殊的音乐能力和特别准确的听力,似乎他们全都是天生的音乐家。任何盲人一定都是盲人音乐家——人们通常这么想。其实到目前为止盲人中还没有出现一个大音乐家。甚至在他们的圈子里连平凡的音乐家也不常见。只有数量很大的教堂里的歌手,流浪街头的乐手,为廉价舞台提供的伴奏者、乐队队员,形成以前的盲人音乐者的群落。这一观点在思想上是与关于生理缺陷的生物补偿的传闻联系在一起的,因而也应与它一起消亡。托罗申观察了缺陷儿童的感觉,指出教育学中关于感官发展的首要的、稳固的重要意义被严重地夸大了。分析器的保存及其完善,完全不能保障个性系统的某种高度和复杂性。



谈及的不应该是作为盲人和聋哑人教育学首要任务的感知器官的发展,而是儿童经验中更加复杂的和整体性的、积极的和有效的方式。如果认为盲人的缺陷可由其听觉或触觉的训练得到补偿,那就是走入了迷途,是完全站在旧观点一边,并处于社会教育的范围之外。

建立社会的盲人教育学以代替医学—慈善事业的盲人教育学,是一项有着重大科学意义和实践价值的任务。现在仅能说到的是尝试摸索到它的个别要点。本章正是致力于这一尝试。缺陷的社会补偿观念应该填补到生物补偿的位置上去。心理,特别是理智,是社会生活的机能。光,这一赤裸裸的物理刺激,并不是完整的现实。按照久依(1907)的观点,只有借助于社会活动和思维对它做出的说明,才赋予它全部的丰富意义。因而,失明剥夺的只是赤裸裸的物理刺激,而没有封死通向世界的窗户,没有剥夺“完整的现实”。它只是迫使对这些物理刺激的社会解释迁移到其他刺激上并与其联系起来。它可能在很大程度上被其他的刺激所补偿。重要的是学会阅读,而不是简单地看到字母。重要的是认识人并理解他们的情绪,而不是当面望着他。眼睛的工作最终是起某种活动工具的附属作用,也可能被别的工具所取代。比里列夫的想法是完全正确的。他认为盲人可以将其他人的眼睛、别人的经验当作视觉工具利用。在这里,别人的眼睛起着视觉装置的作用,好像显微镜或者望远镜。当有人说盲人可以在把别人作为实验工具利用的条件下,学习光学现象以便了解所研究的对象(1924),那么,比之仅仅建立一个诸如在盲人学校学习一章物理学内容的教学法则来,我们可以确立一个宽泛得多,也重要得多的真理。在这里,不管直接的实际结论如何,可以确认一个重要的思想,即在盲童个别教育范围内那些看来是绝对解决不了的问题,一旦把其他人吸收进来,实际都是可以解决的。



这是盲人教育学和所有特殊教育学一次有益的飞跃——从基于传统教育的那种师生间的二重奏中跳脱出来，跳出个人主义的教育学。新的因素——其他人的经验一旦吸引到盲人教育过程中，利用别人的眼睛，与视力正常者的合作，而盲人也获得了可以无限扩宽他的经验的显微镜和望远镜，它们将盲人与世界的普遍组织紧密地联系起来。

现在盲人教育的心理学任务可归结为，使所有特殊的信号和符号都与其他分析器——皮肤感觉的、听觉的等联系起来。唯有这些，才能将盲人教育学与普通教育学区分开来。条件联系部分也要转移到皮肤或其他某种分析器上。盲人用手指触摸点状物来阅读——重要的是他会阅读，完全像我们那样阅读，至于他是用手指而不是用眼睛做到这一点，当然就不会有重要意义。阅读拉丁字体还是哥特字体印刷的文本不是一样的吗？重要的是意义，而不是符号。我们变换了符号，保留了意义。

由此可以得出结论，培养盲人掌握运用这一符号系统技能的特殊教育、特殊学校当然是必要的。在各种教育和培养过程的内容绝对相同的条件下，符号系统的差别正是盲人教育学的基本准则。

然而，特殊学校建立的是与正常环境系统的隔离，将盲童孤立起来，置于狭窄的、封闭的小天地中，在这里一切都为缺陷而配备，一切都指望着它，一切都在提醒它。这一人造环境与盲人有必要生活在其中的那种正常环境毫无共同之处。在特殊学校中很快就建立起这种散发着霉味的、医院式的氛围、规范。盲人只在狭窄的盲人圈子里交往。在这一环境中，缺陷滋生着一切，一切都在把盲童固化在他的失明上。正是在这一点上使他受到精神创伤。在这样的学校，失明的消极影响没有被克服，而倒是被培养和加强了。在这样的学校，不仅帮助盲童将来进入正常生活的能力没有培养起来，反而使其萎缩了。精神健康、心理的正常秩序变得紊



乱了、分裂了，失明转化为心理上的创伤。最重要的，按谢尔比纳的说法，是强化了盲童身上本来就强烈的单独行动心理。

特殊学校由于自身的反社会性质，而培养着反社会性。我们应该考虑的不是如何尽可能早地将盲童从生活中分离出来和隔离开来，而是更早地和更紧密地将他们融合到生活中去。盲人要与视力正常的人处于共同的生活中，也必须在普通学校教育他们。当然，特殊教育培养的某些要素需要在特殊学校之外保留下来或者将其带到普通学校之中。但是原则上说应该建立谢尔比纳提出的特殊教育和普通教育的联合体系。为了克服特殊学校的反社会性，有必要有科学根据地开展盲童与正常视力儿童一起教育和教学的实验。这是有着极其宽阔前景的实验。在这里发展范围是辩证地推进的：首先提出非正常的和正常的共同教育论题，然后是反题——特殊教育的论题。时代的任务，是创立一个将正题和反题的合理因素联合到一起的某种高级统一体。

其他措施还有砸碎特殊学校的围墙使其更密切地与正常视力儿童接触，更深入地进入生活。与外界广泛的交往不是基于消极的学习，而是基于积极和有效能地参与生活。广泛的社会政治教育，参与儿童和少年活动，引导盲童走出由于缺陷而安排给他的狭窄环境，这就是可以用以开启巨大教育力量的社会教育的有力杠杆。

在学校工作报告中，至今我们还读到“共青团害怕与盲人接触”。在这里，任务与其说是要对盲人进行教育，还不如说是要对视力正常的人进行再教育。视力正常的人必须改变对盲人和聋哑人的态度。对他们的再教育是一项具有重大意义的教育任务。

必须从根本上改组学校里盲人的劳动。迄今为止盲人的劳动还是建立在残疾和慈善观念的基础上。通常是教给盲人一些从事行乞的备用手



段。在音乐、饰物的编制以及其他教学中,没有考虑到应该为他们的未来生活打下基础。盲校为儿童安排的劳动总是带有人为设置的形式。通常加之于视力正常儿童的社会—组织程序的所有要素都从劳动中仔细地被剔除了。这就是为什么这样的“劳动教育”培养的是残废。它不仅不能使其习惯于组织劳动,为其在生活中找到自己的岗位,反而会使这种本领萎缩。其实正是劳动的社会性的和有组织的因素对于盲人才具有极大的教育意义。劳动完全不是意味着会制作刷子或者编篮子,而是大得无法计量的东西。

从教育性方面来说,劳动和教学通常带有个体的、墨守成规的直观性质。这样的劳动几乎连一点共同劳动的综合技术基础都没有,连一点职业生产的意义都没有。此外,这样的劳动也不能训练人们合作共事。盲人力所能及的劳动种类和范围的极其狭窄由此产生。与视力正常人的合作应该成为劳动教育的基础。在此基础上建立起与正常人群的真正交往,于是劳动成了一道门,盲人可以通过它进入生活。创建健康的劳动吧,其余的一切都可以一起跟随着解决。

盲人学校的劳动还有一种巨大的意义。问题在于,没有什么地方像盲人教育领域那样,口头说教、单纯的词语解释的方法根深蒂固。盲人得到的永远是嚼烂了的东西,一切都要向他们讲述。这里存在着特别危险的威胁,而不顾那些一直反对口头说教方法的普遍意见。词语对于盲人是特别不准确的,因为他的经验是用不同的方式形成的(我们只要想起,在一个古老的充满智慧的寓言中谈到的一个正常视力的引路人是如何向盲人说明牛奶是什么样的)。对于盲人来说,词经常只是个“空洞的声音”。当以嚼烂的方式提供一切时,导致的结果是使盲人自己荒废了咀嚼的本领。当以现成的方式获得一切知识时,他就忘记了自己去理解它。正常的



儿童能发现在何处能发展自己的考察能力,我们却使盲童永远陷入离不开引路人的境地。当然,要找到针对盲人的自主教育方法,比找到针对正常人的方法要更困难,但是这些方式一定是存在的,也应该能找到。我们应该始终记住,失明对于盲童来说是恒常的、正常的状态,心理上并不意味着别的任何东西,只是社会适应总的路线上的某种改变。这种特殊的教学其实很容易,不会造成对总的路线的严重偏移。但它毕竟偏离了总的路线,因此应该用补偿性的十倍的弯曲,回归到生活方面来。盲人的教育应该定向于视力正常的人。这是我们教育学指南针指向的恒定目标。到目前为止我们做的刚好相反:恰恰是定向于失明,而忘了只有视力正常的人才能引导盲人融入生活,如果盲人引导盲人,那他们不是会双双跌入深坑里吗?

4

聋哑人的教育问题,想必是教育学中最引人入胜和困难的一章。聋哑人比盲人从生理上看更能适应世界和积极参与生活。除了某些能给他提供身体空间位置变化信息、提供平衡信息(1920)的那种感觉方面的、通常不太严重的异常外,聋哑人保存了生理反应的几乎全部能力,如同一个正常人。最重要的是,聋哑人保存了眼睛,并因此保留了监控自己运动的可能性,使这些运动在他身上能够按完全正常的准确性训练出来。作为劳动器官,作为人的机构,聋哑人的身体与正常人的身体没有多少不同,因而为聋哑人充分保存了生理能力、身体发展及获得技能和劳动能力的可能性。在这一意义上,聋哑人不是缺少了什么,因此他比盲人要幸运得多。除了少数直接与声音有关的领域(乐器调弦等等)以外,聋哑人能胜任各种劳动活动。如果说,聋哑教育学迄今为止所利用的通常只是很狭小范



围的基本是无意义的技艺,那么这一切都是源于对待聋哑人教育的目光短浅和对残疾的慈善态度。

依据对事情的正确态度,这里正是要极大地敞开生活大门,开辟参与正常人联合劳动的可能性,开发协作的高级形式。协作避免了寄生生活的危险,可以服务于社会因素,成为整个聋哑教育学的基础。但这将在下面再谈。这里我们要把劳动谈完。制作小饰物并把它卖出,不考虑以后的生活,手工业式的、个体一封闭性的劳动,从科学观点看来是未被任何东西证实的过去的残余。听力缺失比视力缺失损害要小。在人的意识中,世界主要是作为视觉现象呈现的。在人的环境中,声音所起的作用要小得多。聋哑人毕竟不会丢失世界的哪怕一个实质成分。似乎聋哑比起失明应该是小得多的缺陷。从生物学观点看,情况真的果然如此,耳聋的动物比失明的动物大概更少些无助。人不是这样。人的聋哑比失明带来的不幸实际上大得不可估量,因为聋哑隔绝了他与人们的交往。哑症剥夺了人的语言,使其脱离了社会经验,将其排除在共同联系之外。聋哑主要是一种社会缺陷,它比失明更直接地损害了个人的社会联系。

于是,聋哑教育学的首要问题是恢复聋哑人的语言。这是可能的。事情在于,耳聋通常意味着仅仅是听力,而不是语言神经和中枢的损害。语言器官及与其联系的神经通路和中枢通常保存着。这样一来,哑症在这里就不是生理上的损害,而只是未得到充分发展,而后者又是由于耳聋者未能听见词语而不能学会语言。因此聋哑人的口语教学可以不仅归结为一种分析器用另一种来代替——用眼睛代替耳朵,耳聋者学会从说话人的口唇上读出就好像是用眼睛听出了一样——而且还要归结为一种作为语言基础的重要心理机制。这一机制使他的语言刺激返回给说话的人,并使其能控制和调节语言过程。在这里,这一机制被发音运动时产生的



动觉所替代。这种感觉非常微弱，口唇运动远不能精确地传达所有的语音，说话时清楚的发音要求遮盖嘴里看不见的运动，因此口头语言教学对聋哑人而言，变成了某种沉重的劳动。

与聋哑人口语教学(所谓的德国方法)并存的，聋哑人还存在着两种语言，一是自然的表情语言，即姿势语，二是由手和手指的各种动作样式组成的教学法符号语言、约定的字母，即所谓的手势语或者书空法表达的语言。这两种语言对于聋哑人来说非常容易，而姿势语是他的自然语言。口头语言则相反，对于聋哑人来说是反自然的(拉戈夫斯基，1911)。然而，在这三种可能的语言中，我们无疑地应该偏向最困难的、反自然的口头语言。要获得它无比困难，但带来的好处也无比多。实际上，表情虽然是哑者原初的语言和法国教学法的基础(拉戈夫斯基，1910)，还是应该被抛弃，因为它是一种贫乏的、有局限的语言。它把聋哑人禁锢在懂得这种原始语言的狭窄的小圈子中。表情语很快会退化成只有在某个学校内才能理解的行话，并只允许用来同少数人交往。表情语只能表达最粗略的、具体的、物质的含义，任何时候也达不到抽象的观念和概念的高度。须知，语言不仅是交往的工具，而且也是思维的工具，意识主要借助于语言的帮助而发展并由社会经验而产生。由此可清楚知道，表情语使聋哑人陷入彻底的发展欠缺之中。

许多研究者证实，丧失了语言的聋哑人的意识比类人猿意识强不了多少。可以质疑这一看法，但无论如何也要同意采赫的意见，“受限于自己个人的观察、认识和经验的聋哑人的思维，只能从形式上，而不能从本质上说是人类的思维”(拉戈夫斯基，1911)。纳托尔普说得对，“人之所以为人，仅仅由于他的人类共同性……单个的人——这本身只是个抽象物，好像物理学中的原子”(1911)。脱离了人类共同性，在人身上连人类的知觉



也发展不起来。语言正是这种社会经验的基础和负载者；哪怕在孤独地思考时，我们也保持了虚拟的交往。换言之，没有语言，就既没有意识，也没有自我意识。意识为什么由社会经验产生，可以很容易拿聋哑人作例子来证实。无论如何，教聋哑人语言意味着不仅给他提供了与人们交往的可能性，而且又在其中发展起思维和自我意识。这使他回归到人的状态。

于是，表情语言受到来自科学的和社会的观点的指责。但是，手势语（书空、教学法符号语言、手势字母）本身对于聋哑人教学来说也有其不足。它毕竟对于周围的人来说是不可理解的语言，它在聋哑人和外部世界之间设置一个中间环节，类似于一个人，他能理解这种语言，又像一个翻译人员将其翻译成普通语言。

有人提出引入手势字母和表情语言作为口语教学的辅助手段。斯腾和其他人的理论思考就是这样的。美国某些学校的实践也是这样的。经验确凿地表明，表情语与口头语言不可能相互吻合，根据生理心理学规律，表情语排斥口头语言。盖伊德济克，原来自己是表情语的热烈追随者，后来把聋哑学校的表情语称作“鸡笼里的狐狸”，说使用联合方法教学的学校是“非驴非马”（1909），因为在这些学校没有教学法。韦尔纳充分有说服力地指出，思维的工具和交往的工具应该是同一个东西（1909）。杰列佩说：“我们的语言，不是他们的语言。”（1909）真正的口语教学法的任务是使聋哑人学会我们的语言。因此，真正的口语教学法仍旧是使聋哑人回归到人的唯一强有力的方法。但是这一方法对于儿童来说是极其困难的。只是因为格外的残酷，它只能在德国学校坚持下来并发展起来。格外的、前所未有的残酷——纯正的口语教学法不可避免的伴生物，因为，正如它的捍卫者自己也承认，“在所有的教学法中，口语教学法与聋哑人的天性



是最为对立的，但是没有一种方法能够像口语教学法做到的那样，有力量使聋哑人回归到人的社会”（韦尔纳，1909）。

聋哑人的教学与儿童的天性处于矛盾之中。必须打乱儿童的天性，以便教会他口语。这就是聋哑教育学的真正悲剧性所在。盖伊德济克说“警察最好应该关闭所有的那些完全排除表情语的聋哑学校”（1909），这是完全正确的。实际上，表情语是不可能被赶走的，因为它是儿童自然的语言。禁止、惩罚它的使用，并不意味着就战胜了它。

我们特别要停留在这一极其困难的问题上，以便说明聋哑人教学这一核心的、但特殊的问题不但要与社会教育的一般问题放在一起，而且唯其如此才有可能获得解决。如果想要使聋哑儿童会用口头语，就应该在比仅仅讨论教学法的特殊性质更为广阔的范围提出问题。教学法很奇特，它敲打学生的牙齿，结果是使学生学会不多的单词（通常不能用来组成合乎逻辑的句子），使学生偷偷地用表情语说话，使教师像警察那样抓住使用表情语的学生。

出路到底在哪里？当然，唯一的出路是将问题引出语言发音课程的狭小框架，并从整体上提出问题。哪怕就是一把刀，其本身也说不上是好是坏，完全取决于对它的使用——它是交到外科医生手里，还是交到暴徒手里。哪怕一种方法，其本身既不是好的，也不是坏的，只有在普通教育体系中它才会被证明正确，或者会受到指责。在旧的体系中口语教学法是有害的，在新的体系中它可能成为救急的。当然，我们应该完善方法本身和教学技术。应该反对孤立地教授语音的分解式方法，力争整句教学，探索使表情语从属于口语的途径。

在这方面最有趣的大概是福尔赫加梅尔的单轨系统，它提出书面语言是最重要的语言教学工具。在聋哑人的发音中将口与手联合起来，值



得注意的是,第一次把手的动作置于相对于口头语言的附属地位,是为了标记那些看不见的发音成分而引进这些动作。这一系统在心理学方面许诺了许多,因为它易化了口头语言的掌握,有可能转入真正的口头语言等。

然而,无论是这一系统,还是别的什么系统,其本身都不是摆脱困境的出路。需要对儿童的生活进行安排,使得口语对他来说是必需的和有趣的,而表情语不是必要,也不是有趣的。教学必须沿着儿童感兴趣的方向进行而不是与其对抗。应该把儿童的本能变成自己的同盟军,而不是敌人。必须形成对人类共同语言的需要。经验证实,到学校经过5~6年而从学校毕业的学生,通常会感到生活本身做完了学校的事情。如果把聋哑人安置在语言对于他们非常必要的条件下,他们就能充分发展它和掌握它。而如果他们处于生活的后院,仍然是寄人篱下者,就会返回不言状态。

按斯腾的说法,我们的学校,不仅不会“把儿童浸入语言”,而且在校内扼杀学生对语言的需要。语言诞生于交往与思维的需求,思维与交往由于对复杂的生活条件的适应而产生。古茨曼正确地谈到,大多数从学校毕业的聋哑人,缺乏处理社会生活现象和需求的技能(1910)。显然,这种情况产生于学校本身将儿童从世界中孤立出来的做法。韦尔纳准确地总结了与真正的口头教学法的反对者争论的结果,总的来说一切还是应该按老办法行事。而我们认为,为了口头语言教学法能够获得效果,一切应该按照新办法进行重建。

多次提出(戈拉泽尔及其他人)的与正常儿童一起进行的协同教学,很遗憾,目前还不能成为一个最紧迫的问题。但戈拉泽尔的口号也是我们的口号:“我们应该力求达到的目标是,使我们的每个初级阶段的教师也都能教聋哑儿童,从而使每所初级学校同时也是一所面向聋哑人的学



校。”(1909)暂时我们还没有做到这一点,但无论如何应该使我们的学校贴近生活,使聋哑学校靠近普通的学校^①。我们应该回到吉尔的观点:必须发展聋哑儿童的语言,就像生活发展正常儿童语言那样。在这里,出路不是德国的,也不是法国的,或者意大利的体系,而只能是贴近生活。文杰概述了德国聋哑儿童教学的发展,正确地标出了三个时期:1. Am Anfang war das Wort; 2. Am Anfang war die Sache; 3. Am Anfang steht die Tat, das Ereignis。^② (G. Wende, 1915)

无论是语言本身,还是语言的直观的、物质化的教学方式,都不能使我们感到满意。清楚的发音并不是最终目的,语言总是要附加上某种东西,语言是整体行为、行动、动作、经验的一部分。关于教育的所有其他考虑,无论是普通教育的,还是特殊教育的,都要服从于这一主要考虑,服从于聋童早期(从两岁起)语言教学以及与其他科目相关的语言教学的要求,等等。应该在学校就开始积极地参与生活和劳动,所有其他东西都要建立在这一基点之上。如果学生被训练成一个怯懦的奴隶,并在街上被买卖,那么他们永远学不会口头语言,因为哑巴更容易乞讨。依靠学校生活的积极组织,学生有能力进入生活。我们应与德国学校的标准——它的家庭生活方式,对学生无休无止的关照(某些学校里聋童一分钟也不能处于无人监管中)——保持距离,与它的机械的语言教学保持距离。

这样一来,聋哑人口语教学本来就不仅是一个教学法的特殊问题,而是聋哑教育学重要原理的核心问题。这里只是标出了中心,大概也可以

^① 1924年8月在斯图特加特举行的盲人社会保障大会上(见《盲人的生活》,1924年第5期),德国的盲人单独教育系统受到了猛烈的批评。与其相对立的是能够与视力正常儿童紧密交往与合作的美国教育实践。显然同样的情况也发生在对聋哑人的教育上。

^② 1. 以词开头的时期。2. 以事开头的时期。3. 以行动或者事件开头的时期。



画出圆周及其与圆心连接的半径。聋哑教育学确定的圆心依然是聋哑人的社会教育,而且是这个词全部重大意义上的社会教育。

5

智力落后概念是特殊教育学中最不确定、最难定义的概念。迄今为止,还没有判明落后的真正性质和程度上精确的科学标准,而且还没有走出大概的、粗略的经验主义界限。对于我们来说,有一点是没有疑问的:智力落后是一个涵盖了混杂儿童群体的概念。在这里我们碰到的有病理性落后的儿童、生理上发育不全以及因此而落后的儿童。在这一群儿童中我们还看到了其他各种形态和表现。于是,除病理性落后之外,还有生理上完全正常,只是由于艰巨的、不利的生活和教育条件而造成的落后和发育不全的儿童。这是一种社会性落后儿童。

这样一来,落后远不总是由漫长的遗传变异而决定的事实,却常常是不幸童年的后果。可以推测,在一种或另一种情况下,从教育学观点看来,我们都有足够类似的现象,可以被判定为整个有机体的全面的或局部的、表现程度极不相同的发展不全。除了疾病以外,在儿童智力落后现象中我们涉及的是发展不全的缺陷,此外再没有别的。

这些儿童的基本生活过程会是完全正常的,因而他们能够成为有关儿童本质的知识的来源。特罗申的想法是十分正确的。他认为儿童身上的基本过程是非常单纯的、正常的、透明的和简单的,因而研究儿童也就应该从这些最单纯、最简单的形式开始。

在教育学的日常实践和文献中很常见的说法是,把智力严重落后儿童教育的任务确定为将他们培养成“社会上中立的个人”,说的是这种情况下的社会教育似乎可以致力于纯粹消极的目标。不是说“社会上中立



的个人”完全不能存在,而是说对教育学面临的积极任务视而不见是一个极大的错误。生活是无限复杂和千差万别的,在其中总可以为积极的而不是中立的儿童,哪怕是天赋较低的儿童找到位置。儿童本身具备成为社会生活积极参与者所需要的一切。那种关于智力落后儿童社会本能水平低下或者其“社会动机一定会降低”(1925)的传言应该终止。智力落后儿童的社会个性受到损害因而不发达,但是缺陷的社会性质在任何地方并没有像这里如此明显地表现出来。落后儿童自然而然地被排挤出同龄人的环境。傻子或者缺陷的标记将他们置于陌生的社会条件下,所有的这些发展已经是在一个全新的方向上进行。

缺陷的社会后果加强、助长,并巩固了缺陷本身。在这个问题上,没有哪个方面能够把生物因素与社会因素划分开来。无论哪里都不像在性教育问题上那样看得清楚。许多作者就表示赞成在辅助学校分别进行性教育。但是这些儿童的性本能实际是降低了,而不是提高了和变得强烈了。他们在有关性的行为方面所发生的不正常,带有衍生的性质。因此,在辅助学校中正确组织的社会教育一定要以男孩与女孩的协同教学为前提条件。

于是,这种学校的核心教育学问题是特殊教学与社会教育的普遍原理之间的关系。利用特殊的教学法材料所进行的“心理矫正”“感觉训练”应该完全融入游戏中,融入学习和劳动中。经典的静修课,作为一门课程出现时是毫无意义的和令人难堪的,但是在沉默游戏中(一种儿童游戏,谁说话,谁算输——译者注)或者在有目的的肃静中,即儿童理解为什么要保持安静,肃静就成了极好的教育手段。“特殊”教学应该失去自己的“特殊”性质,于是它也就成了普通教育工作的一部分。它应该沿着儿童兴趣的路线前进。辅助学校的设置必须对正常学校有好处,在任何时候、任



何方面都不能脱离与它的联系。特殊学校应常常盯住掉队的人,让他重新归队。以常模为目标,充分排除一切加重缺陷与落后的因素——这就是学校的任务。在这里学习不应该是羞耻的,在学校大门上不应有这样的标记:“谁从此门进入,就不再有希望。”

我们想象一下,在某个地区由于特殊的条件,有缺陷的儿童有着超常的价值,他们可以得到某种特殊的使命或者社会角色。这样想象虽有困难,但却是完全可能的。须知,在以前某个时期,盲人好像天生就是法官、哲人、占卜师。可以想象,失明对于达到某个目的是必要的、有益的。这样一来,失明就意味着人的完全另一种社会命运,缺陷变成了长处。因为这一想法是正确的,即对于盲人来说,失明在主观上并不是毛病,因此我们应该能接受,在这样的地区,失明(或耳聋)从来就不可能是一种欠缺,从而盲童也就不可能是缺陷儿童。于是,“缺陷性”就仅仅是对失明和耳聋的社会评价了。根据科学推论,类似的所想象的地区存在的年代已经过去很久了,这些例子已完全失去了作为证据的效力。当然,这样的地区哪儿也没有,它纯粹是一个逻辑上的构想。然而,我们认为利用这种推测作为结论是可能的,因为我们的任务不是要引入和证实新的思想,而是要彻底阐明本文的基本观点:失明和耳聋也可以不是一种缺陷。如果我们创立这样的地区,那里的盲人和聋哑人在生活中都有自己的地位,失明就不一定意味着欠缺。缺陷心理学将唤起社会教育学去实现这一构想。战胜缺陷就是基本观点。我们引用的例子是想说明,这一见解不是一个悖论,而是透明的、再明白不过的观念。

第二部分



缺陷学的专业问题

第四章

盲 童^{*}

我们视力正常的人发现不了的一些特点,在他们(指盲人——维果茨基)那里得以展现,因此应当认为,如果盲人只与盲人进行交往,而与视力正常的人没有任何交往,那就可能会出现一种特殊类型的人。

——彪尔克连

1

如果不谈个别情况,忽略细节,就可以把对盲人心理学的科学观点的发展看成是一条线。这条线从远古延伸至今,一会儿消失在错误思想的黑暗之中,一会儿又和每一个新的科学成就一同出现。磁针指向北方,这条线就指向真理,并使人们能够认清各种历史谬误偏离这条线的程度以及主线弯曲的角度。

关于盲人的科学过去一直在向真理的方向发展,实质上整个这门学科可以归结为一个中心思想的发展。人类数千年来一直试图掌握这一思想,因为它不仅是关于盲人的思想,而且总的来讲是关于人的心理特性的

* 李德祥译,刘华山校。



思想。在盲人心理学中,就像所有的学科一样,可能会出现各种错误的认识和观念,但是通向真理只有一条路。这一思想在于失明不仅是视力的缺失(个别器官的缺陷),它还会导致机体的全部力量进行彻底重组,会导致人的个性发生最为深刻的变化。

失明在造就一种新的特殊个性特点的同时,会产生一种对生活的新动力,改变正常的功能方向,从而有机地、创造性地重新建立和形成人的心理。因此,失明不仅仅是一种缺陷、短处及弱点,也是显示才能的源泉,是优点、力量。(无论这多么奇怪,多么荒诞!)

这一思想经历了三个主要阶段。通过对这三个阶段进行对比,其中一个方向,即这一思想的发展趋势,逐渐清晰起来。第一个阶段可以称为充满神秘主义的阶段,第二个阶段可以称为生物幼稚阶段,第三个阶段,即现今阶段,可以称为科学阶段或社会心理阶段。

2

第一个阶段包含古代、中世纪以及近代的一段时期。时至今日,在民众对盲人的看法中,在一些传说、民间故事和谚语中,这一阶段的历史遗迹还清晰可见。过去从失明中首先看到的是巨大的不幸,人们通常是带着一种迷信的恐惧感和尊敬来对待这种不幸。对待盲人通常就像对待一个无助者、一个无力自卫者,对待一个被遗弃的生命之物一样。与此同时,人们也产生了一个共同的想法,就是盲人身上有一种最神秘的精神力量在不断发展。这种力量使得他们能够避开生理上失明的缺陷而获得精神上的需求和对周围事物的认识。到目前为止,很多人还在谈论盲人追求精神上光明的问题。看来,这里面有点真理的成分,虽然这个成分被对宗教思维之智慧的恐惧和无知所歪曲了。据传说,民间智慧的收藏家、歌唱



家以及预言家等,常常都是一些盲人。荷马就是盲人。人们在谈到德漠克利特时说,他是自己把自己的眼睛弄瞎的,目的是全身心地去研究哲学。如果这种说法不对的话,下面的情况无论如何也是有代表性的:类似传说有可能存在的本身(这种传说没有任何人认为是荒谬的)就证明了对失明的这样一种观点,即依照这种观点哲学才干会随着视力的失去而得到提升。令人好奇的是,犹太圣法集(“塔木德书”)将盲人、麻风病人及无子女的人与死人相提并论。在谈到盲人时,该书使用了一个委婉的词语——“充满亮光的人”。德国的民间俗语和蕴含传统智慧的箴言都留有这种观点的痕迹:“盲人希望看到一切”或“所罗门在盲人那里发现了智慧,因为他们没有去研究自己在上面行走的土地”。瓦涅切克在研究古代斯堪的纳维亚和古代凯尔特民间英雄故事以及一些古代传说中有关盲人的问题时证明,在民间创作上对盲人素来有一种观点,即将盲人视为自身内部视力已经复苏,且被授予精神知识的人,这种精神知识是其他人所不具有的。

对价值观带来了重新评价的基督教,实际上改变的只是这一思想的道德内容,而没有改变思想的本质。“这里最差的”(盲人当然也属于其中)曾经得到许诺,要成为“那里最好的”。在中世纪,这是失明哲学最重要的基本原理。人们从失明中看到了精神价值,如同从其他所有艰难和痛苦中看到了精神价值一样。教堂门前的台阶被交给盲人独自拥有。这曾经同时既标志尘世生活的赤贫,又标志靠近上帝。当时人们曾说,在一个不强健的身躯里生活着一种崇高的精神。又是从失明中开启了有某种神秘感的第二个方面,某种精神价值和正面的意义。在盲人心理学发展过程中,这一阶段应当称之为神秘主义阶段,这不仅仅是因为这个阶段被涂上了宗教表象和宗教信仰的色彩,以及人们千方百计地要使盲人靠近上帝:就像欧洲哲人所说,要使能被看见的但看不见的(指盲人——译者),去靠



近看得见的但不能被看见的(指上帝——译者)。

就事情的实质而言,盲人认为自己所具有的那种能力,通常被视为一种超感觉的精神力量,这种力量与失明相关联,似乎是非常神奇的,让人无法明白。这些观点的产生不是出自经验,不是因为盲人自己证明自己,也不是出自对盲人所进行的科学研究及他的社会作用,而是出自关于精神和肉体的学说,出自对无形的精神之信念。虽然历史毕竟还是完全摧毁了这种站不住脚的哲学,但是,是科学彻底揭露了这种没有根据的哲学,以及在这种哲学的最深基础中,曾经隐藏的一小部分真理。

3

启蒙时期(18世纪)在对失明的理解方面开辟了新纪元。科学取代了神秘主义信仰,经验和研究取代了偏见。对于所研究的问题来讲,这一时期最伟大的历史意义在于,对心理学新的理解创建了(作为其直接的结果)对盲人的道德和文化知识的教育,让盲人参与社会生活,并为他们打开通向文明之路。

在理论方面,对心理学新的理解体现在关于感官替代现象的学说之中。根据这一观点,某一知觉功能的丧失,某一器官的缺少,都会由其他器官的进一步发育及其功能进一步加强而得到补偿。成对的器官如此,双目的视力亦如此。如果某一对器官中,其中一个缺失或处于病态,比方说,肾或肺,另一个健康的器官就会补偿性地发育、变大,从而代替病态器官承担起部分功能,而视力的缺陷会推动听力、触觉以及其他剩余感官的发育,从而得到进一步加强。历史上曾经创立了许许多多有关盲人具有超常敏锐触觉的传说:人们曾经谈到善良大自然的智慧,说她一只手拿走东西,另一只手却又给回所拿的,并关注自己所创造的东西;人们还相信,任



何一个盲人,他之所以是一个盲人音乐家,就是因为他失明这个事实,也就是说,任何一个盲人,都是一个听力得到了加强且具有特殊听力的人;上帝为盲人开辟了视力正常的人所没有的特殊的第六感官。所有这些传说的基础,就是真实的观察和来自盲人生活的事实,但这些观察和事实被曲解了,因此被歪曲得无法辨认了。彪尔克连收集了不同作者的意见。但是,研究很早就发现这种理论站不住脚。他们指出了—个毋庸置疑的事实,即盲人并没有超常发达的触觉和听觉功能,相反,盲人的这些功能发达程度往往比视力正常的人要低;最后,在我们遇到盲人的触觉功能比正常人的触觉功能要强的地方,这种现象实际上是次要的、从属性的、派生的,与其说是发展的原因,不如说是发展的结果。这种现象的出现,不是由于对视力缺陷的直接生理补偿(比如肾的变大),而是由于采用了一种普通社会心理补偿的复杂和间接的方法。这种现象的出现,并没有代替已经丧失的功能,也没有代替所缺失的器官。

因此,不可能存在感官的任何变体的说法。柳扎尔迪说得对,手指任何时候都不可能教会盲人真实地看见东西。宾德尔随着阿皮亚指出,感官的功能不会从一个器官转移到另一个器官上,“感官变体”的说法,即替代感官,在生理学上是不对的。对于驳斥这一基本原理具有决定性意义的,是发表在普夫柳戈尔主编的“生理学文献”中的费斯巴赫的研究成果。他的研究证明这一基本原理是站不住脚的。实验心理学研究解决了争论的问题,它为正确理解作为该理论之基础的那些事实指明了途径。

莫依曼驳斥了费斯巴赫的论点,即一个器官出现问题的时候,所有器官都会出毛病。他确信,实际上有一种感官替代功能。冯特得出了如下结论:生理功能方面的替代是因练习和适应而出现的个别情况。因此,这个“替代”应当理解为不是其他器官直接承担眼睛的生理功能,而是全部心



理活动的一种复杂改变,这种改变是最重要的功能受到破坏而引起的,改变的目的是通过联想、记忆和注意,建立和形成机体的一种新平衡,以代替所遭受破坏的功能。

尽管这种生物幼稚观念实际上是不正确的,并被迫让位于另一种理论,但是,这种观念毕竟在探索有关失明之科学真理的征途上向前迈出了巨大的一步。它首次采用科学观察的角度和经验的标准着手对如下事实进行研究,即失明不仅仅是缺陷、缺失,而且是能唤起参与生活和各种活动的新的力量、新的功能,并能完成某种创造性的器官所承担的工作。虽然这一理论也没能指出这种工作究竟包括什么内容。迈向真理的这一步的实践意义极其巨大,可以根据这样一个事实来判断,即这一阶段创造了盲人接受教育的机会。布莱尔盲文中的一个点,对于盲人来讲要比数千个慈善家做的事情都要多;能够读书写字,实际上要比“第六感官”和触觉、听觉的高度敏锐更重要。在盲人教育奠基人加庸的纪念碑上,有这样一句写给盲童的话:“你会在教育和劳动中找到光明。”加庸把知识和劳动视为解决失明悲剧的办法,并以此指出了一条我们现在正在走的道路。加庸时代给了盲人受教育的机会,我们这个时代应当给予他们劳动的机会。

4

新时期的科学更加接近掌握关于盲人心理的真理。奥地利维也纳的阿德勒学派研究的是个人心理学方法,也就是研究个人的社会心理。该学派指出了机体缺陷在个性的形成和发展过程中的意义和心理作用。如果某一个器官因为形态或功能不完整而不能胜任自己的工作,那么,中枢神经系统和心理器官就会承担起补偿任务,即对器官困难的功能进行补偿。他们在作用不大的器官和功能之上建立起了心理上层建筑,该上层



建筑力求保障处于虚弱及危险之点的机体。

在与外部环境接触时就会发生冲突,这种冲突是由于缺失的器官或功能与它们所承担的任务不相符所致,这又会导致发病甚至死亡的可能性增大。这种冲突也为超级补偿创建了更好的条件和更强的动因。因此,缺陷逐渐成为个性心理发育的发端点和主要动力。如果斗争以机体取得胜利而告终,那么,它不仅能应付缺陷所造成的困难,而且在其本身的发育中亦会达到最高程度,即把缺失变成天赋,把缺陷变成能力,把弱点变成力量,把价值不大变成超级价值。比如,索翁德尔森天生就是个盲人,但他编撰了一部几何教科书。他的心理力量和视力缺陷所导致的对生活的超级补偿心理倾向,该要付出多么巨大的努力,使他才能不仅应付失明所造成的空间上的局限,而且要掌握最高形式的空间。这种形式人类只能在科学思维和几何构造中才能达到。在我们具有某种心理过程的低等水平能力的地方,基本规律就是这样。令人感兴趣的是,在一些绘画学校,阿德勒发现70%的学生视力异常,而在戏剧艺术学校,有语言缺陷的学生数量也是这么多。绘画的天赋和能力是由眼睛的缺陷产生而来的,而演员的天赋则是从被克服了的语言缺陷中产生而来的。

然而,幸福的结局完全不是唯一的,或者说,甚至完全不是克服缺陷中最为常见的斗争结果。如果认为任何疾病都是以如意的结果而告终,任何一种缺陷都会幸运地转化为天才,那么这种想法是幼稚的。任何斗争都有两种结局。第二种结局是超级补偿不成功,弱势感觉完胜,行为具有非社会性,从弱点中建立保护阵地,将弱点变成武器,虚构存在的目的,本质上的不理智,个人正常心理生活上的无能——追求病态,患上神经官能症。在这两极之间聚集了大量的、无数的、各种各样的、不同程度的成功和失败,天赋和神经官能症——从最小限度到最大限度。一些极端情况



的存在,说明现象本身达到了极限,并将这种现象的本质和特性用极端的形式表达出来。

当幼小的盲童进入生活的时候,失明给他造成了困难。沿着这条线不断爆发冲突。实际上,缺陷是作为一种社会失常而存在的。失明将自己的载体放到了确定而又困难的社会地位。感觉自己价值不大,没有信心和软弱,这是盲人对自身地位的评价。超级补偿的心理倾向作为心理器官的反应而不断发展着,其目的是形成有充分社会价值的个性,并在社会生活中占有一席之地。这些心理倾向的目的还在于克服冲突,因此也就不去发展触觉、听觉,而是要从其最里面的核心开始,完全占据全部个性。它们极力争取的不是替代视力,而是克服社会冲突,把心理上的不稳定作为生理缺陷的结果加以克服,并对它们进行超级补偿。新观点的实质就在于此。

以前认为,盲童整个一生的发展都将会沿着他失明的这条线走下去。但新发现的规律告诉我们,他们将会背着这条线走。那些希望直接从失明这个事实中将盲人的个人心理作为这一事实直接导致的结果来理解的人,对这种个人心理的理解是不正确的,就像那些把种牛痘仅仅看成是一种疾病成分的人一样。当然,接种牛痘就是接种预防疾病的疫苗,但实际上它是超级健康疫苗。从这一规律的角度来看,所有对盲人进行具体心理观察的情况都获得了解释,这些观察是针对他们发育的主线、完整的生活计划、终极目标以及如阿德勒所说的“第五幕”进行的。应当弄明白某些个别的心理现象和过程,这不是鉴于过去,而是考虑到未来的方向。为了彻底弄明白盲人的所有特点,我们应当揭示藏于他们心中的心理倾向及未来的萌芽状况。实际上这是科学中辩证思维的共同要求:为了全面描述某种现象,应当从这种现象与它的过去和未来结合起来进行研究。阿



德勒为心理学的未来所带来的前景就是这样的。

5

心理学家们早就指出了这样一个事实,盲人感受自己的失明,绝没有违背流行观点,即似乎他总是感觉自己处在黑暗之中。按照受过高等教育的盲人比里列夫的一个很棒的说法,盲人看不见亮光的感觉和视力正常的人眼睛被蒙住的感觉并不一样。盲人看不见亮光,就如同视力正常的人用自己的手感受不到亮光一样,也就是说,他不能直接地感受他已经失去视力。“自己生理上的缺陷我不能够直接地感受到”,谢尔比纳证实道。构成盲人心理基础的,正如科罗连柯在其著名的小说《盲人音乐家》中所叙述的那样,不是“机体本能地向往亮光”,不是力求“从黑暗的帷幕中解放出来”。看见亮光的能力,对于盲人来讲,既有实践意义,又有实用意义,而不是机体本能上的意义,即盲人只能间接地、反射性地感受到自己的缺陷,只能在社会后果中感受到自己的缺陷。如果认为,我们能够在盲人的心理活动中发现失明或失明的心理阴影,发现心理折射和心理反应;如果认为,在盲人的心理中,除了克服失明带来的问题(追求超级补偿)和试图在社会上争取一定地位之外,再没有别的任何东西,那会是视力正常人所犯的一个幼稚错误。

比方说,几乎所有研究人员在下面这个问题上的意见是一致的,即总的来讲,盲人的记忆力比视力正常的人更加发达。克雷奇默最近的比较研究(1928)表明,盲人拥有最好的文字记忆、机械记忆以及理解性记忆。皮特泽尔德引用了由众多研究人员确定的同一个事实。彪尔克连收集了许多作者的意见,这些意见在一点上是吻合的,就是在确定盲人的记忆力发展的特别力量上,认为盲人的记忆力通常超过视力正常人的记忆力。



阿德勒会问,盲人的记忆力高度发达是为了什么,也就是说,这种过度发达是由什么决定的,它在个人的行为中发挥什么作用,要满足什么需求。

或许如下说法更准确一些:盲人对高度发达的记忆力有一种心理倾向。事实上,记忆力是否高度发达,取决于许多复杂的情况。在盲人心理中,确定无疑的心理倾向,从补偿的角度讲,正逐渐变得完全可以解释的了。为了在社会生活中争得位置,盲人不得不发展自己所有的补偿功能。盲人的记忆力是在一种压力之下不断发展的,这种压力来自对失明所导致的部分功能失常进行补偿的心理倾向。这从以下情况可以看出:记忆力是按照一种完全特别的方式发展的,而这一方式又是由这一过程的终极目标所确定的。

关于盲人的注意力问题,存在各种不同且相互矛盾的资料。一些作者(斯顿夫等)倾向于认为盲人有很高的活动注意力,而另一些作者(施乐德尔、蔡赫)和其他一些主要是盲人的老师的人(他们一直在观察上课时盲人学生的行为)断定,盲人的注意力比视力正常人的注意力的发达程度要低一些。但是,将盲人的心理功能和视力正常人的心理功能的发展进行比较的问题看成是一个数量问题,这是不对的。需要问的不是数量问题,而是要问盲人和视力正常的人在从事同一种活动时,两者的质量问题 and 功能上的差异。盲人的注意力在向什么方向发展呢?这才是应当问的问题。在确定质量特点方面,大家的意见都是一致的。如同盲人对以特殊方式开发记忆力有一种心理倾向一样,他对以特殊方式开发注意力也有一种心理倾向。或许以下的说法更正确一些:补偿失明的共同心理倾向既控制着一个过程,也控制着另一个过程,并且赋予两者朝向一个方向。盲人注意力的特殊性在于,它有一种特殊的力量将不断进入意识场的听觉刺激和触觉刺激集中起来,这与同时进入视野的视觉感受不同,这些感



受能使注意力因许多同时出现的刺激因素的相互竞争而快速交替和快速分散。按照斯顿夫的说法,当我们想集中注意力的时候,我们会微微闭上眼睛,假装成一个盲人。因此,盲人的注意力有一种对立的、平衡的、受到限制的特点,即将注意力最大限度地集中在一个事物上直到完全忘记周围的东西,完全专注于一个事物(这种情况我们在视力正常的人那里见到过),这在盲人身上是不可能的。盲人被迫在所有情况下通过耳朵与外部世界保持联系,因此,随时都会在一定程度上分配自己的听觉注意力,以减弱它的集中度。

可以在盲人心理学的每一章里面把现在通过记忆力和注意力的实际例证所得出的东西完整展示出来。盲人的情感、感觉、幻想、思维以及其他心理过程都从属于补偿失明这个共同的心理倾向。这个整个生活目标定势的统一,阿德勒称之为生活的主线——统一的生活计划。这个计划表面上在一些个别事情和个别时期中正不知不觉地实施着,并将其串成一条线,作为个人的生平经历。“因为随着时间的推移,全部的精神功能都会在选定的方向中得到发挥,整个精神过程得到了典型表现,因为战术手段、意向和能力的总和正在形成,并且正在形成、勾勒已经确定的生活计划。所以我们把这称之为特征。”与克雷奇默的理论相反,阿德勒推断出特征结构和个性结构并对其进行解释时,不是出于对过去的消极揭示,而是出于对未来的积极适应。而在克雷奇默看来,特征的发展只是人天生所具有的那种主要生物机能的消极展示。由此得出,盲人心理的主要规则不是从部分可以解释和理解整体,而是从整体可以理解它的部分。盲人心理学可能不是由某一种功能的一些个别特点、个别倾向以及个别特征所组成,但是这些特点和倾向本身,只有当从盲人完整统一的生活计划出发去确定这个整体中(与这个整体相关,即与所有其他特征相关)的每一



个特点和个别特征时，才会变得明白易懂。

到目前为止，在科学领域从整体上去研究盲人个性并揭示其主线的尝试非常之少。研究人员看待问题大部分是笼统性的，并且研究的是一些局部性问题。属于这种综合性的最成功的实验例证，是前文提到过的皮特泽尔德的研究活动。他的主要论点是，盲人处于第一位的是自由行动受到限制，在空间方面很无助，这种无助与聋哑人不同，它可以使我们立即认出盲人。但是，盲人的其他力量和能力，可以完完全全地发挥功能。这种情况在聋哑人那里功能发挥程度相同的条件下，我们是不可能发现的。盲人个性中最具特点的，是空间方面的相对无助与通过语言和视力正常的人进行充分的、完全适应的交流及相互理解的可能性之间存在矛盾。这种情况完全属于心理学的缺陷和补偿模式范畴。这个例子是对立方面的个别情况，这种对立性是由机体上的这种缺陷与心理追求之间的心理学辩证规律作为基础而确立的。失明条件下补偿追求的源泉不是触觉的发展或听觉更加准确，而是语言——即利用社会经验与视力正常人的交流。皮特泽尔德以嘲笑的口吻引用了眼科医生鸠弗尔的见解，认为应当将盲人变成轮船上的舵手，因为他们听力准确，应当能在大雾中捕捉各种危险。对于皮特泽尔德来讲，不可能从听觉或其他个别功能的开发中去认真寻找对失明的补偿。在对失明的空间概念和视力特点进行心理分析的基础上，他得出结论：失明的主要补偿动力，即通过语言逐渐靠近视力正常人的社会经验——在失明特点本身，对于其本身的开发而言，没有自然的结尾性界限。有没有一种盲人因失明而无法认识的东西呢？他这样问道，并且得出了对于整个盲人心理学和盲人教育学具有巨大原则意义的结论：盲人的认知能力是对一切的认知能力，盲人的理解基本上就是对一切的理解能力。这就意味着，在盲人面前展现出了获得社会价值



的可能性。

将心理学与盲人和聋哑人的发展条件进行对比是有益的。从纯机体的观点看,耳聋较之失明,是比较小的生理缺陷。失明的动物大概比耳聋的动物更加无助。自然世界走进我们更多的是通过眼睛,较少通过耳朵。我们的世界组织得更像一个视觉现象,而较少像一个有声现象。几乎没有非常重要的生物功能会因为耳朵失聪而遭受破坏,然而随着眼睛失明,空间的方向感和活动的自由性就会减弱,也就是最重要的生物功能会减弱。

比如,从生物方面看,盲人所失去的要比耳聋的人失去得多。但是对于一个人来讲,首先出现的是人为的功能、社会功能以及技术功能。相比失明而言,失聪意味着是一种大得多的缺陷。失聪会导致变成哑巴,失去语言能力会将人与有声世界隔离开来,使之失去依靠语言维系的社会联系。聋人作为一个机体,和盲人相比又具有更大的发展机会,但是盲人作为个体,作为一个社会单位,处在更加有利的地位,因为他有语言能力,而创造完全社会价值的可能性是和语言联系在一起的。因此,盲人心理学的主线是要通过其社会补偿,通过了解视力正常人的经验、语言等去解决缺陷的。语言通常会战胜失明。

6

现在我们可以转向在本章开始所提出的主要问题,即在科学看来,盲人是不是特种人群的代表?如果不是,那么盲人的个性中所有特点的界限和尺度又是什么样的?它们的意义又是什么?盲人是作为什么人参与社会和文化生活的呢?从主要方面讲,上面所讲的一切都已经回答了这个问题。实际上,这个问题已经在本章开始提出来了:假如补偿过程不是



由与视力正常人的交流和适应社会生活的要求所驱动的，假如盲人只是生活在盲人的圈子里——只有在这种情况下盲人才会被训练成一个特殊类型的人。

无论是在盲童发展的终点（即争得社会位置），还是带动发展力量的机制本身，在视力正常的孩子和盲童之间都没有原则上的区别。这是盲人心理学和盲人教育学最重要的论点。任何一个在成年人的圈子里成长的孩子都被赋予了相对有限的缺陷（阿德勒）。这使得我们有可能把童年作为没有信心的年龄和作用不大的年龄来研究，把任何发展都作为是要通过补偿去克服这种状况的现象来研究。这样一来，在发展的终点和整个发育过程上，盲童和视力正常的孩子都是相同的。

一些心理学家和生理学家都承认心理活动和心理反射的辩证特点。这是最高神经活动和心理活动的共同形式。克服和战胜障碍的必要性会引起能量和力气的增加。我们想象一种绝对适应的生物体，它绝对没有在任何地方遇见过妨碍生活机能的障碍。这种生物体不能根据需要发展，不能增强自己的功能，不能向前运动，那什么将会推动这个生物体去进行这种运动呢？因此，正是在这种童年的不适应中，存在一种发展的巨大机会源泉。这些现象属于非常一般的现象，属于从最低级到最高级的所有行为方式都具有的现象，这无论如何都不能被视为盲人心理的某种特有的特性以及盲人的特点。反过来倒是对的，盲人行为中这些过程的发展得到加强，这是整个规律的局部情况。已经在本能的行为方式，即一些最简单的行为方式中，两个特点我们都见到了，这两个特点上文已经作为盲人心理的基本特点进行了描述：在有障碍的条件下，心理活动具有针对性，而且这些活动在不断增加。因此，将来的趋向不是唯一属于盲人心理的，而是共同的行为方式。



巴甫洛夫在研究最简单的条件联系时,偶然遇到了这个事例,并在论著中对其进行了描述,把它称之为目的反射。巴甫洛夫想用这个看起来有点奇怪的词语指出两点:一是这些过程是按照反射活动的类型完成的;二是它们是面向未来的,而正因为是未来,所以是可以弄明白的。

还得补充的是,不仅仅终点和通向终点的发展道路盲人和视力正常的人是共同的,而且这种发展从中吸取养分的主要源泉,两者亦都一样,这就是语言。我们已经在上面引用了皮特泽尔德的见解,即正是利用语言作为克服失明后果的工具。他还确定,利用语言的过程,原则上盲人和视力正常的人都是相同的。他同时对希特什曼的代用观念理论进行了解释。他说:“红色对于盲人的意义,与其对于视力正常人的意义是同样的,虽然这对他来讲可能只是作用的对象,而不是感受的对象。黑色和白色在盲人和视力正常人的理解中是同样对立的,它们作为客体关系的意义也不会更小……盲人的语言,如果允许一种虚构的话,完全会是另一种样子的情况只能出现在盲人世界里。”当鸠弗尔说,盲人建立的语言与我们的语言不太相像的时候,他的话是对的。但是,他说的下面这句话,我们不能同意。他说:“我发现,实质上盲人思考时用的是一种语言,而说出来的却是另一种语言。”

于是,补偿要从中吸取力量的主要源泉,实际上在盲人和视力正常的人那里也都是一样的。在从关于条件反射学说的观点研究盲童的教育过程中,我们当时得出了以下结论:从生理学的角度看,盲童教育与视力正常孩子的教育之间没有原则上的区别。这种吻合不应当使我们感到惊讶,因为事先应该会预计到,行为的生理基础发现的结构和心理上层建筑发现的结构是同一个。我们只是在从两个不同的角度观察同一个东西。

生理信息和心理信息的吻合应当更加使我们相信,主要的结论是正



确的。我们可以这样表述主要结论：失明作为机体上的一种缺陷，能给补偿过程以推动力，这些补偿过程会在盲人心理上形成一系列特点，并从主要生活任务的角度重新调整其他所有个别的和局部的功能。盲人的心理器官的每一个功能都会呈现自己的特点，而且与视力正常的人相比，常常会是一些很有意义的特点。由于特点的形成和积累过程是自己向自己提供的，而且如果盲人生活在盲人世界，这个过程往往就会从正常的类型偏向一边，在这种条件下，这个生物过程就会不可避免地推动形成一个特殊类型的人群。在视力正常人的社会要求的压力下，在盲人和视力正常人超级补偿和利用语言的相同过程的压力下，这些特点的发展方式往往是这样的，即盲人的个性结构整体上有一种想要达到正常的社会类型的心理倾向。在局部偏离的条件下，整体上仍然可以有一个正常的个性类型。确定这一事实的功劳属于斯腾。他接受了关于补偿的学说，并解释了如何在弱势中产生力量，如何将缺点变成优点。在利用触觉的条件下，盲人的区分能力会补偿性地变得更强——不是通过真正地提高神经的兴奋度，而是通过对差别的观察、评价以及理解等方面的训练。同样，在心理方面，某种价值不大的特性可能部分地或全部地被另一个高度发展的特性所替代。比方说，记忆力差，就会通过强化理解能力而得到平衡，这种理解能力服务于观察和记忆；意志软弱和首创性不足，可能会因为有很强的感染力和模仿心理倾向而得到补偿，等等。类似的观点在医学中也得到了证实：健康和生病的唯一标准是整个机体所发挥的功能合理还是不合理，而对功能部分偏离的评估，只是局限在这些偏离因机体的其他功能而得以补偿或者没有得到补偿。针对“对非正常现象所进行的极为详尽和准确的分析”，斯腾提出了自己的论点，即局部的功能可以造成大大偏离标准的情况，但毕竟个性或机体整体上可能会是完全正常的。有缺陷的孩



子不一定是一个残疾孩子。残疾孩子的残疾程度和正常程度取决于补偿的结果,即取决于整体上他的个性最终的形成。

彪尔克连提出有两种类型的盲人:一类是尽可能地减少或完全消除把盲人和视力正常人隔离开的鸿沟;另一类刚好相反,强调两者的区别,并要求承认适合盲人心境的特殊个性形式。斯腾认为,这种对立的想象也具有心理特点;两类盲人大概属于两种不同的类型。在我们的理解中,两种类型意味着补偿会导致两种极端的结果,即这个主要过程成功还是不成功。至于这个过程本身,不管其结果好坏,都没有包含任何特殊的,只是盲人心理才固有的东西,这一点我们已经说过了。这里想补充的是,对于所有活动方式和发展方式来讲,这种最简单和主要的功能就像训练一样,现代心理学将其视为补偿的局部情况。因此,无论是根据这一过程在盲人心理中存在并占主导地位而将盲人归入特殊类型的人,还是对证实盲人这个共同过程的性质,且具有深刻意义的那些特点视而不见,同样都是错误的。斯坦伯格反驳了一个很流行的盲人口号,就是“我们不是盲人,我们只是无法看见”。

所有功能、特性在盲人的特殊发展条件下正进行重新调整:不能将整个区别归结到一点。但与此同时,盲人和视力正常人的个性在整体上可能属于同一种类型。人们说得对,盲人理解视力正常人的世界,要比视力正常人理解盲人的世界要更加深刻。假如盲人在发展过程中不逐渐向正常类型的人群靠近,那这种理解就是不可能的。常常会出现这样的问题:究竟用什么来解释两种类型的盲人存在的原因呢?这是不是机体上和心理上的原因所致呢?这会不会推翻上面提出的论点呢?或者至少有没有对那些论点做出实质性的限制和修改呢?一部分盲人,正如谢尔比纳所精彩描述的那样,缺陷从机体上得到了补偿,“好像创建了第二种类型”,于



是,尽管有失明带来的众多困难,但他们还是在生活中寻求独特的魅力,无论有多大的个人利益,他们都不会因此而拒绝这种魅力。这就意味着,盲人的心理上层建筑以非常和谐的方式对部分功能的失常进行补偿。这成为他们的个性基础。放弃这种基础,对他们来讲就意味着放弃自己。这些情况从完全意义上证实了补偿学说。至于说到补偿不成功的问题,这里心理问题转化成了社会问题:难道人类数量巨大的健康孩子们都能够获得他们在心理、生理结构方面本来可以并且也应该获得的一切吗?

7

我们的评述结束了,我们已经快上岸了。我们的任务没有包括对盲人心理学进行某种全面的阐述。我们只是希望标出问题的中心点,标出那个缠上了盲人心理学中所有线状物的结扣。这个结扣我们在科学的补偿思想中找到了。究竟是什么将这个问题的科学见解与科学前的见解区分开来的呢?如果说古代世界和基督教把精神的神秘主义力量看作是解决失明问题的药方,如果说幼稚生物理论将自动性的机体补偿看作是解决失明问题的药方,那么同一个思想的科学说法把解决失明问题确切而简练地表达为社会问题和心理问题。表面看去可以很容易觉得,补偿思想让我们走了回头路,走向基督教中世纪痛苦、羸弱之躯的积极作用之观点。实际上,不可能想象出两种更加对立的理论。新的学说积极评价的不是失明本身,不是缺陷,而是蕴含在其中的力量,是克服失明障碍的源泉,是发展的动因。不单是羸弱,但作为通向力量之路的羸弱,这里是用积极符号标示出来的。思想和人一样,最好是在做实际事情的过程中去认识。科学理论应当根据它们所带来的实际结果去判断。

上面所涉及的所有理论的实践方面究竟是什么样的呢?按照皮特泽



尔德的正确见解,在理论上对失明问题进行重新评价,这在实践中造就了荷马、提勒兹、艾迪普等这些活生生的例证,从而证实了人失明后的发展是无穷无尽的。古代世界创建了伟大盲人的思想和现实类型。中世纪恰好相反,将对失明估计不足的思想转化为照顾盲人的实践。按照表达很准确的德语说法,就是古代尊重盲人,而中世纪给盲人增加了一些营养。两者都表明科学前的思维不能上升至失明教育的单边观念之上,因为失明没有被承认是一种力量或是一种弱点,但是,失明既是弱点,也是力量,即是引向力量的弱点,而这个思想与那个时代格格不入。

在实践中尝试创建对所有盲人进行有计划的教育,这件事意义重大,它表明人们开始以科学的态度对待失明。这在盲人历史上是一个伟大的时代。但是皮特泽尔德说得对:“可能会从数量上提出关于盲人的剩余感官失去能力的问题,并且在这个意义上对其进行实验性研究。”这种说法本身在原则上指出了问题状况的特征,这种特征古代和中世纪都曾具有。就是在这个时代,鸠弗尔建议让一些盲人成为舵手。这个时代试图上升至古代和中世纪的单边性之上,试图首次将关于失明的两种思想结合起来——盲人教育的必要性(从弱点中)和可能性(从力量中)由此而来。但是,当时不善于以辩证的方式将它们结合起来,而只是纯机械性地提出过力量和弱点之间的联系问题。

我们这个时代终于明白了失明问题是一个社会心理问题,并且在自己的实践中,拥有三种与失明及其后果做斗争的武器。诚然,在当代常常会冒出关于可以直接战胜失明的想法。人们无论如何都不愿意离开古代所做的承诺,即盲人是会复明的。就在不久以前,我们还曾是重新出现的各种骗人的希望的见证者,似乎科学会把视力还给盲人。在这种不可能实现的愿望的冲动中,实际上一些远古时代思想的残余和对奇迹的渴望



心理正在复苏。这里面并没有我们时代的新思想,我们时代正如已经说过的,拥有三种武器,即盲人的社会预防、社会教育和社会劳动,就是这些强大的实际支柱,其中就有关于盲人的现代科学。所有这些斗争形式,科学都应当把它完成好,将过去的一些时代在这方面所建立起的健康的东进行到底。预防失明的思想应当让众多的民众知晓。还必须清除对盲人进行的隔离性残疾教育,必须消除特殊教育和正常教育之间的界限。对盲童的教育应当按照将孩子教育成能够正常发展的方式进行。教育应当真正把盲童变成一个正常的、有完全社会价值的人,并且要从盲人档案附录中根除“有残疾的”这种字眼和概念。最后,现代科学应当赋予残疾人参加社会劳动的权利,并且以不有损他们尊严的方式进行(到目前为止就是以这种方式培养教育他们的),以适合劳动真正本质的方式进行,使劳动唯一能够为盲人个体创造必要的社会空间。难道还不清楚失明所提出的这三项任务,从其实质上讲是社会性的,而且只有新社会能够彻底解决这些任务。新社会正在塑造新型的盲人。目前苏联正在安放新社会的第一批基石,这也意味着,这个新类型的特点正在形成。

第五章

聋哑儿童社会教育的原则*

1

我打算对其原则进行论述的聋哑儿童社会教育体系,并不只是一个理论体系,而是教育实践中一个实实在在的事实。这一实践正在苏联进行。诚然,无论是这一体系的理论构建,还是实践探索,都还远没有完结。因此,和结果以及最终结论相比,本人更能与大家分享这方面所获得的初步探索的经验,分享实施科学思想和教育创造方面初步努力的经验,而这种努力旨在建立社会聋哑教育学。但是这一体系的主要原则现在已经可以表述得非常完全和清楚,这样我就能够在试图介绍所坚持的新方向的基本原则方面,希冀取得某种成就。促使做出这一打算的动因,不仅仅是想用我们的经验去补充完善世界聋哑教育概论,而且按照我的观点,还有两个很有价值的理由。

第一个理由,到目前为止,我们还没有一套采用科学方法拟定的有权威的教育体系,无论是以聋哑儿童教育的教育学理论形式,还是以年龄发

* 李德祥译,刘华山校。



展和与听力缺陷及社会缺陷(口头语言缺失)有关的生理特点的心理理论形式,我们都没有。聋哑教育所取得的所有辉煌成就,无论是理论方面的成就,还是实践方面的成就,到目前为止,仍然或多或少还是一些零零碎碎的,需要使之形成一个严谨科学的体系。因此,任何想从简练明确表述的原则(这些原则可以使得我们揭示聋哑教育体系)方面入手开始研究我们感兴趣的问题的企图,我认为都符合这一问题的现代科学状况。

第二个理由,在研究拟订新的体系过程中,我们必须站在聋哑教育的角度从根本上重新审视具体方法、手段、论点以及规律,其中包括聋哑儿童教育中最重要的问题——教他们学会口头语言表达。根据我们提出的原则,不仅要在许多方面批判性地对待传统的聋哑人教育的方法手段,而且要在许多问题上与这些方法手段产生直接而尖锐的矛盾。我们所做的工作中最为出色的一点,就是那个每一次都被发现的吻合,也就是(一方面)前提条件所做出的结论与(另一方面)对问题的科学研究和世界各国先进的教育思想所共同得出的论点之间的吻合。这种吻合再一次证明我们所持的观点是正确的,并且使得我们能够对一切进步的、富有生命力的,能在该领域向世界提供经验的东西进行概括并使之系统化。

在转入论述聋哑儿童的社会教育原则之前,应当对新体系最初的一些科学前提进行论述。这些前提涉及聋哑儿童的心理、生理特点和教育过程。任何生理上的缺陷——无论是失明还是失聪,它不仅改变了孩子对世界的态度,而且首先会影响他们与社会的关系。机体上的缺陷是作为社会行为的不正常形式出现的。失明和失聪本身是生物事实,而不是任何程度上的社会事实。但是,教育者主要不是要与这些事实本身打交道,而是要与这些事实所造成的社会后果打交道。当一个作为教育对象的盲童站在我们面前时,这里主要不是要与失明本身打交道,而是要与盲



童进入生活时所面对的各种冲突打交道。因为他们与周围世界的联系开始沿着与正常人不同的轨迹进行。

失明和失聪对于盲童或聋哑孩子来讲是正常的状况,而不是病态。我们所讲的生理缺陷他们只能间接地、次生性地感受到,就像他们的社会经验所产生的结果反射到他本人身上一样。听觉缺陷本身意味着什么呢?应当掌握这样一个思想,即失明和失聪并不意味着别的什么,而只是在形成与外界有限联系的各种途径中,缺少了一条途径而已。这些器官——眼睛、耳朵,在生理学中被称之为感受器或分析器,而在心理学中则叫作感知器官或外部感觉器官,即感知和分析环境的外部元素,将世界区分为个别部分,区分为与我们合理反应有关的个别刺激物的外部感官。所有这一切都是服务于机体使之能最准确、最敏锐地适应环境。

巴甫洛夫学派通过对狗进行的实验证明,任何天生的遗传性反射,如果与不相干且又不感兴趣的刺激相结合,都会与后者连接和联系起来,并会因为一个新的作用而产生兴奋,而不需要主要的刺激因素。新的反射叫作条件反射,这与之前的无条件反射形成对立。在着手从整体上研究动物的行为乃至人的行为时,这个学派有意把全部行为作为无条件(遗传性)反射和根据在残疾人身上所做的实验所获得的有条件反射这两者形成的行为来研究。后者从词的准确意义来讲,也就是条件反射,因为这种反射只依从于狗或人的机体所处的条件。这种对遗传性反射和条件反射所进行的区分,俄国生理学派与美国生理学派,即行为主义学派完全一致。

毋庸置疑,在关于条件反射的学说中,我们拥有掌握整个教育过程的生理特点的手段。从生理学的观点来看,任何教育过程可能都是一个对已知的约定标记和信号(从属于在巴甫洛夫实验中所揭示的各种条件反射的形成和培育机制的刺激)形成条件反射的过程。



可以从这个学说中对我们感兴趣的选题做出具有重要意义的两种结论。其中一个原则上最重要的结论就是通过对动物和人的最高神经活动进行研究而得出的。这个结论指出,条件反射可以针对任何外部的刺激物加以培育,包括眼睛所看到的,耳朵所听到的,皮肤所感受到的刺激等。环境中的任何元素,世界上的任何部分、现象、符号,都可以起到条件刺激的作用。条件反射的各种培育过程在所有情况下都将是相同的。这就意味着,教育过程的生理特质,也就是教育作用带给儿童机体的生理变化,实际上在特性方面,在所有情况下都是完全一样的:光也好,声音也好,都可以起到完全类似的生理作用。在这一规律中,包含了残疾儿童教育学的的一个最为重要的原理,就是对盲人(在阅读时的触觉点)和聋哑人(嘴唇阅读)进行条件反射教育的心理、生理实质和正常孩子完全一样。有鉴于此,残疾孩子教育过程的特点在最本质的问题上,与对正常孩子的教育相同。

所有的区别在于,在个别情况下(失明、聋哑),一个感知器官(分析器)通常被另一个器官所替代,而反应的实质内容本身仍然还是和反应的那个培育机制相同。换言之,盲人和聋哑人的行为,从心理学和教育学的观点来看,可能与正常人的行为完全一样;盲童和聋哑儿童的教育,原则上与正常的孩子没有任何区别。作为各种反应总和的人的行为本身,同时依然没有受到破坏。盲人和聋哑人能够完成人的所有行为,也就是能够过上积极的生活。盲人和聋哑人教育的整个特点仅在于形成条件联系的一些途径被另一些途径所替代。我再重复一遍:这里教育原则和机制与正常孩子的教育原则和机制是相同的。

第二个结论实际上对于聋哑教育同样重要。各种新的条件反应之所以形成习惯,所根据的不是别的,正是遗传下来的或在过去的实验中已经



培育出来的相当稳固的反应。严格来讲,教育训练不可能告知机体任何新的动作,它只可能对机体控制的一些现有反应进行变形、重组以及组合处理。按照列辛格的说法,“教育不可能给人以任何一种连自己都不能给予自己的东西;教育能赋予人的,只能是人自己可以给予自己的东西,但只是会早一些,容易一些”。对于教育家来说,这意味着要求在各种教育作用下把孩子的自然意向当成起点和基础抓。与此相反的是,孩子的任何意向和本能,都不可能教育家所压制住,甚至禁止或取消。关于这个问题,桑代克打了个比方,说无法将美国尼亚加拉河的水退回到美国和加拿大边境的伊利湖中,并将其留在那里,但可以修几条排水渠,让它使工厂的机器转起来。

心理学和教育学中的儿童生理缺陷问题的提出和认识,应当作为社会问题来对待,因为以前这个问题的社会因素没有受到重视,而且被认为是次要的、衍生出来的。事实上,它是原发性的和主要的。应当勇敢地将这个问题作为社会问题去正视它。如果从心理上讲,身体缺陷意味着与社会脱轨,那么从教育学上讲,教育这样的孩子,就意味着是让他回归生活,就像复位脱臼的关节和恢复病态的器官一样。当要求教育家依靠想要教育的那些孩子的天赋时,我们已经快要到达始发点,快要到达聋哑儿童社会教育体系的起点,就是要着手开始学前教育。对于学前教育的重要性,就我所知,无论是在理论上,还是在实践上,许多国家还都认识不足。

2

在学前教育中,幼儿园是为将来的一切教育活动打基础的,其中包括语言教学活动。正是在这个中心问题上,我努力展示学前教育原则上的重要性,要把学前教育摆放在整个体系最重要的位置。语言教学在这里



是从天生的语言禀赋开始的。小孩嘟嘟噜噜不清楚的话语以及天生的面部表情和手势，都是教育语言技能的基础。语言通常是作为共同社会生活的一部分来研究的。通常在对聋哑儿童进行传统的语言教学时，这些天生的禀赋很快就不存在了，似乎就像在不利的条件影响下凋谢、脱落了一样。后来出现了对哑巴进行语言开发的时代，就是当孩子的语言和认知能力在发育中彻底分开时，只是在孩子达到入学年龄之前，才开始专门的语言教育训练，教他正确地练习发音。在此之前，对孩子的教育通常过于超前，以至于缓慢的语言教育变成了非常麻烦且没有任何实际意义的活动。另一方面，面部表情和手势技能实际上已经非常强势，以至于口头语言已经无力与之抗衡。所有积极的兴趣都被扼杀了，而在面对如何增强学生的意识时，只有采取一些人为的措施和极其严厉的办法，有时甚至是一些残酷的办法，才能成功地教他们掌握语言技能。但是，我们大家都非常清楚，在教育中只依靠学生的自觉努力，而且这种努力是与他的主要兴趣和习惯相违背的——这是一个多么不可靠的东西。

在幼儿园，从两岁开始就可以和孩子进行活跃的交谈。通过嘴巴综合性地念一些完整的词、句子、名字、指令，条件反射性地、无意识地模仿口头说话——这就是两种基本的方法。从语言功能的整个实践因素和社会因素方面看，说话能力立即就有了。在游戏、劳动中，在每天的生活中，孩子通常会学会（他本人通常是不知不觉地）使用语言，理解语言，将自己的注意力集中到语言上，安排自己的生活和行为。这种生活和行为没有语言实际上是不可能发生的。在初级阶段，对于两岁至五岁的孩子来讲，是不用练习正确发音的，也没有对发音进行修正。语言练习主要是嘟嘟囔囔地说话，练会每一个新单词，用嘴巴念东西。同时，通过自然的方式练习呼吸、发声，训练语言器官。我们不怕发音不正确，不怕说不出来，也不怕



把个别的一些音搞混了,等等。我们知道,即使正常的孩子,在具备说话能力以前,通常也要经过这条路。但是,正常孩子的说话能力很快就会从说话不清变为有机发展,他说的话马上就能被理解。假如我们等到孩子学会正确地发出每一个音,然后再教他将几个音组成音节,再将音节组成单词;假如我们先教孩子们语言的组成要素,再教综合性的语言形式,那我们任何时候都不会听到孩子活跃的话语和真正的语言。相反的道路实际上才是自然的,即先教孩子语言活动的整体形式,再教他们掌握语言的具体组成要素和这些要素的组合形式。无论是系统发音能力的增强方面,还是个体发音能力的增强方面,句子都是在单词之前,而单词是在音节之前,音节又在发音之前。甚至个别句子的内容还是抽象的,语言通常是以比句子要大得多的完整形式出现的。孩子们因此马上就能够说一些能够理解的、需要的、生活所必需的话语,即符合逻辑的话语,而不只是语言器官的发音而已。

在初期语言教学过程中,条件反射性模仿的作用和自动动作的作用在马里什的理论体系中也是被着重强调的。他说:“发音的教学过程发生得愈发自动,所取得的成果就愈大,因为学生有意的态度会妨碍工作。这一点通过实际经验可以得到确认。假如小孩在蹒跚学步的初期,母亲不停地去摆弄他的双脚,并且将小孩的注意力集中到他自己的脚上,那她的这种做法本身只会延缓孩子学步的自然过程。因此,在开始教发音的时候,不应当有任何有意的预先设计。”(引自克尤里皮)模仿的方法是最自然的方法。就像小孩在学走路的过程中,不可避免地经历走路姿势不正确的阶段,并且双腿的正确姿势只能是在走路的过程中获得的一样。在掌握说话技能的过程中,孩子应当经历一个特殊的阶段,就是不正确的儿童语言阶段,让在学说话的过程中获得正确发音的技能。说话应当是在练



习发音之前。因此，我们力求尽可能早地让孩子说话，并发展和巩固他的语言能力，甚至要欢迎孩子在学说话时出现一些与众不同的特点、形式以及怪异。我们不要害怕聋童的声音模仿，就像不害怕听力正常人的声音模仿一样。如果牛对他“哞，哞”地叫，而狗对他“汪，汪”地叫，这会促使他往前走，因此这是要肯定的。听觉的注意力也同步在发展，因为绝对耳聋的百分比并不大。在这里，残余听力或听力残余器官会得到使用和发展，呼吸和发声会得到训练。

在高级阶段，说话能力不断得到完善和巩固，现有的发音得到改进，于是在单词和句子中要增加新的内容，要学会识字。但是，要求具有鲜活的话语能力，在课堂上不出现人为地去用发音器官发音，而是用孩子的全部生活去教育他们，这仍然是我们的原则。这也就是吉里用更加普通的形式所表示的那个要求。他是这样说的：“应当像生活造就正常孩子的说话能力那样去开发聋哑孩子的说话能力。”（引自维涅尔）我们也在努力实行这一规则。

俄国第一个聋哑儿童幼儿园的奠基人拉奥曾经说道：“聋哑儿童语言开发中的连续性，应当是正常儿童语言开发的模塑品。聋哑儿童语言开发的各个阶段应当和正常孩子是相同的，区别只是在于手段、方法和时间的不同——聋哑孩子能够在三至四岁时说话，而正常孩子在不到一岁就已经会说话了。”

这里已经为将来开口说话奠定了基础。语言不仅仅履行孩子间交流的功能，而且是思维的工具。拉奥说：“用嘴巴进行综合性地念东西……是通过口头说出来的话语进行思维的开始。在用嘴巴念东西时，当孩子看见口型图和语言器官的运动图时，他会将这幅图与概念紧密联系起来，将概念与口和舌头的运动紧密联系起来。比方说，他已经知道了‘到这边来’



这句话了,而当他不得不自己走或者想要叫别人过来时,他会发现“在自己的里面”会说出这个句子。孩子紧绷自己语言器官的肌肉来说出这个句子,这完全是下意识的。随着经常用嘴巴念一些单词、句子和指令,无论是概念,还是脑子里想的发音,都会在孩子脑子里逐渐巩固下来。即使是口头不能发音,但他已经能在脑子里想着说话了。这里形成了一种在我们的学龄前儿童教学中最宝贵的习惯,就是理解的习惯、思维的习惯以及用口头表达自己思想的习惯。”因此,鲜活的语言立马就会出现在其各种各样的功能之中,有机地扎根于孩子的生活,并且这鲜活的语言本身就会开始围绕孩子的社会经验(获取社会经验的最主要工具就是语言)既造就孩子的生活,又造就孩子的行为。这就是为什么在总结“幼儿园给了孩子什么”这一问题时,拉奥说:“经验证明,聋哑孩子的学前教育是获得鲜活的口头语言技能的牢固基础,是训练聋哑孩子进入有声社会的唯一办法。只是要通过学前教育去学习鲜活的口头话语和通过学习口头话语进入有声的环境。”

3

下一步教聋哑儿童的口语,已经是在学校阶段了,学校教学要继续发展在幼儿园就已经拟定的最基本的原则方法和有关方面的训练计划。这里基本的联合性原则仍然是与分析性的、人为的刻板发音方法做斗争,为了表达完整的话语、可以理解的句子、具有逻辑性的鲜活语言而斗争。在一些经过我们学校实践且符合这一原则的崭新而又独特的方法中,我只是简单地论述了其中的两种。戈洛索夫办的莫斯科聋哑人学院的老师作了第一个新奇的尝试,就是通过一些完整的单词和话语训练来构建聋哑孩子的口头语言教学模式。作者的基本思想是,尝试采用成功训练正常



儿童说话能力的方法来教聋哑孩子掌握语言能力。1910年初步制定了教学方法,1913年在华沙(今波兰华沙)开展了实际性工作,只是理论和实际方法的制定工作到了“十月革命”胜利后的年代才在莫斯科结束。这种方法的实质在于一开始就训练孩子念单词,而不是单词的一部分。单词可以支撑对语言表达的兴趣,并能产生信心,即孩子能够学会说话。在学习说完整的单词和句子时,顺便也能练习发音。经验产生了良好的结果。比如,在1923~1924学年,第一组从10月到次年的5月,孩子们采用这种方法进行学习训练,掌握了22个音,主要是根据面部语言表情进行朗读,这与分析性方法不相同,分析性方法的基础是发音技巧。与当面校读联系的是按印刷字母朗读和书写。发音不是个别练习,而是整体练习,首先练习单音节单词,然后练习说完整的句子,甚至练习讲故事。

应当说,戈洛索夫的方法在一些重要特点上与马里什的整词朗读法是吻合的,虽然这种方法的出现与其完全没有关系,它是通过一种独立而新奇的途径获得的。这种吻合说明,我们走的方向是正确的。马里什的方法首先要求讲鲜活的话语。交流活动从一开始就教孩子说符合逻辑的话。“只教孩子们具有逻辑意义的东西,教那些学生能够理解,并且马上就可以用来与周围环境进行交流的东西。”(引自克尤里皮)根据面部语言表情朗读、写字、练发音、读字母——语言教学的所有这四个方面在这里都紧紧地融合在一起了,但最主要的仍然是根据面部语言表情朗读。“合乎要求的发音是通过纯条件反射方法达到的”,而分析法的基础正是有意地将每个音分离出来,将与之相联系的动觉分离出来。

根据1925年6月在德国海德堡召开的聋哑儿童教育代表大会的信息,诞生于经典声音分析法之故乡德国的这一方法,并没有得到任何实质性发展。列曼在报告中指出,无论是现在,还是将来的某个时候,都不能宣



布某种最初的口头语言教学法是唯一正确的。但是,列曼承认,采用马里什的方法已经证明是可以从整句开始教聋哑孩子说话的,而且通过采用这种方法,孩子整体的发展和语言能力的发展都比采用声音教学法要进步得快一些。接下来,列曼允许在教学的初级阶段通过面部表情进行教学。采用新方法所获得的成果是巨大的。但是作者本人,还有他的批评者们,所作出的结论都不完整,并且各自表述的要求也不明确。“根据发音的困难程度安排好教学材料,并且尽可能地注意孩子在语言方面的需求,同时既教孩子养成用嘴巴朗读的习惯,又教他们养成写字、读单词读句子的习惯!”(马里什)这些说法贬低了方法的原则意义,它失去了革命性的变革效力,只是一种简单的技巧改革。如果只是顺便和“尽可能”地注意孩子们在语言方面的需求而安排材料的基本原则,也就是语言教学的指导性思路,仍然是发音的困难;如果发音练习仍然是基础,而用嘴巴朗读的同时练习写字是辅助手段,那么我们就是在走回头路,而且走了很远,就是在回头走向纯语音法,准确地说,在走向这种方法的教育起点。马里什的批评者列曼也已经对采用这种训练方法公开而直接地表示了担心,并且承认“语言教学与孩子的智力发展完全协调一致在聋哑儿童教学的第一阶段是不可能的”。语言又一次脱离了孩子的整体发展。因此,马里什的方法把我们甩在了半途。

但是,不能满足于一次技巧性的改革和局部性改进。原则促使我们去对整个体系进行彻底修改。我们应当有勇气,不能半途而废,要走到底。索科良斯基的方法就做了这样的尝试。这种方法主要是引导通过嘴巴朗读去进行语言教学。这里尝试不把非常不清楚的语言感受(这种感受极其含混不清)作为思维的基础,而是把更加明显的、聋哑孩子能感受得到的视觉和动感作为思维的基础,因为他们可以看见说话人念单词时嘴上



所展示的口型,可以看见黑板上所写的单词,可以看见手在写字时的活动轨迹。聋哑孩子通过这三种形式学会一个完整的句子,他们能理解其意思,完全合乎逻辑,而且句子不是根据词的发音的同源性选配的。我们的任务就是让聋哑孩子在语言氛围中“浸泡”一会儿。他会在自己浑然不觉的情况下逐渐学会说话,机械性地开始说一些合乎逻辑的话语,而且不用在付出了惊人的努力之后,再从书写性语言的思想转向合乎逻辑的思想。这种机械性和条件反射是该方法与其他方法最为重要的区别。

最开始给出的句子只能是命令式形式,并且一定要与动作相联系。“按照常规,进行条件反射的训练时,第一次要通过用嘴巴朗读的形式将句子教授给孩子,并且带有直接的指令,也就是带有自然的面部表情。‘孩子们,起立!’——教师边说边做出需要做什么的手势。这样重复两到三次。然后同一个句子再只用嘴巴读出,不带手势,正如我们所说的,带有约定的指令,于是孩子们就去完成要求完成的事情。带约定的指令重复七到八次,足以训练出稳固的条件反射。句子也会被牢牢地掌握。随着时间的流逝,当孩子们积累了足够的带命令式形式的句子的时候,再把这些句子改变成描述性形式,即现在时和过去时形式。”(柯杰里尼科夫,1926)但是最棒的是该方法往前所做的探索要远得多。根据这种方法,不仅把句子整个地教给孩子,而且还在同一节课上,平均在12分钟之内掌握许多带规律性的句子——由7~10个环节组成的一连串句子。比方说,“孩子们,起立!孩子们,请到这边来!孩子们,请举手!孩子们,请把手放下!孩子们,请回到自己的座位上!孩子们,请坐下!”在掌握了用嘴巴朗读一连串句子之后,再通过采取分开朗读一些环节的办法进行检查,看孩子们对每一个符号的反应是否都正确。同样的一连串句子再用书面的形式教给孩子。这一连串句子要么写在黑板上,要么写在事先准备的题板上。掌握书



面形式的这一连串句子需要重复三到四次。通过用嘴巴朗读的形式掌握一个这样的句子,平均需要12分钟,通过题板形式的朗读来掌握一个这样的句子,需要6~7分钟。“经过一个到一个半月的时间,孩子们就会开始从一些环节中区分出一些单词,再在新的环节里面根据这些单词猜出对新的符号应当如何做出反应。通常通过对包含在一连串句子中的材料进行重复、揭示、巩固以及展开说明的方式,在前面这样的句子基础上组成随后的一连串句子。”(柯杰里科夫,1926)

在采用这种方法的时候,掌握写字技能的速度之快,会使我们大吃一惊。发音技巧的训练采用的是自己的一套方法,而且课堂也是特殊的,但随时都要服从语言教学的主要训练活动,即用嘴巴朗读,这项训练每天要花两个小时。还无法准确地判定,说话和用嘴巴朗读这两项何时能在孩子那里融为一体,但是,我们不能忘记,听力正常的孩子也需要有一个时期,他们理解的东西比能够说出来的要多;如果采用类似的教学方法,在这种语言发展时期聋哑孩子就要停留很长的时间。

如果说我们所描述的方法还需要用多年的时间去深入研究和通过实验加以检验的话,那么在任何情况下,有一点现在就已经是毋庸置疑的了,那就是未来聋哑儿童教育将要走的方向。未来毫无疑问是属于符合逻辑的连贯语言原则的。

4

如果认为上述一些方法或一般某些方法是拯救性的和最终的方法,那我们距此还相当遥远。相反,我们坚持这样一种意见,即任何一种方法本身,无论它怎么符合孩子的心理生理特点,都不能解决聋哑孩子口头语言的发展问题。在普通的教育体系之外是不可能解决这一问题的。马里



什的方法就是最好的例子；虽然这种方法已经被列入传统的体系之中，但它还是失去了自己的意义。语言教学取决于更加共同的教育问题解决得如何。如果我们说德国的声音法注定要消失，那不是因为它本身不好。它本身是一种非常巧妙的方法。但是它对于自身的存在要求极其苛刻，它靠机械性地压制甚至禁止面部表情来维持自己的生存，这种方法对于语音和训练器官的发音是有用的，而不是对语言训练有用，因为它教给孩子们的是死板的、人为标本式的语言，是毫无用处的语言，等等。这种方法最强有力的、最正直的捍卫者之一维涅尔说：“所有的教学方法中，口头法与聋哑孩子的特点最矛盾。用这种方法对聋哑孩子所进行的教学是在与孩子的特点的矛盾之中展开的。只有想摧残孩子特点的人，才会采用这种方法对孩子进行语言训练。这才是聋哑教育真正的悲剧。”

我们论述了这个最困难的问题，目的是想表明这个聋哑儿童教育的中心问题、特殊问题，同时也是社会教育的共同问题，而只有作为这样一种问题，才有解决的可能。如果我们想对聋哑孩子进行口头语言训练，就应该选取更为宽泛的问题，而不要局限在只讨论方法的特殊性范围。方法是非常之好，但是，如果这种方法迫使我们用残酷的方式对待孩子，如果它不教合乎逻辑的话语，就应当将其搁置一边。出路究竟在哪里呢？当然，唯一的出路在于将问题从发音课的狭窄框框中移出，把它作为整个教育问题提出来。没有一把刀子本身就是不好的或好的，一切取决于如何使用它，是在外科医生的手里还是在暴徒的手里。同样，任何一种方法本身，无所谓好还是不好。只是在共同的教育体系中，每一种方法不是获得肯定，就是受到指责。

在旧的体系中，口头法曾被视为极其有害的方法，而新的体系中，它可能会成为一种拯救性的方法。应当这样安排孩子的生活，即让语言



成为他所需要的和感兴趣的东西，而让面部表情变得乏味，因而也不需要它。应当使教学沿着孩子的兴趣线路走，而不是与之相反。出于孩子的本能，应当成就盟友，而不是树立敌人。应当创建对全人类语言的需求感，那样语言就会出现。经验和生活都支持这一观点。按照斯腾的说法，传统学派不仅不能将孩子“浸泡”在语言之中，而且他们的一切都是这样组织的，即要扼杀对口头语言的需求。语言是从交际和思维的需求中产生的，思想和交流的产生是由于适应了复杂的生活环境。古茨曼在评价德国经验时说对。他说，从聋哑学校毕业的大部分孩子不善于应对社会生活中的各种现象和要求，出现这种情况，当然是因为学校本身将聋哑孩子与生活隔离开来了。

传统学派最大的过失在于它系统性地让聋童脱离了正常的环境，将他们隔离开来，放进一个狭窄封闭的小世界。在这个小世界里，一切都适应于他的生理缺陷，一切都以适用于生理缺陷为目的，一切都在提醒孩子他有生理缺陷。这种人为的环境在许多方面与聋哑孩子不得不在其中生活的那个正常世界格格不入。在特殊学校里，很快就会形成一种医院式的死气沉沉的教育气氛，形成医院式的规章制度。聋童成天在狭窄的聋人圈子里交往。这种环境中一切都在助长生理缺陷，一切都将聋童集中到他的失聪上面。正是这一点使他受到了刺激。本来有可能会在以后帮助孩子走进生活的那种力量，在这里不仅没有得到发展，反而在系统性地萎缩。精神上的健康，还有正常的心理，就会陷入混乱状态和出现裂痕；失聪就会转化成精神创伤。这种学校教育加剧了心理的分离，就其特点而言，它是反社会的，并且在培养一种反社会性的东西。只有对整个教育进行根本性的改革，才会有出路。

正常儿童学校的全部革命经验为苏维埃联邦共和国聋哑教育学指明



了一条出路。上面我曾试图维护这样一个论题，即从原则的和科学的观点来看，正常孩子和失聪孩子之间没有区别。因此，聋哑儿童学校要以正常孩子的学校为目标，以革命的劳动学派的普通教育观念为基础。在学前机构中，聋哑孩子的教学已经建立在广泛的社会教育基础之上。核心理念在于要把教育当作社会生活的一部分，教育就是组织孩子们参与社会生活。社会的教育和教养，通过社会和为了社会，按照劳动学派一位理论家所下的定义，就是社会教育的基础。社会环境及其结构是所有教育体系最重要的决定性因素。实际上，生理学告诉我们，体系、结构和环境条件是标准行为方式教育的决定性因素。因此，学校应该意识到自己是一个社会教育机构，是组织孩子参加周围生活的地方。这也是聋哑儿童教育的基础，因为在社会生活之外学会说话是不可能的，就像站在岸上不可能学会游泳一样。

劳动是基础，社会生活围绕这个基础进行组织和建设。与劳动活动相关的是人的社会生活和人对自然的研究。劳动、社会以及自然——学校的教育工作就是沿着这样三条道路进行的。我在这里不准备重复众所周知的劳动学派思想，但是我要指出，对聋哑孩子而言，劳动教育正是给了他们一条逃离死胡同的出路。最主要的是劳动教育是通向生活最好的途径；劳动教育从孩子最幼年的时期就是其积极参与生活的保障，因此它能保障聋哑孩子与此相关的一切，即交流、语言和意识。

生理上聋哑的孩子比盲童更能适应对世界的认识，更能积极参与生活，除了部分平衡系统失常但通常不是很厉害之外，聋哑孩子保存了几乎所有正常孩子所具有的生理反应条件。作为劳动的器械，聋哑孩子的身体与正常孩子区别不大，因为失聪孩子身上保存了生理发育，获得技能和劳动能力的所有条件。各种劳动活动他都可以从事，只有极少数与声音



有直接关系的领域除外。虽然如此,如果聋哑教育学到目前为止仍然还在很窄小的范围内采用大都没有用的职业,那么出现这种情况的原因就是目光短浅和对聋哑儿童教育所采取的残疾慈善态度。如果采取正确的态度,这里就会敞开生活之门,开辟与正常孩子一起共同参加劳动的可能性和最高合作形式的可能性。这种合作不仅避免了寄生危险,而且由于社会因素,还可以作为整个聋哑教育学的基础。

克鲁普斯卡娅在评述建立在劳动基础上的教育工作的共同特点时说:“面向人们的劳动活动,从这个视角研究人与自然之间的相互关系,研究残疾人和社会、经济、政治、文化的联系,研究现在和过去的联系,这样会赋予教学内容以普通教育的特点和综合技术的特点。”

职业教育是建立在综合技术性的劳动教育基础之上的。职业教育使学生完全和最终掌握某种劳动技能。这种劳动技能可以保障聋哑孩子进入生活并以劳动的形式参与其中。以劳动教育为基础,儿童集体组织也得到形成和发展。类似组织的任务并不局限于努力搞好儿童生活,而且还有很大的延伸空间。儿童集体组织正变成一个教育过程,这个过程帮助孩子认识到自己是成人社会的一个有机组成部分。在我们的一些学校里,聋哑孩子自我组织正在尝试开展工作,虽然这种尝试或许不是世界上的第一次。孩子们创建进行自我管理的体系,包括成立卫生、经营、文化等方面的委员会,这些委员会涵盖了孩子们的全部生活内容。社会技能、社会表现、首创精神、组织能力、集体责任等都会在这个体系中得到巩固和发展。最后,通过儿童共产主义运动、参加少年儿童先锋队、吸引孩子们参与工人阶级的生活、吸引他们感受成人的生活和斗争方式等一系列活动,使得聋哑儿童社会教育体系能够顺利建成。在少先队员的运动中跳动着世界生活的脉搏——孩子们认识到自己是一个参与者。在这个儿童世界



里,思想和行为的重要萌芽正在不断成长,这些思想和行为会对这种生活说出决定性的话语。其新意在于孩子的生活第一次走进了现代;此外,孩子的生活面向未来,这种生活曾经是以人类过去的历史经验为基础的。

少年儿童运动在高级阶段会转向青少年共产主义运动,转向最广泛的社会政治教育——这样,聋哑孩子就可以关心全国人民所寄托和关心的东西;他们的思想、追求、脉搏就会与广大的人民群众的思想和脉搏一起和谐地跳动。

这个社会教育体系是革命赋予聋哑儿童教育新的最主要的东西。只需要想象,这样的教育架构对于发展儿童的语言、意识和思维,蕴藏着多么巨大的甚至取之不尽的可能性,就不难理解这一体系的意义。苏联聋哑孩子的教育是作为国家事业建立在慈善性帮助角色上的,这是由国民教育机构组织安排的。当然,我们还很贫穷,不能在这个事业上拨出其所要求的足够的资金和力量。在战争和饥饿年代,聋哑孩子也和全国人民一道忍受贫穷。现在聋哑人机构又和全苏联人民一起经历国家的发展、巩固和复兴。聋哑孩子教育机构的数量在“十月革命”胜利后的最初几年快速增加——这包括在民众的自发要求时期、急需时期以及在革命的压力下,愈来愈多的新机构开办起来了。

我们离这样一种想法还相差甚远,即我们在这一事业中已经达到了发展的某一个终点或极点。相反,我们想,我们仅仅处于征程的出发点。但是我们认为,我们选择了一条正确的道路,我们正沿着正确的方向行进,未来属于聋哑孩子的社会教育。

第六章

关于智力落后儿童发展的补偿过程问题*

1

智障儿童受先天缺陷所累,临床虽然能区分他们,并能进行诊断,但曾一度对智障儿童的发育了无兴趣。事实上,临床医学还有诸多任务亟待解决,临床上对智障儿童的发育问题很难深入研究,究其根本,是因为跟其他一些临床现象一样,干预治疗对儿童的智障缺陷收效甚微,或者压根不起作用。临床上,这一类发育不全现象并不属于深入研究的课题,因为在这里面既不会产生实际效用,也找不到丝毫的临床意义。临床曾关心最多的是能否准确区别病人的症状,如此才能对智障做出诊断,才能确定缺陷的归属,并与同类的其他缺陷区别开来。除此之外,别无他法。正因如此,临床又重新拾起智障儿童发育这一课题。临床认为,智障儿童也会发育,而不会像患有心理疾病的小孩那样病情恶化。这一事实常与其他一些症状归为一类。通过对这些症状的分析,弱智儿童的智障缺陷得到诊断,并得以与其他类型的疾病区分开来。

* 张豫鄂译。



在对智障缺陷进行临床研究时，曾将它理解为“物”，而不是将它视作“过程”来加以分析。彼时，感兴趣的只是其稳定下来时的症状，而发生在智障儿童身上的变化，他们的发育规律以及这些规律与正常儿童发育规律的共性——这些问题都被抛弃在临床研究范围之外。事实上也不得不如此。

治疗教育学与辅助学校内的教育学从临床上获得了关于智障缺陷的原始信息，并试图在临床研究基础上开创自己的独立方向。最初，这显得十分必要，因为当资本主义学校与智障缺陷这一问题（事实）产生冲突时，往往会出现消极、负面的任务：在正常学校的门槛上设置障碍，借此筛选掉那些无法在校内完成学习以及那些不想学习的小孩。在对智障进行诊断时，这些任务也同样摆在阿·比奈面前。

任何人都知道，片面消极地筛选毫无益处，没有什么比这更令人绝望。当我们在做此类遴选时，正冒险将一群缺陷儿童集中到一起。例如我们若将黑色之外的其他颜色分离出去，那么得到的也只是一团“乱麻”：里面既有红的、黄的，也有蓝的。一切都只因为它们不是黑色的。欧美大众教育实践证明，消极片面地应对智障必将导致同颜色筛选一样的结果，也就是筛选出的儿童事实上具有不一样的个体、机能、潜力。他们被筛选为一类的原因也是迥异的。甚至在资本主义学校中这种做法也是不可取的，因为当面临教育这群智障儿童的时候，他们往往一筹莫展。事实证明，决不能因为智障这一缺陷就将这群小孩判了“死刑”。我们不能只看到这群儿童的不足之处，而应对他们的长处有一个最起码的认识。在这一方面，资本主义学校还极为欠缺。

如今，在这些具有重大历史意义的任务面前，无论是从理论上还是从实践上，我们的学校都在如何教育正常儿童和智障儿童这一问题上做出



了革命性的转变。辅助学校已经看到了先入为主的歧视性思想的缺点，也感受到了直到现在都被津津乐道、言之凿凿的所谓“科学论证”的弊端。所以，摆在我们面前的第一个任务就是，提出一个全新的智障儿童研究目标。不是为了研究而去研究，而是扎实地推进研究，以便找到一个最佳的现实可行的方案，彻底解决有效治疗儿童智障这一历史任务。实际操作中，研究应该满足现实需要，积极面对智障儿童，因人而异地采取合适的研究方法，也就是说，应该正面肯定智障儿童，并有针对性地善待每一个个体。

现如今，就连资本主义社会的学者都不得不承认，谈论儿童弱智就跟谈论生病了的正常人一样，只不过我们避开谈论他们得的是什么病。我们可以确定患有智障这一事实，却很难确定儿童发育的本质、原因以及方向。因此，摆在智障研究人员面前的主要任务就是，通过对智障儿童的发育及其背后规律的研究，对这些儿童提供力所能及的帮助。

因此，我认为，有三个问题至关重要。

第一个问题就是，在智障儿童的发育过程中什么是与我们作对的，什么是对我们有利的，亦即在智障儿童的发育过程中，有哪些机制是有助于克服智障，促进儿童康复的？第二个问题是，整体上讲，智力障碍缺陷的内部机制及发展趋势如何？整个智力障碍缺陷并不仅限于那些作用于我们身上的病理过程。为了了解那些作用于我们身上的病理过程的意义及所处的位置，我们需要掌握它们在智障缺陷的整个内部机制中的意义和位置。第三个问题是关于解开第一、第二个问题之后得到的广义教育学结论。

我认为，行动的出发点以及科学研究智障儿童发育问题的前提和基础就是对正常儿童与智障儿童发育规律的共同点的认识。当然，智障儿



童发育规律自有其特殊性，研究任务不应被一些共性的东西所局限。以上认识绝不会否认这些事实。任务的目的是为了展示：儿童发育的共同规律是如何在智障儿童的发育过程中得到具体而独特表现的。这是首要的前提，也是基础，因此需要事先说明。

接下来是研究的方法论问题。到目前为止，受西方的影响，主导世界的思想认为，儿童教育存在两种形式，并且二者以儿童的身体状态和社会状态为操作前提。普遍认为，在存在身体缺陷的情况下，儿童的发育只是“身体层面”上的。对他们来说，社会层面上的发育及其规律并不适用，而这一规律恰恰决定了任何一个正常儿童的发育。这种机械式的认识毫无根据，并不能作为方法论指导。因此，从一开始我们需要就研究的前提性认识进行约定，否则在理论上首先就站不住脚，更无从谈及后续的研究。这就是对儿童发育过程中社会层面与身体层面规律性的相互关系的整体认识。智障缺陷常被理解为实物性的东西，而不是一个“过程”，正因如此，理清智障儿童的发育问题变得困难重重。智障儿童的发育问题成为一片盲区。由此而产生出以下一种认识：弱智儿童身体存在先天性缺陷，这是毋庸置疑的，在儿童的整个发育过程中这一先天性缺陷都起着基础性的主导作用。从辩证法的角度讲，没有什么认识比这更荒谬、更无根据的了，正是在儿童发育过程中，早期发育中出现的先天性缺陷会因为身体的重新构造而不断被剥离。

这里需要就“剥离”这一概念补充说明。“剥离”这个词有时会出现翻译错误。这个词来源于德文单词 *aufheben*（掩盖），但就像我们的“掩盖”一词有两层意思一样，这个词在德语中也有两层意思。当我们在论及生理规律时，使用“掩盖”一词并不意味着这一生理规律消失不见，而是指它被掩盖住了，成为一个隐性的东西，与后期形成的生理规律相比，退居到



了一个隐形的层面。因此,可以理解的是,在智障儿童发育的初期阶段起主导作用的身体缺陷不会被消灭,而只是被“掩盖”,在智障儿童的后期发育过程中被“剥离”了。

作为首要层面上的基础性要素,我们需要对这些规律加以研究,同时这也是进行一系列后续理念拓展的重要先决条件。

现在将转入研讨的第一部分,即关于智障儿童发育过程中对我们产生作用的一些机制问题。是否存在此类机制呢?不管是智障儿童,还是患有其他缺陷的儿童,在他们的发育过程中都存在类似机制。这些机制的形成原因大致相同:儿童的机体和心理对身体的不便以及发育缺陷产生了抵触反应,这种主动适应环境的本能催生了一系列机体功能,在这些功能的作用下完成对缺陷的补偿、平衡和替代工作。在我看来,与此相关的问题属于纯粹的生物学概念,并不需要详细拓展。

在智障儿童教育问题上,了解他们是如何发育的,这一点很重要。对于智障儿童教育来说,重要的并不是缺陷本身,也不是生理障碍,而是儿童在发育过程中对身体缺陷导致的诸多不便产生的个体反应。智障儿童并不是由一堆缺陷组成的,作为一个整体,他们的机体会进行自我改造,会通过一系列发育机制来得到补偿,从而达到平衡。

重要的不仅仅是知道人得了什么病,还应该知道患这种病的是一个怎样的人。这句话同样适用于具有缺陷和障碍的患者。对我们来说,重要的不仅仅是知道儿童具体患有哪种缺陷,感染了哪种疾病,还应该知道患这种缺陷的是个怎样的儿童,亦即了解这种缺陷在个体的生理系统中占据着怎样的位置,身体修复机制如何,儿童是如何适应自身缺陷的。机会主动抵御疾病,这时会出现两种症状:一是机体功能受损的症状,二是机体在与功能受损相抗争的症状。在没明白这些之前,我们无从揭示疾



病的病理。

以上内容也同样适用于对发育失常儿童的研究。如果没有考虑到儿童机体的失常以及机体在发育过程中的补偿作用,就无法获得对这名儿童全面、准确的认识。

补偿过程的发生和扩大是由一系列机制主导的,而且是有规律可循的,为了对这些机制及其中的规律有一个具体的认识,需要简短地介绍补偿原则的理论意义和对它的理解。在涉及智障儿童的发育问题时,极少会从理论角度对这一原则加以研究。

以前,在对智障儿童的机体补偿过程的认识问题上,包括我在内的众多研究人员取得的最大成果就是对相关论点进行了实际论证。在其他一些相对发达但涉及补偿概念的科学领域,也同样缺少对补偿概念的理论研究。然而,通过采用正确的方法对材料加以研究,一些业已形成的基本认识有助于对补偿原则的理解,后面可以对它们进行概括性阐述。

正如我们所见,在涉及智障儿童的补偿机制问题时,对这一现象本质的认识往往会形成两种意见。

一种观点认为,儿童自身对缺陷的主观反应是补偿机制唯一且独有的基础。这一理论推测,儿童对自身缺陷的自我意识以及对个体障碍的自我感知的形成是补偿机制唯一且必需的产生根源。随着这种自我感知以及对缺陷的自我意识的形成,儿童个体会做出反应,以此来战胜这种难受的感觉,克服被察觉到的缺陷,使自己上升到一个更高的层次。

正是基于此,奥地利阿德勒学派和比利时学派认为智障儿童不可能在补偿机制的发育问题上得到突飞猛进的进展。残疾儿童教育专家的逻辑很简单:要想促使补偿机制形成,就不得不让儿童察觉并意识到自身的缺陷,但对于智障儿童来说,难就难在他不会挑剔地认识自己,因此也就



很难意识到自身缺陷,进而无法形成一套行之有效的抵御反应。在这一方面,杰一戈列耶夫发表的一系列有关智障儿童发育的经验性研究显得极为有趣。他明确了一系列反映智障儿童自我评价过高的征兆,通常又被称作杰一戈列耶夫征兆。如果让这名儿童在自己与同学、老师之间做一个比较评价的话,被试儿童往往倾向于认为自己是最聪明的。因为过高的自我评价,被试儿童并不能认识到自己的缺陷,补偿机制的发展也会变得不易。原因在于,智障儿童并没有意识到自己的不足,反而对自己很满意,继而失去了克服自身缺陷的强烈愿望,而这正是其他儿童形成补偿机制的基础。

——意识领域补偿现象的研究要晚于其他领域的研究。考虑到这一点,我认为,另一种对补偿机制的认识更符合现实。此时的研究任务是回答在不涉及意识的情况下,以及功能缺陷无法唤起自我认知时,补偿机制是如何产生的。我不认为意识领域的补偿现象与中毒之后身体的反应等情况类似。

任何一种试图为补偿现象做出可行解释的理论都应该力求全面分析这些现象,并应该认识到,哪怕是低层级的补偿过程都是与意识的功能分不开的。有些学者希望在生机论的思想中找到答案,认为生命过程中存在着一种非物质的生命力,而这种精神状态的生命力正是由补偿机制推动的。换句话说,在有机补偿机制过程中存在着一种无形的精神因子。这种理论显然是唯心的,因为它试图去主观地认识补偿机制。

事实上,不管是对相对简单的有机补偿过程的研究,还是与其他有机过程的对比,最终都会引向这样一个早已被论证的观点:儿童在发育过程中碰到的客观障碍是补偿机制产生的根源,或者说是首要推动力。为了绕开或者克服这些障碍,儿童往往会借助发育早期中并不存在的一些机



制。我们观察到一个现象是,为了克服先天障碍,儿童不得不绕些弯路。此外,儿童与外部环境相互影响会促使儿童逐渐走向补偿的轨迹。最主要的事实证据如下:整体来看,补偿过程与发育过程不只取决于缺陷的特性和轻重,还取决于缺陷的社会现实状况,即导致儿童缺陷的先天障碍在社会状况下的反应。智障儿童身上的补偿机制完全可能朝着不同方向发展。决定发展方向的正是儿童的机体现状、教育环境以及缺陷给儿童带来的障碍与不便。来源问题是一个涉及补偿机制的基础性问题。补偿机制发展的推动力从哪里获得?一种理论认为,内部顽强的生命力以及个体的内部完整性是补偿的来源。这一理论直截了当地转向目的论立场,认为每一个儿童都具有顽强的生长倾向、强烈的生命热情、无可阻挡的发育潜能以及确保儿童生长本能的生命力。

补偿发育过程具有客观的生长性,换言之,在儿童发育过程中,一切有利的功能都将得到充分发挥。早在达尔文之前就有尝试从唯物主义角度对生命的本质做出合理的解释,换句话说,就是解释这些客观的生长目的性是如何产生的。与目的论不同的是,我们对补偿机制的研究并不以内部的生命力为出发点。我们认为,补偿机制很大程度上源自儿童的社会集体生活和行为的集体属性,正是在集体行为中儿童获得了构建内部补偿机能的材料。当然,作为一个首要因素,儿童个性的完整程度,即智障的严重程度,决定了儿童运用以上材料的能力大小。另外,弱智儿童的命运具有差异性,这是因为他们个性的完整度各不相同。但正如前文所说,在发育的高级阶段,这也不是绝对的,在儿童的后续发育中,它会不断地被剥离。

在认识补偿机制过程中,我们需要认清的最后一点是,临床上已经成功厘清了一些新的心理状态,并且发现一些病症的出现可能是由补偿机



能引起的。事实上,补偿机制可以通过各种途径使儿童的缺陷达到真实、虚假乃至虚构的平衡。在研究补偿机制时,令研究人员感兴趣的核心点是真实补偿发育与虚假补偿发育这两条线的区别。补偿机制是一系列有益补充因素的产生来源,这一点毋庸置疑,但这些补偿因素可能具有病理学特点,这也是可信的。补偿过程中形成的派生性病症与缺陷平衡、正常化过程中产生的病症不同,它们之间的区别具有重要的方法论指导意义。

在简要讨论了以上三个因素之后,我将直接转向介绍描述智障儿童补偿机制的几个主要论点。

第一个论点是著名的功能替换法。它广泛发生在正常和缺陷儿童身上,意义重大。从表面上看,各种心理活动可能十分相近,它们产生的结果也可能相同,但若从结构、内部特性、大脑活动以及因果联系来看,各种心理活动之间不存在任何共同点。这不无道理,借用比勒的一个形象描述就是,大部分心理功能是可以被“伪装”的。比勒最先论证了这一原则,并将之称为“心理功能的伪装”,比如出色记忆力的伪装。众所周知,比勒对记忆力出色的人做过研究,从中区分出了拥有出色记忆力的被试人员和具有中等记忆力的被试人员。后者能记住一长串数字或单词,这已数倍于我们每一个人的记忆极限。事实上,后者是用一个组合的思维过程替换了记忆的过程。当向他展示一长串数字的时候,他会用字母、图像、单词以及一些形象的话语将数字替换。这就是整个过程的关键。在它的作用下,被试人员对数字进行重建,以此获得与前者一样的结果,但这一结果是通过替换法获得的。比勒称这种现象为“出色记忆力的伪装”。

事实上,我需要强调的是,以上现象不是个例,而是儿童发育的共性。每一个人能获得良好的记忆力,这不仅要归功于记忆力的正常发育,还要归功于我们都具有多种替换记忆力的方式和方法。这里的心理机能活动



能拓宽记忆的空间,使它达到更高的水平。对我们来说,这不是个例,而是共性。

几乎在所有涉及智力过程的领域都会研究心理活动间的互相替换。不久前,研究人员对替换过程在智障儿童发育中的意义问题做了临床及教育上的评估。研究表明,没有一种心理功能(记忆力、注意力)只通过一种方式就能完成。它们的完成都是各种方法共同作用的结果。正因如此,当需要增强某一功能的作用时,我们并不能只是机械地针对功能本身。功能的出现是受生命本能驱使的,当不具备直接记忆等特质时,它就需要形象化的组合思维的帮助才能完成。

下面对论点做一个总的概括,以便能在任何广度下对心理功能的替换原则做出评估。正是在心理活动的多样性协助下,诸多功能才得以最终实现。

记忆力发育过程中根本性的转变大致发生在过渡年龄阶段,这时记忆过程与思维过程间的相互关系发生了变化。对低龄儿童来说,思考就意味着回忆,即再现过去的场景。当他们需要明确一个抽象概念时,这一回忆的趋势表现得尤为明显。我们看到,与正常的思维逻辑不同,这些儿童会更多依赖过去的经历。而对于少年来说,回忆则意味着思考,回忆的过程被逻辑思维替换,从而退居幕后。

正如我们所见,以上这一总的概述决定着单一功能发育的各个阶段,同时也是所有缺陷儿童(包括智障儿童)发育中需要掌握的一种最简单的形式。如果回想下,失明儿童是如何“阅读”的,或者聋哑儿童是如何“说话”的,我们就会发现,这些功能的基础正是替换原则。这一原则可以实现很多功能,例如不仅可以使人正常说话(就像我们说话一样),还能使人在其他机制的帮助下实现“说话”的愿望。原来,语言的运作方式不是唯一



的,普通的方式可以被其他运作方式替换。

对于儿童社会发育中的替换过程来说,辅助手段(语言、词汇及其他符号)起着决定性作用,在这些手段的帮助下儿童逐渐学会激励自己成长。儿童发育过程中逐渐丰富起来的辅助手段将继续发挥作用。

第二个观点中展现了补偿机制的特征,并且将集体性描述成正常与缺陷儿童高级心理功能发育的一个重要因素。

下面我们讲讲普通心理规律。这一规律表现在高级心理机能具有多样的运作途径。这里以思维(一种高级语言联系形式)的形式与发展为例,有助于我们更轻松地理解内容。语言最初是作为一种沟通、相互理解的工具发展起来的,具有交际功能和社会功能。内部语言,即思考时借助的语言,形成较晚,我们有理由认为,它的形成过程仅限于中小学学龄阶段。事实上,语言作为一种交流工具,一种社会、集体行为功能,会逐渐转变成一种思维工具和个人心理功能,而这一转变的路径则反映了主导高级心理功能发育的规律。这一规律还可以表述如下:儿童发育过程中的任何一种心理功能都具有两层含义,首先是作为一种集体行为功能,掌握着儿童与外界的协作关系;其次则是作为一种个人行为功能,一种狭义的心理活动能力。语言也同样采用这种方式,由一种交流手段逐渐变成思维手段。最新的研究成果表明,学龄前儿童是不会产生逻辑思维的,因为逻辑思维的特征是寻找途径来论证自己的观点。正如一名研究人员所说,不只是儿童,就连我们成年人都倾向于直接相信话语,换言之,很少会去验证话语。儿童逻辑思维的必要性取决于争论等一类集体功能的发展。

研究证实,儿童最具特点的服从意识也同样形成于集体。其中,西方研究人员以儿童游戏为例首次指出,儿童在游戏过程中会逐渐接受个人行为对集体行为准则的从属关系。业已形成的意识会逐渐转变成内部的



行为功能和心理功能。

由此我们可以看出，儿童的集体行为不仅有助于活跃、锻炼个人的心理功能，而且也是新的行为方式的形成根源。这里所指的新的行为方式既包括人类历史进程中形成的高级心理机能，也包括个体独特的高级心理机能。集体是这些机能发育的根源，其中包含了智障儿童所具有的一些心理机能。

通过论证，集体是儿童语言发展的共同途径。如果我们说一名儿童具有了语言能力，那么当他开始能更好地掌控自己的心理过程时，语言就会逐渐转变成一种思维工具。研究性试验目前正试图揭示心理过程的发育系数与其在儿童生命中的实际作用间的差别。你可能具有很好的记忆力，却不会运用它；相反，你的记忆力可能并不好，实际中却可能带来比高度发达的记忆力更好的效果。对于正常儿童来说，如果他的发育不直接依赖功能的增强，而是靠功能的运用来推动的话，那么他的发育将是积极向上的。就像语言是发育的基础那样，外部的集体合作是一系列内部功能发育的动力。这里我们遇到了一个重要问题：儿童集体是高级心理功能的来源，并为其提供生长环境。格热耶夫在研究智障儿童特点时指出，智障儿童更能理解智障儿童，他们彼此间给出的评价也会高于正常儿童给出的评价。因为他们的差距处在同一水平线上，这是可以忽略的。

在儿童的发育(包括心理发育)过程中，心理功能的消极化要远远超过对心理功能的积极运用。儿童对语言的理解能力要早于说话。我们可以读懂一本天才的著作，却经常无法转述它的内容。我们的语言理解能力要强于积极使用语言的能力。由此可以得出一个很有价值的结论：为了准确判断一名残疾儿童的发育现状及其发育潜能，需要考虑的不仅是他能说多少，还要考虑他能理解多少。事实上，我们的理解力所能理解的



东西远比语言能表达的东西多。

消极地将发育程度一致的智障儿童放到一起是一个虚伪的教育理念。它违背了高级心理发展的基本规律,与儿童(包括智障儿童)心理功能的多样性及变化性相矛盾。研究人员过去认为,智力具有一个统一、简单、单一层次且均匀的功能,如果我们身边的是一个智障儿童,那么他所有的功能都随之减弱。进一步研究证实,形成于复杂发育过程中的智力本质上不可能是均匀的,结构上也不可能是单一层次的、不可细分的。相反,这种被称为智力的东西是一个集诸多功能于一身的复杂统一体。但这里的统一并不意味着等质,也不意味着均匀。通过对它的变化性研究,研究人员得出结论:障碍的出现并不会导致智力的所有功能都受到重创,智力的每一个功能都具有自己的独特性,智障并不会对他们造成影响。

直到近十年,机动生理心理学与智力发展的实际关系才得以确立。实际上,各式各样的功能形式经常会组合在一起,但是,形象地说,它们并不需要手拉着手走。进一步研究表明,机动生理功能的发育可能是智障补偿机制的中心环节之一,或者相反,在机动生理功能不足的情况下,儿童的智力发育会相应增强。认识到智力、语言、文字及机动生理等功能的区别和独特性之后,我们发现缺陷并不会损坏智力的所有功能。在统一的形式下,各功能具有相对的独立性,一种功能的发育势必会影响到另一功能。

通过对正常儿童的观察,我们发现心理功能的发育不仅仅是通过功能的成长与变化来完成的。例如,记忆力、注意力等。因为各种功能从来不是单独行动,而是联合起来作用的,所以大龄儿童的心理发育是通过功能间系统关系的转变,即所谓的跨功能关系的变化来完成的。逻辑记忆力,实际指的是记忆力与思维间的某种关系。儿童发育早期的这些功能



关系有别于后期的功能关系。

对智障儿童的研究表明,与正常儿童的发育相比智障儿童的跨功能关系构造独特、优异。对于个体高级补偿机制的运作来说,跨功能的联系与关系、心理系统内部结构的变化是最主要的环节。与其说机动生理联系与跨功能关系决定着功能本身的特性,不如说它们决定着这些功能以何种方式结成一个整体。

关于发育的迂回路径,即一些新的生长点的形成,在迂回的途径上某种新的形成物的产生。在这里,巨大的影响力有着激发儿童克服困难的效应。如果儿童没有因为这些困难而变得消沉,没有回避这些困难,反而因此更加活跃,那么他们就会走上新的发育路径。

最有意思的是智障儿童发育的创造性特点。以前的教育学观点认为,外部原因会自动影响到智障儿童的发育特点。有人认为,将“创造性”这个响亮的词用在智障儿童获得的那些不起眼的成績上是不合适的。事实上,与正常儿童相比,掌握算术的四则运算对智障儿童来说是一个更具创造性的过程。正常儿童可以轻松地获得的东西,智障儿童需要克服重重困难才能得到。因此,我们可以说,智障儿童取得的各种成绩具有创造性特点。这是智障儿童发育素材中最本质的东西。

智障儿童发育过程对研究是有用的。为了帮助智障儿童克服自己的缺陷,我们应该从这些过程入手。

但这里有种错误的观点,那就是认为发育过程中只有以上内容。万能的生命本能会引导儿童克服障碍,并给他力量去消除缺陷,这跟错误地认为机体与疾病的抗争永远都会有好的结果,并且机体在任何情况下都能赢得抗争一样。

不得不说的是,正常与缺陷儿童的发育规律在本质上是统一的。糟



糕的环境与儿童的发育障碍往往会给智障儿童带来负面影响,它们不仅不会有助于克服缺陷,相反,还会加剧先前的缺陷。这里不得不问一句,如果我们从一开始就承认发育过程中的大部分负面影响不仅不会消除儿童的缺陷,还会增加一些新的麻烦,那么我们为什么还要研究这些过程,研究环境对智障儿童的影响?我们谈论这些过程不只是因为我们要解决这一问题。同时,就像我努力证明的那样,环境形成过程中浮现的问题是儿童发育中的首要问题,而要想克服这些困难,就必须从根本上对它们出现的原因加以研究。这具有重要的实践意义。但对这一点的阐述将放在后面。

作为二三十年研究的结果,思想的本质可以被表述如下:与过去的研究人员的描述不同,智力障碍并不是一个简单的同类整体。因此,当我在研究智障儿童时,确定了一系列症状来发现儿童的障碍。有人会问,所有这些症状的意义都是相同的吗?它们之间的关系如何?都是首要的吗?它们都是在同一个机制下并在同一时间形成的吗?或者,在它们之间有主有次,形成有先有后,而那些早期形成的症状会因此表现得更强或者变成代表性病症吗?

深入的研究表明,展开在我们面前的教育、心理智障图景不是一个整体,那些能反映缺陷的症状并不全在同一层次上,智力障碍是一个复杂的结构。为了弄清楚这一结构,我们应该关注智障儿童的发育,而不是那些基础性的病理过程,因为结构的复杂性正是在发育的过程中逐渐形成的。这里有一个简单且典型的分析案例。把构成智障核心的首要特征和直接反映儿童生理缺陷的症状从第二、第三、第四等低级层次的症状中分离出来,相比之下,后面这些低层次的症状是在儿童碰到了意料之外的困难的情况下形成的。这些后期形成的特性决定了对智障研究加以细分的必



要性。

从临床角度来说，智障儿童是一个特定的人群。对智障人士人格结构的研究首先要靠对儿童发育研究的推动。我们工作的中心思想在这里变得完善。仅仅指出儿童患有“智力障碍”还不够，这还只是摆出了问题，问题并未得到解决。换言之，需要弄清楚，我们面对的是一种怎样的文化缺陷，它的结构如何，它的结构具有怎样的意义和形成机制，又是通过怎样的动态方式将一个个单独的症状联系在一起的以及各类智障儿童之间有何差异。

现代辅助学校在消极筛选原则的支配下不断充实自己(比勒)。我们的辅助学校应该进一步研究智力障碍现象。这也是研究、细分智障的主要困难所在。划分工作应该成为我们整个新探索的基础原则。

对智障儿童的研究表明，我们打开 8 岁智障儿童的内心图景远不能作为智力障碍的核心，即不能归为儿童内心的首要障碍。临床观察指出，对于一些智力障碍儿童来说，基础功能的发育不全与高级功能的发育之间存在巨大差异。发育不全表现为两种形式，一旦基础功能普遍发育不足，这时高级心理功能得到了高度发育，甚至掩盖了儿童智力障碍缺陷；另一种更常见的情况是，与机体功能相比，高级心理功能发育严重不足。现在我们测试了一位 10 岁的智障儿童。测试结果显示，他的智力障碍评定为 3 年，即他的智商比正常儿童落后 3 年。也就是说，这名儿童的最终测试数据所描绘的心智图景应该会与 7 岁儿童的心智图景一致。事实上，这种总括式的研究方式不可信。如果智障儿童的高级心理功能发育不全的程度大于 7 岁儿童，那么就不得不得出这样一个重要的结论：与基础心理功能的发育不同，高级心理功能的发育不全可能会屈服于优秀的教育干预。(7 岁儿童的高级心理功能要比理论上同龄的智障儿童发育得更饱满，这



说明7岁儿童所受的教育对他的发育产生了影响,即干预了发育——译者注)

细心的研究人员可能会有这样一个疑惑,为什么会出现低级功能与生理的发育不全和高级功能与心理功能的发育不全的现象?如果高级和低级发育中的缺陷都直接是先天产生的话,那么也就不会有这样的疑惑了。这种不均匀首先引出的是一个经验论问题:智障儿童的高级功能发育不全会不会是先天导致的,或者说这是一类派生性问题?实验数据和临床研究帮我们找到了答案。高级功能发育不全与弱智儿童的文化能力发育不足及其与文化环境的脱节有关。因为障碍性缺陷,智障儿童不能及时获得环境的影响,继而这种缺陷、负面因素、社会性发育不全导致的一些新问题,比如教育滞后,都会慢慢累积起来。所有这些经常表现为教育缺失。在这样的成长环境下,儿童获得的要少于他本应得到的。没人尝试将他们融入环境中去。如果儿童很少与儿童集体联系,那么这时就有可能形成派生性问题。

我本可以说出一系列病症综合体,其中包括核心基础上形成的第二层级、第三层级病症。我本可以揭示它们形成的机制,但现在不打算谈这些。在智障儿童的所有消极面中不是只有先天的缺陷。儿童总是会受到积极面和消极面的影响。因此,不断积累的一些派生性东西,可能起到平衡的作用,也可能在原始障碍图景中引起一些派生性麻烦。

从教育学的角度做出结论需要重视第二条线,即重视环境对智障儿童的影响,为此我们研究智障派生问题的累积现象。这具有重大的教育学意义,同时也与学校面临的实际任务紧密相关:弄清楚哪些症状是第一层级的,哪些症状是第二层级的。要知道在其他同等智力条件下,通过教育干预,后期形成的问题更容易被消除。



一旦能科学地证明以上的综合症状不是第一层级，而是第二或者第三、第四、第五层级的，那么就能弄清楚核心部分，并通过教育上的干预使其让步，也就是说，在同等条件下，它更容易被消除。

对智障儿童这一群体来说，尽管他们患有病理上的缺陷或者大脑上的创伤，需要明白一点，对缺陷的核心以及所有的障碍性现象最起作用的就是教育干预，并且只有通过长期间接的激励性干预才能奏效。但因为无法根除这一缺陷，所以无法完全消除核心层的现象。当谈论的是第二、第三、第四层级这一类派生问题时，情况就完全不一样了。它们是在第一层级的基础上形成的，所以理应首先被剥离。就像一位现代学者描述的那样，剥离智障儿童第二层级的障碍将直接改变整个层级的临床智障反应。所以，如果教育工作能贯彻执行到底，那么现代临床医学将不再承认智障的存在。

如果把观察到的东西只是一股脑儿地全归入智力障碍，或笼统地对智障儿童加以研究，那么今天得到的就只能是经验主义的临床图景。当然，这一图景自有它的功用，但并没有区分出哪些属于智障核心，哪些是累积的，而哪些是派生的。这一图景注定是混乱的。其中，第一层级的东西有可能被归入第二层级，这将大大缩小干预的范围。经验主义的图景无论如何都无法与实际的智障图景相一致，尤其是在派生性问题被大量剥离的地方。列文施金通过实验证明，衍生问题最易受心理治疗的影响。克热姆齐美尔在临床上证明了列文施金发现的规律：在患病儿童的发育过程中派生性问题最容易被消除。

所有这些都归入我的结论，最终结论代表了最新思想，同时也从根本上将现代智障儿童教育学同传统教育学区分开来。这一思想有几分离奇。一切迹象都促使我们认为，与基础功能相比，高级功能原来是最容易



被教化的。过去的教育学限制了智障儿童的发育。感觉运动训练法,比如眼、耳的训练以及辨色训练自始至终占据了治疗教育工作的一半。感觉运动训练的效果差强人意。理论和实验研究证明,其他功能发育得很少、很差,比如嗅觉;高级功能、高级机能原来是最容易被教化的。现在允许我做两个理论论证,这之后我的“奇谈怪论”将变得清晰。

双胞胎实验研究是现代研究方法中的一种,这种方法可以区分出遗传特性和社会环境养成的特性。科学只能通过实验才能尽可能地靠近问题的解决办法。众所周知,双胞胎有同卵和异卵之分。当然,他们在腹内发育阶段的环境是相同的。如果对两对双胞胎(同卵和异卵)加以对比,确定他们心理功能的相似程度,那么会发现在同一环境下接受教育的两对双胞胎的A级功能(高级心理功能)具有极为接近的相似系数,意味着这些功能很少取决于遗传因素,主要取决于一定的教育条件和社会环境。在同样两对双胞胎之间,B级功能(基础心理功能)的相似系数不一样,这些功能比高级心理功能更依赖于遗传因素。

对运动功能的实验研究表明,运动功能越基础,相似系数的差异就越大(同卵双胞胎的相似度要大于异卵双胞胎);运动功能越高级,那么同等条件下两对双胞胎内部的相似系数就越大。最高等的运动功能是最容易被教化的,因为它们不是种系发育的,而是个体发育的。实验研究结果表明,高级心理机制最容易被教化,因为它们结构的发育来源是儿童的集体教育。一名叫凯特的学生在美国参与了一项实验,结果证实基础功能与高级心理功能的发育机制是不一样的。正常儿童主要通过高级机制完成发育。这一现象同样发生在智障儿童身上。由此看出,智力障碍局限性主要体现在高级过程的发展受限上。

不管最后的结论多么凝练、概括,它们都应立足于我们面临的两个基



本任务,都应让辅助学校做出一定的改变。任务就是普通义务教育和综合技术教育。旧式辅助学校反映的是最低纲领主义的趋势和方向。一方面,它推行基础教学,倾向于使用缩减版的五年制学校教学大纲,在这种情况下它已看到了学生发育的局限,并且疑惑孩子们能否继续学习。另一方面,学校对智力障碍并不作进一步的细分。它并不从儿童的智障中区分出一些单独的症状综合体。因此,对孩子们的教育就像对一个无差别的同类整体一样,并不区分出那些本可以首先被消除的薄弱环节。

普通义务教育和综合技术教育过程中的实际问题应该成为一个单独的研究课题。当务之急是形成一些广义上的结论,从理论上改变传统的智障儿童教育方式,并且应与学校当前面临的一些具体现实任务紧密结合。至于这一联系,应作为一个单独的研究任务,凭一人之力是无法完成的。

总之,补偿原则是不是智障儿童发育独特性和基本规律的唯一原则呢?它并不是唯一的,而只是众多原则中的一个。当然,要想对智障儿童发育做一个全面的分析和评价,只有在其他方面的协助下才能完成。那么又有人会问:它是不是具有限定意义的主要原则呢?这要进行具体分析。如果说像我在引言中提到的那样,把生机论的设定转变为积极向上的设定,那么,补偿问题自然具有限定意义。并且从这个角度来说,补偿原则需要与主观心理区分开来,当然也还需要在研究新材料的基础上继续探讨这一问题。

这一原则是不是主要的组织性原则?当然不是。它不过是指出了发育特点和残疾儿童独特的发育类型。这是否意味着研究补偿机能就是教育的直接任务了呢?我已经说过,这些机能本身既可以成为获得平衡的基础,也可以变成一系列新病症的来源。因此,这一原则在它的广义形式



下是毫无内容的形态。当我们谈到综合技术教育及其劳动过程时,它是所有教育工作的主要原则。那么能否证实智障儿童的发育是由一系列补偿机能决定的呢?问题不能这么问。重要的是要弄清楚到底是什么为儿童的全面发育提供了支点。我认为,既定任务应该是揭示、区分那些在儿童发育过程中起支点作用的机能。这正是研究综合技术学校智障儿童的研究人员应该承担的任务。

在描述一类功能是如何替换另一类功能的时候,应对那些能最大化使用所有潜能的必经过程加以研究。如果这一必经发育路径广泛地发生在智障儿童身上,那么就意味着这一发育路径是必需的,而且可不可以对智障儿童开展综合技术教育、智障儿童有没有条件来保证这种教育的实现等问题都将不再是问题。

由于高级功能最容易被教化,以前的医疗教育优先定向于低级机能训练的取向,应该让位于优先注重高级机能的智慧发展的取向。我这里指的是综合技术教育所提出的高级机能的要求。

如果还有顾虑,到底需不需要让基础功能全指望高级功能的发育,那么可以追问:之前一意孤行地训练基础机能,认为只有在这一领域儿童才能有所发展的学校得到了怎样的结果?这里值得一提的是直观教育,因为智障儿童很难发展抽象思维,更倾向于形象、具体思维的发育。我们不应该像传统学校做的那样,只做直观教学,也就是说,考虑到智障儿童在抽象领域收效甚微,所以尽量在教学上减少对抗?我们的注意力应该全部放在病症最严重的缺陷上,去揭示、克服它。

最近十年的研究结果以及对感觉运动法的采用表明,即使在训练基础功能的地方,正常儿童和智障儿童的发育也是通过高级功能来完成的。当嗅觉的敏感度通过训练得以提高时,儿童就会变得更能集中注意力,分



析也会变得更细致。

2

在辅助学校(面向智障儿童的)发展历史上,1927年具有一定的转折意义。在国家学术委员会为初级市立学校制定的最新版教学大纲基础上制定的辅助学校教学大纲出版了。拉近普通学校与特殊学校关系的工作持续了很多年,更准确地说,这项工作是为了将社会教育的发端应用到特殊学校,并在此基础上促成后者的变革。这一具有重要原则性和实践意义的任务最终通过教学大纲得以完成。

这些教学大纲把辅助学校带入了普通教育工作的轨道。“辅助学校的目的与任务同普通劳动学校的目的与任务一样”,这一定义十分明确地回答了辅助学校性质问题。教学大纲的总原则与正常学校一样;辅助学校的直接目的与初级普通学校的直接目的相符,因为它的目的也是为了培养儿童群体,“让他们获得从事劳动与文化活动的必要技能和知识,唤起他们对周围环境的兴趣”。这些内容值得我们反复提及。

首先,关于拉近辅助学校与正常学校关系这件事,这一趋势在很多国家都十分明显。让智障儿童学习时间长一些,让他们比正常儿童背的东西少一些,最后,用另一种方式教他们,根据他们的独特性采用特殊的方式方法,但要让他们与其他的孩子学习一样的东西,让他们为未来的生活做好准备,这些能让他们在一定程度上与其他孩子平等地融入生活中去。这些也是反映这种趋势的最简单的方式。最主要的道理就是要让辅助学校的任务向正常学校看齐,而这一任务的衡量因素就是绝大部分学生的工作能力。他们要能够从事社会劳动,当然,不能像重度残疾儿童那样只从事低端工作,同时也应能胜任工业、农业、手工业劳动。除了所有正常孩



子正在接受的普通社会教育之外,还有哪些教育可以提供给这些未来的建设者和劳动者呢?的确,辅助学校的学生应该通过不一样的途径来达到共同目的,这也是特殊学校存在的意义所在,同时也是它所有的特殊性所在。1926年,这种趋势传到了德国,当时为辅助学校更名的问题喧嚣一时。孩子和家长认为旧名字具有歧视意味,转学到这种学校意味着给孩子打下烙印,没人想进入一所“傻子学校”。小孩待在这种学校会被理解为降低了他的社会地位。阿德勒派学者们说,这种学校会让儿童滋生自卑感,将对他的整个发育过程产生消极影响。甚至连这种学校的老师都会产生自卑感。于是建议采用新的名字:治疗教育学校、特殊学校、医疗教育学校。到目前为止合适的名字仍未找到。或许是因为,问题本身并不在于一个名字,而在于辅助学校的社会、教育地位,在于它的“傻子学校”的标签,在于其教育并不是普通社会教育。应该尝试去发现一些基本的生活现象(自然、劳动、社会)之间的联系,发展智障儿童的科学世界观,并在学校里培养他们自觉面对未来生活的态度。传统的辅助学习为了适应儿童的缺陷,往往走不对抗路线。智障儿童极难掌握抽象思维,因此,学校从自己的教学材料中清除掉了所有要求抽象思考的材料,将教学只立足于具体、直观的东西。直观性的绝对主导原则现在面临着严重危机,就跟这一原则在普通学校面临的危机一样。事实上,学校是否应该走不对抗路线,迁就儿童的缺陷?难道它不应该相反地与缺陷做斗争,走对抗路线,也就是说,以克服缺陷给儿童发育带来的障碍为工作方向?艾利阿斯伯格研究心理学和抽象病理学,他公正地警告要反对辅助学校直观性的主导地位。一味依赖具体、直观的内容正在抑制和阻挠抽象思维发展,而在儿童行为中抽象思维的功能是无法用其他“直观”的方式去代替的。正是因为儿童很难运用抽象思维,学校更应该尽其所能地帮助他们发展这方面的



能力。归根结底,学校的任务不是迁就缺陷,而应该帮学生克服它们。智障儿童比正常儿童更需要学校的帮助来发展自己初步的思维能力,因为他原本就不具有这种能力。从这个角度来讲,我们的教学大纲旨在发展智障儿童的科学观,为他们揭示一些基本的生活现象之间的联系。在学校里培养自觉面对未来生活的态度的尝试对治疗教育来说具有历史意义。大家清楚,对特殊学校来说,感觉运动训练及技术矫正问题是何等的困难。传统学校里针对感觉、运动器官的练习方法变成了一套孤立、无趣的课程,它们似乎是一节节安静的课程,似乎在研究气味、区分噪音等。将所有这些练习方法融入游戏、劳动和其他孩子们的课程中,这一方法被特殊学校视作出路。例如,果园和菜园代表着可以给孩子们无限可能的天地,这里可以提升他们的感觉改善他们的运动。气象观测、气压计和温度计的结构、接触基础物理学、学习植物学和动物学、入门自然科学、制作动植物标本、使用劳动工具,所有这些都可以围绕菜园和果园的劳作活动开展,就像围绕着轴心转一样。感觉运动练习包含在这项有趣的工作中,对孩子们来说,它不再会显得虚假、无趣。

第七章

困难的童年期*

问题儿童心理学是需要从不同方面深入研究的现实问题之一，因为“问题儿童”和“难教育的孩子”的概念是非常广泛的。我们在现实中接触到这样的儿童，他们反差很大而又仅有一个共同的消极特征：所有孩子在教育方面都表现得难以管教。所以，术语“问题儿童”和“难教育的孩子”不是科学术语，也不代表任何特定的心理或教学内容。这是一个庞大的、彼此区分的儿童群体的通称，而且是为了现实中便于使用而提出的初步称呼。

儿童智力发育方式的科学研究还没有深入到让我们可以得出一个更准确定义的程度。其中，近来有人指出这种难教化的问题不应仅仅局限在童年期。事实上，在成人中我们经常会遇到这些与问题儿童极为类似的行为方式，如果不能把成人称为“难教育的”，只是因为我们没有教育他们，那么所有这些人仍然都是有问题的。当成人在家庭、工作或社会生活中表现出问题时，可以试图借用这些事件来阐明这个概念。可以明确地指出，在心理学方面他们的确有和儿童完全一样的问题表现及其特征。

* 乌云特娜、刘华山译，刘华山校。



换言之,所指的都是人在社会适应性、社会活动和社会行为中表现的天赋水平以及性格形态导致了一系列的困难和缺陷。问题正在日益扩大。在此领域工作的最为严谨的美国心理学家提出把这一问题划为一个专门的心理学知识范畴,初步称为“心理中极”,是指没有受到神经病理学或心理病理学形式的神经活动的干扰,然而那些在正常范围内的“干扰”却表现出非常严重的问题,妨碍人们正常的教育、社会劳动,以及私人和家庭生活的秩序。

鉴于这个课题异常复杂和广泛,我仅选定了两个具有核心意义的基本点。这就是儿童性格教育问题和儿童天赋问题,因为绝大多数问题儿童首先表现出这两方面的复杂性。我们通常会遇到或者因为天资不佳而学习吃力的孩子,或者由于某些行为定势及性格不合群而难以教育的孩子。这样的孩子很难应付,比如不遵守学校纪律等。我们将转向性格问题或儿童性格教育问题。

1

近年来心理学中的性格问题受到考察和重新审视。在我的课题中不包括这个问题的所有方面。我很想知道的只是与难教育孩子有关的方面。

有关性格的理论中,研究者致力于两个相反方向的研究。一些心理学家研究我们称之为人的性格的,或者更准确地说,人的气质的生物学论据。他们研究与某个特定行为类型相关的神经控制系统的相互关系。克雷奇默的著名理论是以对人体认识为研究基础的最突出事例。其他研究者主要不是研究性格中的生物学和神经控制基础,而是研究它在不同社会环境条件下的演变,儿童正是在这些环境中养成其性格的。换言之,这些研究者完完全全是研究性格,而不是气质。他们注意到人的行为中的



定势并非来自遗传,而是以遗传品质为基础在儿童成长以及适应一个特定环境的过程中养成的。最重要的正是对第二系列的研究,因为正如我努力证实的那样,它们最贴近于有性格问题或者性格偏差儿童的教育问题。

让我先从一个具体的例子开始,这样可以阐明现代心理学家如何勾画某些性格特征和行为定势的形成。假设在我们面前的孩子由于某些原因患有听力障碍,不难想象这个孩子为了适应环境会遇到很多困难。在玩耍的时候他会被别的孩子排挤到不起眼的角落,游玩的时候他会迟到,他不会积极地参与儿童聚会、交谈。总之,听力障碍儿童因为单纯的生理缺陷将被放置在一个较低的社会地位上。我们想说的是,这个孩子在适应社会环境过程中会比正常的孩子遇到更大的障碍。这种状况是如何影响孩子性格形成的呢?

我认为,孩子性格是按照这样的主线发展的,即由于听力不佳,他将面临很多困难,所以增加了敏感性、注意力、好奇心,以及对他人的不信任。也许,他还会带来很多其他特点,如果我们能意识到这些性格特点是孩子对日常遇到困难的反应,那么这将很容易理解。由于自身的缺陷,这样的孩子成为同龄人嘲笑的对象,就会产生一种高度的怀疑、好奇、警觉以及所有这些复杂的心理情绪,也就是复杂的定势体系、行动模式。这样一来我们就能明白该如何反应,如何解决这样的儿童在适应社会环境过程中遇到的困难。

我们可以从孩子身上识别这样的反应所形成的三种主要类型。其中之一是众所周知的、与精神病学相关的类型,在医学上被称为听觉迟钝嗜语。这个群体与其他群体不同,所以精神病学家早已将他们划分出来。当听觉障碍发生以后,人们变得多疑和警惕。周围人的每一句话都成为引



起严重焦虑的理由。他认为别人背叛了他。他失眠，开始害怕会被人杀死，准备斥责针对自己的阴谋。每一张新面孔对他来说都是可疑的，最终他产生了迫害妄想症。

这些性格特征，就心理学性质来说是不是和我一开始所指的特征一样呢？我认为，这种特征是对环境适应中困难的一种反应。如果听力缺陷没有将人与周围环境分离，继续保持与其他人的正常关系，那么任何异常行为都不会发生。虽然我们可以说，这里有反应性的特征，然而多疑、警惕——这只是一种行为定势，一种众所周知的应对周围环境的行动方式和在遭遇困难时养成的行为方式。但这不是从实际情况得出的虚假定势，因为亲近的人完全不想伤害他。而那些为了应对困难而养成的行为，实际上并不能克服困难。困难本身来自与现实不符的想法，病人用不切实际的方法与这些幻想抗衡。现代心理学家把这些性格特征的形成系统称为虚构代偿。他们认为，人在发生困难时渴求一些东西来保护自己，多疑和警惕的产生就如同一种代偿。如果转向我一开始举出的事例，有听力缺陷的孩子也可能产生性格发展的两种截然相反的路线。一种（我们可以称之为现实代偿）是在一定程度上产生于对现实困难的应对。如果听觉迟钝的孩子养成了高度的敏感性、观察力、好奇心、注意力、机智性，学会通过模糊的线索了解其他孩子通过听觉感知到的东西，出于对困难的实际考虑，他就不会为了不错过一切而处于守望地位。这就叫现实代偿。

最后是第三类。它可以有许多不同的形式。我们在这里没有遇到已指出的那两种类型的代偿（虚妄的和现实的）。最难定义的第三种类型，它是那样的多种多样，那样的不具有外部的一致性，以至让我很难用一个词来定义它。设想一下，一个孩子有一个众所周知的弱点，这个弱点在一定条件下可以变为力量。孩子会掩饰自己的弱点。与其他孩子相比，他虚



弱,这会减少其责任并吸引别人更多的关怀。孩子开始利用自己的缺陷,因为它给了他权利要求越来越多的关注。他通过迂回的方式奖励自己。当儿童的责任减少了,他们可以把自己置身于一个特殊的位置,比如知道生病会带来什么好处。尤其是在家里,孩子用这个方法最有效,因为生病的孩子立刻成为周围人关注的中心,于是借助疾病或弱点作掩盖是补偿的第三种类型。很难说它是否是真实的。它是真实的,是因为孩子得到了某些好处;它是虚幻的,因为它没有摆脱困难,相反,还加大了困难。我们指的是使缺陷加重的孩子。在听力测试中,他往往表现出比实际更严重的损害,因为这对他来说在某种程度上有好处。

然而也会产生其他性质的反应。在其所处的社会环境中(孩子中、家长面前、学校里)孩子可能会用攻击性的行为来弥补自己的困难。换句话说,孩子会用其他方式进行代偿。让我仍用这个有听力缺陷的孩子举一个具体例子。在与其他孩子相处中他会出现易怒、固执、好斗情绪,他会尽力用切实的办法夺取那些因为缺陷而失去的东西。由于听力缺失而在游戏中位列最末的孩子,会努力发挥很大的作用。这种补偿是非常鲜明的。这样的性格特征被我们象征性地称为权力欲,对“专制”的渴望。是什么把这类儿童性格发展的状况与之前的那些结合起来的呢?是孩子借助疾病或培养自己的弱点吗?在一定程度上这种补偿是真实的,因为孩子用其他方式得到了由于缺陷而失去的东西;同时也是虚幻的,因为借助固执和暴力,他在年幼的群体中得到了想要的东西,但是没有真正克服摆在他面前的困难。

基于这些例子,我们认为孩子的性格发展基于代偿性反应机制,也就是试图克服孩子所面临困难的反应机制。这种反应有三种不同的形式:真实的、虚构的和中间类型的补偿。从这些引用的例子出发,我们已经进



入难教育孩子的心理层面,因为即使在真正补偿的情况下,对孩子性格的培养也会遇到巨大的困难。一个养成高度机敏性和其他良好品质的孩子在尽力克服自己的不幸所带来的实际地位降低的同时,也会在尚未补偿的那些方面的影响下养成一些坏毛病。这将不是一个顺利的过程,它不能被称为病态的,因为他很健康,但又不能称为合理的,因为他完全不正常。

当孩子遇到隐含在环境中的困难时,他遇到的困难会影响他性格的形成。这会导致产生带有矛盾性格的儿童。他的精神是混杂的。你永远不能肯定他身上发生了什么事。你只会说:“不知道该谈什么,曾经十足的坏,而现在却可以大加称赞”;或者反过来:“曾经很好,而现在却无法控制。”

如果你考察的是补偿的其他情况,那么你面临的将是真正的问题儿童,也就是面对教师不得不要与之进行长期斗争的、妨碍我们需要特殊定势的正常培养的那些性格特点。

2

让我们用几句话谈谈对儿童性格缺陷的心理学观点应给人们推荐什么样的教育方法。对困难儿童的这种新的教育体系尚未建立起来,也谈不出什么结论性意见并把它变成成熟的工作方式。我只想对应该成为儿童教育基础的心理学原则举例做出解释。维也纳教育家弗里德曼将该原则称为“辩证教育法”,即采取与直接目标相反的逆向教育方式,以便达到教育儿童的最终目的。弗里德曼指出,儿童是焦躁而脆弱的,习惯于以神经性的发作将周围的人置于惊讶与服从的境地。儿童在做作业时经常抓起书包冲向窗户,高喊“我要把书包扔了”。当老师回答“扔吧”时,儿童倒



不知所措了。正如这位老师解释的,原因是为了进攻,为了制胜,他表面上退让了。老师明白儿童的真正目的并非拒绝学习,而只是要吓唬老师。老师表面顺从学生,目的在于占据上风。教育实践中发生的全部类似事例说明,首先需要了解儿童的状况以及行为的心理根源,先在表面上顺从儿童的缺点,而后再占据上风,即先退后攻。这就是被维也纳教育家弗里德曼称之为“辩证教育法”的原则。在不便直面儿童错误的行为的情况下,我们通常需要采取这项原则。

如果我们对儿童的心理根源和心理状况已经有所了解,我们便能够对儿童的错误行为加以利用,将其向好的性格特性方面转化。对儿童所采取的整套措施即为“辩证教育法”原则。例如,在儿童群体中,有一个儿童开始干扰其他儿童,你可以试图通过下列方式对这名儿童进行管教——任命他为组长,使其在班级里承担起一定的组织责任。于是班级会出现相对的平安。说是相对的,是因为这种措施也很危险,假如你不能及时掌控这个组长的话。正如弗里德曼指出的,守卫库房的最佳人选是小偷。如果你并未将试图在班级中引人注意的儿童置于肩负某种责任的境地,这名儿童的情绪将会另辟蹊径进行释放。如果你对这名具有强烈自我表现欲望的儿童进行疏导式的管理,他将沿着对我们有利的轨道行进。在这种情况下你将得以转变他的目标,转化他的弱点,使他的消极特征转化为积极的,有可能将其引导向良好性格特点形成的方向。在结束第一个问题时,我想指出的是,困难儿童具有什么样的心理需要,交织着哪些正面和负面的东西,一个矛盾如何掌控其他矛盾,都有可能促进性格的积极方面和消极方面的形成。

俗话说,难以管教的孩子通常都是人才。在这种情况下,与之相伴的是幼稚的谎言、顽固的性格等负面因素。难以确定的是,这些心理方面的



潜能、行为目标会不会偏离某种发展轨道,而使儿童向其他方面发展。我不能说这个问题很简单,可以从理论上充分地解决它。为了实践上改变一切,找到某种方法,你可以使儿童的各种发展立即从左转向右,或者相反。实际上,这一问题之所以极其困难,是因为如果过去发展是沿着错误的途经,那么一系列机体的、外部的力量以及包括一些偶然因素的环境状况,将促使发展正是朝着这一方向行进。确定发展目标是极其复杂和困难的。这里需要有深刻感召力的影响。对于未表现出很大阻抗的孩子来说,或多或少的外部措施常常是有效的。当你遇到来自儿童方面原先阻力的对抗时,这些本身绝妙的措施则是无力的。难以领会学校中的学科和教学的孩子,在我们这里都被称为难于接受教育的儿童。对某项机能,比如对注意力的测量,同时也显示出落后儿童的机能水平低于正常儿童。人们谈论的是落后儿童身上不足的是什么,而不说他们具备了什么。当儿童对于某种事物采取抵触情绪的时候,这种力量是极其强大的。因为儿童固执并非是由于他想成为一个顽固的人,原因在于已经在儿童的成长过程中种下了固执的种子。对其进行再教育将是极其漫长而复杂的任务,在着手解决这一任务时,我们开始能找到的只能是最普通的手段。

3

让我们关注一下与儿童的难以管教问题密切相关的另一个心理学问题,即天赋问题。某些儿童由于存在着性格方面的某种缺陷而表现出困难。另外一些儿童则是由天赋方面的不足,也就是缺乏心理成长的基本资源而在学习表现出一定的困难。这部分儿童难以完成学校的学业却掌握其他儿童能够掌握的知识。自然,我现在只能分析有最突出特色的问题,而暂且摺下混合型的情况,因为教学上困难的儿童也可能是教育上



困难的儿童。我还要忽略那些临界的、不能划归到上述项目中的情况。天赋问题对发展的影响,要比性格问题深刻得多。如果说在有关性格的学说中延续着源自古代心理学的两条基本路线:将性格与人的体质特性相联系的学说或与教育的社会条件相联系的学说。那么在天赋问题上当代心理学却给出了全新的解释。

系统地阐述天赋问题是极为困难的。天赋的单因素或多因素问题与难以教学的儿童的培养和发展问题有着直接的关系。问题的实质在于:天赋有着统一的、匀质的、整体的、独有的表现或能力,还是这个概念涵盖了多种因素。天赋问题由来已久,在关于天赋的理论史中,像本章这样广泛展开论述的还不多见。

我想从与困难儿童教育有着直接联系的角度来谈天赋问题。全部心理学研究指出,天赋不是整体的、不可分割的机能,而是由一系列各种不同能力与要素构成的某种一般的能力,以此形成了我们关于天赋作为逐步定型的某种能力的概念。但是“低能的儿童时期”这一定义表明,我们关于天赋的概念并不准确。我们将那些具有负面性格的儿童叫作“低能”儿童。

实际情况是,缺乏这样或那样正常能力的儿童往往具有正常儿童所不具备的其他能力。所以李普曼是完全正确的,他曾指出过,不应该容许任何一个心理学家只是简单地将弱智儿童视为一个智力低下的人,这正如一个现代医生不应仅仅依据病人患病的程度来给患者定位。医生在面对患者时,既要确定患者身体中的负面因素,也要找出有利于弥补其生理体质健康的正面因素。作为心理学家,应该对儿童的缺点与不足加以区分,并且进一步分析出现象背后的本质所在。

接下来我要指出现代心理学家研究儿童的发展与落后的各种基本组



合形态。应该事先说明,我将要谈到的那些形态完全不能穷尽事情的全部,它们应能显示出落后儿童心理学问题现在已达到何等复杂程度,以及仅仅是指出已界定了的落后儿童缺少了什么,要解决这一问题该有多么困难。

研究天赋问题时首先需要指出的是,将儿童运动性缺乏这种形态划分出来具有重要意义。心理学家对被称为运动不足、轻度痴呆、呆傻等缺陷儿童的这一特殊形式开始进行观察。这部分儿童所具有的称谓虽然不同,但其本质有共性。我们接触的一名儿童,运动器官并没有明显的损坏,却显露出运动性质上的落后,对之可以通过两种途径进行研究:或者是利用现在的量表,指出什么类型的运动推迟到6、7、8、10岁,并测定是滞后了2~3年或更多;或者将罗索里莫智力侧面与量表对照,从而做出儿童在左、右手协调上存在缺陷的诊断,因为这个儿童很难配合他的双手运动。而这使此前的一种观念受到冲击;要么是智力上的落后,要么是运动的落后。最常见的情况是二者表现一致。有时候,通常是运动落后并未伴随着智力落后,或相反,智力落后也不一定伴随着运动落后。

克留涅格尔在德国进行的最新研究成果表明,绝大多数患有轻度痴呆症的儿童都拥有不低于与其年龄相应的运动天赋。这一事实对于儿童弱智理论以及对于以这类儿童为对象的实际工作具有巨大的原则性意义。首先,如果两个环节能够彼此独立,则“弱智”概念应作进一步划分。第二,研究结果还表明一个成长环节相对于另一个环节能够成为主要的补偿环节,也就是说儿童可能强化他拥有的东西。根据儿童自身的状况或是在运动方面加强训练,或者相反,提高儿童的认识能力,加强智力方面的发展。这一事实对于天赋问题的心理学理论具有重要意义。经过大量材料检验,它支持了一个原理,即一个领域高于正常的发展,要以儿



童遭遇到困难的另一领域的能力不足为前提。这一事实得到了统计学上的确认。但是,如果我们不涉及确定的数量方面,那么所指出的事实的心理学意义不会因此而有丝毫的减弱;重要的是这种关系是可能的,弱智儿童的运动发展会给弱智儿童带来积极的结果。正是基于这一点,我们才可能说明,为什么无法在普通学校好好学习的孩子中的90%的人,却能胜任劳动活动,而且能完成的不是低能者做的那种初级形式的活动,而是参加更复杂形式的劳动。

智力落后本身是各不相同的,这里说的是轻度的落后。智力落后及其补偿可以各自独立地运行,甚至走向相反,以至于一个环节成了另一个受损伤环节的补偿,这将被称为实践智力。

当代心理学家将动物或儿童在采取理智行为时的能力称为实际智力。苛勒在对猿猴进行研究之后指出,采取合理行为的能力与理智判断的能力不一定有关;理论上的后进生在实践智力方面和实际行动中表现得明显超前,在合理的实际行动中后进生的表现明显好于他们的理论思考。李普曼采用苛勒的方法研究低能者后发现,在智力极其落后的条件下,他们的实践智力明显地高于其理性智力;整个班的此类儿童都表现出理智行动的能力。他做了一个特别有意思的实验:他向实验对象提出从晃动着的架子上取下物品的任务,解决的方式分为实际操作部分和理论部分。实验开始后,实验对象首先走进摇晃的架子试图拿到物品,但未能成功;随后实验对象开始思考,最终拿到物品,但始终无法在理论上解决问题。对于聪明的后进生的智力进行研究的结果表明,与从事理论学习相比,儿童在实际操作中往往表现出更多的灵活性,善于合理操作,表现出用手“思考”强于直接用脑思考的特点。一些研究结果还表明,实践经验与理论知识有时会处于对立状态,正是由于儿童的抽象思维能力低下,他



们才竭力发展实际操作能力，反之也是一样。

我自己这一有关文化发展的问题。文化发展、实际智力与文化思维方式，特别是与词的思维方式有关。

近来，可用来说明文化发展问题的一种儿童思维形式——作为儿童文化发展的最低级阶段的儿童原初型思维被划分出来。让我引用一个取自彼得洛娃的关于儿童原初型思维的实例。彼得洛娃曾在古列维奇的门诊部研究这一现象。受到研究的是一名在适应性反应方面严重落后的儿童，她到过许多儿童机构，并因被怀疑患有心理疾病而被转入精神病院。但在精神病院这名儿童未能查出患有精神疾病，随后被送往古列维奇的诊所而受到研究。这是一名鞑靼族小女孩，在幼儿时期母语尚未掌握时因环境变化而被迫改学另一种语言。小女孩能理解别人说的话，却完全不能学会使用新的语言进行思维，无法使用新的词汇进行归纳和总结。心理学家为小女孩制定了一系列思考题，其内容部分涉及生活实际，部分来自口头叙述。在回答涉及实际生活内容的思考题时，小女孩能够给出正确答案，但面对词的任务时，小女孩的反应则是一脸茫然，无力思考。例如，“我的姑姑比我高，我的叔叔比我的姑姑还高，叔叔比我是否更高？”小女孩是这样回答的：“我不知道，我怎么能知道叔叔是不是更高，我从没见过他呀！”小女孩的所有答案全部来自自己的眼睛，如果不是亲眼所见，她无法说出任何东西。她很难想象在两个词语命题的基础上，可以用词语的方式引申出第三个命题。儿童在文化发展、口述思维发展进程中遇到了障碍，但她不是痴呆，哪怕看上去像痴呆。她的推理能力极差，总是拒绝完成纯粹思维的操作，得出的答案总是荒谬的，但是如果认为小姑娘也无能力在实际材料的基础上做出结论，那我们就大错特错了。

我要做一个小结：在理解儿童天赋以及它的那些消极的方面，诸如可



教性差、有缺陷时，现在对旧有的概念发生了深入的重新审视。

关于把天赋视为单一机能的观念正在悄然退出，取代它的是关于它的个别形式的机能复杂性。因此我想，结束这一谈话的最适当做法是要指出，在研究呆傻问题方面应该选择何种心理研究形式。教育工作者对把智力落后的孩子送去做咨询也持犹疑的态度。以前通常是要确认，孩子不能给出哪些他应该给出的答案，不能理解最简单的周围环境条件，结论似乎是预定好的。在今天，现代心理学家提出的第一个要求是，任何时候你都不能仅仅是指出这个孩子有代表性的缺陷，因为关于这个孩子具有哪些积极因素，你依然什么也说不出。我们说孩子不具备人人熟知的知识，例如他没有历法的概念，但我们却不能确切地了解，他掌握了什么。现在，研究可以归结为，对落后儿童的鉴定必须是双重鉴定。确切地说，就如同现代医学在诊断结核病时采用的双重分类法一样，一方面找出疾病的发展阶段；另一方面指出患者复原的程度，用指标 1, 2, 3 来指明疾病的严重程度，而用 A, B, C 表示其可能修复的程度。只有联合所有材料，才能全面综合地掌握患者的病症。这是因为虽然某位患者病情已达三期，但其身体的自愈能力强于其他患者，因此并未失去劳动能力。而自愈能力低下的患者虽然症状较轻，但病情的发展却是致命的。

在对异常儿童进行研究时，某种缺陷还未引起心理学家的注意，你还不能标示出这一缺陷可补偿的程度，不能指出对抗这一缺陷的行为方式是沿着什么路线形成的，儿童克服所遇到困难意图如何。这种双重鉴定在实践中几乎到处都成了惯常的做法。实际上，在特殊情况下，我们还有三重性的缺陷和补偿。那些有机会近距离研究儿童的人知道，在落后儿童身上，某种机能，比如说记忆，常常达到很高的水平，糟糕的是，掌握它的技能却微不足道。本次交谈中提到的那个原初型的女孩恰恰就是这



样。小女孩能够进行出色的推理,但在她的推理过程中虽然包含完整的三段论法,却不会将它纳入到推理的某种词语的链条中,而这使得该女孩呈现出严重的痴呆症状。

我们常常见到一种弱智类型,其记忆的固有基础水平很高,或者低于平均水平不明显,或者高于它。但是识记技能以及对这一技能的运用能力对于实现更高水平的文化过程来说却是明显不足。我要提到的事例是,一个深度智力落后的孩子,他的视觉记忆能力非常发达,他不会阅读,却有完成如下的实验:在他面前摆放着数量足够大的写有人名的便条,这些人面孔分别绘在卡片上。每张便条放在对应的面孔绘图的前方。然后把许多便条移动。这个孩子根据字形轮廓重新摆放这些便条,一如事先摆放的那样。尽管有极大的视觉记忆量,这个孩子还是不能学会阅读,因为要识记、掌握这些字母,并把它们与语音相联系,这是他无法做到的。他的掌握能力是如此微不足道。

当今的理论中产生了新的观念——做出双重的甚至是三重的鉴定:实际智力、实际资源及实际资源运用方式的鉴定。一句话,代替对弱智单一确认的是试图确定:第一,弱智有什么表现;第二是要回答问题,儿童自己是如何试图与弱智现象做斗争的;第三,为了使受累于弱智影响儿童与其缺陷斗争,学校应该选择何种途径。

新研究取向提供了什么样的教育结论呢?请允许我用辅助学校的具体例子来做说明。我们熟知,弱智儿童的特点是其抽象思维发展不充分,因而对他们教学要依赖直观手段。但是对于这些孩子来说,直观教学只能发展其直观思维,从而培养他的弱智。没有一个现代教育家会对直观教学法在辅助学校占有重要地位这一点提出异议。但是考虑到儿童思维能力的欠缺,有必要借助直观材料形成他的抽象思维的某些基础。换言



之,需要向前开拓智力落后儿童发展的一般途径。在现代教育中(甚至在最少倾向革命教育学的国家中)开始铺设原则的道路:在辅助学校中必须发展儿童的思维,形成他们的社会性概念,而且必须在直观材料的基础上完成这一工作。

因此,如果要从报道的内容归纳出实际的结论,那么可以说:新的和旧的实践的全部差别,并不在于新的实践否定旧的原理,而在于新的实践走得更远。如果说过去是把儿童的困难仅仅理解为一个缺陷系统,那么现代心理学却试图指出,隐藏在这些消极现象后面的是什么;如果旧教育倾向于向缺陷让步,跟在它的后面,那么现在的教育考虑缺陷,向它妥协,则是为了克服它们,为了最终战胜那些把儿童变成难以接受教育或难以接受教学儿童的缺陷和障碍。

第八章

道德缺陷*

悖德狂(反社会人格障碍)^①

大多数欧美国家正在酝酿的教育改革,在很大程度上运用了心理学概念和理论。在类似的心理学的基礎上,欧美国家有关教育的另一个急需解决的问题,即有关悖德狂问题的理论和实践的重新审查已开始成熟。这个“悖德狂”的英文名称,以最极端的方式表达了对这一状态下这种生理疾病的看法。悖德狂的概念,指在行为中表现出不道德和违反普遍接受的道德准则的所有孩子。归入到这个概念中的有未成年娼妓、难以管教者、流落街头者、被耽误了的儿童,等等。神经错乱、道德丧失(轻度的)的概念从各种观点——社会学、心理学、精神病理学、教育学——都曾经充分显露其站不住脚。

布隆斯基、扎尔金德和其他人的研究显示,对于道德不良孩子,即没有先天性生理缺陷但被逐出社会正常轨道的孩子,不应该在孩子身上而应在孩子之外寻找道德不良的原因。比如在孩子成长和发展过程中的社

* 乌云特娜译。

① 街头流浪儿童群体中包括各种类型,有犯罪的、难以管教的、无家可归的。在一般情况下,这个群体相当全面地覆盖了所谓有道德缺陷的那类儿童。



会经济和文化教育环境中寻找原因。在另一个环境中的“问题儿童”，当其处于有利于成长的环境时，就会非常迅速地失去其道德不良的特征，而走上一条崭新的道路。悖德狂的问题在我们这里是作为环境问题提出并加以解决的，改善环境成了教育实践这一领域的基础。近年来，欧洲的科学和教学思想对此问题有相同看法。在1922年第一届德国治疗教育会议上，《精神变态与无家可归》这篇报告在研究大量儿童资料的基础上得出结论，在儿童流浪、犯法等行为的因素和原因当中，心理变态仅占次要位置，在接受研究的儿童中没有发现这样一些性格，即由于精神疾病的后果，预先就注定要无家可归。只是对于数量不多的孩子做出了谨慎的说明。

在这次大会上，一篇纯粹理论性的报告《从正常心理学的角度看意志缺陷》首先坚定地拒绝把悖德狂看成精神疾病。每当谈及表现为某种价值缺失的意志缺乏时，例如行为动机的低落，不应从先天性的意志缺陷或各种个别功能的异常上，而必须从没有设定价值评估要求的教育环境中寻找原因。该报告指出，悖德狂不应被理解为情感歪曲，但可简单理解为个体道德教育的缺失。如果总结得出的所有出现的“价值观动机”在正常人群中也被发现，就不应把这些症状归为精神疾病。某个人对审美价值观“领会接受能力差”，而另一个人可能对社会价值观“领会接受能力差”，即每个人都有自己的悖德狂。1927年，韦特海默，现代心理学著名流派——结构心理学奠基人之一，起而捍卫对论理缺陷的类似理解。这一心理学流派的出发点是坚持对心理生活和心理发展作整体的理解。根据这种观点，心理现象从来不是单独部分或组成部分的简单相加，而是统一的整体，有着不能从其性质和成分的规律中抽取出来的自身的规律性。这个整体决定它的部分，而不是相反。各种心理过程都是按照这个整体的类型来建立的，这个整体被称为形状式或结构式（格式塔）。因此，研究应该从整



体,而不是从部分出发。

研究心理学整体取向的理论要求它的支持者们必须在与环境的关系中来了解儿童。我们记得,整体方法原则要求我们研究儿童,不能脱离儿童成长和发展的环境。特别是,莫洛若维教授和其他人坚持用类似方法来研究儿童的道德缺陷。教授认为,属于特殊心理变态类型的儿童,表现出粗鲁、粗心、自私、兴趣仅限于满足基本需求,愚蠢、不活泼、对疼痛刺激等的敏感性降低。由此可以看出道德缺陷或道德错乱的特征,这些特征使儿童从一出生就陷入反社会的行为之中。它似乎是合情合理的,如果有区别地分析儿童的行为,把它们归结为这种或另一种“属性”,则可以从“属性”出发总结性格特点。

把这些儿童转到一个良好环境的实验显示,所有“属性”往往会有另外全新的表现,儿童变得性情温和、善良、活泼、容易相处。我们是在与高敏感性的孩子打交道,而所观察到的敏感性降低的现象也不是别的,而是防御性反应、自卫,是对抗环境不良影响的硬壳。

苏联心理学家和教育专家看到,国外有关道德缺陷理论的成熟和完善,由此也发现了我们的教育学在这个问题所走道路的正确性的证据。该道路在1924年第二届社会法律保护未成年人大会的决议中已经指明。正如决议案中指出的将孩子分为正常的、有道德缺陷的和道德落后的等,是不可接受的。苏联和国外的教育学需要停留在这个十字路口,但不仅为我们很久前就采纳并被引入生活中来的决定获取新的科学证据,而且还为了将自己的经验与国外比较,用别人的例子和经验来检验自己。这对于巩固革命性改革和安排自身科学工作是非常必要的。

第九章

儿童性格的动力学问题*

1

在心理学理论和教学实践中,尚未有人对儿童性格形成的过程与发展的学说进行过动态研究。有人只对该问题进行过静态了解并将性格视为固定的、不变的、现存的和给定的因素。人们把性格只理解为地位和状态,而非形成地位和状态的过程。李播给出了这一传统观点的经典公式,提出了界定性格概念必须满足的两个充要条件:一致性和稳定性,这意味着性格在时间上是一致的。李播认为性格的真正特征从最早的童年时期就开始表现,并在随后的岁月里保持终生,即真正的性格是天生的。

克雷奇默在自己的著作中从静态的角度出发,对性格进行了完整而全面的表述。他将性格视为与身体结构有关的东西,正如将心理构造与躯体特征视为相同那样,认为身体的构成与性格归根到底是由内分泌系统确定的。他对构成有大量正常细微差异的气质的两种复杂生物类型——性格的精神分裂症型和循环型精神病型进行了区分(1930)。精神

* 刘华山、乌云特娜译,刘华山校。



分裂症型和循环型精神病型源于两种基本类型的精神疾病，即精神分裂症和躁狂——抑郁型精神病(循环性的)。正如扎尔金德指出的，克雷奇默的学说给予儿童心理学以强大的压力。

在布隆斯基那里，我们看到了克雷奇默观点的延续和发展，确切地说，是这一观点向儿童科学的迁移。布隆斯基指出：“克雷奇默的贡献之一是发现了人体结构与性格之间的联系。我将继续他的研究并断言，气质不仅是个体差异，也是年龄差异。比如说，乳牙阶段的儿童就带有循环型的气质”(布隆斯基，1925)。而到了少年期，循环型气质就被精神分裂型气质所取代。性格的静态概念用在儿童身上时所经历的改变告诉我们，同样的性格类型，不可避免地受到内分泌系统的制约，发生一种形态和另一种形态的连续更替。李播所主张的稳定性原则在这种情况下仍是不可动摇的。性格类型只是固定于一定年龄阶段的特征，而不是固定为一种不变的体质结构。儿童陆续体验到的一系列稳定的类型仍然属于静态因素，而非动态因素。这一点也成为一些学说以及大多数性格学说的基本特征。这种特征被扎尔金德称为性格形成过程中的绝对变动值。他在评价这种特征时指出，人类的性格发展仅仅是人所固有的、与生俱来的基本的生物类型在被动地得到扩展。

克雷奇默的公式对于按年龄段划分性格特征虽然不合适，但这仍然未妨碍揭示出每一个阶段所特有的特征。这些特征目前尚不能归属于任何一种实际存在的性格学系统，因为它们是在环境影响下所发生的不同寻常的变化。这也就是为什么在某一学科现有发展状况下，把标注有“合格身份”的某些特征硬性地划归到某一系统中是有风险的。这一观点像任何一种静态而非动态的观点一样地不完善，因为它无力解决性格类型的起源、发展、变化问题。由于不了解所研究现象的真正性质，这种静态的



观点也就不能不受到对经验材料的确认、收集、归纳、分类方面的局限。马克思写道：“如果事物的表现形式和本质直接相符的话，那么任何科学都可以取消……”因此，不对事物本质作分析，仅仅满足于事物的外部形式，满足于经验材料的观点，是不科学的观点。这种理论注定是会夭折的。因此，从希波克拉底到克雷奇默的性格学致力于性格的分类，致力于性格的基本问题，终究也是徒劳无益。只有依据能将各类事物区分开来的那些本质特征来分类，也就是以认清事物本质为预设条件的时候，分类才可能是科学有据的、富有成效的。否则，为分类而分类只是对于实验数据的烦琐归档。目前几乎所有的性格分类法都存在这样的问题。但是，“事物的本质”是辩证的，只有在动态的进程中，在其运动、变化、成熟与消亡的过程中，以及在对起源与发展进行动态研究之中才能被揭示出来。

历史的和现代的性格学很像是达尔文之前的生物学状况。科学思想正试图把系统和意义引入到植物和动物的巨大的多样性中来，但它还没有掌握通向这种多样性的钥匙；它只是把多样性作为事实，作为给定物，作为不可更改的证据，作为现存之物来接收的。进化论、生物的自然发展思想是开启生物界大门的钥匙。正如生物学始于物种起源一样，心理学也应该始于个体起源。开启个体起源大门的钥匙是条件反射。如果说达尔文发明了物种生物学，那么巴甫洛夫就建立了个体生物学、个性生物学。条件反射机制揭示了个性的动态过程，并指出个性是在生物机体基础上，作为由个体生活的外部条件塑造的复杂上层建筑而产生的。这项学说彻底解决了天赋说与经验论之间的分歧，表明个性中的一切是在先天物种的基础上形成的，同时它们也是建立在生物机体之上的、受社会制约的、有条件的生成物。

条件反射学说指出，正是在改造遗传经验的条件中包含有运动着的、



动力性的、推动发展、促成改变的因素。天生的反应——只是一些材料，其发展方向取决于培养条件。在先天的基础上有可能建立起大量的、无限多样的新的反应。未必能够找到比对强电流痛觉刺激的唾液分泌条件反射更好的实例，可以用来证明人的自然属性的改造是完全可能的。在强烈刺激的条件对试验用犬进行喂食，一段时间以后，狗对伴随进食出现的痛感开始出现认可的反应。从主观心理学的角度看，这种现象被称为愉快的期盼，而从客观心理学的角度看，这种现象被称为食物反射。经过试验的狗对来自身体的痛感不仅不抵触，反而被它吸引。正如博恩所报道的，参与了此项试验的谢灵顿激动地感叹：“现在我懂得了殉道者的快乐，他们是心存快乐地登上火堆的。”这样一来，生物现象在社会因素的作用下，可以转化为社会现象；生物的现象可以成为个性现象；自然的、绝对的现象可以转化为有条件的现象。

谢灵顿也由此看清了心理学的发展前景，即开启揭示人类心理高级模式起源问题大门的钥匙。他指出，为了理解那些怀着愉快的心情登上火堆自焚的殉道者的性格，需要搞清楚如下问题：生成这种性格的必要条件以及殉道者的快乐所在，生成快乐的历史、过程和条件是怎样的；静态的性格等同于个性与行为的重要特征的总和；它是个性的横向剖面、是它的不变的状态和现存的状态。对性格进行动态的理解，意味着将它翻译成社会环境中的目标定向语言，将其理解为克服障碍的斗争，理解为性格发生、展开的必要性，理解为性格发展的内在逻辑。

2

性格发展的逻辑与所有发展的逻辑相同，发展中的一切，都是因必要性而发展的。没有什么东西不是由于哲学家伯格森所说的“生命冲动”而



向前运动和不断完善的。如果性格竟然不是在驱使和推动它前进的某种必要性的压力下发展的,那倒是一个奇迹。那么,性格发展的推动力又是何种必要性呢?对这个问题只有一个答案,那就是整个人生活上基本的、决定性的需要,即生存于社会历史环境中并按照这一环境提出的要求改造所有生理机能的需要。只有作为一定的社会成员,人的有机体才能生存并发挥其正常职能。

阿德勒心理学将这一原理作为他的个体心理学(个性的社会心理学)体系的出发点。在这里我们不去关心这一学说与马克思主义哲学的关系,因为这是一个需要作特别、专门研究的复杂、重要、有争议的问题。阿德勒的基本哲学立场被形而上学成分所歪曲。性格学的兴趣只在于阿德勒的实践。阿德勒理由十足地把这一理论叫作“地位心理学”(就其最深层的意义而言)以区别于“去地位心理学”:在心理发展问题上,前者出发点是个人的社会地位的观点,后者则是生理素质的、去社会地位的观点。在这里,性格概念又回到了它的最原始的含义。在希腊语中,“性格”就是“压模”。

性格也就是个人的社会压模。它是在争取社会地位的斗争中固化了的、具体化了的个人典型行为,是人生的基本路线、生活主旨、无意识的生活经历、全部心理活动和职能的统一朝向的积淀。有鉴于此,对于心理学家来说,无论是理解每一种心理活动,还是理解人的整个性格,都务必要做到,不仅与个人的过去,而且要与他的未来联系起来。这种方法可以称为我们行为的最终目标。如同影片中只描写运动的某个时刻的一个镜头,既无后续画面,更无对运动全过程的了解,根本无法对该镜头进行理解。弹道要通过弹着点或瞄准镜来进行确认,同样的,任何行动、性格的任何特点也会引出一些问题:它们被指向哪里?瞄准什么目标?要变成什



么？倾向于什么？这样不仅从过去还从未来来理解心理现象，本质上不是别的，而是从永恒运动的观点看现象，从现象中揭示出它们的意向，决定它们的未来。正如在历史领域，如果我们只是静态地观察资本主义制度，不关注它的发展趋势，不关注它与在其内部成长起来的未来制度间的必然联系，就永远不能深入到它的本质之中；同样在心理学领域，如果我们只是静态地考察人的个性，把它看作行为、表现的总和，无视个人的统一生活蓝图、生活主线，不去把人的生活史从一系列毫无关联的、零散的偶然事件变成有联系的、统一的传记过程，我们也就永远不可能接近人的个性本质。

3

如果我们不了解行动的结果、目的，那么生物体的任何一项本能行动都无法了解与解释。对行为的了解要观察全局，以最后一幕、最后一个环节为出发点。而最后一个环节是构成行动的全部环节共同针对的目标所在。在一只注视着猎物的老虎的行动中，如果我们不注意这场剧的最后一幕，即老虎吞噬猎物的一幕，这一行动就是完全无意义的。假设人类沿着进化论的阶梯下降到最低级的机体功能阶段，就可以发现这一特点：生物反应结局的性质，即最终的目标。如果动物的牙齿在咀嚼并嚼烂食物，这只有在与食物将被消化并被有机体吸收，即消化、进食的全过程联系起来才能被理解。通常被称作有机体内在目的论的东西，一种方法论原则，实质上是对这同一种思想的普通生物学意义上的表述。依据这一原则，我们把生物活体的各个部分叫作器官，而把这些器官的活动视为生理机能，只有与整个有机体联系起来，这些机能才能获得自身的意义。

这样一来，心理事件的最终性质，其指向未来的倾向性都在行为的初



级形式中得到展现。正如我们看到的,如果不考虑未来的前景,连本能行为也不能得到彻底的理解。巴甫洛夫用了一个绝好的术语——“目的反射”,概括了这一具有重要价值的事实。在研究动物出生时就具有的神经系统活动的几种简单的基本形式时就得出结论说,应该认定存在一种特殊的无条件反射——目的反射。巴甫洛夫使用这个乍一看来似乎带有悖论性质的术语是要强调这种反射的特点:它指向目标的实现,也就是只有从未来考虑才能得到理解,同时这种活动并不是什么特殊现象,而是寻常的反射。正是因为巴甫洛夫宁愿用术语“反射”替代“本能”,“其中决定论的思想,刺激与效应、原因与结果之间的联系,才得到了更清晰的表达。”

有意思的是阿德勒在阐明行为的未来取向的思想时,引用了巴甫洛夫的信号条件反射实验。而同样有意思的是巴甫洛夫在补偿学说中也提到了类似的目标反射机制。巴甫洛夫在目标反射中发现了“最重要的生命因素”。这种因素对于最主要的领域——教育领域极其必要。巴甫洛夫和阿德勒在心理学中确立了源于障碍存在的目的反射形成的机制。李普斯将目标反射的教育机制称为拦河坝规律,并将其视为心理活动的普遍规律,其含义是河水的能量在河坝处开始集中、扩大,从而能够冲破阻碍或由迂回的途径泄出,这里已包含了补偿的思想。李普曼以这一规律的作用来解释意向和愿望,他认为任何合乎目的的行动都是通过以前因存在障碍而发生的无目的的或自动的事件而完成的。对于其他心理过程来说,只有障碍、阻拦的存在,“目标”才成为可能。

某种自动发挥作用机能的破坏点、间断点,就成了指向这一间断点的其他机能的目标。因此,目的是事先给定的,看起来是目的,而实际上它是所有发展的起因。

动力学理论不会局限于认定目的反射存在的事实、心理活动不可避



免的方向性的事实,它想要了解的是目的反射是如何发生的,指向未来的那些行为方式的因果制约性和决定性是怎样的。这些问题的答案包含在巴甫洛夫关于障碍存在的说法中。障碍的存在(正如巴甫洛夫以前的心理学谈到的)不仅是实现目的的主要条件,还是目的本身产生和存在的必要条件。

性格的动力学理论依赖于心理学的两种基本原则,即用未来来解释人心理定势和心理发展过程中的补偿原则。这两种基本学说彼此相互关联,一种学说是另一种学说的动态延续。障碍的存在为心理活动树立了目的,也就是将未来的愿景引入心理发展中,而这一目的的存在又为对补偿的渴求提供了诱因。这是同一个心理动力过程的两个要素。可以看出,为了充分理解这里发展出的观点,我们赖以支持的第三个基本原则——发展过程的社会制约性原则,它同样与其他两个有着内部联系——将成为因果系列中的决定性因素,而在相反的或目的系列中,它又是同一个统一过程——源于必要发展过程的最后的、结局性的要素。

儿童生长的社会条件,一方面组成了他们难以适应的方面,他们发展的创造力也就由此产生;推动儿童发展的障碍,根源于儿童应该进入的社会环境条件。另一方面,它又将儿童的整个发展指向于达到必要社会水平的目标。自始至终都是如此。这三个要素的时间排序可以这样选择:儿童对社会和文化环境的不适应,构成了他的心理成长道路上的障碍(发展的社会制约性原则);这些障碍作为发展补偿的刺激,成了他的目标从而指引着整个过程(未来愿景原则);障碍的存在促使机能水平的完善和提高,并引导其克服这些障碍,而这意味着对社会环境的适应性(补偿原则)。个人与环境的关系可以处于过程的开端和结尾,这使它有了一个封闭的、环状的结构,使我们既能从直接的(因果性)角度,也能从相反的(目的性)



角度来考察它。

4

如果我们知道,力量产生于虚弱,能力产生于缺陷,那么我们就握有开启儿童能力问题的钥匙。性格的动力学理论当然是将来的事,到目前为止,甚至是现在,对这一问题依然是用纯粹静态方式解决的。研究者将儿童能力作为一个事实、一个客观存在来对待,因而只提出一个问题:“多少分?”。他们感兴趣的只是分数,而不是能力的本质。在儿童性格的动力性理论中,为建立有关积极的和消极的禀赋、有关儿童天才和缺陷的辩证新学说准备了前提条件。过去的原子论和数量化的观点立即暴露出其理论根据的不足。让我们想象有这么一个人,他的记忆力不好。我们假定他也知道了这一点,研究也表明他对无意义音节识记很差。根据心理学中制定的测试方法,我们得出结论说这个人由于遗传或疾病正饱受识记能力不足的困扰。严格地说,使用这种研究方法时,其结论常常在前提中就已经用另一种方式表达出来了,例如这里的情况:如果某人记忆状况不佳,识记的无意义音节少,那么我们就说他的识记能力很弱……问题应该用另一种方式提出:“记忆缺陷的人应该做些什么?”“为什么这很有必要?”。我们只要依据对这个人做整体了解就能够确定这一目标。因此,只有理解了整体,才能理解它的部分。

动态的观点使我们把能力和缺陷作为同一个补偿过程的两种不同结果来研究。以为为了补偿,为了将缺陷转化为天才,只需具备缺陷和不足就够了,这自然是毫无科学证据的乐观主义。如果超补偿可以不依赖于内部生理条件和外部条件而能将任何缺陷转变为优势,那它就是一个迷人的神奇现象,而不是一个生命过程。认为任何缺陷都可以保证得到高



度的发展,我们不可能把这一观念推向比这更滑稽、更荒谬、更不正确地步了。如果事情真是这样,那生活未免就太轻松了。事实上,补偿是一场斗争,像任何斗争一样,它总是有两种可能的结局——胜利与失败。像任何斗争一样,它的结局取决于斗争各方力量的对比。在这里所说的情况下,它取决于缺陷的范围和补偿资源,也即是个人的后备力量。如果补偿成功了,展现在我们面前的就是儿童天赋、才能的充分发挥甚至是超价值发展的图景。如果补偿未能成功,我们看到的将是失败的、价值不充分的、延缓的、偏差的发展。这一过程的一极指向天才,另一极指向精神症。

神经症、诈病症、心理学视角的反社会性等现象,都证实了一种虚幻的目的存在,它将人的整个生活规划引向一条虚假的、偏离了儿童生活主线和性格的道路。不成功的补偿演变成借助疾病作防御斗争,失败者以自己的弱点来自卫。在这两种极端状况之间分布着各种程度的补偿——从极小程度到极大程度。动力学取向的新颖之处并不是要改变对能力及各种特殊能力的数量评估,而是不同意赋予这种评估以独立的意义。对于整体发展来说,缺陷本身什么也说明不了。具有一种或另一种缺陷的儿童仍然不能说就是一个缺陷儿童。在交给他缺陷的同时,也交给他克服缺陷的动力。能力的发展与性格的发展一样,是辩证地、矛盾地向前发展的。

5

内部矛盾指引着性格沿着“心理生理反差”的路线发展,阿德勒把它称作生理上缺陷与心理上补偿的矛盾对立。

弗洛伊德提出了性格学的三元基(整洁、贪婪和固执)及其与肛门性欲关系的论题。或其他的论题:“患过尿失禁的人,有过度的虚荣心”(弗洛



伊德,1923)。“……相似的现象联系的内部必然性……”这些理论,就是对于这一理论的作者本人来说也不是非常清楚明白的。我们有权问,这些性格特点对于未来生活有何意义?三元基和肛门性欲间有什么联系?为什么人的行为终生要受这些特点制约?什么能使它得到滋养而不至退化?为什么它对于个人的心理机能是必要的?相反,如果有人向我们指出,由于听觉机能降低引起的价值感不足,个人会通过反向作用和补偿作用,发展起高度的敏感、猜疑、惶恐不安、刨根问底及致力于补偿缺陷的其他机能,并建立起应对它们的心理防卫机制,在这种情况下,性格发展逻辑、性格的社会—心理规律性对于我们来说才是理性的、可理解的。

对于弗洛伊德来说,在性格特点方面,“初期的倾向不变地延续着自己的存在”,性格根植于遥远的过去。对于阿德勒来说,性格是个人面向未来的方面。在梦的解析中,弗洛伊德依据的是昨天和遥远儿童期的经验残留,而阿德勒的出发点在于,梦是战斗侦察,是探索未来,是准备未来的行动。同样的,在个性结构学说、性格学说中,纳入了对心理学家有深层价值的未来前景。它将我们从保守的、向后看的理论束缚中解放出来。实际上对于弗洛伊德来说,人就像束缚在小推车上的苦役犯一样,被链条锁在自己的过去上。整个一生都由儿童早期的一些基本状况所决定,整个生活可以毫无遗漏地归结为童年冲突的消除。依然不可理解的是,为什么后来的一切冲突、创伤、经历都只能敷设在童年期形成的生命主干和轴心上。在新的理论中,革命的未来愿景使我们把个人的发展和生活看作是一个奋力向前的统一过程,一个指向由社会存在的要求所决定的终点和结局的过程。

未来的心理前途也赋予了教育的理论可能性。因为自身的固有条件,儿童在成人社会中总是自卑的;他的地位从一开始就给他的发展上的



虚弱感、不自信、窘迫感提供了理由。儿童长时期不适应独立的存在,而这种不适应、不舒适感成了他发展的源泉。儿童期是一个自卑的时期、向着优越感的补偿时期,也是争得社会地位的时期。在这一过程中人由一个生物型个体转变为社会型的个体,由动物的有机体转变为社会的个性。对这一自然过程的社会掌控就称为教育。如果儿童的成长发育的自然过程本身没有设置由社会生活要求所确定的未来前景,这种掌控就成为不可能。教育中统一规划的最大可能性、确立面向未来的宗旨,都说明了只有教育极力掌控的发展过程才具备这样的条件。本质上这意味着一点:儿童的发展和成长是一个社会导向的过程。关于这一生命线,留列说:“这是引导他(儿童——维果茨基注)走向目的的阿丽安娜线。”由于随着时间的推移各种心灵机能都进入了选定的方向,各种心理过程获得了自己典型的表现,因而形成了与自己相符的、有了明确生命路线的意向、能力、策略方式的总和,这就是我们所说的性格。

沿着这一道路,儿童科学已获得许多重要发现。例如,戈罗奥斯与霍尔在自己的已成为经典研究的报告中指出,对于作为动物和人类儿童自发培养的游戏,不能从它与过去的关系,却能从它对未来的趋向中得到理解和说明。游戏对他来说起源于生来具有的对完成复杂生活任务的不胜任,也即是起源于不适应;儿童期是获得生活所必需的适应力的生命时期,而不是直接源于先天反应的发展时期。也可以说是缺陷的补偿期。游戏还是儿童自发的自我教育,是未来生活的演习。近年来看待这一演习的心理学性质的新观点提了出来并得到不断增强,其实质是戈罗奥斯思想的进一步发展。总的说来,演习、发展与教育过程、个性养成过程中这种最重要的活动,就是补偿过程。

只有从戈罗奥斯游戏理论和新的演习理论角度,儿童运动的意义及



其教育内涵才有可能得到真正的理解和珍视。儿童运动(就某些方面而言)应被看作大众化儿童游戏的合理化与组织化的试验,急剧变革时代的游戏同任何游戏一样,都是训练儿童面对未来,为他的未来行为铺设基本道路。那种认为个性的发展只是先天原始趋向的被动展开的观点和实践是不可接受的。有一种想法是我们可以有意地把从儿童早期开始的人的整个生活拉成一条连续不断的线,并使其沿着历史描绘的统一的直线延伸,则这种想法只在一种条件下才是有根据的,那就是性格不是生来就有的,而是建造起来的。不是展开,而是培养,这是对性格产生过程的正确称谓。正是这一观点给了我们从社会角度理解个性的钥匙,理解阶级的性格——在个性的生物结构上打下的阶级痕迹,不是假定的形而上学意义上的而是现实的具体意义上的痕迹。查尔金德在指出性格静态观的主要不足的同时,也指出这种理论与那些重大事实之间的矛盾,这些事实是,每个人不仅是一个生物单元,还是一个历史单元,其性格中一定带有历史的特点。

“阶级地位(剥削或被剥削的地位)、历史时期(革命或反动)能够促成一种或另一种性格类型的形成吗?”(查尔金德,1926)在这一问题上有一条明显的界限将理解性格的两种不同的方式区分开来。科姆佩雷在一份提纲中谈到,性格是在出生瞬间就形成了的、现成特征的总和,他说:“这不是什么怪论,可以说,日后勤奋的孩子,表现这一性格倾向的特有方式,应该就是他当初抓奶瓶的那种方式”。换言之,性格是与人一起出生的,连同新生儿抓握奶瓶的方式也是一起给定的。与此相反的是戈罗奥斯认为,作为自发形式教育的游戏的重大生物意义就在于它的如下特点,即引导我们从人的遗传性特征转向获得性特征,或者“这里要运用某种意义上的古老言辞来表达——引导人从旧的亚当转向新的亚当……”(戈罗奥斯,1916)



而性格正是新亚当、人的第二属性。

近年来,阿德勒的学说,特别是其应用和实用教育学部分,对德国和奥地利社会教育的理论和实践产生过很大的影响。教育是这一心理学说的最重要方面。用卡尼茨的话来说,这一学说之所以对社会主义工人运动具有重要意义,就是因为它把环境和教育的作用提到首位。“它给马克思的话‘我们的社会存在决定我们的意识’提供了心理学依据”(卡尼茨,1926)。卡尼茨特别坚持的观点是从阿德勒学说中引申出的结论,这一学说在教育中的应用,都已经深入到资本主义制度与它的文化环境的矛盾之中。“一句话,转化为实践的个体心理学摇撼着资本主义社会秩序的框架。这样一来,这一派别的资产阶级心理学家总有某个时候会感受到是生活在自己的天国中”(卡尼茨,1926)。1925年在柏林召开的个体心理学大会上卡尼茨提出一个观点:“个体心理学只有秉承大众的世界观,才有可能贯彻到群众中去”。

正如已经交代过的,我们暂把个体心理学与马克思主义相互关系的复杂问题放在一旁。但是我们认为,为了说明问题的实际情况,有必要指出,在这一理论内部,存在着两种对立的倾向。

阿德勒的理论依据的是复杂而混乱的哲学基础。一方面他强调对于个体心理学来说,马克思比其他某些人的思想具有更大的意义。另一方面他又贪婪地吸收伯格森、斯腾和其他唯心主义者的思想,并指出自己的许多观点与他们的哲学基本观点相符合。阿德勒十分客观地说,无论是在他的意图中,还是在他的任务中,都没有确立个体心理学与哲学的关系。试图为这一理论提供认识论根据的阿德勒说得没错,这一理论的许多个别成分是处于由纯粹的经验途径所确立的关系之中,也就是说,这一



理论还没有自己的哲学上合乎逻辑的方法论。

正是由于这一点,个体心理学理论吸收了许多性质上不可调和的哲学成分。整个现代心理学经历着危机,其含义在于存在着不是一种,而是两种心理学。迄今为止,它们依然同时受到研究:自然科学的、唯物主义的心理学和唯心主义的、目的论的心理学。从布棱塔诺、闵斯特伯格、狄尔泰、胡塞尔、纳托尔普以及其他许多人的著作中都可以看出,现代心理学认清了这一观点。阿德勒的心理学,同许多现代心理学一样,不可分割地包含了这两种完全不可调和的、对立的学科体系。由此,就产生了这一理论内部的方法论斗争,以及借助一种或另一种体系从方法论上确认这一理论派别的尝试。

第十章

缺陷学与异常儿童的发育及教育学说*

现在我们谈的是使心理学突破生物学的束缚,进入到历史的和人类的心理学领域的问题。

“社会的”一词应用于我们的科目有着非常重要的意义。首先,在这个词的最广泛的意义上,它意味着一切文化的都是社会的。文化是人类社会生活和社会活动的产物。所以,文化发展问题的提出本身,已经直接把我们引入到发展的层面。可以进一步指出,符号处于有机体之外;作为工具,与个人是分离的。按其本质来说,它是社会手段或社会装置。我们可以进一步说,所有高级机能都不是在生物学中,也不是在纯粹的种系发育的历史中形成的——作为高级心理机能基础的机制本身,是社会的摹塑品。我们最好把儿童文化发展史引导我们得到的主要结果称为高级行为方式的社会发生。

儿童行为复杂形式的结构是一个迂回路径结构,因为它是在直接路径的心理操作不可能应对环境时给儿童提供的帮助。但是这些迂回的途径是人类在文化的、历史的发展进程中获得的,因为社会环境从一开始就

* 刘华山、乌云特娜译,刘华山校。



给儿童提供了一系列迂回路径,于是我们经常不能察觉到发展竟然是沿着这样的迂回路径向前推移的。

举一个简单的例子。试想一下,我们需要比较两组物品中哪组更多,或按照份数将物品分组(在一些参加者中分配玩具或棋子)。最简单的做法是用目测来分配物品,就像年幼的儿童或原始人类所做的那样。我们文化人类以及高学龄儿童会采用迂回的方式来分配,开始是计算物品,主要目的是让位给后面的计划。这样一来,基本目的退居到后面步骤中。有文化的人首先计算物品数目和参加者人数,然后进行一个算术运算,把64个物品分给参加的4个人。计算后得知每个人应该得到多少个物品,在此之后才开始分配。换言之,基本目的不是任务刚一提出时就直接出现。即使一个年幼的儿童也会将基本目的推移到最后,此前他要完成一系列操作,这就是解决问题的一种迂回的方式。

因此,孩子开始依靠手指算数时,还不能直接回答老师的提问,比如6加2是多少,而是伸出他的六个手指,然后再伸出两个手指,回答“8”。在这里,我们又有了一个完成某项计算操作的迂回路途结构;一个儿童在没有现成的、自动的答案情况下,用自己的双手去解决“和”这个问题。在这种情况下,只有在儿童解决任务的直接路径被截断的情况下,与问题没有直接关系的“手”才获得了工具的意义。我们可以依据这些原理,确定儿童生活中这些文化操作所执行的功能与用途。迂回路径结构只有在下列情况下才会产生,即在直接路径上存在障碍,直接路径上的反应被中止,换句话说,也就是情境提出了原初反应无法应对的要求。作为一般规则,我们可以将这些归入到儿童复杂的文化操作之中。当直接路径出现困难,儿童面临的适应要求超过了他的潜能,当借助自然的反应还不能胜任提出的任务时,孩子就开始利用迂回路径。



作为一个实例,我们要引用自己的一个实验,是皮亚杰自我中心语言实验的变形。在与皮亚杰研究相近似的情境中,我们观察到了儿童的自我中心语言,但我们提出了一个研究目标,就是要查明这种自我中心语言究竟取决于什么因素。不同于皮亚杰,我们让儿童行为变得困难。我们观察孩子自由绘图,却故意让孩子得不到足够的彩色铅笔。当他被绘画吸引时,我们不知不觉地抽走了他照着画的样稿;当他把图画复制到卷烟纸上时,我们暗暗地启动按钮,使纸脱落下来。总之,我们安排儿童的行为环境,使他面临许多困难。我们注意到,在这种情况下自我中心语言立即增加到96%,而一般正常情况下仅为47%左右。这表明当儿童面临困难时,自我中心语言被激活。试想一下,一个儿童画画需要一支红色铅笔。如果铅笔就在这里,他会产生自我中心语言吗?不会的。儿童需要一支红色铅笔,他会拿起它就画。现在想象一下,一个儿童需要一支红色铅笔,孩子环顾四周却发现没有铅笔。这时就产生了自我中心语言——推论:“红铅笔掉到哪儿去了,我要找到红铅笔”或“兔子没有耳朵了”“只好用一支灰色铅笔来画了”“把蓝色浸入水中,就变成红色”,儿童还会接着去这样做。换句话说,在行动不能应付情境时,推论就会出现,如何规划自己的行为或如何获得缺少的东西。有时,孩子正试图了解到底发生了什么。当直接路径被切断时,迂回路径就会产生。

实验说明:孩子自我中心语言执行了内部语言的重要功能,因为它规划了他的行为。我们知道,人的头脑里想的东西在何等程度上影响他做什么,对人的行为有着何等程度的代表性,这些都制约着他的行动以及他与周围环境的关系。我们在儿童的自我中心语言中发现了这种计划行为的起源。

瑞士研究者克拉帕雷德指出了一条规律用以解释那些迂回操作的结



构。这条规律被称为意识困难规律。克拉帕雷德研究儿童是如何产生类同反应和差异反应的,研究得出了以下事实:对类同反应的发生早于对差异反应,同时,对差异词语的确认却早于对类同词语的确认。克拉帕雷德任务中的类同关系对儿童来说没有任何困难,他可以直接做出反应,没有理由采取迂回的方法;而对于差异的关系,他经常会出现大量错误,这里显示出迂回操作是如何产生的。克拉帕雷德对此规律的表述:我们用词语理解,或者将一个操作由行动计划转化为口头计划,做得如何,要依其在行动中遇到的困难而定,依我们如何学会适应而定。

事实上,不仅对自我中心语言做研究的人员,而且从事更复杂行为研究的人员都指出,当直接路径被切断时,就会产生迂回路径结构。换句话说,高级适应形式的主要功能和用途,只有在儿童依靠直接路径而出现适应困难的情况下才会实现。

另外一种非常重要的情况,可以确切地归纳为行为高级形式是在必要性的压力下发展的,如果儿童没有思考的必要性,他就不会去思考。如果你设置的困难迫使孩子修正自己的行为,他就得在行动前先做思考,正如克拉帕雷德所说,就是要借助词语认清当时发生的有关情况。如果你组织的实验使孩子不会遇到困难,他的自我中心语言的百分比就会立即从96%下降到47%,即几乎减少了一半。

以前的心理学家对儿童的文化发展过程和儿童的教育过程的研究都是片面的。例如,大家都提出了这样的问题:儿童心理中有什么天然禀赋能影响他的文化发展,老师应根据儿童的哪些天然机能,将他引入这样或那样的文化领域。学者们研究儿童语言发展或算术教学如何取决于儿童的天然机能,好像这些天赋的机能是在儿童自然成长过程中事先就准备好了;但并未研究相反的情况,即掌握语言和算术如何改造学生的固有机



能，它如何截断和排挤儿童发展中的旧路线和趋向，改建他自然思维的全部过程。

现在教育家开始意识到，儿童进入文化不仅是从文化中拿走某些东西，掌握某些东西，从外部使自己养成某种东西，而且文化本身还要改造儿童的整个自然的行为，按新的样式重塑整个发展历程。

自然行为和文化行为这两种发展蓝图之间的差异成了新教育理论的出发点。

第二种更重要。因为它首次把儿童发展的辩证方法引入教育问题。如果说以前对两种发展蓝图——自然的发展和文化的发 展不作区分，人们可能会天真地认为，儿童的文化发展似乎就是他的自然发展的延续或结果；那么现在再做这样的理解就已成为不可能的了。早期研究人员没有发现转变中的深层次冲突，例如，从咿呀学语到说出第一句话，从感知数字图形到理解十进制。他们认为其中一个只是或多或少地延续了另一个。新的研究则表明，它们的不可估量的贡献就在于此：以前看似平坦的道路，事实上存在着凹凸不平。很显然，看似沿着光滑平坦路面上平稳的运动，其实也发生了跳跃。简单地说，在旧的研究认为是直线运动的地方，新的研究已经预设了发展中的转折点。他们以此阐明对于教育来说，什么是儿童发展的最重要的节点。不过，有关教育本质特征的旧有观念正在消亡。在旧理论可以谈协助的地方，新理论恰恰在谈斗争。在第一种情况下，理论教儿童慢慢地、平静地走路，而新理论必须教会他跳跃。教育工作者的观念的这一根本转变是作为重新审视儿童文化发展基本问题的结果而发生的，可以就我们研究性著作的每一章，以每一个方法论问题为例来加以说明。

每一种科学理论的任务是研究存在于环境和有机体之间以及它们各



主要类型间的关系。不过,这种情况实际上反映了事实上正确的想法,儿童在每一个文化时期的发展或多或少在一些节点上符合他的文化发展的路线。因此,如果我们只从外表来考虑现象,从第一眼看来,情况好像是在大脑发育和经验积累的某个阶段,儿童学会了人类语言,在更高级的阶段掌握了计数体系,并在有利的条件下进入代数世界。在这里,好像存在着完全的一致性,或者更确切地说是存在着发展路线的前后一致性。但这只是一个欺骗性的观点。隐藏在这一观点背后的是每次转入发展新时期就会卷入复杂的冲突和深层的不协调。因为遵循自身发展逻辑的儿童自然发展路线,任何时候都不会自动地卷入文化发展的路线。

天然条件向历史形式的转换永远不是一个简单的机体变化过程,而是发展类型本身的复杂变化过程。于是,从教育条件下的儿童文化发展历史中引申出来的基本结论是,在以前看起来是平坦道路之处,教育每次都不得不去攀爬;在看起来一步可达之处,教育不得不做跳跃。这项新研究的第一个功绩正在于,它在过去认为简单的地方发现了一片复杂图景,但这个观点给教育原则带来的真正革命,是发生在异常儿童教育领域。

这里我们处理的问题和正常儿童教育有着原则的不同。人类文化的整个装置(行为的外部形式)是按照适合于正常人的心理生理组织的原则来安排的。我们的整个文化的确立,考虑到的是拥有特定器官——手、眼、耳以及特定脑功能的人。我们所有的工具、技术、标志和符号是专为正常人设置的。由此就产生了一个趋同错觉:认为人的行为的自然形式可以理所当然地转化为其文化形式。实际上,这种按事物自然本性的转化是不可能的,对此我们刚刚尝试着从它的真实内容中作了揭示。

一旦在我们面前有一个偏离正常人的类型、受困于心理生理组织缺陷的儿童,即使在一个不成熟的观察者的眼中,也可以立即看到,儿童自



然发展路线和文化发展路线的趋同，正在被它们的离散、分歧和不协调所取代。听任自己自然发展的聋哑儿童永远学不会口语，而盲童掌握不了书面语。在这里不得不借助教育，建立起人造的、文化的技术，建立起适应异常儿童心理生理组织特点的文化符号和信号的专门系统。

于是，在盲童那里，视觉书面语就被布莱尔触觉点状字体所代替，这使得他用凸型圆点的不同组合表示字母，用触摸页面上的这些圆点的方式来阅读，在纸上压出凸型圆点来书写。与此相同的是在聋哑人那里，手势语(或手指字母)使人能够用手的不同姿态的视觉符号代替我们的字母符号，组成聋哑儿童能用眼睛阅读的特殊书面语言。

教育上可以走得更远的是教耳聋的儿童讲话，因为他的发音器官通常并没有受到损坏。这样的孩子耳聋是天生的，哑则是由于他被剥夺了听觉而变成的。教耳聋人理解口语，是要使其从说话者的唇动上读懂语言，也就是用嘴与唇运动的视觉形象代替语音。而聋哑人要学会说话，必须利用其触觉、动觉和符号模仿。

这些是专门为盲聋哑儿童文化发展铺设的迂回道路，专门为他们创造的书面和口头语言，在他们的文化发展史上是相当重要的。眼盲和聋哑仿佛是大自然安排的天然实验，它显示行为的文化发展与生理机能没有必然的联系。口头语言并不必然要与发音器官相联系，它可以借助另一种符号系统来实现，正如书面语言可以从视觉通道转移到触觉通道。

异常发展的情况使我们能清楚地观察到文化发展和自然发展的不一致。这种不一致其实在正常儿童身上也存在，但在异常发展条件下显示得尤为清晰，因为在聋哑儿童和盲童身上，依托于人的正常心理生理机能的文化行为方式，与因某种缺陷而恶化了的儿童行为之间存在着惊人的差异。但是，最重要的是，文化行为方式是培养非正常儿童的唯一途径。



这一途径是在采用直接途径不可能的情况下所创设的迂回路径。用于盲童的书面语言和用于聋哑儿童的书空语言,就是文化发展迂回的心理生理途径。

我们已经习惯了用眼睛阅读和用嘴说话。只有伟大的文化实验表明我们还可以用手指阅读、用手说话,向我们揭示了文化行为方式整体上的约定性及动态性。在心理上,教育利用这些形式可以克服最大的困难,即它能成功地使聋哑、盲童学会说话与书写,学会本来意义上的说话和书写。

重要的是,盲童能像我们一样地阅读,但是支持这一文化功能的是另一种完全不同于我们的心理生理装置。例如在聋哑儿童那儿,从文化发展观点看来最重要的是,全人类使用的语言在他那里是由另一种心理生理装置来操纵的。

第一,这些例子给了我们什么启示呢?这就是文化行为方式对于一定心理生理机制的独立性。其次,文化行为方式的自发发展在聋哑儿童身上表现得特别明显。聋哑儿童自己安排,发展起了面部表情这种特殊的语言。语言的这种特殊形式不是为聋哑人所创造,却是由聋哑人自己创造。所创造的这种特殊语言,与各种现代人类语言的区别超过了各种现代人类语言之间的差别。因为它是一个回归到最古老的人类原始语言——手势语言,或者只是手。

自行安排,甚至没有任何学习,儿童走上了文化发展的道路。换句话说,在儿童心理的自然发展中,在环绕他的周围环境中,由于与环境交流的需要,仿佛已经为实现文化发展的“自燃”,为实现儿童由自发发展向文化发展的过渡提供了所有必要条件。

这两个同时考虑的因素迫使我们异常儿童教育的现代观点进行根本性的重新评估。传统观点的出发点是缺陷意味着毛病、不足、降低,意味



儿童发展的限制和缩小,其特征首先使某些功能损失。整个异常儿童心理学通常是按照从正常儿童心理中减去正在下降的功能的减法法则建立起来的。

这种理解正在被另一种观点,即考察缺陷儿童发展的动力学观点所取代。这一观点的基本原则是,缺陷对儿童发展有着双重影响。一方面,它是不足,其直接作用是给适应制造障碍和困难。另一方面,正由于缺陷制造了发展中的障碍和困难,并破坏了正常平衡,它就成了推动迂回适应途径的发展、推动那些替代机能和新增机能发展的刺激。这些替代的或新增机能竭力补偿缺陷,并将平衡遭到破坏的整个系统重新带入到新的有序状态之中。

因此从新的观点来看,不仅需要考虑儿童的负面特征,也要考虑他个性的积极方面,首先是复杂的迂回发展道路的整体状况。高级心理机能的发展可能只有通过他们的文化发展道路才有可能实现。至于这一发展是沿着掌握外部文化工具(语言、书写、算术)的路线,还是沿着完善自身的内部心理机能(培养有意注意、逻辑记忆、抽象思维、形成概念和自由意志)的路线运行,那倒没有什么差别。研究表明,异常儿童通常在这方面被耽搁,而这种发展不会受到机体方面缺陷的限制。

这就是为什么儿童文化发展历史可以让我们提出一个观点:在缺陷补偿有可能的地方,文化发展是其补偿的主要领地,在生理上进一步发展不可能的地方,可以给文化发展开辟无限前进的道路。

说到天赋,我们需要特别加以关注的是,文化是如何拉平天赋方面的差异的;文化发展是如何消除对机体发育不全的自然性克服,更准确地说,是如何将对机体发育不全的自然性克服转变为文化历史性干预的。

我们仅需作一点补充,在行为的内部工具(随意注意和抽象思维)的



文化发展方面应该创设迂回途径的技术,这种技术同样也存在于文化行为的外部工具的发展方面。对于智力落后儿童应该在他的注意和思维高级机能发展方面创设出类似于用于盲童的布莱尔字体或者用于聋哑儿童的手势语那样的东西,也就是在由于缺陷而使直接路径被截断的地方,建立起文化发展的迂回路径系统。

第三部分



缺陷学的临界问题

第十一章

困难儿童的发展及其研究*

一、界定与分类

在行为举止和发展方面偏离了正常规范的儿童,他们由此而在教育方面有别于普通的儿童,即从广义而言的困难儿童群体中,应该划分出两种基本类型。第一类,由于某种器官的缺陷而导致行为偏离规范的儿童(有身体缺陷的儿童——盲童、失聪儿童、失明失聪儿童、残疾儿童等,由于身体缺陷引起的智力低下或弱智儿童);由于机能遭到破坏而导致行为偏离正常的儿童(从词的狭义和本意而言,这些困难儿童是犯法者、性格缺陷儿童、心理疾病患者)。第二类则是接受过相当好的教育的儿童。他们的天赋高于常人(天才儿童),将他们从普通儿童中划分出来的时间不长,但也是非常严重的问题。在各个类型中的所谓正常的(普通的、中等的)和难以教育的儿童间存在着过渡形式——组合的或者说是混合的、难以教育的形式。

困难儿童和智力低下儿童的选择通常应该在教育和教学过程中进行。除了非常明显的身体受损(失明、白痴、深度低能等)的儿童外,在所有

* 张豫鄂译。



没有上过普通学校的儿童和在校学生中都应找出在教育过程中需要专门研究的某些儿童。作为定向工具,有可能、也有必要运用传统的方法手段(比如纳—西蒙量表及其他工具),但要在类似的研究上做出儿童学诊断则存在着风险。这些手段只能用来区分需要做特殊研究的儿童,而特殊研究的方法还需进一步确定。

对从一般群体中划分出来的儿童进行分派,应该在对其结构和机能形式进行区分的基础上进行。智力落后儿童按照其目前的问题状态可以分为三级(低能、愚笨、白痴)。对筛选出的儿童做分派的原则是按照其发展和行为的类型,按照儿童个性普遍的和整体的特征,而不是按照其个别的症状和缺陷做划分。

二、智力落后的儿童

任何一种缺陷都会创造出补偿的刺激因素,此观点是研究智力落后儿童的基本原则。动态地研究智力落后儿童不可能局限于确定缺陷的程度,但必须关注儿童的行为和发展中的补偿过程(替代过程、增建过程、平衡过程)。最好合理地采用某些作者提出的三种补偿标记(对缺陷的反应:①补偿,②亚补偿,③去补偿)。单是界定缺陷并没有告诉儿童学家任何重要信息(见韦因曼、伯恩鲍姆、林德沃尔斯基、斯腾、艾里阿斯堡、皮尔西、菲森,等等)。

在研究智力落后儿童时,该儿童的先天环境相当重要。先天低能型、先天弱智型、先天幼稚型、先天白痴型都可以在各种不同程度上与各种类型的智力低下组合在一起,赋予儿童行为和发展的独特图景。它们可能在智力落后的情况下不表现出来,反而在没有智力缺陷时呈现出来。在从事智力落后的研究时,精神动力统一的原则(舒尔茨)要求必须有双重的特性(智力的和先天的)。先天的低能本身在极大程度上能够得到不完



全的补偿(格列尔、杜普列、戈姆布尔格)。天赋,作为相对独立的、不取决于高级智力机能、并能实际运用的天分通常是智力缺陷补偿和平衡行为的中心环境,可以运用奥泽列茨基测量级别作为研究儿童天赋工作的最基本点。

实际智力,即理智的、合理行为的能力,尽管与天赋非常相似,但从心理学的角度应将其划入研究智力落后儿童的特殊研究环境。可以以李普曼和斯腾的这一研究为出发点,同样地还要无条件地以苛勒和李普曼提出的原则作为研究的基础。实际智力,作为相对独立于智力活动其他形式的一种特殊品质的理智行为类型,可以在不同的程度上与其他智力形式相组合,每次都建立起儿童发展和行为的独特图景;它可以是补偿的着力点,是平衡其他智力缺陷的手段;不考虑这一事实,任何发展图景将是不完全的,而且常常是不可靠的。

智力活动的高级类型(通常在痴呆状态下会令人惊异),有时被称为理论上的、诺斯替型的等,都建构在运用逻辑思维的形式上,运用产生在语言基础上的概念之上,运用组成历史文化和社会心理学产品的概念之上。这种文明人类所独具的思维导致了人所共知的文化符号的工具性使用,并有可能用工具法加以研究。由阿赫所创造的研究概念形成实验方法可以作为起点。此方法由巴赫用来研究智力落后儿童。该方法在研究概念时可以确定儿童加工概念所达到的程度。

研究智力落后儿童的主要方式是质量测试,而不是从数量上界定缺陷。界定其行为发展类型是研究的主要任务,而不是某些机能能达到的数量水平。智力本身不是某种唯一完整的,而是各种行为的质量类型、活动类别的总概念。一种形式领域的缺陷可能会由另一种的发展所揭示(李普曼、林德沃尔斯基、波根)。智力活动因素量会增长,与此同时增长的



还有缺陷的多样化和它们移位的可能性。

所有上述研究智力落后儿童的形式,早先也如同其他方法一样,通常用于类似的研究,不可否定其研究的辅助性意义。上述的研究形式只有在教育过程中长期研究儿童的背景上才能科学地运用。最终,我们应该研究的不是缺陷,而是有某种缺陷的儿童。因此,在儿童个性和周围环境相互作用的基础上完整地研究儿童个性应当是全部研究的基础。教育观察的数据补充了按一定图示进行的系统观察(例如,莫洛若维)、自然实验或者是教育实验的数据。我们只有了解了一个孩子的情感、意志力和其他方面,了解了他的社会行为的总类型(主线),才能正确地对待他的智力缺陷。

所有身体缺陷都如同社会地位的降低一样在他的行为中得以体现。这些次要的心理构成(缺乏价值情感等)都应该在研究智力落后儿童时引起人们的注意。缺陷的变化(补偿、机能的锻炼、变化的能力)正是由他的社会心理的复杂化(教育因素)所界定的。

三、难以教育的儿童

就其本义而言,难以教育的儿童这个概念是指在行为和发展中偏离规范的机能意外事件。这些事件的本性绝大部分在于儿童和自然环境间或者是儿童的个性层次间的心理冲突。所以研究难以教育的儿童往往应该从研究基本冲突开始。

在制定研究困难儿童的方法时可以使用由格鲁列所提供和采用的图示为起点。他区分出以下类别:由环境创伤所决定的难以教育的情况(Milieu — M);儿童发展过程中由内部心理因素所决定的情况(Anlage — A);混合情况(MA),它取决于因素的主导意义而分为两个等级(Ma 和 Am)。格鲁列认为,内部心理因素(A)并非一定就是病理性因素。



由格鲁列、弗里连谢尔和其他学者对难以教育儿童的分类可以作为依据用于困难儿童的研究。

因为导致形成难以教育的每一个冲突都根深蒂固地存在于儿童发展史中各种各样的个人特殊条件之中,所以对于研究难以教育的儿童而言应该采用个人的心理方法和观点。因为冲突往往是由儿童心理的深层过程决定的,起源于无意之中,所以研究难以教育的儿童应采用能深入到心底、能探测到心理隐私方面的方法。但是,在研究困难儿童时等级形式的心理分析是必须运用的。

由个体心理学协会制定的,用以研究难以教育儿童的研究图示要以作为一种研究冲突的方法用在最初阶段,因为这种冲突是难以教育的基础。最为理想的是在许多方面改变、拓展这图示,并将此用于我国难以教育儿童的独特群体。最好再研究出莫洛若维的某些变体图用于难以教育的儿童,行为与环境的对比关系是他的图示中解决这个任务的价值所在。为了研究困难儿童这项专门任务应该创建这个图示的变体。研究意志、情感、幻想、性格等方面的测试作为辅助和定向方法(罗尔沙赫、彪朗、顿涅)。

对难以教育的儿童的研究要比研究其他类型的儿童多得多,该研究要以教育过程中对他的长期观察为基础,以教育实验为基础,以研究儿童创造性产品、儿童游戏以及儿童各方面行为为基础。

四、天才儿童

划分出天才儿童是儿童学家的观点,正是这种划分有助于儿童的快速发展,尤其适用于中小学教育。应该以实验的形式将类似的划分变成科学的方法。无论如何,至少应该从理论上提出问题,即天才儿童发展的特殊类型是与专门教育有关的(音乐教育,等等)。



五、混合形式和过渡形式

混合形式和过渡形式的存在应引起特别的关注,因为过渡时期的存在,可以在广阔范围内防止低估儿童发展的类型或给儿童发展类型的研究带来困难;而混合类型(难以教育的、智力低下的儿童,等等)则需要异常复杂的研究方法。完整对待儿童的方法是正确研究这些形式的保证,该方法不仅只注意到他行为中的某些破坏成分和缺陷,而且关注到儿童发展的全部主线、身体缺陷的补偿、在缺陷基础上出现的两次心理困惑、社会心理的冲突、发展变化(变化的能力)。对智力低下的过渡形式最正确的方式是采取教育实验手法,在校园内把这些孩子分成特殊的团体。

六、组织问题

研究困难儿童和智力低下儿童,挑选进入专门学校的学员,按照教育机构的各种形式来确定他们的教育方向,等等。这一切都应由从事精神病学、残疾儿童教育学和医疗教育学问题研究的专家来主持,只有儿童学家、教育学家和医生的合作才能成功。

组建儿童学问题咨询工作室对于正确研究困难儿童及智力低下儿童,对于领导某些学校和儿童教育的实际工作非常重要,这种工作室在德国、澳大利亚和其他国家已完全无愧于其自身使命。这些工作室应该成为研究智力低下儿童和困难儿童的中心。

组织精确的致力于这些问题的科学调查研究非常必要,最紧密地将同类实际调查工作联系起来。欧洲国家将其研究和教育困难儿童和智力低下儿童的成就完全归功于这两种工作方式的最紧密联系。科学调查研究的基本任务是建立智力低下儿童和困难儿童的诊断与标准的原则和方法。

第十二章

智力落后和生理缺陷儿童教育的工作基础*

1. 缺陷与补偿。所有的缺陷,即身体上的某种不足,使有机体面临着克服这一缺陷、填补不足、补偿它所带来的损失的任务。由此,缺陷的影响时常是双重的和矛盾的。一方面,它使机体变弱,损伤身体的活动,它是负面的;而另一方面,正是它在破坏、阻滞机体活动的同时,又充当着身体其他机能高度发展的刺激因素,它推动、唤起了身体从事更剧烈的活动,这活动能补偿不足,克服困难。这是一个普遍规律,同样也适用于身体的生物学和心理学:缺陷的负面变成了补偿的正面,即缺陷成了高度发展和活动的刺激因素。这可分为两种补偿类型:直接补偿或称身体上的补偿,间接补偿或称心理补偿。前者在损害或者清除成对器官之一时大都会发生。例如,在切除一个肾脏、一叶肺等时,另一个留下的器官就会补偿性地发展,取代原病器官的功能。当第一补偿不可能时,人的中枢神经系统和心理器官就承担了此任务,制造出由保障其他工作的高级机能组成的、对残缺器官进行保护的组织。阿德勒认为,器官缺陷的感觉对个人而言是心理发展的刺激源。

* 张豫鄂译。



对有某种生理缺陷儿童的教育通常依据间接的心理补偿,因为对失明失聪等缺陷直接的、身体上的补偿是不可能实现的。

2. 缺陷的三种基本类型。研究任何一种缺陷都应从它与儿童的中枢神经系统和心理器官的关系出发来做考察。神经系统活动中有三种可以区分开来的装置,各自完成其不同的功能:感知装置(与感觉器官相关),应答或效应装置(与身体的效应器官、肌肉、腺体相关),中枢神经系统。三个器官中每一个的缺陷都按其各自的不同影响着儿童的发展和教育。与此相通,应该分出三种缺陷类型:辅助性器官的受损或残缺(失明、失聪、既失明又失聪),反映器官或工作器官部分残缺或受损(残疾人),中枢神经系统受损和残缺(痴呆)。不仅是缺陷的类型,而且补偿的类型在这三种情况下都各有不同。

3. 缺陷儿童的心理生理教育基础。“就其实质而言,正常儿童与缺陷儿童间没有差距”,特罗申说,“这样和那样的人,这样和那样的儿童,这样和那样的人的发展都按照同样的规律,差距仅仅在于发展的方式上”(1915年)。所有的最终教育都是要建立某种新的行为方式,制定相对的反应或者是相对的反射。从生理方面来看,在缺陷儿童和正常儿童的教育间原则上不存在任何差距。对教育学而言,现代实验生理学的最重要的原理之一是行为的约定形式(条件反射)原则上以同样的方式与各个感官相联系的。条件反射,既可以从眼睛,也可以从耳朵开始训练,既可以从耳朵,也可以从皮肤开始训练。重要的不是盲童看见了字母,而是他会读了。重要的是盲童读的完全与我们读的一样,而我们也是这样教正常儿童的。所以,宣称对待盲童、失聪儿童和痴呆儿童不能用对待正常儿童的同一个尺度来衡量的库尔特曼公式正好应被相反的观点来替代:对盲童和聋哑儿童从教育学和心理学的观点来看,应该与正常儿童用同一个尺度来衡



量。但是,缺陷儿童的发展方式和教育方式绝对原则上等同,对有缺陷儿童的教育技巧往往以其深刻的独特性有别于正常儿童的教育。用眼读书和用手读书从原则上讲是一回事。但技术上讲则一个完全有别于另一个。这就告诫人们必须创建一个针对缺陷儿童的专门教育学体系(聋哑及盲人教育学,即盲童、失聪儿童教育学,等等)。在全部教育过程的内容绝对赞同的情况下,符号、方法、技术、形式技能的差距就是专门教育的基本原则。

4. 缺陷儿童教育的社会心理基础。任何一种身体上的缺陷不仅改变了一个人对物理世界的态度,也影响了他与人们的关系。有缺陷的儿童首先是一个特殊的孩童,对待他要有相当特殊的态度,完全有别于对待正常儿童。他的不幸过早地改变了他的社会地位及在周围环境中的定位。与人的全部联系,确定人在社会环境中作为一个生活参与者的地位、作用和命运,所在的社会存在的功能都要重新整合;生理上的缺陷往往引起社会的异位。缺陷本身并不是悲剧,它只是引发悲剧的前兆和借口。谢尔比纳说:“泪水和叹息相伴盲童的一生;由此,慢慢地,确实会产生一个巨大的摧毁性力量。”

身体缺陷本身(失明、失聪,等等)是生物事实。但是,教育者与其说应该与这些事实打交道,不如说应该与它们的社会后果打交道。当我们面对的教育对象是一个盲童时,与其说关注的是他的失明,不如说应该关注的是这个孩子在走进社会生活时所出现的冲突。所以,缺陷儿童的教育就是社会教育。这样的儿童在缺陷的影响下出现的补偿过程准确地呈现出来,主要不是按身体弥补缺陷的线路(这是不可能的),而是按照心理克服缺陷、置换缺陷和平衡缺陷的线路,按照获取社会价值或接近这个价值的线路。缺陷不仅是负面的,是缺点、弱项,也是正面的,是力量和能力的



源泉,是补偿的刺激源。同时,缺陷与对立方向的心理意向并存,克服这个缺陷的力量也与缺陷并存。科学已指出了教育缺陷儿童之路:应该按补偿缺陷的自然趋势之轨迹构建整个教育过程。

5. 盲童教育与教学的心理基础。盲童内外因发展的基本特点是他的空间感知能力、概念能力遭到严重的破坏,行为自由受限,以及空间上的无能为力。盲童的其他力量和能力都可以完全发挥出来。彼特切尔认为,盲童个性最具特点的是空间方面的相对无能为力与借助语言与视力正常人的完全等同的交往、相互理解的可能性间的矛盾性。正是语言和以其为基础的与视力正常者的交往是盲童的基本补偿方式。盲童故步于自我,封闭于自身体验的小圈子,不参与社会实践,就可以发展成为一个特殊的人,极大有别于正常人,完全不能适应视力正常人的生活世界。标尔克列恩谈及盲童时说:“他们所具有的那些发达的特性是我们在视力正常人身上所不能发现的,可以说,在盲人与盲人非常特殊的交往中,可以出现一个非常特别的群体。”

词汇可以战胜失明。正如感觉替代理念一样,除视觉之外的其他感觉(听觉、触觉,等等)的急剧蜕化和不发展,即缺乏视觉的非身体补偿的剩余感觉,构成了教育盲童的基本任务。该任务在于使盲童通过语言了解视力正常人群的社会经验,了解正常人的社会生活和劳动,通过知识和理解去补偿他所缺乏的直接可视的印象和空间经验。对盲童进行体育教育,对发展他们的听觉和触觉都具有重大意义。

6. 聋哑儿童教育和教学的心理基础。聋哑儿童在身体上比盲童的适应度强得多。在人类的意识里,世界首先是一个可视的现象。在自然体系中声音的作用稍弱。从生物学的角度来看,失聪与失明相比,其缺陷就少得多。由此在现实中失聪的动物就不像失明的动物那样无能为力。人却



不尽然。失聪剥夺了他的语言,将其排挤出人类的社会生活比失明更为强烈。林德涅尔在对聋哑儿童进行了详细的心理调查研究后,确证了最古老的观点:失去了语言的聋哑儿童在心理发展上不可能比类人猿的水平高多少。

教聋哑儿童语言依据于唇读,即依据天真无邪儿童感悟和理解语言的视觉图景:这正如对于我们来说,语言是由各种各样的音组合而成,而对失聪儿童来说,语言是由组成词和句子的语言动作、视觉方式的各种组合而成的。失聪儿童可以学会说话,因为他的失语不是语言器官、大脑的语言中心或者说是神经通道的缺陷;而是由于缺乏听力,无法掌握周围环境中的口头语言,因而导致语言不发展。对失聪儿童而言模仿说话人的语言动作可以培养和发展自己的口语,因为它是接近正常语言的。例如,英国的教育学家和心理学家建议不要把学会了这种口语的儿童称为聋哑儿童(因为他们的失语事实上已克服),而称为失聪儿童。从口语的概念出发,存在着聋哑儿童的手用字母,每一个字母都由一个特殊的相应动作表现出来。聋哑儿童发展的可能性是多方面的。

7. 盲聋哑儿童的教育。教育盲聋哑儿童相当困难,所遇到的障碍比教育失明儿童、失聪儿童大得多。但是,因为盲聋哑儿童神经系统连接器官和心理器官可能没有受到损伤,这样的儿童就有无限的发展可能和教育空间。众所周知,叶莲娜·凯勒和布里奇曼都是聋哑人,由于受到了良好的教育,他们都达到了高度的心理发展水平。叶莲娜·凯勒成了著名作家,乐观主义的宣传者。有关布里奇曼的信息虽然不多,却更为可靠:她掌握了语言,能读会写,并学会了初等数学、地理、自然史。

盲聋哑儿童的语言教学是其教育的基础。只有掌握了语言能力,他才能成为一个真正的社会人,即真正意义上的人。这种儿童通过触摸能



建立与周围世界的联系；他用触觉去感知聋哑儿童手型字母（手语法）的符号，感觉专为盲人精心设计的凸凹铅字字母，从而理解语言和阅读。这种儿童可以说话，或者借助于手型字母，或者运用由模仿而学会的口语进行表述。诚然，与教失聪儿童相比，这种教学更难，因为盲聋哑儿童看不见对方的发音动作，他受模仿时相当敏锐的触觉支配。

8. 残疾儿童。残疾儿童通常比盲童和失聪儿童更接近正常类型的儿童，教育中所需要的特殊性也小于失明、失聪儿童。残疾儿童教育的难度大都在于外部特征（无法上学、书写、工作，等等）。由于困难的影响而失去心灵的平衡和残疾儿童所处环境中的异样状况而引起的特殊社会心理观点是潜在的危险。所以，此种教育的任务在于预防出现无价值感和绝望感等。

9. 病重。儿童的缺陷往往来自于疾病，例如，癫痫儿童、精神病儿童等。这种教育应与治疗相结合，属于医疗教育范畴。医生和教育家的共同努力可以完成这项工作。通常，在治疗和教育举措之间没有明晰的界线。现代精神病学越来越开始向精神疗法，亦称心理疗法靠近，即心理方法的治疗与教育结合起来，这往往涉及成年人的治疗。精神病学具有一系列的心理方法，这些方法的实质在于补足病童个性教养方面的缺陷。这种类型病童的治疗就完全融入对他的教育之中。

10. 智力落后的儿童。智力落后的名称往往指发展低于中等水平的儿童群体，在学校教学过程中缺乏与其他儿童同步前进能力的人。实际上，智力落后儿童群体的构成十分复杂，因为落后的原因和天性完全是多种多样的。毫无疑问，可以将智力落后的儿童分为两大类：因疾病导致智力落后者和因身体缺陷导致智力落后者。第一类型实际上不是缺陷型的，而是患病儿童。他们的落后是疾病引起的后果（大部分都是神经上的和



心理上的),经过治愈可以不存在落后这一说法。第二种类型时常明显地表现出痴呆的身体缺陷,他们是缺陷型的身體。常有三种类别:其一,白痴,他们在智力发展上不超过两岁儿童的水平,不会使用工具和用具,几乎无法教授语言;其二,弱智儿童,他们停留在2至7岁儿童的发展水平,能够教会他们掌握最简单的劳动形式,但没有进行独立工作的能力;其三,低能儿,他们具有轻微的痴呆程度,能够接受相对丰富的教育,能够掌握事物,但高级机能的理解决能低下,且发展缓慢,一生中只保持有幼稚的智力(12岁左右儿童的水平),在许多辅助性学校中需要进行特殊教育。

对这样儿童的教育与盲童和失聪儿童的教育相比困难更大,智力落后儿童的中心器官都受到了损伤,他们的补偿储备都很微小,与正常儿童相比他们的发展可能性都受到了局限。如果说失聪、失明儿童的教育特点是符号的多样化和教授方法的多样化,则对教育这些痴呆儿童来说必须有教育工作内容本身质量上的变化。

但是,补偿过程通常都是在这样的儿童身上发生的。有时它们会引起专项天才的教育(记忆力方面、观察力方面,等等),时常表现在实践智力的发展中,即理智行为的能力呈现在天分之中,等等。

11. 缺陷儿童与正常儿童。由缺陷引起的补偿过程有各种各样的来源,这取决于缺陷本身的程度和补偿的能量储备,即能够补偿缺陷的身体的机能和其他器官的资源,最终取决于教育,即赋予这个过程中各种不同的有意识的引导。如果补偿不成功,则我们面对的是个病情严重、极不正常、有重大缺陷的孩子。如果补偿成功,则它会产生出补偿功能,激发出能力。我们时常能发现补偿的中等级别,或多或少接近既定的个性社会类别。这时面对我们的是社会完整的、有劳动能力的正常儿童。

第十三章

困难儿童领域中儿童学研究工作计划的基本状况

儿童学研究工作计划最终没能形成,未被通过,但是它最重要的基础部分的内容已非常明晰了。同时,在此之前,按计划于今年夏天召开的研究机构会议认真审议并核准了所制定的计划草案的基本要点,并对之做了相应的补充和修改。

现成的形式,尽管缺乏最终的、面面俱到的、精心研制的研究大纲,但基本的计划特征已非常明晰,已采用了按儿童学所拟定的研究工作的基本步骤。因此,正是在计划已最终完善时,我们认为必须讨论委员会在制定它时所主导的主要状况,并对这个计划的基本主线加以论证和诠释。

首先,即本计划构建的起源,承认在困难儿童的儿童学和其他儿童学工作中有着不可分割的联系和将困难儿童问题从本质上列入苏联儿童学的总体系,这是本科学首先发展的基本胜利,自然也是建构下一步工作的基石。困难儿童学的研究不是一个处于儿童发展普遍规律、儿童教育任务和总目的之外的领域,不是能脱离宗主国的、能独自生存的、按其自己的规律进行管理的科学殖民地;而是如同普通儿童学,但适用于儿童素材

* 张豫鄂译。



中的特殊部分,通常是被称为最困难之物。

困难儿童学与普通儿童学的联系涵盖两个单独的要素。第一在于困难儿童学依据特殊儿童素材,研究对普通儿童学也具有重要意义的问题。正如名言所示,病态学产生了生理学,儿童发展和教育的基本规律非常清晰地被发掘出来,这在于人们在偏离了变通途径的形式中研究他们。对在自身运行过程中遭到破坏的机制的研究是有意设计的实验的等价物,它仿佛是一项自然实验,使我们能够深入到该机制的内部构造及掌控该过程的规律。

当我们借助于自然本身赋予的实验,研究智力落后、聋哑和有精神病儿童时,儿童学的普遍问题,例如形体匀称、儿童身体的变化、教育、整体和某些方面的个性发展的社会制约问题;比较个人化的问题,例如智力发展和天赋、性格形成、语言发展都是实验性的调查研究所关注的问题。我们认为,儿童学在解剖和人类机体生理学中所获得的针对普通儿童学的意义,困难儿童学也应该获得。

普通儿童学和困难儿童的儿童学之间的内部联系观点似乎还没有遭到任何人的反对,也不担心会被夸大。可以说,如果普通儿童学不依附于困难儿童的儿童学,则它对基本问题的制定就会相当困难,甚至完全不可能。

另一种,也是更为重要的要素在于当困难儿童的儿童学建构于具有普通儿童学特征的某一方法论基础之上时,则它本身就成为了科学上站得住脚的、实践上可行的知识领域。施密特认为,当通常是纯粹经验知识的折中联合的医疗教育学呈现混乱状态时,作为真正在科学上认清了问题的困难儿童发展的科学研究开始陷入教育学的无政府状态。

但在其与普通儿童学的双边联系和紧密关系中,我们所感兴趣的领



域提供了一系列独特的内容性,这是属于普通科学的另一方面,而不是它的其他部分。我们对问题的特殊态度引起了计划中新的补充性困难。这种难度在于困难儿童的儿童学应该涵盖从入托开始到过渡时期的整个年龄段,甚至于困难儿童类型的方方面面。所以很早就已预料到了,该领域中计划任务的实现要比其他领域差得多。

本计划的第二个出发点,除了与普通儿童学的联系之外,它通过传承渗透到整个儿童学的工作之中,此项工作迄今仍在这个领域中运行。如果在更为普通的形式上表达整个计划的基本方针,自然是近五年内困难儿童的儿童学的全部基本方针。这项工作的基本任务是强化革命年代完成的有关困难儿童问题的修订方案,在原则上巩固面向困难儿童的新儿童学的理论和方法框架,发展和延续那条路线,使我们有唯一可能利用多年来集体工作成果,以马克思主义为基础去创建一部面向困难儿童的新型儿童学。

现计划的基础在第一届儿童学代表大会上已形成。一方面讲,为全体代表大会通过,并系统地形成了原则上可行的方法论的先决条件,该先决条件是以研究和教育困难儿童为基础的。以上创造了本计划的基本点。从另一方面来看,大会直接研制,并在决议中指出了本领域科学研究工作计划最重要的部分。所以计划委员会的工作实际上是在代表大会上所确定的任务的继续和实施。由此它实现了我们上面所提及的工作传承性。大会决议的引言中公正地谈到将我们计划与大会工作总结联系起来的所有那些因素:总的说来,他们提出了创建困难儿童的马克思主义儿童学和医疗教育学的第一步,为在困难儿童的儿童学领域,在与教育问题紧密的联系中,确定进一步研究工作的主线和前景,提供了大量丰富的材料。

我们既不会停留在代表大会在此已完成的工作上,也不会停留在代



表大会制定的基本平台上,更不会停留在上面已提出来的、已成为构建我们计划的基础上。我们可以按照第一届儿童学代表大会的决议去了解这一切。我们认为,发掘与先前工作的传承性非常必要,反之就无法正确理解整个计划。由此,在研究五年工作内容的制定时,将四项基本标准列为该计划的基础,这个标准构成了计划的主导线、目标方针,并按照目标方针进行选题。

一是在马克思主义基础上困难儿童的儿童学和残疾儿童教育学(医疗教育学)的理论形式;二是研究困难儿童发展的社会制约(既有社会制约因素,也有生物遗传的因素);三是提示困难儿童发展的变化(冲突变化,缺陷变化,性格异常变化,以及构成难以教育性和克服此点的全部机能的变化),这是辩证研究病态儿童学问题的第一步;四是鉴于为困难儿童修建苏维埃教育机构的具体计划,研究制定教育实践的儿童学论证。

这四个标准应该确定出科研选题的顺序。在这个基本线路之外的选题,我们都将其视为不具有现实性而从最近的五年计划中清除。尽管这些选题本身也符合规律,但是,因为它们可以在计划外研究,所以要在本研究计划将得到充分的保障之后再行。

在制定计划时我们认为,在儿童学发展的最新程度上巩固已获得的成就和进一步向前推进,如果没有该知识领域中的哲学社会方法论的形成就不可能。而在这个领域迄今为止,正如我们所提及的,导致教育上无政府状态的赤裸裸的经验主义、纯粹的折中主义笼罩着这个领域。寻找哲学根基,既从被研究的主体,也从研究的方式方法上论证其独特性,形成这个领域中理论基础的趋势。一方面划清要求,而另一方面,确定其针对其他普通科学的真正态度,这一切在最高程度上对于欧美困难儿童的现代儿童学是独具一格的。这种哲学形成的需求同时是一种儿童学已取



得成熟的指数,也是一种儿童学在现阶段正在经历的危机指数。

除上面所指出的困难儿童的儿童学与普通儿童学、普通教育学之间的联系之外,我们还没有发现对困难儿童的儿童学而言的其他目标。我们的教育学所指出的教书育人的总目标和总任务同时也是对困难儿童进行专门教育的目标和任务。儿童身体发展和教育的普遍规律也是困难儿童发展和教育的规律。所有的独特性在于这些普通的教育任务借助于特殊方式可以完成,这些普通目标借助于独特步骤也能达到。

研究困难儿童发展的一些独特步骤和达到普通教育目的的特殊方式构成了上述领域中研究工作的基本任务。但为了使这个任务得以实现,必须从方法上意识到如下问题:我们正在寻找什么?借助于什么样的认识方式建立我们所感兴趣的状况?儿童学领域的方法特征是怎样的?

第二因素与上述任务的直接实现紧密相关,即弄清环境因素对困难儿童发展的影响。众所周知,把这一切现象首先理解为社会条件引起的现象,是全部审视困难儿童问题的基础。对困难儿童采用社会教育的需要是自然结论。可以说,在我们的儿童学中没有哪一章不是处于与教育学的紧密联系中的,例如有关困难儿童的章节。这涉及社会遗传的困难儿童。但有严重身体缺陷的、在一定的社会环境中也有发展的儿童,实际上也能在所有的步骤、在整个发展进程中发现这个因素的复杂作用。

第三种因素与此直接相关,即揭示困难儿童的发展动态。欧洲对困难儿童研究的临床经验给了我们许多好的东西,这都是按照对缺陷儿童和困难儿童动态理解的方式运行的。这种观点越来越多地取代了统计式的、常以数量方法对待这类问题的方式。新的理念揭示了形成儿童难以教育性的复杂过程,指出了它的变化和根除方式。自然辩证法就存在于对儿童难以教育的动态理解之中,所有的科学知识都包含了自然辩证法,



对我们而言,掌握自然辩证法应该是有意识地、辩证地研究人类发展的这些复杂问题的前提。

最后是实践,在研究教育困难儿童中这是最有力的改革因素,它需要提出一系列的课题。这些从它的观点看来当属当务之急。

由此,我们的计划建构在相应机构申请的基础上,首先是俄罗斯联邦教育人民委员部儿童社会教育和综合技术教育总局,某些研究所现有的生产计划、他们对研究课题的申请;最终来自于委员会本身提出的课题,自然也有来自我们在此提出的四条标准的课题。在制定计划时,我们都考虑到了基于对课题的双重性规律的认同所确立的总规则。

最新的儿童学五年计划,在沙尔金对总计划的提纲中提到,应该将其最基本的注意力研究用于为教育过程直接服务。与此同时,对发展中人的心理生理基础研究仍在继续,并不断深化,研究在建设社会主义中出现的最为迫切的问题。在构建计划时,我们从此观点出发,即研究工作的两条线应该能适用于研究困难儿童的各种群体。我们认为,最好的、能保障计划实施的方式是在一种形式下一个研究所能居每个领域的研究中心,而其他研究所应该按这条线路做辅助性工作。

我们发现了属于研究之内的困难儿童的如下类型和种类:普通学校的困难儿童,难以教育的儿童(流浪儿童、犯罪儿童、未受过教育儿童),心理和神经有问题的儿童,智力落后的儿童,盲童、聋哑儿童,语言障碍儿童,心理生理病态儿童。我们认为,在任何一个领域之中,都必须保证既有人体—儿童学的深度研究,也有心理—反射学的深层研究和实践研究工作。后者通常被称为考察性工作。

将这些需求与困难儿童领域现代儿童学工作所提供的现实图景相比,我们发现,我们所提出的组织原则,一方面,在大多数的研究所已形成



的专业化研究中已得以证实和实现；但从另一方面来看，计划与各类事物的现实状况存在着严重分歧。我们认为，按困难儿童的儿童学来看研究中的比例失调问题，它在自然解决某一部分的同时，而无法保护另一部分表现出来的这种比例失调现象，应该在未完善的领域中，通过加强和建立重新主导工作的合理分配才得以根除。

例如，就其本义而言，难以教育儿童发展问题（流浪儿童、未成年人罪犯、未受教育儿童、一般社会遗传困难儿童）对于这个计划整体具有重要的意义，在整个革命年代都处于审视的中心；如果不顾及这个领域中某些研究人员的话，实际上这个问题在困难儿童学学术研究所需要的那个方向中没有得到仔细研究。对这个问题的偶尔关注也只是在考察类型的某些研究所进行的。其一，该问题的研究往往不是由真正关注这个问题的人掌控；其二，无论如何它都不能取代这个问题基础的、深层的研究，也不能取代形成困难儿童全部动态的研究，这些变化都是他们所具有的。

不应该欺骗那些将为我们完成这项工作的人。应该意识到，上述问题至今尚未解决，这个领域中所有的教育工作实际上受控于只是那些普通原则上的观点和概念。而这些观点和概念都还是当年提出来的。

计划要求应该建立研究所或专业部门，这些单位都类似于大型研究智力落后和神经精神病领域的研究院。如果将儿童研究工作的三个工作段进行比较的话，最引人注目的就是巨大的比例失调。它非常明显地表现在对后两个问题研究无比透彻、第一个问题几乎完全缺乏详细研究之上。应该注意到，不论是在世界科学中，还是在我们的本土科学中，这个问题至今还存在着两种意识形态上的路线。今天所做的一切，无论从哪个角度来看争端从未停止过。同时，我们所有专业代表大会的主线和实践工作的线路迄今都未进行科学的论证。



计划预先将与这个领域有关的所有问题都集中到中小学教学法研究所。这个研究所应该是一个中心。有两种观点对此非常有利。一是研究所最积极地参与了这个问题的提出,从原则上审核了困难儿童的整个学术概念,就此问题的最基本的方法论研究都出自于这个研究所。二是按思想和科学的方针,这个研究所能以最完善的形式保障环境儿童学课题的研究。最终可以期待的是调查研究难以教育儿童的环境是儿童学工作的特殊方法,与实验和临床方法一样,直接与环境的社会儿童学研究、环境的教育学研究相关。

神经与精神疾病儿童的问题由莫斯科和列宁格勒(今圣彼得堡——译者注)的儿童健康保护研究所研究,这也是一个基础中心。这些研究所和附属他们的医院(例如,精神神经学校暨莫斯科卫生人民委员会疗养院)可以从本义上充分保证研究医学教育学的问题,保证广泛的生物学和精神神经病学研究心理变态的儿童和精神病儿童。但是在这些研究所里(或者说是作为辅助工作、其他工作存在的研究所里)重要的是加强实践——调查工作,服务于居民的工作。

下一步最为理想的是在各种各样的社会环境中引入研究类似儿童发展的社会制约性和再教育性。从心理教育学的角度看他们的这些问题的辅助性研究可以委托给莫斯科大学的科学教育学研究所来完成,如果这个所里有我们设想的神经教育学研究室。这个领域的教育实践的论证和培养精神神经病学校的工作人员就是该研究室的任务。在儿童健康保护研究所里应该集中研究病童和身体异常儿童(患有结核病儿童、梅毒病儿童、残疾儿童等)的发展问题。

研究早期的,尤其是先天条件引起的难以教育的现象应该在困难儿童学中引入新的章节,该章节只是在近期才开始涵盖学龄前和入托儿童



的年龄范围。研究入托年龄的困难儿童的任务可以委托给莫斯科和列宁格勒的母婴保护研究院,而研究难以教育的学龄前儿童由莫斯科大学的科学教育学研究所完成,即医学教育学站。

最终,只有儿童医院可以研究精神病儿童。但在此我们认为,相应医院的儿童部应该广泛地儿童化,所解决的任务不仅是纯医疗和治疗的性质,而且实质上是儿童学的。所以,儿童教育工作者加盟到医院的工作人员之中是在计划研讨会上作为相当理想的方式提出来的。

我们非常赞同谢普的论文。我们觉得在该论文中非常清楚地表明了神经与精神病院可以研究缺陷儿童(相对轻微落后的深度落后、相对其他言语紊乱的失语症、相对性格轻微变化的精神病)发展的基础和深度问题。

在生理缺陷领域的研究段完全无人涉足。在此,必须重新培养研究人才,建立研究基地。我们可以视科学教育学研究所是这个领域的中心研究所。附属研究所的教学医院,有经验的研究机构就是他们的工作基础。

研究智力落后的问题可以按两条主要线路进行。一方面是由在列宁格勒的儿童研究所和大脑研究所一起进行研究(主要形式是从生物学和反射学的角度),另一方面是由在莫斯科的莫斯科大学附属医学教育站进行研究(从心理教育的角度)。

困难儿童的反射学研究和心理学问题研究应该集中在大脑研究所,而智力落后儿童的调查工作和精神病儿童则应由列宁格勒的儿童研究所完成。

摆在困难儿童的儿童学面前的研究任务得以实现既取决于基本方针的正确性,也取决于研究工作的组织性。

第十四章

集体是缺陷儿童发展的因素*

1

从事正常儿童和缺陷儿童发展对比研究问题的现代科学研究认为，既能管理正常儿童的发展，又能管理缺陷儿童发展的规律基本上都是一样的，如同生命力规律基本上对于正常儿童的条件下和身体的某个器官机能或者整体机能病态的条件下都相同。比较心理学的任务就在于寻找具有这种儿童正常发展和非正常发展的共同规律，这种规律从整体上能涵盖儿童发展的全部领域。

对正常和非正常环境中发展规律共性的认同是各种各样的比较研究的基本所在。但这些共同的规律性在一种或另一种场合下都会有独特的、具体的表现方式。在我们与正常发展儿童打交道时，这些规律性可以在各种条件同一的综合体中得以实现。当我们面对的是非典型的、偏离常规发展的儿童时，那些最常规的规律性则在各种条件完全异常的另一综合体中得以实现的同时，获得了一种性质上独特的表达方式。此表

* 张豫鄂译。



达并不是一种僵化的模式，也不是典型儿童发展的图像。所以在关注场中比较研究应有双重的任务，在儿童发展的各种形式中确立共同的规律，并提示其独特的表现形式。由此我们首先应从儿童发展的普遍规律出发，然后研究缺陷儿童所固有的独特性。这次我们的研究步骤正是如此，研究我们所关注的集体问题正是缺陷儿童发展的因素。

自然，我们不会局限于拟研究的缺陷儿童发展状况的数字和提纲式的陈述。尤其使我们感兴趣的状况已形成。对其发展的高级心理功能的研究使我们相信，这些机能无论在种系发育之中，还是在个体发育之中都有社会起源。

相对种系发育而言，这种状况几乎从未遭受到认真的反驳，因为显而易见，高级心理机能（概念的思维、理智的言语、逻辑记忆、随意注意等）在人类发展的历史时期已经形成，并不将自己的出现归功于形成人的生物性的生物进化，而是归结为作为社会实质的历史发展。只有在集体社会生活的过程中才形成和发展了那些人所具有的智力活动的高级形式。

相对个体发育而言，一个儿童的发展方面只是在最近才由系列的研究加以确定，心理活动的高级形式的建构和形成是在儿童的社会发展中完成的，在他与周围社会环境的相互关系中完成的。我们依据于自己和某些科研人员的研究表明，在其他地方也形成了这样的状况。关注高级机能的发展表明，建构其中每一个机能都严格服从于同一种规律。第一个高级心理机能在行为发展的过程上出现两次。首先是作为集体行为的机能、合作和相互影响的形式、社会适应的方法，即作为心理之间的范畴；再次作为儿童个人行为的方式、个人调配适应的方法、行为内部的过程，即心理内部的范畴。

关注合作的集体形式向儿童行为的个人形式过渡就是要抓住高级心



理机能形成中的构建原则。

为了让这个十分普通和抽象的有关高级心理机能的集体起源状况不仅只是模糊的字面上的公式,为了用具体的内容来充实它,我们应该在具体的实例上明示。正如兰格所说的,这个伟大的心理基础规律在儿童心理的发展中是如何显露出来的。案例将在极大程度上帮助我们研究附属于缺陷儿童发展规律的行为。他们可以充当由具体事实形成的纽带,即从正常发展规律向非正常发展规律转换的纽带。

我们可以以语言发展的过程为例,这是可以作为最初的、最简单的、能展示这个普遍规律的个案。将语言发展中的开始及终结阶段进行对比可以发现刚才所引入公式正确的程度。实际上,在发展的最初期语言在儿童交际功能中是一种通知、影响周围人以及与周围人的联系方法,是一种与其他儿童或成人合作的形式,一种合作和相互作用的过程。但只要将语言发展的开始阶段不仅仅是与终结阶段相对比,即与成人的语言功能相比较,与之后发展阶段之一进行比较,例如和学校或过渡时期的语言功能的前景相比较,就能发现语言是怎样成为思维的重要方法之一的,成为儿童行为最主要和最主导的内部过程之一的。

思维过程中语言的重大意义在于让众多的研究者有理由做出完全虚幻的结论,即思维不是别的,而正是无声无息的内部语言。思维是去掉声音的语言,由此形成了这种非常极端的观点,即把思维过程和内部语言混为一谈。但是,不论这种混合本身怎样虚幻,它却意义深远。如果语言过程真的不是如此紧密、深刻、亲密地与思维过程交织在一起的话,导致这种虚幻混同的错误是不会出现的。只有专业的、细微的分析可以揭示以此种理解为基础的错误。

如果用统一的观点看待语言发展的整个周期,即把它视为从开始到



终结阶段的心理功能的话,则不难发现这个周期完全服从于我们上述已提及的心理学伟大的基础规律,并同时显示出在儿童的发展过程中,通过一系列的转换如何形成从外部语言到内部语言之路,集体行为和与他人的社会合作的最主要形式是怎样成为个人心理活动的内部形式的。我们还将发现,在外部语言转向内部语言的转换过程中所出现的短暂的、最重要的困难因素。

对儿童思维发展的前景而言,第一次转折和关键阶段是语言的形式,在现代心理学中我们常称之为自我中心主义的语言。从功能的角度出发研究早期和学龄前儿童的语言时,我们很轻易地就能确定语言活动表现在两种基本形式中。一方面,这是社会化语言。儿童会提问,会回答问题,会表示反对、请求以及通知或讲述一些东西,总之,运用语言作为与周围人合作的方法。另一方面,这个语言是自我中心主义的。儿童似乎是出声地思索(说),但不是为自己。儿童在从事某种活动时,例如画画、游戏、变戏法,他似乎会自言自语,并没有进入与人的语言合作之中。这种语言形式可以被称为自我中心主义的语言,因为它全是有别于语言交际的另外一种功能。但是正确理解自我中心语言从研究它的初始阶段就遭到一系列的困难。

皮亚杰是现代研究者之一。他足够客观地研究、描述和测量了各种年龄段的儿童自我中心语言,倾向于对于儿童思维的进一步发展不赋予这种形式过于重大的意义。对皮亚杰而言,儿童使用语言伴随自己行动的事实,只是儿童活动的一般规律的简单表现,按照此规律来看,儿童还不会完全将一种活动形式与其他活动形式区分开来。可以说,儿童以其自身的全部参与了这个活动过程,这个不仅表现在儿童的先天中,还表现在他的自我中心语言中。由此,自我中心语言是某种附带的、补充的、伴随



着儿童基本活动的功能,如同随着基本旋律的伴奏一样。但是这个伴奏活动,自我中心语言不可能完成任何独特的心理功能,它不为任何东西所需要。如果这个伴奏消失了,则儿童的行为中没有任何重要形式的改变。

的确,据皮亚杰的观察和非常细微的测量得知,自我中心语言不会发展,而是随着儿童的发展不断缩小。自我中心语言的蓬勃发展只是在早期。到学龄前的中期它能做出的不是急剧的、猛烈的发展,却是果断的转折和变更,这之后它的发展曲线开始不可遏制地下降,尽管这是非常缓慢的。按皮亚杰的研究来看,学龄儿童的初期自我中心语言系数是这个年龄段儿童行为中扩展和频率的数据指数,该系数会降至为零。由此,自我中心语言功能和遗传的评价告诉我们,它是儿童行为发展不够完善的产品,源自儿童早年独特的目标,随着儿童行为上升到一个较高的发展水平就会逐步消失。换言之,皮亚杰认为,自我中心语言是儿童积极性的副产品、附属物,是针对活动的其他种类的某种免费附加物,是儿童行为不完善的表达。就其功能而言,它一无所用,不能改变儿童行为中的任何东西。从遗传上看,它毫无发展前景,只能注定慢慢地消亡和缩小。

但是,我们认为在新的更为深刻的研究中,自我中心语言不论是从功能方面,还是从遗传方面都不应该被视为具有相应的现实性。在用于澄清自我中心语言功能作用的专门研究中,我们可以确定它早就开始完成儿童行为中相当独特和完全确定的功能,而不可能被当作儿童积极性中的副产品研究。正如我们的研究表明,自我中心语言不参与儿童发展的过程,它如同一种伴随各种活动的附属品。语言不仅作为某种程度上不可分割的伴随物补充了它的基本活动,而且很早就开始参与这个活动的发展过程,积极地重新组建它,改变其功能的结构、成分及其方法。由此,我们在测量儿童活动自我中心语言的系数时就可以确定,在遭遇困境的



情况下这个系数几乎可以提高一倍。

对同一事实的分析引导我们不可避免地参与重新评论自我中心语言的功能作用。这表明儿童用自我中心语言的方式来表达时,多半是在他的基本活动碰到了障碍,且与正常程序断裂开时。但是,我们从思维的心理出发可以得知,正是在遭遇困境的情况下才会出现这种状况。在本能的和习惯的反应不再起作用的地方,在熟练的技能和行为的自动化方式不能实现所要求的适应的地方,就产生了对思维的需要。智力、思维的心理功能就是适应新环境,适应条件的改变,也就是战胜困难。

因此,自我中心语言与困难的联系本身会使人联想到,儿童行为中的自我中心语言很早就开始具有智力功能,即开始作为一种思维的方式存在了。但是,对此做出关键性确证的不是自我中心语言频繁参加困境的事实本身,而是对自我中心语言各种形式的分析研究。这些形式都出现在儿童对障碍的反应活动中。分析表明,这种情况下儿童的自我中心语言极大程度上具有智力的特点。语言反映出儿童活动中开始出现的困惑——儿童似乎在自问,在问话中提出困难,并找到出路。

当我们谈及自我陶醉中心语言的智力功能时,可以从自己的实验中举一个最简单的例子,就可以清楚地表明我们的所指。一个小孩在画一辆有轨电车,当他在画最后一个车轮时,使劲按了一下铅笔,笔芯折断了,他把铅笔扔到一旁,轮子就没画完。小孩首先想用折断的铅笔画完这张图,但纸上除了凹进去的痕迹外,什么也没有。小孩停下来,看着画说“坏了”。然后就用颜料替代铅笔去画这幅图未完成的部分。由此例可以清楚地得知,“坏了”这个词是孩子自己对自己说的,完全不针对在场的任何一个人,也的确是他行为中的转折要素。起先觉得这个词是指铅笔折了,肯定了铅笔折断了的事实,进一步的观察发现并不全然是。我们可以把儿



童行为扩展形式的过程想象成类似的样式：小孩力图画完最后一个轮子，但他没法完成，他又找到了另一种摆脱困境的方式，即改变画画的题目。没有画完的轮子就被想象成坏了的轮子，而整幅图画开始朝着不是先前就拟定好的涂颜色的方向发展，而完全是朝另一个方向发展。最终的结果是他画出了遭到意外事故而损坏了的的车厢，被送去修理。

人们会问，能不能把集中在一个词上的儿童自我中心的话理解为一种简单的、伴随着基本行为的伴随物？一个词就是儿童积极性的副产品？这个词和他的作品就是儿童活动的关键和转折时刻，这难道还不清楚吗？它就像一个计划一样，把一个孩子所有的下一步都以浓缩的形式包含在内，它本身就指明了找到摆脱困境的方向。这个词就是针对儿童全部的下一步行为的关键之处。正是这个词解决了摆在小孩面前的铅笔折断了的问题。在这个词中简明说出的，是之后实际完成了的东西。我们在最简单的形式中发展的这种儿童的话语与行为间的复杂关系完全可以被称为自我中心主义语言的智力功能。儿童在话语中完成了任务，借助于自我中心语言指出了自己行为的步骤，当然，他在话语中的思维是非常粗浅的。对类似事实的分析如此肯定地表示出，自我中心主义的语言具有智力功能，是困境中儿童思维最简单的有声表达方式。

我们打算停留在儿童行为的变化成分、结构和方法上，这种变化是由于自我中心语言形式中最简单的词汇思维的出现而发生的。我们想强调的是所有这些高程度的变化都非常值得关注，意义重大。如果语言参与儿童的行为不仅是平行地完成了一系列反应，则对于基本行为的前景而言，词汇的参与表示的不仅是伴随性的行为，而且是对儿童行为基本主调的重构。由此，我们可以做出如下结语：自我中心语言在儿童行为中具有重要的功能，它扮演着最初的、最原本的儿童词汇思维的角色。



如果这样的话,那么早就应该预料到在发展过程中它的遗传前景和作用,如同功能意义一样,在早期的研究中都是虚幻评价的。实际上,如果自我中心主义的语言不能改变行为中任何东西的话,它只是副产品,且不具备任何功能,则随着年龄的增长和儿童行为的发展,它消亡和退出其行为是自然而然的事。如果它实质上正是儿童思维发展的第一步,则就很难想象它与儿童词汇思维发展的下一阶段没有紧密的、直接的、内部不可分割的联系。的确,一系列的研究让我们可以做出结论:在自我中心语言中我们已经有了从外部语言向内部语言转换的最重要因素之一,它只是构成内部语言的第一级,自然,也是儿童语言思维的第一级。

自我中心语言——这就是我们在其他场合讲述研究成果的定义——按生理天性而言是外部语言。它是有声的,是读出来的词,还没有脱离谈话,具有自己与自己对话的特点;但是从心理学的角度来看,摆在我们面前的已是内部语言,即基本的、主要的和关键上改变了其功能的语言,它已经变成了思维的方式,一种行为的内部方式,一种儿童智力活动的特殊形式。

现在,我们还将停留在细谈所有的时段,即儿童内部语言发展的第一级方式有利于认同自我中心语言。我们要谈的是自我中心语言到学龄时的消失能在其他的事实中得到补充,这些事实表明内部语言正是在最初的学龄段形成和发展起来的。由此,在许多事实基础上,我们提出了假设,即自我中心语言完全不可能在儿童的行为中消失,但是可以变化、转换、发展成内部语言。这种转换是由自我中心语言发展的全过程积累而成的,正是在学龄前和学龄时的边缘完成的。我们追踪研究了从外部语言向内部语言过渡时期的一个重要时段,可以断言,语言是思维构建的实质在于儿童掌握了行为的社会方法,他开始运用这个方法对待自己,就如



同先前别人用这个方法对待他一样。

因此,儿童思维的高级过程是从哪里来的?如何形成的?以什么样的途径发展起来的?对此,我们应该回答:它们是在儿童的社会发展过程中产生的,通过将那些合作形式转向自己的方式产生的,儿童在与周围社会环境的相互影响中掌握了这些形式。我们发现,合作的集体形式先于行为的个人形式,该形式是在集体形式的基础上发展起来的,集体形式是它们的直接始祖和产生源泉。我们所陈述的儿童发展史上高级心理机能两次出现的规律的基本意义就在于此。由此,智力活动的高级机能就产生于集体行为,产生于儿童与周围人的合作和他的社会经验。

我们可以举出例子来证明合作的集体形式发展的依赖性,这是一个方面。另一个方面是以高级心理机能出现的行为的个人形式发展间的依赖性。当年,波尔东和练诺提出了一个观点,他们认为真正的思索是讨论,或者说是能深入到个性的争论。皮亚杰从遗传的角度论证这个观点。他指出,在儿童的集体中很早就应该出现各种观点的冲突、争执,这也正是为了之后在这个集体的儿童可以出现如同内部活动的、早期所未知的特殊过程的思索。这些思索就起源于争论,起源于各种观点的冲突——这就是本研究的基本结论。

实际上,皮亚杰幽默地说,我们乐意口头上相信自己。在个人思维的过程中不可能出现检验、证明、辩驳众所周知的状况。证明自己思想的正确性,反驳、进行认证——所有这一切如同调配任务只能在儿童的争论过程中出现。“这是我的位置,你应该让给我,因为我总是坐在这儿。”“不,它是我的。”另一个孩子反驳道,“因为我比你来得早,是我占的位置。”

在早期儿童的争论中已具有了进一步思索的开端,因果理念、证据理念等。



如果在与争论有关的儿童思索的历史上由于智力的发展在合作的集体形式和行为的个人方法间有遗传依赖性,则在有规则的游戏的例证上我们可以观察到。由于儿童意志力发展,一系列的研究显示出那种遗传依赖性。能控制自己的行为,制止直接的冲突行为,用不是直接影响外部局势的,而是使自己的行为服从于众所周知的游戏规则的行为代替冲动的行为,使自己的行为按照游戏的规则进行,能把自己的行为与同伴们的活动协调好——总之,所有这些最基本的管理自己的成分都应被称作意志力过程。最初刚一出现,就在集体活动形式中呈现出来。规则的游戏就是其例。然后使行为服从众所周知的游戏规则的合作形式就是儿童活动的内部形式,是他们的意志力过程。

自然,在儿童意志力发展进程中,有规则的游戏与思索发展过程中的争论或讨论居有同样的位置。

如果本研究的命题让我们详细地研究高级心理机能的发展的话,我们就可以发现,以上所陈述的在同一程度上的规则涵盖了如下功能,例如儿童的注意力、记忆力、实际智力、感悟力等。儿童个性发展随时随地可见,如同他的集体行为的发展功能,随时随地可以观察到社会行为的功能深入到个人行为环境中的规律。

这个规律,正如上所示,对于正确理解缺陷儿童的高级心理机能的发展和不完全发展具有特殊的意义。高级功能的缺陷和发育不全在于基础功能的缺陷和发育不全相互的关系。为了寻找解决缺陷儿童心理问题的钥匙,必须掌握这种差异。同时基础功能的发育不健全往往是某种缺陷的直接后果(例如,失明状态下的运动机能发育不全,失聪状态下的语言发育不全,智力落后时的思维发育不全等),缺陷儿童的高级功能的发育不全往往以一种补充的、建构在他的原始特点上的次要现象出现。



所有现代缺陷儿童的心理学研究都贯穿这样一种基本思想,即儿童非正常发展的智力落后图景及其形式在高级程度上是一种复杂的结构。许多从整体上能概述图景特点的征兆直接来自于缺陷,来自于基本的细胞。事实表明,这个图景是在这些特殊性上显示出来的。该特点具有非常复杂的结构。他们发现了相当错综复杂的结构上和机能上的联系性与依赖性,同时和来自儿童缺陷的第一特征一样,还存在着第二特征、第三特征等,存在着并非源自缺陷本身,而源自它的最初征兆的复杂化。出现了似乎是缺陷儿童的额外综合症状,似乎是高于基本图景的复杂结构。在缺陷儿童的发展中能够区分基本的和额外的、首要的和次要的——不仅是正确地理论上理解我们所感兴趣的问题的必要条件,也是实际行为的必要条件。

如果从传统的实践、方向出发接受他们的实际结论的话,不论这种状况是怎样的令人难以置信,但是整个现代缺陷学的发展趋势让我们定位于异常的意外之中。他们告诉我们,缺陷儿童发展的最大可能与其说是在高级机能领域,不如说是在低级机能领域。李播、詹格索恩等学者在很长一段时期对缺陷中作为基本先决条件的规则表示沉默,该规则表示,病理损坏了的秩序与构建功能的秩序相比是逆向的。在发展过程中最后出现的一切最早招致解体。发展过程和解体过程似乎是由逆向关系连在一起的。

从这个观点来看,在一系列的病态过程中解体正是从高级的、后期的、较为复杂的功能开始就非常自然了。一开始将低级机能搁置一旁,也不损伤它们。在研究采用发育不全时,这个规则被理解为高级心理机能环境对于缺陷儿童而言是封闭的、不可及的,而所有的教育目标都作用于完善和推动基础的、低级的过程。这一学说非常鲜明地在感应式教育理



论和实践中反映出来,在某些知觉、动作、基础过程的培养和训练中反映出来。可以教智力落后儿童不思维,但要教他们分辨气味、颜色、声音,等等。不仅是缺陷儿童的感应文化,还是对他们的全部教育都完全向基础的、低级的发展看齐。

现代科学研究表明,这是一种错误的观点。正由于这些教育体系缺乏理论根据,后者才少有益处,实践上也无效果,从而导致了严重、深刻的危机。实际上,正如研究所指出的一样,初级的、基础的过程少有教育意义,在构建过程中对外部的作用及对儿童的社会发展依赖性较弱,这是从一个方面来看的。从另一个方面来看,它们也是直接来自缺陷最中心部分的最初症状,并如此紧密地与这个中心相联系。当这个缺陷没有消除之前,要克服这一切是不可能的。因为消除缺陷在大多数情况下实际上是不可能的事,那么与最初的症状做斗争早已注定毫无成效。总之,这两个因素都决定了这个事实,即基础的、低级机能的训练和发展随时都会遭遇几乎是无法克服的障碍。

缺陷儿童发展和教育的辩证法在于它的教育和发展不是按照直接的途径,而是绕道完成的。正如以上所述,在人类历史发展过程中出现的心理机能,也在构建中取决于儿童集体行为的心理机能在极大的程度上可以平衡和修复缺陷后的一个领域,能提供教育作用的最大可能性。但是,曾经有错误的观点认为,缺陷儿童的高级过程比基础过程发展得好些。除极少数情况外,通常高级过程要比基础过程痛苦。但这不应该让我们失去希望。重要的是高级过程的发育不全不是由缺陷的第一次作用引起的,而是第二次作用的结果。因此,他们就是一个环节,该环节是缺陷儿童症状链的薄弱之处,也是应该付出全部教育精力之处。其目的是为了在这个最薄弱环节把这个症状链断开。



为什么落后儿童的高级机能发育不全呢？并非是因为缺陷直接妨碍了这个过程，或者是不让这些机能出现。相反，实验研究显示出甚至于智力落后儿童原则上也可以发展以高级机能为基础的活动方法。因此，高级机能的发育不全是缺陷的第二次作用。发育不全源自这个事实，即我们称缺陷儿童脱离集体的事实。这个过程以下列方式存在。由于儿童的某种缺陷会出现一系列特殊性，这些特殊性都会阻碍这个孩子与周围人的交往、合作。脱离集体或者发展困难引发高级心理机能发育不全，在正常事态进行时，高级心理机能会因儿童集体活动的发展而直接出现。

下面我们用简单的案例对其进行解释。现在我们只谈及缺陷儿童在集体活动中所经受的困难是高级心理机能发育不全的原因。这是对问题的研究引导我们得出的基本结论。但是，集体作为高级心理机能发展成熟的事实与缺陷有别。缺陷是作为基础功能发育不全的事实存在的，而集体是在我们的掌控之中的。与缺陷和其直接后果的斗争实际上是毫无希望的，而与集体活动中的困难斗争是合法的、有成效的和有前景的。

我们也可以换一种方式谈及这个问题。在基础功能发育不全时我们经常没有能力消除引起他们发育不全的原因，我们不是与落后的原因抗争，而是与它的出现抗争，不是与疾病抗争，而是与症状抗争。在高级心理机能发展时我们能影响的不是出现，而正是原因，我们与此斗争的不是症状，而正是疾病。正好在医学上来说消除病因的原因治疗有别于症状治疗，是真正的治疗方法；而症状消除的不是病，而是它的某些现象，医疗教育学应该严格地区分原因和症状教育的作用。

正是这种消除高级心理机能发育不全原因的可能性将缺陷儿童集体活动的问题提到了首要地位，正是在面对教育学的这一个问题上正面揭示了异常重要的可能性。



我们只需要对用于智力落后、失明和失聪儿童的这些普通观点能得到什么样的具体呈现稍做研究即可。

2

刚刚开始不久的对智力落后儿童集体的研究发现了创建集体中的一个非常有趣的规律。由此，克拉苏斯基所公布的观察表明，在组成自由的集体时列入了各种智力发展水平的儿童。这是集体存在的基本条件之一。由这些智力落后程度不同的儿童组成的集体是最常见、最稳定、最长久的。

我们教育实践的传统方法之一是配套方法，或者说是按照智力发展的水平调配学生班组的方法。人们预测，同一个落后程度的儿童可以组成最优秀的集体。研究证明这只是自圆其说而已，落后儿童永远不可能按这个规律组合。更为准确的是，他们总是打破这个规律。

作者说，分析所获得的数据时，只可有一种结论，即白痴儿童和弱智儿童、弱智儿童和深度痴呆儿童就是所期盼的社会组合，儿童首先会接近这个组合。在社会关系上似乎是相互服务。智力上天资聪颖者相对于天资和积极性较弱者而言，更能获得表现其自身的社会积极性的能力。后者自然在与积极者的社会交往中获得他所缺乏的、时常是未经思索的一种理想的东西。这正是智力发育不太健全儿童所向往的。在自由社会组合中儿童的年龄差异是3~4岁。这个数据似乎是重复了规律性，即正常儿童智力发展的差异方面的规律性。

我们不会停留在这个观察的细节上。我们强调集体生活特点的要素，也指出了按智力水平混合的集体是最有生命力的。

我们以下列数据为例进行说明。当允许痴愚儿童(中度智力落后)与



痴愚儿童组成小组时,平均每组有2~6人,小组存在的平均时间为6~7分钟;低能儿童(轻度智力落后)与低能儿童组成小组时,平均每组有2人,小组存在的时间为9.2分钟;而联合痴愚儿童与低能儿童成小组时,平均每组有5.2人,小组存在的平均时间为12.8分钟。遗憾的是大多数针对智力落后儿童集体问题的研究关注的是外部的、形式主义的要素,类似于集体存在的数量、时间的长短等,而不是儿童行为的内部结构和该结构在集体中的变化。所以在研究集体时似乎就出现了形式主义的偏差,它受限于对推动活动、抑制、放松因素等的考虑。如果我们从这些形式主义的要素转向深层的变化,该变化承受着智力落后儿童的个性发展,也隐藏在这些形式主义的要素之后,对深层变化的研究发现每一个进入到集体的儿童都在某一方面融入一个整体之中,并获得新的品质和特征。

研究深度智力落后儿童的自由社会生活从一个全新的角度揭示了白痴儿童、弱智儿童不完善的个性。可以从儿童的社会适应性的观点出发去研究智力不完善的问题。这个领域应处于关注深度落后儿童教育工作的中心,当然,它给我们提供了解决将深度智力落后儿童调配为班组这一复杂问题的方法。

克拉苏斯基非常公正地表达出他的观点。他说,有关缺陷的社会补偿问题可以在每一个具体场合揭示出来,这只能是在非常详尽、全方位地理解了所研究儿童的自由社会生活存在的情况下才能详细规定出来。

我们可以停留在这些资料上。我们认为,更为正确地谈及不是在自由儿童集体中发掘深度落后儿童个性的新方面(这本身就已很准确了),但最好是揭示出在这些集体中深度落后儿童的个性的确是发展的新源泉,在集体活动和合作的过程中还能达到一个较高的水平。

现在很明显的是我们为了方便而按照某种规则选择落后儿童的同类



型集体,而该规则完全是违反教育学的。这样做时我们不仅违反了儿童发展中的自然趋势,但更为重要的是我们剥夺了智力落后儿童与其智力高于他们的儿童的集体合作和交往,我们加剧了而不是减轻了决定他的高级机能发育不全的原因。想象中的深度落后的儿童向往更高程度——白痴向往弱智,弱智向往痴呆。智力水平的这种差异是集体活动的重要条件。处于其他白痴中的白痴,或者是处于其他弱智中的弱智,他们都丧失了生机勃勃的发展源泉。布隆斯基发现,没有受过正规教育的白痴在其发展中为此遭受到的痛苦不是少,而是比正常儿童更多。这是千真万确的。

由此,很容易想象到,错误教育的后果要比正常教育更加严重地扭曲了落后儿童发展的现实可能性。一个正常的孩子,如果被剥夺了相应的教育条件,就会出现教育荒芜现象,而往往很难将这种缺乏教育的现象与真正的智力落后区分开来。如果关注的正是深度落后的儿童,即这些儿童的发展与轻度落后儿童的发展相比,完全受到了非常狭窄的边界限制。杰一戈列耶夫从内部的质量方面入手研究我们都感兴趣的问题,确定了如下简单的事实。

正如研究者在实验中所做的一样,如果建议智力落后的儿童按智力来评价自己、评价同学和成年教育者,则智力落后的儿童往往将自己放在第一位,第二位是他的同学(落后儿童),第三位是正常的成年人。我们将这个复杂的、现在已引不起我们兴趣的、有关提高智力落后儿童自我评价的问题暂时放到一边。这个问题本身很重要,也很独特。我们要将注意力集中到另一个问题上。我们问自己,为什么在智力落后的儿童眼里另一个智力落后的儿童要比正常的成年人聪明?杰一戈列耶夫对此回答道,因为智力落后的儿童更能理解自己的同伴,他们之间能出现集体的合作、

交流和相互作用,而这些智力落后的儿童是无法理解成年人复杂的精神生活的。这就是杰一戈列耶夫和布隆斯基以一种令人惊异的形式表达出完全正确的思想所在——对于弱智儿童来说天才是在心理低能的范围内。

我们就此停止并做出某些结论。我们认为,在落后儿童教育的全部结构中集体教育学具有如此重要的意义。我们也看到了落后儿童和正常儿童的普通集体只有如此的价值,他们中班级的分配和智力水平的平衡是非常重要的。在此我们找到了基本的教育学规律。该规律对缺陷儿童全部教育而言几乎是共同规律。

我们将落后儿童集体教育学和正常儿童集体教育学相比较,时常扪心自问,他们的共同之处、优秀之处何在?我们得到了一个回答,这个回答只有当我们把用于正常儿童和缺陷儿童的某些教育措施相比较时才能得到:那些目标和达到目标的独特步骤对缺陷儿童而言在直接的方式上是无法达到的。由此,正常儿童和缺陷儿童比较教育学的共同公式完全适用于我们所感兴趣的儿童集体教育学问题。

3

对于盲童而言,因为集体活动的关系,高级机能发育不全的问题在全然不同的行为和思维领域有具体的表现。如果正确地分析这个问题,则其根源能追溯到与某些根源的相同之处,它涉及智力落后的儿童。为了简便起见,我们从教育布局问题说起。失去了直接视力感悟视觉形象的盲童会出现这样的问题:用什么来代替这短缺的活动?

至今这还是盲童教育学的中心问题。在这个领域里教育学仍会遇到智力落后儿童教育学所遭遇的困难。智力落后儿童教育学力图直面这个问题。再一次提到了这个问题,即如何与失明的后果抗争,如何与由失明



引起的心理上的发育不全做斗争,传统的教育学在回答此问题时,答案是感觉运动素质、听力和触觉训练、运用所谓的盲人的第六感官,即盲人可以以一种特殊的、视力正常人所不知的方式或情感感觉处于他面前事物的距离。教育学指出了盲童教学中直观性的必要性,指出必须从其他的源泉补充有关外部活动概念的短缺。自然,如果这个任务决定了的话,则这项事业完全可以成功,我们就可以找到某些等值物,或者如同施坦伯格所说的一样,一种空间视觉概念的代用品,借助于这个代用品可以在盲童的实验中将这个空缺补偿到相当的程度。但在具体知觉和具体概念的进程中这个任务没有完成。所有的不幸在于任何触觉训练、第六感觉、一个或好几个普通感觉方式的细微发展、一种助听的观点——这都不可能成为实际的等值物,即视觉方式短缺的完全等值代替。

此时,教育学通过另类感觉参与到视觉置换的途径,完全没有理解知觉性本身决定了他的活动的直接特点。由此,在基本过程的途径上,在知觉和观念的范围内,我们永远也不可能找到创建短缺空间方式的具体置换的真正可能性。

自然,努力借助于点状图描绘出视觉形式的前景,甚至于建筑知觉的美感,也非无益。但是,每次创造视力正常人的视觉感知替代物(尤其是表现在圆点图形中时)的尝试都让人想起一个著名的有关盲人的寓言。波捷布尼亚引用这个寓言来佐证概括就是遥远的意识。一个盲人问引路人:“你去哪儿啦?”“去喝牛奶了。”“牛奶是什么样的?”“白色的。”“什么叫白色的?”“就像鹅的颜色一样。”“那鹅又是什么样的?”“就像我的胳膊肘儿一样。”盲人摸了摸胳膊肘儿说:“现在我知道了什么是牛奶。”

同时,对盲童个人的心理学研究越来越证实了对失明后果进行补偿的真正范围不在观点领域或者知觉领域,即不是在基本过程领域,而是在



概念的领域,即高级机能领域。

彼得泽里德在众所周知的观点中简述过这一点,即从原则上讲这是可能的。研究者说,盲人在其观点上受到很高程度的局限,但在抽象知识领域中完全不受限制。整个知识原则上缺乏种类的概念能力,不论在理论上,还是在实践上都深刻证明了这个结论。

人们在批评感觉主义者的同时也发问,如果人类拥有的不是五种,而是四种感觉的话,那么如何形成意识和智力发展呢?从感觉主义的观点出发,则应该预见到,丧失五种感觉的其中之一就会导致完全是另一种图景的构建,这决定了人的心理发展完全朝着另一个方向,而不是在五种感觉基础上所确定的朝向。但是我们应该用某些新的方式回答这个问题。

我们认为,拥有四种感觉的人在意识上没有什么重要的变化,因为思维是加工经验数据的方法,原则上仍保持原样,而周围现实图景不仅是在他的直接感知基础上形成的,而且是在合理化整理数据的基础上形成的。自然,不论是盲人,还是视力正常的人,原则上都比他们借助五种感觉所能知道的要多得多。如果我们真正要知道的是直接借助五种感觉而感悟的,那么从本义而言没有一种科学是可能的,因为构成科学知识内容的现象间的联系、依赖性不能直观地感知物体的质量,却能借助思维在物体中被揭示出来。由此,对于盲童来说,思维是补偿观念欠缺的基本范围。

高级思维领域中发展的界线会超过感应运动的训练。这种训练只在基础过程领域才有可能。概念就是补偿空缺观念的高级形式。

从概念的角度来看,上述补偿会导致两种危险。第一种主要的危险是盲童中非常盛行的说大话、空话。假如空言,即所讲的话中没有任何思想内容,其意义空泛。盲童中相当流行讲空话,这也是他发展途径中的基本障碍之一。盲童运用视力正常人的语言,说出话的含义连他自己都不



明白。盲童说“我昨天看见他了”，或者说“今天是晴天”，在这两种情况下他对所说话的直接意义完全是不能理解的。用这些空泛的、没有任何内容的词就组成了空话的基础。此种空话就是观念空缺的虚幻、虚构的补偿。

但是，如果盲童皆知的概念正好与这个词相吻合（尽管这个词所指的直接知觉他并不能领会），我们面对的就不是空话、虚拟的补偿，而是真正的补偿，是相对概念和知觉难以理解之物的概念加工。对盲童而言黑就是黑，这对我们也是如此。彼得泽里德简述了这一点。我们从盲童日常生活的事实中也证实了这一点，这也是他们时常乐于讲述的。请看下面这个事例。天生失明的索德尔桑编写了著名的几何教科书。盲人谢尔比纳用其自身的例证，在中学物理讲习班给视力正常的同事们讲光的传播。盲人完全可以和视力正常的人一样确定对此物体非常具体的概念。这些物体他不可能用视力来感知。这一事实就是对盲童的心理学和教育学而言居首位重要性的事实。

空话的危险导致我们走向第二种危险——伪概念的危险。形式主义的逻辑学和心理学诠释了构成概念的过程。儿童积累了许多具体的感觉和观点，由于某些理念的相互积累、相互混同，就逐渐描述出对各种各样物品的共同特点，各不相同的特点相互掩盖、相互消损，脱颖而出的就是共同的概念，这如同集体照片一样。高尔顿是这样认为的。

如果这个方式与现实相吻合，那么彼得泽尔德所阐述的知识的无局限性规律对于盲人来说是不可能的。如果构建概念的途径只能通过理念的话，那盲人就不可能构建黑色概念，更不可能与我们的概念等同。盲人的概念就是一种不可避免的伪概念，它提供的是思维范围内的某种类似于我们称为空洞的东西，即空话。



此时起作用的是概念学问中的形式主义逻辑学和辩证逻辑学之间的区别。对形式主义逻辑学而言概念不是别的,正是共同的观点——它是区别某些共同的特征而产生的。概念运动所属的基本规律在逻辑中的构建如同概念的容量和内容间的逆向平衡规律一样。概念的某种容量越宽泛,即概念越是具有共同性,所属对象的范围越大,则它的内容就越贫乏,我们将其视为概念内涵特征的数量就越少。由此,概括的就是从丰富的、具体的现实走向概念的世界,走向远离现实生活、远离鲜活知识、贫乏抽象的世界。

对辩证逻辑学而言,正好相反,概念比观念更加丰富,因为概括之路不是某些特征形式上的区分之路,而是揭示一种事物与另一些事物的关系、联系。如果事物事实上不是在直接体验中被揭示出来,而是在联系和关系的整个多样化中揭示出来(这种关系和联系确定了它在世界中的地位,确定了它与其他现实的联系),那么概念就比观念更为深邃,更与现实相适应,更加真实,内容也更加丰富。

但是,概念是目前所说的要点,也像有的心理过程一样,只能在儿童集体活动的过程中发展。只有合作能建立儿童逻辑,正如皮亚杰所阐述的,只有儿童思维的社会化才能构建概念。

这就是盲童教育学应该考虑的揭示与视力正常人的合作问题,这是教育盲童的基本方法问题。集体思维是补偿失明后果的主要源泉。我们在发展集体思维的同时,消除了失明的次要后果,在较为薄弱环节处断开了围绕缺陷所形成的整个链条,清除了盲童高级心理机能发育不全的原因,为他展示了广阔的、不受限制的能力。

集体的作用,作为缺陷儿童发展的因素,不论在何处都不会如此鲜明地表现在首要地位,如同在聋哑儿童发展的范围内那样。由此可以明显



看出,由缺陷引起的痛苦和局限不在于缺点本身,而在于其后果,在于由这些缺点引起的第二次复杂化。耳聋本身可能是也不一定是聋哑儿童智力发展道路上的严重障碍,但它引起的哑症、缺少语言则是这一道路上的最大障碍。因此聋哑儿童发展的所有局部问题都集中到语言问题这个焦点上。这才真正是全部聋哑教育学中最重要的问题。

在儿童逻辑和思维的高级形式的相对发展后,由于这些功能的社会化,非常明显地凸现出的是聋哑儿童缺乏语言。这是高级心理机能发展中的基本障碍之一,会使他在集体中难以充分交往,使他脱离了集体。所有的实验研究表明,我们剥夺了聋哑儿童在交往中的一切正是他在思维中所缺乏的。在这个问题上形成了一个怪圈,实际上至今教育学还没有找到摆脱它的出路。

一方面,反对语言过分人工化、清楚地分句式,努力培养鲜活的、有效的、具有社会交际能力的语言,不仅只是清晰地发音,更需要重新审定语言在聋哑儿童的传统教育中所占据的地位。如果在传统的教育中语言贪婪地磨损了教育的其他方面,成为终极目标,那么正因如此它失去了自己的生命。聋哑儿童能学会说一个个的词,却学不会讲话,学不会运用语言作为交际和思维的工具。所以除了这种人工移植的语言之外,他更常用他所特有的哑语。哑语能完成语言的全部生活功能。尽管教育者们都是出于善良之举,反对有表情的口语,但这种抗争通常也是以表情的胜利而告终。不是因为具有心理成分的表情是聋哑儿童的真正语言,也不是因为它容易些(正如许多教育学家所言,它就是具有功能意义的全部财富中的真正语言),而是人工移植口头发音剥夺了这种生命的财富,与鲜活的语言相比它就只是个僵死的模型。

由此,教育学面临的任务是还口语以生命力,让它成为儿童必需的、



通俗易懂的自然语言,重新建构儿童的教育体系。提到首要位置上的是,聋哑儿童首先是一个儿童,然后才是聋哑的。这就是说,首先儿童应该成长、发展、受教育,关注儿童年龄段的公共利益、爱好和规律,在发展过程中掌握语言。处于聋哑儿童教育中心的共同教育问题是社会政治教育问题,因为非常公正的是,我们培养聋哑儿童的集体主义、社会行为,促进他们合作的同时创造了唯一的、现实的、能培养语言的土壤。的确,教育学在这条道路上已经取得了显著的成效,可以毫不夸大地说,这些成就从根本上改变了我们学校的面貌。

但很快我们就发现,这只是问题的一个方面。另一方面在于正因为聋哑儿童的语言发展不健全,导致他们的社会教育遭到了巨大的困难。如果首先就觉得社会教育是鲜活语言自然发展的先决条件的话,则后来就会发现,社会教育本身必定需要语言发展中基本的心理先决条件之一的素质。

最终应该关注表情,要把它看作唯一的聋哑儿童可以求助的语言。借助它聋哑儿童可以掌握许多观点、思想、信息。没有这一切儿童的社会教育的内容就绝对是僵化的、空洞的。由此,正因为我们的学校已从根本上开始具体重新审定聋哑儿童的语言和普通教育的关系这个问题,用一种完全相反的方式解决了这个问题,并将它与用传统教育解决问题进行了相比。我们面对的语言问题是如此尖锐,不论在欧洲还是在美洲的任何一个国家从未遭遇过。

一切都取决于对聋哑儿童的教育提出什么样的要求,这个教育的目的是什么。如果要求掌握语言和基本适应独立生活,则语言教育的问题就可以相对顺利地解决。如果需要无限拓展,如同我们的发展一样;如果以最大限度地让聋哑儿童在各个方面都充分地接近正常儿童为目的,除



听力以外；如果定位于将聋哑儿童学校最大限度地接近于正常的学校，则聋哑儿童普通的发展和语言的发展就会出现令人痛苦的差异。

只有当第三个，也就是最后一个因素开始起作用时，这个怪圈才正式形式，即聋哑儿童脱离集体，其自身的团体限制了发展，在与听力正常人的交往与合作中受到严重的伤害。自然，整个怪圈是由两种相互联系的因素构成的。社会教育遭遇到语言发展不全的障碍，语言发展不健全又导致脱离了集体，而脱离集体又同时既限制了社会教育，又限制了语言发展。

我们现在无法指出彻底解决这个问题的方式。况且，我们认为，现代聋哑教育和现代聋哑儿童语言教育科学的现状在理论上和实践上都不可能一下子摧毁这个结症。这是令人非常遗憾的。战胜困难之路比想象的要复杂、曲折得多。我们认为，这个方式是聋哑儿童发展所需要的，此方式在于掌握多种语言，即聋哑儿童语言发展道路的多样化。

因此，必须重新评价对聋哑儿童的某些语言形式在传统理论和实践上的态度。首先是对表情语言和书面语言的态度。

心理学研究、实验和临床研究相应表明，语言多样化，即掌握各种语言形式在聋哑教育学的现实状态下是聋哑儿童教育和语言发展不可避免和较有成效之路。因此，聋哑儿童发展中的竞争、相互抑制语言的各种形式的传统观念应该有根本上的变化，应该从理论上和实践上提出在教学的各种阶段它们的合作问题和结构联合问题。

后者本身也要求复杂的、有区别的对待聋哑儿童教育和语言发展的方法。先进的欧洲和美国的教育家的经验，尤其是斯堪的纳维亚和美国的经验证实了不论是各种语言形式的联合还是对聋哑儿童语言教育采用区别对待方法的可行性。这一切从整体上说将聋哑儿童教育学理论与实



践的一系列问题提到程序上来了。这些问题总合起来不是在方法的层面解决,而是在语言教育的方法论层面解决,它们需要对聋哑儿童进行心理分析。

只有深入研究语言发展规律和语言教育方法的根本改革,才能让我们的学校真正地、而不是虚拟地克服失聪儿童的无语现象。这就是说,在实践上我们必须充分运用聋哑儿童语言活动的一切可能,不要以一种高高在上的、蔑视的态度对待表情,不要敌对、鄙视它。我们应该理解语言的各种形式不仅能作为相互间的竞争对手,能相互限制对方的发展,而且还处于一个层级,聋哑儿童正是拾级而上逐步掌握语言的。

不论在什么情况下教育学都不能对下列情况熟视无睹,即将表情语言排除在聋哑儿童所许可的语言交流的范围之外,这样也就将聋哑儿童集体生活和活动的巨大部分从自己的圈子中勾掉,从而强化了、增加了发展中的基本阻力,加大了他参与集体活动的困难。

传统的聋哑教育学依据某些儿童的个人唇读(在镜前)。但是与镜子对话是一种不好的对话方式,导致一种机械的、没有生气的口型模仿取代了语言。脱离了儿童集体活动的语言是僵死的语言。最初我们的教育学将重心转向聋哑儿童的社会集体教育,但是将集体合作的教育与语言脱离开来,所以很快就非常痛楚地感觉到聋哑儿童的社会教育和语言能力间的差异。只有这两者之间的联系,只有集体作为语言发展的基本因素,只有集体中的语言,才是摆脱这个怪圈的现实出路。

我们就此结束涉及聋哑儿童的基本要素的阐述,从中形成本章节的主题。

最后,我们想指出,我们的目的全然不是详尽地、彻底地解决所提出



的问题。这只是进入研究领域的一个引导,仅此而已。能够用一种全新的、与现象的真正性质相适应的方式去理解集体合作与高级心理机能发展的关系、集体发展与缺陷儿童个性的关系——对于我们整个缺陷儿童教育学来说,目前争论的基本要点就在这里。

共产主义教育学是集体教育学。

第十五章

为茨维弗里的著作所作的序言*

聋哑儿童的教育和发展问题是科学教育学最复杂的理论问题之一。我们所面对的聋哑儿童教育和语言教学重新建构的体系需要深入细致地了解聋哑儿童的发展规律,了解他们个性的结构和变化。现在,聋哑儿童的科学研究落后于需求。这种需求是由聋哑儿童的教育和他的语言教学对此所提出的。通常这样的儿童缺乏语言是科学研究中的障碍。它在说话的老师和无语的学生中、在研究者和研究的对象间设置了一道屏障。不久前研究制定了一系列的方式方法,借助它们能成功地克服这个障碍,发现管理聋哑儿童发展的基本规律。

我给茨维弗里的专著写上几行字,希望能系统地、通俗地阐述教育学和心理学对聋哑儿童研究的基础所在。全书中作者既从个人的丰富经验出发,也从科学中各种问题的现状出发。他阐述了对聋哑儿童进行口语教学的基本方法,分析了这个方法所拥有的正反两个方面。他涉及聋哑教育学的主要问题,例如,聋哑儿童的社会政治教育、综合技术教育、体育教育、艺术教育。茨维弗里谈及自己的心理学观点,陈述了聋哑儿童智力

* 张豫鄂译。



天赋和智力发展界定的通用方法。

全部工作所贯穿的主要思想是，只有通过劳动和语言，只有经过对聋哑儿童进行切实的、具有深刻意义上的社会教育，才能真正克服发展中的障碍，才能使他们作为一个完整的参与者进入社会生活。

在对聋哑儿童及其能力的评价上，大多数的研究者至今还处于一个虚幻的途中。我们可以做出基本结论来作为例证。该结论是由林德尼尔做出来的。作者非常完整地、系统地研究了聋哑儿童和听力正常儿童的智力发展。作者认为，没有受到太多限制的聋哑儿童所显示出的人类遗传完全是在天性影响下形成的。林德尼尔说，聋哑儿童是自然人的典范。

作者确证，在丧失语言的同时，聋哑儿童真正受到限制的是人们对他的影响。遗传天赋的影响取决于他能看到、摸到的物体。聋哑儿童的这种状况类似于一种人状况，即这种人没有任何传统，没有受过任何教育，我们称之为原始人。的确，聋哑儿童周围都是各种各样的物体，而不是原始人，然后围绕聋哑儿童的不仅有自然界的物体，还有文化物体。但是后者跟他讲的是与大自然物体一样的语言。文化物体和自然物体一样起作用。

由此，林德尼尔研究聋哑儿童时，把他们当作人类发展的最原始阶段的人，是站在人类存在的边缘、站在历史的门槛上的人——作为一个有生命的人，由于语言缺乏而丧失了文化的发展。

作者在给自己的研究做总结时，确认了许多哲学家的老观点。这些观点他们都是通过很抽象的方式获得的。例如，赫尔德、康德、叔本华等人的观点都涉及丧失语言的儿童，即聋哑儿童应被当作类似人的动物，而不是有能力进行智力活动，却永远也不能比猩猩和大象取得更大的成就。他们的智力都是潜在的，而不是现实的。

将聋哑儿童的智力发展与类人猿(苛勒的著名研究)的智力反应对



比,林德涅尔得出结论说,他的研究工作使人们用一种新的视点看待哲学家们的陈旧观点,即聋哑儿童没有受到教育的话,注定只能停留在动物生存的阶段。

众所周知,苛勒确定了两种因素,其中他发现了类人猿的智力和原始人智商有着重要的区别。其一,缺乏语言;其二,时间受限的生命。

林德尼尔说,聋哑儿童和类人猿一样不掌握语言。的确,这样的儿童有表情语言,但据作者观察来看,14~15岁儿童的这种语言发展程度只能与正常的两岁半的儿童的口语相当。苛勒所指出的第二个因素,即时间受限的生命,无法将聋哑儿童与类人猿区分开来。林德尼尔认为,聋哑儿童完全是一个真正的生物人。

林德尼尔只认为有一点是一个非常重要的差异,即在手运动灵活性方面及其由手形成的能力方面。作者认为,除了这个因素之外,将聋哑儿童和听力正常儿童以及类人猿对比表明,遗传天资在最重要的地方对于形成人是不够的。

哲学家们的陈旧观点以一种新的形式出现在我们面前,首先不在于通常怎样理解它。哑童不是动物,因为人类的天性在他的遗传天资之中,但是这些天分不可能凭其自身的力量使其发展极大地高于动物的水平。迄今为止,还缺乏对聋哑儿童的口语教学,他们的天资无法发现,以致现在他们很少能得到充分发展。

上述论断的错误暗示着问题是在社会发展、聋哑儿童教育之外提出的。同时,作为人类个体的聋哑儿童的本性问题实质上就是对他教育的社会实践问题。在原来依据感官所能把握的特征的外部相似性所做的经验研究和用形而上学的方式构建抽象性质的领域,提出了教育实践标准,这是能引导我们对聋哑儿童发展问题做出历史性处置的唯一正确的标准。



本书必须研究的问题，也是完全与本书的任务、特点相符合的问题，即最深刻的思维和语言问题，个性的社会发展及其高级心理机能的变化和结构问题，性格形成的问题以及其他直接与聋哑儿童问题有关的问题。现在我们面对的不是理论上的研究，而是对聋哑儿童教育的实践指导。

但是聋哑儿童教育，以克服身体与智力间断裂为基础的苏联普通教育体系的语言教学不仅揭示了聋哑儿童发展史上、充分参与社会生活的进程中从未有过的先例，还在其自身中包含了失聪儿童的无语言状态，同时也是对人的思维及其他的发展而言具有无限理论意义的伟大科学实验。

第十六章

为格拉切娃的著作所作的序言*

本书是对深度落后儿童和弱智儿童进行了 35 年教育工作实践的文献总结。教育工作的本身不仅是实践的,也是科学的,因为深度落后儿童的教育,尤其是对痴呆儿童的教育,甚至在纯粹的实践目标中变成了心理学和教育学的实验,虽然这不取决于作者的意图。所以,深度落后儿童的教育史为普通儿童发展学和普通心理学研究做出了巨大贡献。

迄今,我们在深度落后儿童身上发现的那些现象仍具有重大意义。现代儿童心理学研究的权威人士之一认为,最好是在托儿所和痴呆儿童福利院就密切关注人的精神发展的基本路线。正如彪勒所说的,儿童房间、痴呆儿福利院、产房都是可以更多地了解儿童的精神构建和发展的最佳场所。

但是将缺陷儿童教育的理论与实践和普通心理学相互拉近至今还是单方面的。心理学充分利用了实践中积累的资料,但这些儿童教育的理论与实践本身很少(如果不是完全没有的话)来自普通心理学和普通教育学。这种状况无论是对哪一个知识领域来说都会导致不良后果。

* 张豫鄂译。



正因为如此，深度落后儿童教育的理论与实践注定发展速度极慢，因为它们在脱离了普通心理学和普通教育学发展大道之后，应该吸取其养分。毫不奇怪的是该事业的现实状况在许多场合下离开最早的、最经典的时代还不远，在那个时代，对深度落后儿童实施教学与教育的原则上的可能性首次被证实，当在实践中运用教育原则的最初基础刚刚被奠定。

教育实践的这种停滞不前的状况从某种程度上将心理学和教育学的实验变得单一。正如上所示，这个实验已列入深度落后儿童的全部教育过程中。普通教育学和普通心理学给予深度弱智儿童教育的理论和实践很少的同时，本身从这极其珍贵的科学实践中获得的也越来越少。

因此，不论是普通教育学，还是专门教育学，两方面都有损失。

现在，人们越来越意识到，在教育学和心理学这两部分单方面接近的基础上完全是以假说形式出现的虚幻的先决条件，似乎用于正常儿童教育的普通教育学建立的原则不可能转向落后儿童的教育领域。但是对轻度落后儿童，即所谓的低能儿的大量教育实践表明，这种假设是没有建立在任何基础上的偏见。现实中正常儿童和缺陷儿童都是相互联系，不断变化的。在各种情况下具有独特具体表达的普通教育学原则，事实上能非常完整地形成，它既包括正常儿童，也包括缺陷儿童。

在格拉切娃的这本书中所展示出来的实验，在教育学这个领域发展的各个时期处于过渡地位。一方面，它深深地根植于经典时代，源自于谢根的体系和其他深度落后儿童教育的创始人。另一方面，这个实践在当今时代才兴起，组成了苏联落后儿童教育全部工作的一部分。这个工作是在当年苏联教育学基础上重新构建缺陷儿童教育实践与理论的尝试。

这种双重性在书中被反映出来，应该将此理解为不同类型时代的历史产品，正是在这个时代中形成并进行了这个实验。当我们谈及深度落



后儿童教育时,所面临的基本问题如下:是否有耗费巨大的努力用于深度落后儿童,尤其是痴呆儿童的教育和教学的思想?如果这些努力取得的成就与正常儿童的教育成就相比不堪一提的话,在工作成就与努力间的比例失调已不止一次打破了研究者们最悲观的结论,他们都曾是从实践方面来对待这个问题的。

在看待深度落后儿童的悲观主义观点影响下,经常发生需求降低、指责、边界和界线的缩减。这些都是此类儿童教育给自己提出的。自然,在这种观点影响下,会出现最低纲领的趋势,希望将这些儿童的教育任务减到最小,受到最多条件的限制。

这种观点不论是理论上,还是实践上都不正确。我们从格拉切娃的书中所看到的主要意义在于,她用几乎半个世纪精选出来的事实,以不可辩驳的语言推翻了这个悲观主义的最低纲领理论,提出了就深度落后儿童而言的教育乐观主义思想,同时也是现实的、通过实践检验的、经得住科学批评的乐观主义思想。

布隆斯基以某种令人惊异的形式表达了实质上非常准确的落后儿童现代教育学的基本状况。他说,没有受过教育的痴呆儿童在自己的可能范围内损失的东西以及所遭受的痛苦比正常儿童要多。如果力图从正面的形式表达这里所讲的负面东西的话,则可以做出结论:受到了相应专门机构的合理教育的痴呆儿童,在其自身的可能性中所赢得的比正常儿童不是少些,而是多些。给落后儿童的教育比正常儿童的更多——这就是整个现代教育学的基本思想。

有一种幼稚的观点认为,儿童受的教育越少,他所拥有的就越少,这种观点完全不正确。如果用一个相应的尺度来测量落后儿童的话,则借助于专门机构的教育,他的发展事实上比正常儿童具有更大、更直观的



成绩。

因此,在对深度落后儿童进行教育时努力和成果间的比例失调是以幻觉为基础的虚假现象。我再重复一遍,如果是以正确的方式为基础的话,现实中深度落后儿童需要更多的教育努力正以自己更大的成就得以回报。取代关于落后的程度与对教育需求的程度之间存在着正比例关系的虚假命题,现代科学提出了关于二者数量之间存在反比例关系的原理。

曾几何时,深度落后儿童完全丧失了教育。落后和教育是两个无法并存的概念。理念和实践又证明落后儿童也可能是有教养的,尽管他智力落后。这是专门教育学发展中一个伟大的经典时代。

这个领域的现实状况由另一观点较为正确地表示出来,即落后儿童,尽管他落后,也正因为其自身的落后性,应该也可能成为有教养者。

当我们谈到深度落后儿童的教育时,不可忽略一个非常关键的情况。我指的不是数量上的,而是在他的发展中其质量上的意义及其评价。这个进展是在专门机构教育的影响下产生的。这个质量评价决定一切。实际上,这已是个普通常识,儿童的发展完全是均衡地、缓慢地,却又是越来越快的。发展过程不可能像修理后手表的机械进度。

儿童发展的基本规则在于初期发展速度的最大化。现代研究表明,在发展和持续性间存在着非常复杂的依存关系。许多生物学家在研究取决于时间的发展过程时得出结论,与这个过程向前推进的程度比较来看,最早阶段的发展特别缓慢。如果将胎内发育时期的速度和出生后的发育速度相比,就可以和迈诺特一起认为胚胎重为 0.006 克,而新生儿的重量则为 3200 克,扩大的倍数是一个巨大的数字(约为 530000)。迈诺特认为,20 岁男人的重量大约为 60 千克。出生发育 20 年中的重量增长比例为 1 : 19。在出生后的第一年中增长速度就锐减。在第一个月重量的增



长为23%，这个增长到第12个月时就降低到2.8%。

我们认为，发展过程复杂的辩证特点，也正如迈诺特用公式表达的一样，其发展水平取决于变老的程度，而增长和老化的速度同时也达到了各个级别的最大值，老化的速度也随着年龄而降低。

著名的美国现代研究者格赛尔说，这些规律是所谓的发展悖论的表现。实际上，儿童任何时期的发展都不会像他在生命最早时期那样迅速，但同时他在任何时期也不会像他在生命早期阶段那样急剧的老化。随着发展过程的推进，发展的速度会减弱，但老化的速度也减弱。因此，在智力发展的经济学中，按格赛尔的观点来看，一个月的价值是由它在生活周期中的位置决定的。

有一种状况让我们看到，教育如果推进深度儿童发展使其产生几年或几个月的进步，这就产生了发展过程的飞跃。这一现象在正常儿童身上通常发生在最早的年龄，从而这个阶段就是最丰富、最具有内涵的，整体上比较浓缩的、最有价值的发展时期。如果在智力发展的经济学中一个月的价值由它在总的生命周期的状况所决定，则深度落后的儿童借助教育所取得的那几个月的进步，就其相应的意义而言就应该是轻度落后儿童，尤其是正常儿童发展中许多年进步的等值物。

在儿童发展早期、基础时期、重要时期的比较评价中质量方面是非常重要的。现代儿童心理学毫无疑问地揭示了儿童发展中第一级中基础的、重要的中心意义。最需要的功能都是首先发展的。最先出现的是基础，这不仅表现在没有这个基础所有下一步就不可能建构的意义之中，而且在于将人与动物区分开来的关键特征的形成和发展正是在最早期。完全可以认为是直立行走和语言，这从远古时期开始就被公正地称为人的特征。



与儿童遗传得到的东西相比，所有后天再获得的就微不足道了。似乎托尔斯泰所能接受的思想是属于里希特的，即将新生儿和会说话的儿童区分开来的距离要比把小学生与牛顿分开来的距离更为大些。彪勒极好地从发展的方面指出了这个幼儿发展最初阶段的首要意义，他称这个早期年龄的整个发展过程为人的形成过程。人的形成时期比人后来的发展时期更确定、更重要。正是这个时期决定了动物和人类生存之间的基本选择。

我们一直在谈正常儿童，强调他最初发育的头一两年的数量和质量意义，是为了更直观地展示深度落后儿童发展的这些步骤的心理学意义。这些步骤都是他借助于专门机构的教育进行的，没有这个帮助他不能完成这些步骤。在正常儿童的发展中前一步和后一步之间的相互关系给了我们一个完全可信的范围，有关那些步骤完全准确的比较价值观点。这些步骤是对深度落后儿童、轻度落后儿童或正常儿童专门教育的影响下实施的。

深度落后儿童正好在这个阶段的教育影响下进步着。正常儿童是在人生最初的、基础的重要年代经历这个阶段的。在教育的影响下，从发展的观点来看，深度落后儿童所获得的基本价值就是正常儿童可以获得的，没有这一切他就不得不在半动物状况时段就落后。教育，把白痴变成人。借助于教育，深度落后儿童经历了人之所以为人的过程。

对深度落后儿童教育的原则和实践性评价中的一切都由此来证明。这也是一个非常可信的公式，它给我们揭示了深度落后儿童教育的每一个领域的目标和任务，不论这个领域里他的成功具有多么渺小、微不足道的性质。教会智力落后的儿童不仅包括触觉、嗅觉和视觉，还包括运用自己的五个感觉去管理它们，并按自身的意向运用它们——即把自己最初



的知识传达给它,这同时也是人类感知现实的最基础之处。

同样也可以谈到深度落后儿童的落后领域,本书对此给予了充分的关注。在深度落后儿童的教育领域中有关教育过程的问题至今仍为争议点,这个问题正是本书要讨论的。我们上面所谈及的最低纲领和悲观主义的教育理论力图在实践中把深度落后儿童的教育引导为驯兽式的,即企图把从人的形成过程转向半动物性的训练过程。顺从是对这些儿童的基本要求。自动地掌握一些有益的技能则是整个教育的理想。

现代将深度落后儿童进行驯兽式教育的思想通常以条件反射的教育理论为根据,即依据教育过程的这一部分,而该部分从生理基础上而言人和动物是同样的。准确的外部刺激因素的正确迭更和来自儿童方面自动反射的问答是这种教育的典范。自然,不能夸大教育中包括的深度落后儿童教育中纯反射和自动化因素的意义。况且,它们在深度落后儿童教育中的作用极其重要,极大地超过了在正常儿童教育中这个因素的作用。但是试图充分利用教育并把深度落后儿童的教育立足于自动化的、条件反射式的有效技能的训练,这是何等荒谬和错误的想法,这如同希望把生命中最关键的头三年儿童教育归结为条件反射的形成一样。正如上所述,这种教育正处于与彪勒公式中所揭示的发展初级阶段内容的公开矛盾中,以及与人形成过程的公开矛盾之中。对深度落后儿童进行反射教育的现代追随者力图将所有的教育加速到自动化,他们犯了这样一个错误,即少儿教育反射理论所犯的错误。已经掌握了思维的最初知识、人类的语言、原始的劳动方式的深度落后儿童,应该也可以从教育中获得某种有质量的另外一种东西,而不仅仅是自动化技能的储备。

我不想详细地批判本书所阐述的实验建构的理论。我已指出了它在历史上具有的双重性格。所以,我们能在本书中发现与真正的现代理论



相比,许多曾经是存在过的、属于另一个历史时期的东西。这完全不足为怪。例如,这在很大程度上指那些谈论感觉运动教育问题的章节,如同或多或少都有点像人工训练某些器官的问题一样。

我们指出的只是一个基本因素。它能起到原则性补充作用。这里谈到的是教育的社会天性和深度落后儿童教育中集体的作用。

新的研究表明,深度落后儿童的自由集体是按照一种非常有趣的原則形成的。由此,据克拉苏斯基观察,这些儿童都具有构成集体的趋势,各种各样智力水平的个人都可以进入这个集体。正如本书的作者说的一样,在选择社会相互关系的对象时有某个规律,即痴呆与弱智、弱智与深度低能儿的社会相互关系是最常见的。

作者在分析所获得的资料时得出结论:痴呆与弱智或者弱智与深度低能儿都是较为理想的社会组合,儿童最乐意加入其中。在社会关系上有一种相互的服务。智力天赋较高者相对天赋较低和积极者而言,可表现出较大的社会积极性。后者本身也在具有先天和积极成分的社会相互关系中汲取他所难以达到的、时常是未意识到的理想之物。这也是智力不发达儿童所向往的。

显而易见,儿童参与到各种智力水平的集体之中,构成这个集体的儿童合作,是如此巨大的教育因素。克拉苏斯基认为,在自由的集体中参与者不是一个简单的、表示某些儿童特点的数目,在这个集体中每一个参与者似乎都融入这个整体之中了,并获得了新的质量、新的特性,深度落后儿童的个性在一个全新的天地中显露出来。对深度落后儿童自由社会生活的研究从一个全新的角度揭示了痴呆和弱智儿童在生物上不健全的个性,展示了他们发展的可能性。研究深度落后儿童的社会生活可以从儿童对周围世界的社会适应的视角看待智力不健全的问题。克拉苏斯基认



为,缺陷的社会补偿问题能在每一个场合下被证明,只是在详细透彻地、全方位地研究儿童的自由社会生活存在的情况下得以细化。

从这个意义上看,深度落后儿童现代教育理论与实践在实际上已开始着手解决这些问题,对此这个领域的先辈们早已隐隐约约地察觉到了。不是别人,正是谢根,早在100年前就对教育者讲述深度落后儿童的问题:“如果他老是躺着,您就得让他坐着;如果他老是坐着,您就得让他站着;如果他自己不会吃,您就得抓住他的手教,而不是拿勺子喂饭;如果他完全不运动,就得唤起他的肌肉从事运动;如果他既不能看,也不会说,那就对他说话,帮他去看。把他当成一个正常工作的人养活,并努力地使他工作。和他一起工作。您就是他的意志、智慧、活动……”(1903)

深度落后儿童的发展之路必须要通过合作进行,其他人刚开始就是他的智慧、意志和全部活动。这种状况完全与正常儿童的发展相吻合。深度落后儿童的发展之路要通过交流与合作,通过他人来实现。正因如此,深度落后儿童的社会教育为我们揭示了这样的可能性,即从仅以生物为基础的生理教育观点出发,这些可能性完全是纯乌托邦。

我们还可以提及谢根的另一个观点,痴呆一词从字面意义上可理解为“solitarius”(孤独的)。他的确有其感觉上的孤独,没有任何智力的或者是精神的意志。“身体上他不行,智力上他不知,心理上他不想。如果他想的话,他就可能,他就知道,但整个悲剧就在于他首先是什么也不想……”(1903)

谢根说,痴呆儿童所有的智力能力中没有哪一个不能被认为是完全缺乏的,但他没有能力灵活地将自己的能力用于道德和抽象意义。他缺乏产生道德意志的自由。

现代科学研究完全证实了谢根最深刻的直觉。他认为孤独是痴呆的



基础。社会教育就是深度落后儿童的发展之路，这条路以克服构成痴呆实质的孤独为基础。在这方面谢根公正地将深度落后儿童的教育与聋哑儿童的语言教学进行了比较。皮列尔在 18 世纪初提出了聋哑儿童语言教育的思想。谢根在援引他时说：“皮列尔和我持一样的观点。他发现某些功能可以在它缺乏的地方重新恢复。在这个方面，他是一个真正的发明者。痴呆教育的可能性毫无疑问是以假设为基础的，不太大胆的假设，却是类似的。”我们现在可以认为，仍是类似的，却是相当大胆的。

正如我们已说过的，在这方面深度落后儿童的社会教育是其发展唯一可靠的科学之路。同时它也是唯一的能重建由于儿童生物上的不健全而缺乏的功能。只有社会教育能克服痴呆儿童和深度落后儿童的孤独，可以指引深度落后儿童穿过人的形成过程。因为按费尔巴哈的名言来看，对一个人绝对不能的事，对两个人却能。我们再补充如下：在个人发展的平台上所不能的，在社会发展的平台上却成为可能。

第十七章

智力落后问题*

至今,在智力落后问题上摆在首位的仍是儿童智力不健全和弱智。这已在被通常称为弱智或者智力落后儿童的概念中确立。这种儿童个性的其他方面都被当作基本智力缺陷的衍生现象来研究。许多人都倾向于忽略这些儿童和正常儿童间在情感和意志上的重要区别。

的确,这个将智力落后的全部问题归结为弱智的唯智论取向已经引起了众多研究者的反对。于是,谢根指出,这些儿童所有不足的最主要方面是意志缺乏。

借用他的一句话来说,意志涣散要比整体而言的其他全部生理、心理上的失调严重得多。意志是全部行为能力的杠杆,而智力落后的儿童正是缺乏意志。正如大厦穹顶中缺乏连接成环状的石块,如果只是满足于外部的装潢和修饰,那就偏离了方向,使工作不具有生命力,即没有用本质上的联系,也就是自由的意志,将在学生中已发展的新能力连接起来,那么整个大厦就会坍塌。

他还推断说,这些儿童身上最基本的、最初的、最基础的意志动机遭

* 张豫鄂译,刘华山校。



到了最严重的破坏,因此,他们就注定缺乏这种能力。这些儿童完全丧失了意志,首先是缺乏智力和精神上的意志,但同时缺乏最初的意志。这种意志与其说是被称为整个大厦的环状连接石块,不如说是基石。任何一种智力对这些儿童来说都不能认为是完全丧失了。但他们没有能力灵活地将自己的能力运用于道德和抽象事物的呈现上。他们缺乏产生道德意志的自由。“身体上他不行,智力上他不知,心理上他不想。如果他想的话,他就可能,他就知道,但整个悲剧就在于他首先是什么也不想……”
(1903)

因此,这些儿童整个发展链的起始和终结环节,即从意志的最初低级因素到高级功能,都深度发育不全。

但是,很早就已提出的这个观点实际上并没有影响先天智力落后的科学观点的发展。如上所述,这些观点的发展更多是来自于弱智,如同来自诠释智力落后的基本来源。

最近,我们观察到,一种新的理论正在取代智力问题的阐述。该新理论力图认为落后儿童的情感生活领域中的涣散是最基本的。我们认为,这些尝试有着双重来源。

一方面,弱智问题,主要不是天生的,而是后天的。近十年来,这个问题在现代心理病理学中受到根本上的重新研究。这段时间与以前一样,弱智的概念局限于作为智力缺陷来处理;现在更深一步研究弱智的各种类型时,这种理解就显得不足了。在精神分裂症和流行性大脑炎的情况下研究弱智使我们必须运用这样的观点,即情感痴呆、动机痴呆等。症疾致病而瘫痪的病人曾部分或者完全恢复了智力能力,他们的命运也提出了后天弱智的逆转性问题和在弱智发生中外部智力因素的作用问题。总的说来,这一切使我们的研究必须跨越智力范围的局限界线,在心理生活



更为广阔的联系和依存性的范围内寻求对弱智本质的诠释。显然,能够决定智力活动本身的条件直接植根于心理生活之中。

另一方面,现代实验心理学面临着从临床上重新研究弱智问题,它把情感和意志生活问题引入到一个全新的状态中。首次有可能对情感和行为进行的广泛而系统的实验研究确定了一系列支配我们这一方面的心理活动规律性,显示出这些规律对整个心理生活而言,也包括对智力功能而言的重大意义。这也不可能不导致克服弱智学说中的唯智论观点,不可能不迫使研究者到心理生活宽泛领域中去寻求对儿童弱智的诠释。这个心理生活已远远超出了智力本身的界限。正如苛勒所说的一样,唯智论在任何地方也不如在智力问题领域里那样无能为力。

因此,产生了让弱智儿童接受广泛心理调查的需求和澄清智力缺陷对心理生活整体受损的依存性。而首先要弄清楚对情感涣散的依存性。

我们认为勒温不久前发表的论文中有两种表达比较完整,一是从临床精神病学出发,二是从实验心理学出发。勒温第一次系统地研究了儿童弱智的动态理论。在这种情况下时常会有一种新的方向,它是作为对以前主导观点的反作用而产生的,力图在比较宽泛的心理生活领域中进行研究,并正确地强调说,弱智不是孤立的智力病态,而是涵盖整体上的个性。但同时它想走另一个极端,否认以智力上的缺陷在解释智力落后的任何意义。

新理论非常公正地指责旧理论在构建中的无效性,以及忽略对智力落后儿童个性特点的正面评估。新理论本身也倾向于给这种儿童的智力进行评定,但主要是从负面来评定。

从德国结构主义心理学内部产生出来的新理论的出发点,是苛勒在著名的类人猿的智力研究中发展出来的对智力行为性质的理解。苛勒认



为,这种行为的实质在于视野结构的改变。以前作为孤立整体的形象由于这个行动构成了统一的、封闭式的结构。某种整体的非独立部分成了独立的部分,或者与其他整体的另一部分组成了新的结构。简言之,视野结构飞跃式地变化着,在内部发生了某些重新组合。

新理论还断定,弱者儿童的智力行动本身,在所有基本特性上也反映出与正常儿童这一相同的特征。不应该认为弱智儿童没有感悟结构,或者说这些结构在他身上表现得不够鲜明,甚至也不应该确定弱智儿童智力过程的强度更低。有时候这些智力过程产生的印象要比正常儿童都强烈。正常儿童、类人猿和弱智儿童的智力行为完全相同,都是视野中结构关系的改变。

新理论认同有两种能将弱智儿童的智力与正常儿童的智力区分开来的特点。一是纯外部的差异。弱智儿童最典型的智力结构变化不是在和同一年龄的正常儿童一样的条件下产生的,而是在更容易、更简单的任务下产生的。二是质量上的差异。弱智儿童比正常儿童的思维更为具体,更为直观。

因此,我们认为,新理论正在取代弱智的唯智理论。新理论不仅明示了其目的是克服唯智论,而且要在诠释儿童弱智的特征时连智力缺陷本身的意义也要一笔抹杀。

弱智儿童和正常儿童在智力上的差异是不重要的,智力过程的性质对两者来说是同样的。不应在智力的领域中寻找能解释智力落后儿童相对于正常儿童的特点的原因,相反,智力过程中微小的区别本身应该从感情错位中得到解释。会出现一种儿童弱智领域曾经占统治地位的理论相反的观点。如果后者倾向于认为智力缺陷是弱智问题的中心,倾向于将智力落后儿童个性的其他特点,包括感情错位,都看作是源于智力基本缺



陷的次生现象,新理论则力图将感情受损提到问题的中心。不仅是将智力不健全移至边缘,甚至打算将它从感情激动和意志的中心混乱中分离出去。关于智力落后性质问题的现代观点的粗略轮廓就是如此。

所有的研究者在这个领域中都会遇到两种对立的观点。其中之一力图从智力缺陷中引申出智力落后的特征;另一观点则是情感生活的破坏中引申出智力落后的特征。两个方向都提出了非此即彼的问题“或者这样——或者那样”。所以,一些系统化的研究,尤其是所有的在理论上理解和概括这个领域中科学资料的尝试,都应该将自己的注意力转向全部问题的中心,注意到现代儿童弱智理论所划分的这两个阵营。但是弱智儿童智力和感情的简单对比并不能解决智力落后问题。必须澄清最重要和最基本之处,即存在于落后儿童感情和智力缺陷间的各种各样的关系和依赖性。

在智力落后情况下的感情和智力关系问题应该由此占据研究的中心,研究的任务即是发展和建构有关儿童弱智特性的工作假设。为了完成这个任务,我们只有对临床和实验数据进行批判和理论上的研究,而这些数据是现代科学所具有的。

因为智力落后的唯智论已众所周知,我们可以不用详细地阐述它,但要简明扼要地陈述反唯智论趋势的实际例证,陈述由勒温发展起来的儿童弱智动态理论。如上所述,这个理论努力解答智力落后性质的问题,但不是用直接研究弱智儿童智力的方式,而是通过实验研究他们的意志和需求的方式。致力于考察最深度的个性基础的这些研究可以揭示痴呆儿童智力紊乱的真正原因。被新理论作为事实基础的是对心理满足过程、未满足需要的作用(返回到中断的行为)的影响过程,以及未满足的需求被其他行为置换的过程所做的实验研究。这些从实际出发的研究带来什



么结果呢？

第一个研究表明，在 8~11 岁智力落后儿童的心理满足过程中，从满足速度上没有发现与正常儿童的任何区别。实验驳斥了已建立的此种观点，即落后儿童具有的工作能力次于正常儿童。但是，弱智儿童显示出的典型差异在于这个满足过程本身的进展之中。工作过程中由于在继续工作愿望和出现满足间的冲突，他们经常出现停顿和无关的行为。儿童要么从事自己的任务，要么完全停止工作或者是用做其他的事情来代替工作。

正常儿童借助循序渐进的、连贯的转换方式，因此对此冲突的反应要柔和得多，平稳得多。他们能找到折中的解决冲突的办法，不中断立即开始的工作。痴呆儿童的行为在这种状况下具有非常激烈的性质。它只遵从一个原则“或者这样——或者那样”。落后儿童最基本的区别之一就在于功能上保守、拘谨、迟钝。

第二个中止行为的研究也给出了类似的结论。以正常儿童为被试的实验表明，所有的活动都以情感动机的存在为先决条件，该动机随着中断行为的完成而得到释放。如果中断儿童的工作，让他从事另外的某一活动，则他就会产生返回原中断行为的冲动。这说明，未满足的需求推动着行为，激起儿童完成中断的行为。实验表明，落后儿童中返回到中断行为的趋势比正常儿童表现得要更明显。如果在奥夫沙金娜的实验中所提及的正常儿童返回中断行为的趋势占 80% 的话，则在同样的条件下它在落后儿童中能达到 100%。自然，此时落后儿童与正常儿童相比不仅没有减弱，反而在一定意义上显示出更为强烈的一种表现趋势，而正常儿童对此的表现形式反而较弱。

最后，第三个研究是研究落后儿童的置换行为问题。从在正常儿童



身上的实验得知,紧跟着被中断、未结束行为,又给了儿童另一个与基本行为有某种联系的行为。这个新的行为轻易取代了基本行为,即达到了需求的满足,即导致了由于行为被中断,而未能获得释放的需要的满足。这表明,在置换行为后儿童并没有表现出更多的返回到中断行为的趋势。

在这方面把弱智儿童与正常儿童的对比表明,对正常儿童而言,处于行为起着置换作用的条件下,返回到中断行为的比率从80%降至23%,而这时,落后儿童重新恢复中断行为的比率从100%降到94%。因此,用另一种行为置换一种行为的可能性对落后儿童而言接近于零。对这种儿童而言,只有基本行为与置换行为几乎相同时,置换才能成立。例如,如果要将画动物的任务置换为再画同一种动物,或者是将画一座石桥置换为画另一座石桥,则置换成立。甚至于在基本行为和置换行为非常相似的情况下,返回到原中断行为的趋势也只是略有降低(降低到86%)。

因此,在情感机能领域中,对智力落后儿童而言置换的可能性就比正常儿童要受局限得多,表现弱小得多。

如果将上述数据与对智力落后儿童日常行为的观察相比较,则可以得知,这些观察部分与实验结果相吻合,而部分与实验结果相矛盾。智力落后儿童喜欢一次性接受目标,经常呈现在呆板动机中的保守和迟钝似乎确证了实验中所得到的数据。但同时根据观察也得知,落后儿童很轻易就放弃所做的事,即使没有做完,他们也很满足这种不完整的、未完结的解决问题的方式。哥特萨尔认为,这些儿童很容易满足于非常简单的行为,如果第一件任务对他们来说相对困难的话。因此很显然,弱智儿童同时显示出既有一种特别的保守性,也有一种稳定性。对他们而言这些特性排除了置换行为的可能性,但是他们也保持着一种清楚的趋势,希望用某些轻松的、简单的活动方式来转换困难的行为。



以智力落后儿童个性的普通理论为基础的实际数据正是如此。除了上述实际基础之外,这个理论还源自描述各种各样个性的个别差异学说。

勒温划分出三种构成人的个性特征的差异类别。他把个性结构的差异放在首位。人与人的相互有别首先在于结构分化的程度。儿童与成年人的差异首先表现在,其精神生活的个别范围和单个心理系统极低的分化性。在这些方面,成年人的兴趣与活动都显示出了家庭的、职业的和其他领域的充分的分化,显示出结构性构成中的多种层次;而儿童个性却暴露出极低程度的分化性、极大的变动性和结构的单一性。

第二个差异所涉及的已不是分化的程度,而是结构构建的特性。普通结构可能或多或少是协调的。个性的各种范围可以是以不同的方式相互连接的,也可以是相互区分开来的。对于个性结构而言,心理生活的个别领域是如何划分的,哪些部分发展呈强势,哪些部分发展呈弱势,这都不是无关紧要的。个性裂变的案例就是完全独特的个性结构构建的范例。

勒温将心理材质与心理系统状态的差异置于第二位。受结构分化影响的心理材质本身在某些人身上可以以柔性、韧性、刚性、流动性的各种程度区别出来。例如,婴儿与成年人的差异不仅是分化不足,而且是独特的心理素质属性,首先是他们的极端的柔性和流动性。然后,在各种各样系统中的心理紧张状态的特点应该描述了其本身而言的心理材质属性。紧张可以慢慢地增长,或者快速地增长。

除了每个人在各种态势下存在的差异外,除了这个人所固有的心理材质的明显特点外,同一个人的材质的性质在不同系统中也不是相同的。例如,在非现实领域中同样也显露出体系巨大的不稳定性和灵活性,如同在人的精神生活的早期和晚期范围内一样。所以在比较心理材质的属性时,必须列举儿童个性的同源部分。



最后,勒温将系统的内容和意义上的差异列为第三位。在同样的个性结构和相同的材质属性的条件下,中国儿童和俄国儿童的相应心理系统的内容和意义会截然不同。目标和理想的内容、生活的某些领域的意义在不同的儿童身上全然不同。这些个人特点在极大程度上有别于头两组,更能显露出其对独特历史条件的依存性。

如果力图从上述实验研究的事实结果和刚刚陈述的理论概念上诠释智力落后的特性,则必须澄清智力落后儿童和正常儿童个性结构上根本的和独特的差异。结果,落后儿童比同样年龄正常儿童显露出精神生活的更小程度的分化。不仅是他的智力年龄低于同龄正常儿童的智力年龄,而且在整体上智力落后儿童更为简单,更呈幼稚型。按照分化的程度他像年龄更小的儿童。勒温认为“幼稚型”这个术语所指的一切首先与精神生活缺乏分化有关。

落后儿童与正常儿童相比,在心理系统的较小变动性和较大的刚性、脆弱性的意义上来看就显得更加成熟。如果按照分化的程度他更像年龄更小的孩子,按照心理材质的特性则更像年龄大的孩子。从弱智儿童的这两个基本特征中,勒温列举了这个类型儿童的几乎所有的重要特征。他们在既定目标上的墨守成规和固定性正来自于他们心理材质的不灵活性。这一点正好诠释了痴呆儿童对待替换行为令人奇怪的态度。如果与此相应的动态系统“A”和“B”构成了统一动态整体的非独立部分的话。某种行为对另一种行为而言就可以获得置换的功能。

如果接受这一点,同样非常清楚的是,对落后儿童而言,一种行为向另一种行为转换的特点在某种行为置换功能的产生中就获得了决定性意义。如果第二个行为对儿童来说是一次全新的尝试,则在别的均等条件下受试者的置换功能将会比当第二个行为是从第一行为发展过来的条件



要低得多。在后一种情况下统一的动态系统的形成有了保障，而这是让一种行为成为另一种行为的替代物所必需的。正常儿童只要两种任务相似到一定程度时，两种动态体系才相互联系起来。但这对智力落后儿童就不可能。对他们而言，第二个任务就是全新的，与前者没有任何关联。只有当第二个任务自然而然地发展，细节上都是自发地来自第一个任务时，它才能获得置换行为的意义，因为它才动态地与第一任务时产生的动机连接在一起。

在某些状况下，落后儿童心理系统的迟钝引起置换功能的显露不是比正常儿童弱，而是更强。如果借助于某种方法成功地将第二个任务列入与第一个任务相关的动态联系中，则落后儿童第二个行为的置换意义就表现得非常鲜明。

智力落后儿童的心理系统的材质和特点直接与结构的产生和它们的特性有关。弱智儿童比正常儿童在更大程度上呈现出被勒温称为“或者这样——或者那样”规律的趋势。在心理材质的固定性和保守性情况下，这类儿童表示出对强势的动态结构，对统一的、未作划分的结构的爱好。所以他的心理系统或者整体上是一个与另一个完全划分开来的，或者是一个与另一个完全融合在一起。弱智儿童不可能显露出心理系统的绝对区分性和绝对融合性间有层次的、连贯的、循序渐进的转换，不可能显露出在正常儿童身上发现的那些平稳的、灵活的关系。勒温认为这是智力落后儿童的基本特性之一，可用来解释他的行动中时常遇见的矛盾。

对基于“或者这样——或者那样”规律的联合结构的倾向性，决定了落后儿童对周围世界的态度。弱智儿童比正常儿童更能在极大程度上处于要么这样，要么那种的状态。个别的情境对他来说就比对正常儿童而言更是一种单独的、封闭式的整体。当任务要求他在个别情境间建立某



种联系,或者是要求同时参与两种状况的话,他就显得非常无助。因此,落后儿童在追求既定目标时就比正常儿童显示出更大的耐力和能量,在一个视野中集中更多的力量和注意。如果由于外部情境发生了变化,则由于“或者这样——或者那样”规律他就比正常儿童能更轻易地转向新的情境,并完全放弃旧的情境。所以智力落后儿童对外部因素相当敏感。这些外部因素轻易地就破坏了先前熟悉的情境,创建出新的情境。最后,从落后儿童情感变化的这些特点中,勒温区分出了他们智力的重要特征:智力不健全,或者智力缺陷;具体性;智力不灵活和在知觉完好条件下的普遍幼稚型。

由勒温发现的落后儿童情感范围的特点,诠释着智力过程的特点。正如我们看到的一样,智力活动的实质在于两个相互分开的事实成了一个统一整体的相互依存的部分,或者是早期的一个统一整体分裂为两个相对独立的领域。由此就发生了整个视野中的结构的变化。显然,心理系统的一般灵活性的不足应该会造成这个类型的智力活动的困难,因为它决定着视野中结构性整体的变化。

实验数据表明,智力落后儿童在面对需要灵活性、可变性和结构关系重组的任务时就显得力所不及。这些任务遭遇了偶然一次出现的结构的固化,这是一个方面。遭遇了心理系统灵活性的不足,这是另一个方面。落后儿童比正常儿童显示出更固定的、更保守的、内心封闭的结构。这种心理系统灵活性的不足导致了弱小的可变性结构的构建上的困难。

我们曾经发现,落后儿童个性未充分分化将他等同于年龄小于他的正常儿童。而众所周知,思维的具体化、简单化构成了低龄儿童有代表性的特征。在抽象思维领域中弱智儿童所显露的困难会存在,但是,在那个年龄段的正常儿童早已抛弃了思维的具体化和简单化。弱智儿童的思维



具体化表明，每一个东西和每一个事件对他来说都有其自身的意义，即有一定的情境。他不可能脱离情境把它们作为独立的部分区分开来。所以，抽象化，根据物体间的本质上的相似性去形成组群并概括它，对弱智儿童来说是极端困难的。实质上，抽象化要求与情境做出一定的划分，正是这种情景把落后儿童整个束缚起来。对于他来说，要求从情境中作最大的抽象而又停留在想象概念和非现实性中的概括是特别困难的。

勒温认为，缺乏幻想是这类儿童最重要的特点。这并不是说他们完全丧失了表象。这些儿童往往也拥有对具体事实的良好记忆。但同时，他们的思维缺乏想象力，因为他们缺乏灵活性，而灵活性是作为想象力的全部活动的先决条件。借助于罗夏测试对弱智儿童的幻想进行研究完全证实了幻想的贫乏。抽象思维，如同想象力一样，需要心理系统特殊的流畅性和灵活性，所以，痴呆儿童的这两个领域发育非常不健全就是自然而然的了。

还有一个问题直接关系到我们研究的中心问题，即智力落后儿童的知觉问题。落后儿童心理系统的分化不足，除了思维的具体性和简单性以外，还与其思维的具体化和简单化一样，导致了所感受和所经历世界的分化不够。精神生活的区分和分化为个人拥有丰富的感知现实的方式提供了保证。在个性分化不充分的情况下，落后儿童感觉和经历的世界与相同年龄的正常儿童相比是单调的、保守的和停滞的。在一些情境和任务中个性分化的程度和它的极大灵活性之间存在着一定意义上的功能等值性。换言之，感受现实的特点决定了人对现实行动的特点。

正常儿童具有随意地改变感受的可能性。这与灵活地将注意力集中到情境的某些方面和情景因素的能力有关。落后儿童个性的分化不足导致了随意注意的发育不全。在这个意义上个性的未分化起到了比心理材



质属性更大的作用。这正好证实,随着年龄的增长落后儿童可以获得更大的灵活性,因为和正常儿童一样(尽管不是在同一个界线内,也不是以同一个速度),他个性的分化程度在增长,同时作为这类儿童的心理材质的属性没有重大变化。

阐述勒温的动态理论我们可以局限于此,下面将转向批判性地研究以该理念为基础的理论原则与事实。

毋庸置疑,智力落后儿童的动态理论引起了人们极大的兴趣,推动了智力落后儿童研究的发展。它不仅在狭义的唯一论理念的范围内提出了智力落后问题,而且在精神生活理论广义的范围内提出了这个问题。动态理念本身没有意识到这一点,尽管有些迷茫,但仍然奠定了基础,在此基础上应该构建现代儿童弱智学。这一基础构成了正常儿童和弱智儿童发展中智力与情感统一的思想。这个思想本身以隐藏的、不扩展的形式蕴含于新理念之中,非常逻辑化地源自于理论构建过程和实验论证,但这一切仍然不是其真正能意识到的。

在此所研究的理论包含所有正负两个方面:正面与基本的、极其重要的思想的存在有关,负面的则与这种思想依然不明确、不彻底相关。这种动态理论的重大缺陷首先在于智力问题和感情问题的提出和解决都是违反辩证法的,是形而上学的,离开了发展的观念。在阐述智力问题的理论部分,这一点反映得最为清晰。

勒温在确定智力的特性时,满足于苛勒在其著名的类人猿智力研究的基础上得出的概念。智力研究不是从高级的发展形式,而是从最初的、最原始的形式入手。那些最能代表最低阶段智力特点的东西被用来说明思维的本质。儿童智力多种多样丰富的发展仍在研究者的关注之外。智力活动的特性被形而上学地假定为不会变化的。构成低级形式的智力活



动的特性的要素,在其发展的最初期,在其存在的史前时期,在其还是以动物的形式呈现的要素被用来作为智力的不变的本质。这种智力对自身而言永远是等值的,在整个发展过程中是相同的。人类思维的全部历史发展——从人说出的第一个词到概念思维的高级形式——不可能改变智力活动特性的任何东西,或者说不能给这一特性带来任何新的东西。因为勒温给智力下的定义同样也适用于黑猩猩、儿童及成年人。自然,如果从智力中抽出的只是发展中的各个层次上所固有、一般性的东西,毫无疑问,我们可以给勒温的一系列类型(黑猩猩、儿童、成年人)增补另外一个环节,即智力落后儿童。

就其性质而言,智力落后儿童的智力不会低于黑猩猩的智力,并显示出类人猿所具有的重要智力特点,此点未必会有争议。但勒温所采用的论述方法完全剥夺了其结论的价值。他的结论是,弱智儿童的智力活动就其性质而言毫不逊色于正常儿童的智力活动,事实上,如果在确定这个智力活动性质时用作测量的单位、心理标准是猿猴的智力操作的话,他的结论还有什么价值呢?勒温的话实质上并不是他想要说的。他很少说,就其特性而言,弱智儿童的智力与正常儿童的智力没有任何实质上差异。他只是要证明,弱智儿童的智力特性与猩猩的特性没有差异。如果进一步考虑到,勒温认为智力活动的性质在儿童发展的过程中是不变化的,则弱智儿童与正常儿童智力平齐的空泛与毫无内涵就是容易理解的了。在发展思想之外提出问题,把智力当成形而上学的、不变化的实质来研究,这就不可避免导向智力平齐的观点,而这个实质在发展的最初阶段就完全涵盖了其全部特点的性质。如果继续追踪勒温是如何提出智力和情感这个问题的话,这就非常清晰可见了。勒温将两个问题不置于相同的条件中,正如我们下面可以看到的,尽管他违背辩证法、形而上学地提出情



感问题,如同智力问题一样,但在他所提出的两个问题间仍有重大差异。

当时勒温是孤立地研究情感,区别出动态系统材质、系统的结构、系统的意义所固有的特点,随后将这些情感识别特点分为较为具体的和部分的变体。他以累加的方式看待智力,视其为统一的、单向的、同质的、不可分割的整体,如同某种预先组合之物,它不仅不能在发展中变化,而且也不能包含任何从智力行为的复杂结构和机能中划分出来的内部单元。这时勒温忽略了一种依存性,它就存在于智力过程和情感过程之间。苛勒在研究和观察猿猴的最基础的智力形式时就已揭示出来了。苛勒本人多次指出了猩猩的智力行动拥有情感意向的极高的感受性。苛勒公正地认为,智力发展的初始阶段的重要特点之一是情感意向的极高的感受性。

考夫卡 in 分析苛勒的实验时,还关注到猿猴的智力活动不可能被称为意志行为,但从动态的性质来看,则是完全处于本能意识的层面上。把猩猩的行为称为意志行为是否有某种意义?考夫卡表示,对意志行为而言,猩猩的智力行为处于相反的极点上。显然,与情感与意志相关的智力活动的这些原始形式在某种程度上与人的智力活动有别。例如,对事情的这一方面的低估导致苛勒将猩猩的行为与人运用工具的行为做出虚假的等同。显然,在发展过程中改变和完善的不仅是智力功能,还有智力和情感的关系。

全部问题的要点正在于此。下面我们再回到这个问题上。现在我想展示的是勒温研究情感问题时,比研究智力问题时更处于一个肢解、分析的状态,整个地保留了在这个问题中形而上学和反辩证法的分析特点。勒温将源自真正需求和非真正需求的情感和与此相关的动机变化趋势的情感过程,作为原始的、整体上并不依赖于精神生活的某种东西来研究。他知道的只是单向的依存性。精神生活中的一切都取决于它的动态基



础。但是勒温没有发现依存性的第二方面，即动态基础本身在自然生命的发展过程中也在变化着，同时显示出对那些承受着整体意识的改变的依存性。

他不知道那种辩证的规则，即在发展过程中因果会交换位置，产生于著名的动态先决条件基础上的高级心理结构对它们的产生过程具有逆向影响，在发展中高级的取代了低级的。在发展中变化的不仅只是生理功能本身，首先变化的是功能间的联系和某些过程间的关系，其中也包括智力和情感之间的关系。勒温离开了发展、离开了与其他精神生活联系起来研究情感。他认为，在整个发展过程中，精神生活中感情的位置是不变的、恒常的，自然、智力和情感关系是一个常量。事实上勒温列举的只是智力和情感关系发展中实际观察到的多样化的个别现象，这种个别现象属于正在发展的低级和最简单层次的规律性。

确实，在智力发展的最初阶段有一个因素，在其中由勒温提出的普遍规律作为主导规律呈现出来。在智力发展的最开始层次中的确显露出智力对情感或多或少的依存性。但同样实在的是，按照勒温所选择的最开始、最基础的形式确定智力的特性完全是不合乎规律的，不可能认为存在于早期发展阶段智力和情感之间的态度是不变的、永恒的，是整个发展过程中理想的和合乎规律之物。正如我们所提及的一样，苛勒公正地发现，唯智论无论在任何方面都不可能像在智力理论中一样如此缺乏依据。迄今为止，唯智论缺乏依据主要表现在人们力图将唯智论的观点用于诠释情感和意志的特性。但是苛勒不无根据地确证，当人们力图将此观点用于分析智力本身，从其自身推导出智力和智力的发展的性质时，这种观点就显得毛病百出。勒温避免了这种指责，因为他力图将智力和智力特性从情感生活的特点中推导出来。但此时他却犯了另外两个非常严重的方



法论错误。

如同许多结构主义心理学的代表人物一样,勒温也倾向于否认思维的所有的特殊性规律性的存在,尽管他本人并没有意识到这一点。确实,不可能完全从智力本身来诠释智力,它不是按照思维的规律构建而成,并起作用的,因为它不是由人的思想人为创造的形物,而是人类大脑自然发展的功能,是人类意识的功能。但大概正确的是,在研究智力及其特点时不应该忽略思维的特殊规律性,不应该将它们视为主导情感环境的规律性的简单镜像反映,或者是由情感投射过来的影子。

也许,勒温在避免了唯智论危险的同时,堕入了完全与第一种危险类似的另一种危险。在意志说中他陷入了唯意志论。同时我们完全可以把苛勒有关智力说观点用于唯意志论,并且可以确认,无论在什么地方唯意志论都不可能像它在意志理论中一样表现出自己的那种程度的无能为力。不能从思维本身推导出思维的特性,而忽略思维的整个历史,忽略联系、依赖性和关系体系,而思维只能在这些联系、依赖和关系中产生。同样,也不能从意志本身推导出意志的特性,而忽略整体上的意识和那些最复杂的联系和依赖性,事实上正是在此产生和发展着人类的意志。

实质上,唯智论方法论上的缺陷和唯意志论都是两种学说在同一尺度上所固有的形而上学。唯智论的基本错误在于把智力作为原始的、不变的、独立存在的本质来研究,脱离于智力发展的现实历史,脱离智力功能的现实条件。唯意志论的基本错误也在于此。它研究意志,研究精神生活最初的动态基础,同样是把它作为独特的、原来就有的、自主的实质来研究,而脱离了它存在的现实条件,在发展过程中也没有任何变化。

因此,批判性分析儿童弱智动态理论使我们可以得出结论,意志理论和智力理论的不足正如他们在现代结构主义心理学中所呈现的一样,这



就决定了勒温部分理论的根据不充分。但是,正如我们上面所说的,在勒温的理论中,尤其是在他的实验基础中包含有高级的价值核心,我们应该将其剥离出来,找到正确建构儿童弱智特性的工作设想。这个核心,正如上所示,就存在于情感和智力过程统一的思想之中。在弱智动态理论或多或少、循序渐进地实施统一思想之处,它就会推动这个问题中的科学知识向前发展;在理论背叛了这个思想之处,它就会让我们退回到早已放弃了、只有历史意义的科学观念。

为了揭示动态理论的正确核心,抛弃包裹它的外壳,必须首先要相当清楚在区分出理论中隐含的以及它的作者还没有意识到的情感与智力统一的观点。为此,我们首先应该对理论结论做一点重要的改变,这个结论是勒温在自己的实验数据的基础上做出的。我们努力用一个局部问题来解释我们的思想。

勒温研究思维的具体性,把它作为弱智儿童智力最重要特性之一来研究,但他是在思维对于情感过程的关系上用实验确定的那些特点中推论出思维的具体性的。他说,弱智儿童的动态系统区别于正常儿童动态体系的是其具有更少的灵活性和更多的保守性,可以从心理系统的这种迟钝性和保守性中直接引申出思维的具体性倾向。我们觉得,勒温对这一观点的支持非常具有说服力。但是,这里也存在着双重依存性,而勒温则仅关注思维对情感的单向依存性。

思维的具体化和动态系统的迟钝性其内部是相互关联的,是一个整体,而不是弱智儿童偶尔具有的双重结合的特征,这是非常可信的。智力落后儿童的思维具体化和行为表明,所有的事物和事件都因情景而具有其自身的意义,它们都是整个情景不可分割的部分。所以,所有的抽象都非常困难。所有与概念、想象力、非现实联系在一起的一切,对这样的儿童



而言都是极大的难事。

认为这种对情景的依存性,构成概念和抽象的困难只是情感体系迟钝性的衍生因素,未免过于简单,使人将信将疑。因为勒温本人也承认,情感系统和紧张出现在某种情景和某种需求的交叉点上,即正是儿童与现实接触之时。由此,在与此种情景相遇时所呈现的感情体系具有什么样的特性取决于:儿童是怎样意识到情境的?对情境的理解有多少?又能在什么样的程度上对其进行概括?如果关注勒温理论的各个部分,则随时可见的正是这个。这个理论揭示的是弱智儿童智力特点对其动态缺陷的依存性。

真正源自于勒温实验资料的只是一个事实,即一个智力和动态特点内部统一的事实。这不容辩驳。但是,除开先入为主或随心所欲的观点外,没有任何决定性的根据支持,可以将这个统一的一方,即情感方视为独立方,而将第二方,即智力方视为依存方。相反,我们在下面将谈及的理论分析和实验调查让我们能接受的是,智力和情感的统一具有内部规律性,该规律性要说明的正好是这个统一的特征。只有当我们保存了就其本身而言的这个统一时,才能保存这个统一所固有的属性。只要我们将其分解为各个成分,则马上就丧失了其整体所具有的特性,失去了诠释它们的一切可能。

将情感视为一种能决定某种智力特性的原因,是毫无根据的。这如同我们要解释水固有的某种性质时,把氧理解为能被氢显示出来那些化学性质的原因一样。例如,如果要解释水为什么能灭火,我们将水分成各种成分是枉然的,因为那样会惊异地发现,氢本身也能燃烧,而氧能帮助燃烧。如果我们能用相对简单的单位计算将复杂的统一分割为相对简单的单位但没有继续分解、仍然具有整体固有的最简单形式的分析来取代



这种将统一分解成为各种成分的分析的话，我们才可以指望，我们的分析一定可以合格地解决问题。

由此，解决任务的最切近的条件是寻找智力和情感未被分解的单位。如果对勒温的推论作一点理论修正的话，我们就能做到这一点。根据他的理论，事情就是如此。有两种类别的变化存在，一方面是不固定的，即自由的、移动的和易变的；另一方面是被束缚的、迟钝的和保守的。同样也存在着两个类别的活动，一方面是作为反应活动的思维活动，另一方面是现实情景中思维活动。

动态过程两个类别的存在完全不取决于智力，正如活动的两个类型完全不取决于动态过程。动态的两个类别可融入与活动的两个类别的各种组合之中。这时，我们将可以看到动态和智力属性的各种组合，这取决于什么样的动态、功能成分进入所研究的整体构成之中，而实际上情况并不是这样的。

勒温本人应该得出这样的结论，即一般说来，与现实情景活动的变化相比而言，思维按其本性而言，具有更易变动的、灵活的动态过程。当然，这个观点只具有相对的意义。它表明，与动态灵活性的绝对程度无关，思维领域的动态过程的相对灵活性大于行动领域。例如，弱智儿童一般变化迟钝，但这个迟钝在思维上的表现比在行为上的表现更少一些。如果从勒温所列举的大量事实出发，从我们可以在自己的实验中所确定的事实出发（实验下面可说到），则必须设想，事情与勒温所表示的完全不一样。

存在的不是与由动态过程启动的机能特点无关的两个变化的类别，也不是与动态体系基础无关的两个活动的类别，而是存在着两种动态机能的统一，即思维与现实活动。不论哪一种都有其自身的变化方面。这就是说，思维作为特定形式的活动，本身具有特殊类型的动态过程，就像现



实行为也有特定类型和性质的动态系统一样。在具体活动既定形式之外不存在两种变化形式。在作为理论研究目的的抽象中,我们可以将它从与此相关的活动形式中抽取出来,但应该记住,我们已偏离了事物的现实状况,脱离了动态过程所启动的机能,动态的现实也就不存在了。

但是,我们知道,活动的两种形式——思维和现实行为——不是毫不相干的,实际上在鲜活的现实中我们时时处处可以观察到思维向行为的转换和行为向思维的转换。自然,两个动态体系(较为灵活的、与思维有关的体系;不太灵活的、与行为有关的体系)不可能是相互隔绝的。事实上,时时处处已经观察到了思维的灵活变化向固定的、停滞的行动变化的转换,反之,保守的、迟钝的行为变化向灵活的思维变化转换。我们可以发现几个能帮助发展这个重要思想的基本因素。

首先,居首要地位的是勒温认为是总的规律,而实际上是部分的规律性。该规律性的出现取决于对情感和动态过程的思考。促使我们思维和行动的心理场的变化永远处于智力过程的开端。正如行为的出现总不是没有原因的,总是由某种动态过程、需要和情感激活促使其运行;我们的思维也总是有根据的,是在心理上被制约的,往往源于某种启动思维并使其走上轨道的情感动机。变化上无根无据的思维如同毫无原因的行为一样是不可能存在的。在这个意义上,斯宾诺莎界定了情感的概念,即情感能增大或减少我们身体的行为能力,使思维按既定的方向运行。

因此,动态的制约性同样是为思维和行为所固有的。但思维的动态唤起以其极大的变动性为特征,勒温本人也认可这一点。贯穿于动态过程中较高的灵活性和自由度都是思维所固有的。这种思维所固有的灵活性和自由度存在于其连接、置换、交流之中,存在于个别情感动机之间所确立的全部联系中。既然在思维中呈现出,或者说反映了某种现实,所以



来自于事物的积极和消极的动机趋势就保存于思维之中。例如，明科夫斯基说过，存在着实际上不可能思考之物和不可能以某种方式加以处置之物，因为它们可能与其在我们身上唤起的根本情感相抵触。例如，正如明科夫斯基所说，我们不可能系统地思索自身的死亡，正如同我们不可能做那些引起情感急剧的反感之事一样。自然，与物体相关的情感在思维中以相当微弱的形式出现。木棍不可能在想象的火焰中燃烧，想象中的狗不会咬人，以至于儿童可以轻而易举地往心目中的方向前行，而这个方向在现实情景中完全是没有的。

席勒说，各种思维很容易和睦相处，但在空间里都是残酷地相拼。所以，当一个孩童开始在某种现实情境中思维时，这表示的不仅是他的感知和思维场中的情境变化，而首先表示的是他的动态变化。现实情境的动态已转变为灵活的思维动态之后，开始显露出新的属性，个别系统新的运动、联合和交际能力。但是，如果没有逆向运动，没有思维的常变动态向现实行为的稳定和持久的动态体系的逆向变化的话，这个现实情景向思维转向的动态直接运动则是完全毫无益处的，也是根本不需要的。完成一系列意向的困难恰好在于应该将具有动态的灵活性和自由的思维动态变为现实动作的动态。

正如实验表明，动作的动态向思维的动态转换或者反之显示出两个基本阶段，情感动态的三个基本问题都与其相关。一是心理场的动态转化、情境动态转化为思维动态；二是思维本身动态过程的发展和展开，思维向行为动态的逆向变化。透过思维棱镜折射的行为已经变成另外一种行为，它是经过理解了、意识到的，自然也是随意的、自由的，即处于与情景的另一重要关系之中，有别于那种由情境直接决定的行为，并未经过这种折射的动态的直接和逆向的转变的行为。



勒温将动态问题和智力问题割裂开来,他没有看到其间的联系,其理念最根本的方法错误就在于此。这种错误不仅影响了智力落后的动态理论,首先主要是影响了他的一般情感和意志理论。因此,勒温认为最为出色的是人拥有构成某些甚至是毫无意义的意向和与此相应的动态需求的自由。这种自由是文化人的特点。对儿童和原始人而言这种自由处于无法测量的低水平程度,它比用较高的智力将人从动物世界中的邻近种群区别开来要重要得多。

的确,人所具有的理智的、自由行动的新能力,显然,是人与动物区别的特征。恩格斯谈及此点说,没有任何一个动物能在自然界打上自己意志的烙印,只有人能做到这点。自然,如果人的高智商不与全新的活动能力联系在一起的话,则人的高智商与动物相比在人类的历史和生活中本身不具有任何意义,而人的智力本身也不可能在独特的人类活动的条件之外发展,其中包括在劳动之外。勒温最大的错误就是将人类动作自由与他的思维对立起来。我们知道,意志自由不是别的,而正是被意识到的必要性,正是对大自然的控制。

在高级心理机能的研究中我们经常发现,理解的和积极的识记与注意是同样的,只是取之不同的方面。有权谈及随意注意和逻辑记忆,也可以以同样的方式谈及逻辑注意和随意记忆,智力和意志机能是同时和同等完善程度的高级心理机能,认识和控制同时和睦地并行。动态意义系统的统一完全包含在我们的理论——高级心理机能学的最中心观点的构成之中。意识了的机能获得了行为的另一种可能性。意识指的是某种程度的控制。高级心理机能能在同等程度上拥有了另一种智力特性和情感特性。全部问题在于思维和情感都是统一整体的部分——人类意识的部分。

事物不会因为我们思索它们而变化,但是情感和与其相连的机能却



因其被意识到而变化着。它们对意识和另一种情感是另一种态度，它们与整体和统一体的关系也发生了变化。所以，如果回到我们所提及的思维具体性（这是一方面），与动态体系的稳定性（另一方面）的统一的例子，则可以说，情感发展的程度是与思维发展的全部程度相适应的。换言之，心理发展的所有阶段都有着它所固有的、作为整体和不可分解的统一体的意义系统的动态结构。动态体系的保守性和迟钝性必然排斥抽象性和概念的可能性，必然有对情景充分的黏合性，必然决定了思维的具体性、直观性。就如同思维的具体性、缺乏抽象性和概念决定了动态体系的保守性和迟钝性一样。

如果在现实的情境性的行为中我们观察到了动态的灵活性和流动性的话，则这往往具有参与外部活动过程的思维的特性。可以说思维参与活动的程度，与我们活动的动态过程显现出流动性和灵活性特点的程度总是一致的。反之，思维中的可能行为的控制，思维的直观性和保守性显露的程度，与智力在自己动态体系中表现出保守性和迟钝性的程度也是相当的。

思维动态不是现实行为动态关系的镜像反映。如果思维不能改变动态行为中的任何东西的话，则完全不需要这种思维。当然，生活决定意识，意识本身源于生活，并构成生活要素。但已产生的思维本身能决定生活，或者更准确地说，思维着的生活本身通过意识决定了自己。我们一旦将思维与生活分离开来，与动态和需求分离开来，抹杀了它的任何存在，我们就会关闭诠释和澄清思维的各种属性和最主要使命的全部途径。这使命是确定行为和生活方式，改变我们的行动，引导行为并将它们从具体情境的掌控之下解放出来。

专项研究表明，发展程度就是情感动态、现实行为动态向思维动态转



变的程度。从直观到抽象思维、从抽象思维到实践行为之路就是保守、迟钝的情境动态向灵活的、流畅的思维动态转变之路。还有逆向的转变，即向着实践行为的理性的、目标明确的、自由的动态系统的转变。

我们想用弱智儿童和正常儿童对比实验研究的例证来说明有关统一的意义动态系统和从思维动态过程向行为动态过程转化以及逆向转化的原理。我们仅局限于上面已阐述了的与勒温类似研究相对应的三个实验系列。我们的实验与勒温的研究区别在于，在解决相应课题时，试图研究的不仅是情感方面，而且有智力方面。

在第一个实验系列中我们和勒温一样研究了弱智儿童和正常儿童活动中的餍足过程。但是我们认定情境本身的意义是实验中的变量。我们让儿童在某种活动上达到餍足状态，并期待这个活动中止。这时，我们并不局限于以指定活动出现的充分餍足的时间变化，也不急于在餍足来临之前结束实验，而正是在这时才开始进行实验。当儿童放弃了此项活动，开始很明显地表现出餍足和源于此项活动反感的情感动机征兆时，为了研究用什么样的方式可以达到此目的，我们努力说服他继续活动。对智力落后儿童而言，则必须改变情境本身，将情境变得更能吸引人，更新情境，用情境的积极特征来取代它的消极特征。可以循序渐进地用红蓝铅笔来代替黑铅笔，然后用彩色铅笔组合来代替红蓝铅笔，继而用颜料和画笔取代彩笔组合，再用粉笔和黑板来代换颜料和画笔，最后用彩色粉笔来替换普通粉笔，这都是为了让弱智儿童能在饱和之后继续进行活动。

正常儿童完全可以很轻松地改变情境的意义，对已经餍足的儿童而言情境中什么都不用改变就可以唤起较高的继续活动的热情。因此，说服那些已放弃了活动，抱怨手疼，叫嚷不可能再继续画这些丑脸、小鬼的孩子再坚持工作一会儿，只要说是为了让别的孩子知道应该怎样做就足



够了。孩子开始处于实验者的地位,进入了老师或辅导员的角色,情境意义对他而言就发生了变化。他继续着先前的工作,但情境于他而言却获得了全新的含义。这时这个孩子就如同我们曾在实验中进行过的一样,依次挑选了黑板、蓝色的粉笔,又用白粉笔替换它。然后,用颜料替换它,再选择颜料,用彩色铅笔换掉它;再拿红蓝铅笔替换掉彩笔;继而用普通的黑色铅笔代替了红蓝铅笔;最终,选择了这最后一个,用一节断铅笔又换掉了黑色铅笔。对儿童来说情境意义确定了与情景相关的情感动机的全部力量,这并不是取决于情境逐渐地失去了来自于物体、与物相关的直接活动的诱人特性。在改变情境意义时,我们永远也无法在相应年龄的弱智儿童那儿获得从上面影响情感的可能。

由此,在实验的第一系列中我们成功地确定,不仅是某种思维能力在动态体系的保守性中受到局限,而且动态体系本身的灵活性也处于对思维的直接依赖之中。

在第二个实验系列中我们与勒温一样研究在紧张情绪唤醒下返回中断行为的趋势。我们和他一样能够确定,弱智儿童的这个趋势的显露程度并不比正常儿童弱,只是对弱智儿童而言有一定的差距;通常只有在非常直观的情景中,当中断行为的材料就在眼前时这种返回中断了的行为意向才会出现。而对那些正常儿童而言,这种趋势的出现并不取决于情境的直观性,不取决于材料是否在眼前出现。

因此,正是对中断行为的回忆思索、想象的可能性创造了保存这一过程和与此相关的情感动机过程的可能性。直接与具体情境相关的弱智儿童在这个实验中,用苛勒的话来说,则是其知觉场的奴隶。只有当情境唤起他,当未完结的事物需要他完成中断行为时,他才能回到中断行为之中。

最后,在第三个实验系列中我们努力研究正常儿童和弱智儿童在中



断行为时的情感趋势置换特点。我们以下列方式建立实验。给孩子一个基本活动的任务,让他用黏土捏一个小狗,然后让这个活动中断一次,用一个意义与第一次活动类似的任务来代替它(透过玻璃画一个小狗)。再一次中断行为,用按其活动性质而言与本行为相关的任务来取代它(用黏土为放在桌子上的车厢捏轨道)。

研究表明,弱智儿童和正常儿童在这个实践情境中有着重大差别。当时对大多数正常儿童而言,意义类似的任务(画狗)置换行为的程度要比活动性质类似的任务(捏轨道)大得多;而弱智儿童则非常明显地表现出相反的关系。意义类似的任务几乎不具有任何置换价值,那时活动性质类似的任务几乎在所有的情况下都显示出原来的行为与转换行为的统一。

我们认为,这些事实整体表明,勒温在其实验的基础上所确定的智力对情感的依赖性只是事物的一个方面;在对实验情境进行相应的选择时,情感对智力的逆向依赖表现得如此明显。我们觉得,这可以得出结论:意义系统动态的统一,情感和智力的统一是一个基本原理,应该以此为基石建构童年期先天弱智学说。

如果我们想使我们的假设与现代心理学的基本数据完全保持一致的话,那么由勒温提出的弱智动态理论中应该修正,也应该列入我们假设的最主要的一点就是上面提及的情感与智力关系的可变性原理。我们多次谈到了情感过程和智力过程是一个整体,但这个整体不是固定的和恒常的,它变化着。对儿童的整个心理发展而言,最本质的东西恰恰是情感与智力关系的变化。

正如研究表明,如果我们不重视下列情况的话,即在发展过程中变化的与其说是智力和情感的构建和属性,不如说是它们之间的关系,我们永



远也不可能了解儿童思维和儿童情感发展的真正特点。况且,智力和情感的变化直接取决于它们机能间的联系和关系的变化,取决于它们在发展的各个阶段中在意识中占据的位置。

弱智儿童和正常儿童的比较研究表明,首先,应该看到,他们的区别与其说是在智力本身或情感本身的特点之中,不如说是存在于精神生活、发展途径的环境间的关系的特点之中,这些都能改变情感和智力过程的生态系统。思维可能是激情的奴仆,但也可能是它的主人。众所周知,直接与情感机能相关的大脑系统所处之部位非常独特。它们能打开并关闭人脑,是人脑最低等、最古老、最原始的系统,同时也是最高级、最晚近、最独特的人类构成物。研究儿童心理生活的发展(从最原始的到最复杂的)表明,从情感构成的最低级向最高级的转换直接与情感和智力间的关系变化相关。

旧心理学对意识和所有机能相互联系统一的事实的了解,并不比新心理学少些。旧心理学认为,识记总是与注意和知觉结合在一起,而知觉与再认和思维结合在一起。但是它认为,机能间的相互联系,意识的统一和作为统率它的局部机能的整体的意识结构的主导作用是一个常量,它不会改变其他功能的发展过程中的任何东西,因此将它作为心理公因数从括号中提出可能于事并无损失,它也不会受到研究者对其他个别机能操控的影响。旧心理学的这一假设将意识与其机能区分开来,将机能作为一种独立的意识成分研究,这一假设已完全被现代心理学推翻。现代心理学指出,机能间联系和关系的易变性在产生新的机能间关系意义上的意识系统的重构,组成了正常儿童与缺陷儿童全部心理发展的主要内容。

这全部涉及我们所关注的智力和情感之间关系的问题。发展过程中



它们关系的改变,是意识系统中机能间关系和联系的局部的偶然的改变。它们关系的改变是儿童智力和情感史上最基本的和最关键性的事实。谁忽略了这个事实,谁就忽略了整个问题的最主要、最中心的要点。了解弱智儿童的独特性,首先应该不是简单地将智力缺陷的重心转向情感领域的缺陷,这首先意味着整体上克服将智力和情感,作为独立本质的那种孤立的、形而上学的研究,承认它们的内在联系和统一,摆脱将智力和情感的联系视为思维对情感单方向的、机械的依赖性的观点。

就本质来说,承认思维取决于情感,要做的事不多,只要把赫尔巴特的理论翻转过来,而他是从思维中推导出情感的性质的。为了向前发展,必须做的是要为对有关现象的形而上学研究向历史的研究转变创造必备条件:应该研究正在成为我们感兴趣问题中心的智力和情感间的关系,不是当作事物,而是当作过程来研究。

第十八章

困难童年的发展诊断学与儿童学的临床治疗*

1

难以教育儿童的儿童学研究正处在异常特殊的状况。研究者们很快掌握了近年来在理论和实践中形成的普通方法论,并且在使用该方法论方面也取得了一定的成绩,最终完成了一系列相对简单,但实践上非常重要的任务。这些任务都是生活中的需求对儿童学提出来的。但是很快,这种方法论耗尽了全部的可能性,暴露出其运用范围相当狭窄的问题。研究者们非常意外地发现,他们的研究比他们的预测更快地要枯竭见底了;实际上,儿童学方法的无穷无尽的能力已非常迅速地消失了,因为这种方法曾轻而易举地克服了研究过程中微小的障碍,但面对研究进程在它面前提出更为严峻的任务时,克服障碍就显得无能为力了。所以这种方法论正面临着深刻的危机,要摆脱这个危机必须确定困难儿童的儿童学研究发展中的所有近期步骤。

如果危机是无法解决的,这个领域的儿童学研究的根本发展遭遇的

* 张豫鄂译,刘华山校。



最大障碍就是其研究结果的无效、无效益或很少有建设性。如果要从该危机中找到突破口,困难儿童的儿童学研究方法论必须提出最宏大的具有历史意义的任务,并且只有它才有权解决这些任务,有可能胜任这些任务。因此,我们方法论的曲线发展是上升还是停顿,将取决于它能否摆脱正在经历的这个危机。所以,为了澄清困难儿童的儿童学长期生存和发展的一系列问题,对该危机进行正确分析是十分必要的。

我们力图通过简约的分析来说明,在方法论的危机中存在着解决它和克服它的可能,存在着将儿童学研究方法论提升到高级别的可能,并将其转化为获取关于困难儿童特征和发展的真正科学知识的行之有效的手段。危机的实质在于,困难儿童的儿童学已经走到了所有学科发展中都会面临的历史关键性时刻,即它应该由简单的、貌似科学的经验论向思维和认知的真正的科学方法,做一个极大的跨越。困难儿童的儿童学必须是真正的准确意义上的科学。在其自身发展中这个领域知识已经着手解决只有通过真正科学研究才有可能解决的任务,危机正是由此引发的。由此,摆脱危机的出路就在于将困难儿童的儿童学转变为一门真正的精确学科。

如果扪心自问,要使我们的方法论成为科学研究的行之有效的方法,到底还缺乏什么?如果对于危机的深层根源仔细发掘,我们会发现这个根源就在于两个方面:一方面,在困难儿童的儿童学理论上,以及与此有着最紧密联系的方法论上;另一方面,在正常儿童的儿童学研究的一般方法论上,困难儿童的特殊方法论也要立足于一般的方法论。可以举例子来证实这一点。

稍许回忆一下,这段回忆本身并没有什么重大意义,但却是发展本文陈述的思想的基础,因而可以成为一个具体的实证,来阐述我们感兴趣问



题的中心点。几年前，在实际工作中我有幸与一位经验丰富的临床精神病医生一起作困难儿童的儿童学咨询。来就诊的是一个不服管教的8岁男孩，他刚上学。他在学校的行为举止十分粗野，在家里的表现也是一样。据其母亲讲述，这孩子常常无缘由地暴躁，情绪激动，充满敌意。在这种情况下，他常会危及周围的人，用石块砸别的小孩，或拿刀砍人。向其母亲询问完情况后，我们让她先回避，我们内部商讨一阵后，再叫她进来，向她通报我们的讨论结果。精神病科医生说：“您的孩子是癫痫病人。”母亲立刻警觉起来并很专注地听着。“这指什么？”母亲问。“这意味着，”精神病科医生向她解释说，“这孩子很凶，易怒，急躁，当他生气的时候，可能自己都不记得自己干了什么，他对周围人造成了危险，用石块砸别的孩子等。”母亲失望地反驳着：“所有的这些，我自己刚刚都已经讲过了。”

这件事给我留下了深刻的印象。它迫使我们第一次严肃地考虑这个问题：当父母或是老师带着孩子来进行咨询时，他们到底能从专家的诊断和问答中得到什么？应该直说，他们的收获甚微，有时甚至是一无所获。通常事情会发展成这样，咨询给他们的反馈就是他们自己的讲述和观察，再加上一些科学术语，就像这个癫痫病孩子的病例一样。而如果父母或老师没有被这些科学术语所迷惑，他们不可能不知道，实际上他们被骗了。他们所得到的反馈就是刚刚从自己这里所了解的一切，只不过贴上了大部分人都显然不懂的外国标签。

自然，再也不能因此落入极端简化和粗俗化之中。毋庸置疑的是，由临床医生、学者给孩子定的“癫痫”这个概念，比起母亲关于孩子的那些有限的、直接的观察和知识显然要丰富、具体得多。不论我们觉得这个概念如何不成熟，在“癫痫”这个概念中，还是包含了许多以种子、以胚胎形式存在的、支配着这一概念所反映现象的规律性的东西。但是悲哀的不是这



位母亲不能理解这些科学概念的内容,也不是这些概念发展得不够好,内容不够丰富,而在于这些概念本身不能解决这名困难儿童的母亲面临的实际问题。正是这些问题才使她来寻求专家咨询的。

可以说,此定义之不能令人满意,可以用现代精神病鉴定系统还不够完善来解释,因为我们自觉不自觉地要迁就这个或那个问题的发展水平,并在科学对于这个问题还没有做出显著成绩之前耐心地等待着。可以推测不满的原因是,甚至连现代医学以明确概念的形式所确定的科学内容,这位母亲都无法理解。这里困难的根源不在于这个概念本身,而在于不能,或者说不可能把这个概念传达给未受过这种训练的人。但我们认为,无论何种解释都同样不准确。我们认为,如果我们面对的是一个完全能够理解该诊断的所有科学内容的人,如果癫痫学的研究状态已相当发达,则那位母亲说的基本上还是能理解的。自然,这两点,即概念的发展和对它的理解程度,在确定本诊断的实际成功中意义重大,但它们还不是决定性的。决定的因素在于研究者的想法忽略了目标。这一想法没有回答本情境的中心问题,且无力给科学诊断以前人们已知的东西增加任何新知识,无力给需要帮助的人带来哪怕是一丁点的实际好处。这位母亲认为她的孩子没有病,医生也没有说孩子是病,但是母亲要求的不是医学诊断,而是儿童学的诊断,尽管可能她对“儿童学”这个词的理解并不比“癫痫”这个词多。她不知道该怎么应对这个孩子,在他发作的时候应该怎么做反应,怎样避免他的发作,怎样让他愿意去学校上学。诊断对所有这些问题都没有做出解答。

如果从个别案例转向大多数的咨询情况,分析大多数咨询的诊断,我们会发现,所有的诊断都是徒劳的,它们都犯了与我讲的那个精神病医生同样的错误。其复杂性在于儿童学诊断这个概念本身至今都没有搞清



楚。我们在儿童学的理论工作上花费了太多的精力。许多人致力于儿童学在生活中的实际运用工作,但是,很有可能,在儿童学上理论与实践的脱离比任何一个科学领域中的情况都要严重。儿童学家研究并评价儿童,对其做出诊断或预测,行使自己的使命,但是谁也没有试图去确定,究竟什么是儿童学诊断?怎样做诊断?什么是儿童学预测?在此,儿童学经历了很糟糕的历程。完全从其他学科引进,用医学诊断代替儿童学诊断,或者就是简单的经验论——在诊断中只是用另一种表达方式转述父母主诉中所包含的东西,在最好的情况下,是告之家长和老师们一些个别研究手段所得的原始技术数据(类似于比纳提出的智龄等)。

这样毫无帮助作用的原因是,普通儿童学本身不完善。据布隆斯基的严格认定,至今儿童学还只是一个各种信息和知识的大杂烩,就科学一语自身意义而言,还远远不是一门成型的科学。

但是布隆斯基本人以一个将儿童学运用于生活的实例结束了其自己的专著《儿童学》(毋庸置疑,这本书在我们的科学发展中具有历史意义,据他本人说,该书追求的就是建立一门作为科学的儿童学)。“我觉得——他在结语中说道——很随意地结束这本书,就像结束一日所做之事一样。”(1925)在结语中他讲述了老师在小学一年级挑选出的3个比较困难的孩子作为儿童学研究的例证。“我们对这些孩子进行了儿童学考察,并且今天我们得到了第一批数据,”布隆斯基说道,“瓦洛佳的检测结果显示其智龄为5.2。这意味着我们这个5岁的小孩不可能认字和遵守校纪校规,这毫不奇怪。米佳有个患癫痫病的母亲,并且他自己也常受发作之苦。自然可以假定,他的镜面书写有其大层皮层中心或癫痫区域通路缺陷方面的根源……舒拉有一个酗酒的父亲,也就是循环精神病患者……孩子耳朵内流水,他几乎是全聋……即使是这样极肤浅的考察也能很快令我们对



孩子们有所了解,知道了他们所受的教育。儿童学的处方是:对于瓦洛佳——用学前班的蒙台梭利法进行智力培养并张罗着把他转到学龄前教育机构;对于米佳——增强体质,避免急躁,鼓励他直接书写以避免平面书写;对于舒拉——先治疗耳朵,希望分裂年龄能够减缓摇摆性,在镇静药物强力作用下实现平稳的转化。

的确,布隆斯基本人曾说过,这些只是最普通的教育处方,详尽的儿童学分析将会提供更具细节的教育处方。但是我们感兴趣的不是细节化的程度,而是儿童学的分析方向。此时,这个分析结果是怎样形成的?借助于测试得出的数量化的智龄,还有一些资料,如舒拉的父亲是个酒鬼和循环精神病患者,母亲是个饶舌、好动且脑子糊涂的女人,患有轻度狂躁症;小孩耳朵流水,他几乎全聋。换言之,我们面对的这个小孩也是一个轻度狂躁症病人。我们认为,三份诊断数据和依据于此的教育处方已经足以使我们看到,实际上我们已经拥有的正是和上述那位经验丰富的精神病医生的诊断同样的结论。

因此,导致困难儿童研究方法论遭受危机的第一个难题在于与儿童学研究相关的主要概念不清晰(“诊断”“预测”“处方”等)。儿童学还没有准确地定位它应该研究什么,应该怎样界定,应该要预见到什么,应该给予什么样的建议。不搞清楚所有儿童学研究都涉及的这些普遍性的问题就不可能摆脱可怜而贫乏的经验主义,因为,现在我们的实际方法论正陷于其中。如果儿童学真正彻底想清楚了自己的基本理论观点,并且能够从中做出正确的实践结论,那么它就完全能够回答这些问题。

导致危机的第二个难题是,如前所示,与其说是存在于儿童学研究的一般方法中,不如说是存在于困难儿童的儿童学之中。困难儿童的儿童学的状况仍旧是克雷佩林之前的精神病医学的状况,即在创立精神病医



学的科学体制之前的状况。这种历史上的类似现象具有高度的教育意义，因为它让我们感到安慰，让我们意识到其他学科也经历过与我们同样的状况，并且它还直接指导怎么摆脱这个困境，或者更确切地说，其他的学科发展用什么方式克服了类似的危机。现在儿童学面临要解决的任务正在于此。

众所周知，克雷佩林之前的精神病医学建立在对某些精神局部症状的描述上。布穆克在讲述精神病医学发展史上的这个时期时说，精神病那时完全根据外部表现或者某些症状来分类，类似于内科病理学中的咳嗽或黄疸肝炎。显然，用这样的方法不可能得出某些精神病状的特点和内在联系，并且无法找到治疗方法和预防方式。克雷佩林首创了心理病症的分类，将疾病表现和症状只是看作一个症候和线索，其后隐藏着真正的病理过程。这个过程不仅取决于某一时刻的病状表现，还取决于疾病的根源、过程、临床结果、解剖发现以及其他因素。总的说来，这一切形成真正的病症形式的完整图景。于是，布穆克说，这样一来，克雷佩林式的精神病系统在经历了嘲笑过后迅速得到了认可，并且以凯旋的方式传遍全世界。因此，毫不奇怪，随着精神病学主要观点的根本转变，随着由疾病的表现向着它的实质转变，也就奠定了科学精神病学的基础。布穆克补充道，他们一直依据克雷佩林的观点，即便有的观点与他本人观点有差别时也是如此。

我们认为，可以深入到这种类比之中。只要在想象中转移到布穆克说的精神病学的那个时期，就足可以看到，它酷似儿童学的现状。那时精神病诊断建立在个别症状的基础上，精神病医生按照一个一个栏目来确定精神病，比如幻觉、呓语等，如同前科学时期内科临床医学确定病症一样，比如咳嗽、头痛、骨痛等。如果我们想象处于那时医生的地位，我们会



发现,他必然会做出与现在的儿童学一样的、丝毫不差的诊断。病人来了,说他咳嗽,有学问的医生可能会用拉丁语讲咳嗽,做出诊断,然后送走病人。如果纯朴的病人请教医生,他刚才讲的那么深奥的名称是什么,也许,他得到的回答就跟刚才他对医生所讲的一样。这就是,如果病人或病人家属跟精神病医生说,他在一片寂静中听到一些别人听不到的声音或者在一片旷野里看到一些奇怪的、正常人看不到的东西,医生便会认定他的病症是幻觉。而如果要医生回答什么是幻觉,医生可能会回答说“这是指病人听到或看到的、实际不存在的东西”等。

这种类比不仅是外部的,还是我们应该发掘的深层内部基础,因为不发掘其内部根源,就不可能找到解决问题的正确方法,我们也无法明白医学和精神病学以什么方式才能停止做出这样的诊断,要从这样的诊断转向为真正的诊断,现代的儿童学到底缺乏什么。其本质就在于,一位现代心理学家指出现象的表象型和因果—动态型观点之间的差异。作者认为,旧的植物学根据叶子的形态和颜色,根据它们表型的相似来区分植物。但是,同样的植物也会有不同的外形,这取决于它生长在平原或山区。外部特征类似的生物因它们的性别不同、发展阶段和它们生长或者曾经生长于其中的周边环境条件的不同,会显示出极大的差异。这种差异将生物学引入与现象学概念一样的概念之中。该概念可以视为条件论—发生学概念。

在这种情况下,每种现象都不能只由自己在某一时刻的形态为基础来判定。但它可能是某类已知物种的典型特征。其实,只有在一系列综合条件下,或者说在一定的形势下,才会出现这样的表象。生物学家早就依据经验指出,从因果—动态角度看,两种表型相同的结构或过程完全可能彼此毫不相似,即各有自己的成因和作用。相反的,物理学和生物学前不



久已经显示出，一方面，两种表面相同的结构或者过程可以与因果—动态最大的差异相结合。而另一方面，两种现象或者过程最紧密的因果—动态同源时可以表现出强烈的表型差异。

由此，我们可以这样做结论，不仅发展问题可以促进科学由表现型联系向基因型联系转变，而且所有种类的现实联系和因果关系问题的研究最终都要求转身形成生物学、物理学、数学、历史学和经济学领域相应的概念。这一观点对心理学意义重大。在解决产生和消亡、原因与条件，以及其他现实联系的问题时，心理系统和事件由其自身的现象性特性来确定是不够的。在这里，同样可能的情况是，其构造上最紧密同源的事物可以在完全不同的基础上发展，按完全不同的规律发展。勒温持有上述思想，他列举了一系列能证明这种观点的心理事例。

当科学陷入研究物质的外部现象，还没有走上这条道路以前，它停留在经验知识的水平上，还不能称之为真正意义上的科学。医学曾是如此，它仅仅依靠症状来诊断病，对一个咳嗽的人说他患了咳嗽，对一个头痛的人说他得了头痛症。它用另一种说法所表达的不过就是问题本身所包含的同一种内容，就像一些庸医解释鸦片的催眠效果时说因为它具有催眠力一样。因此，我们所面临问题是深层方法论的基本原理，在上述列举的回顾中已经提出来了。一个普通的女人指出了整个学科的主要方法论缺陷，这不是偶然的。当时她使学科代表们关注到所做的界定并不比事物的外部表现更深入，因而无力给所有普通观察者的知识增加一点什么，丰富一点什么。

但最糟糕的是，在事情的这种状态下，我们的知识不仅仅没有达到真正的科学水平，反而直接将我们引向了虚假的结论和推理。这是因为，事物的本质可能完全与其外部表现不相符合。谁要是仅仅根据偶然的表现



来判断事物,那么就会误判事物,这将不可避免地会得到对所研究的现实不正确的观点,将会导致影响这一现实的错误的实际指示。把所有的咳嗽和头痛都混为一谈者,就会把其间毫无共性的现象混在一起。给自己编造一个有关现实的虚幻的观念,无论如何也找不到医治咳嗽的方法。全部问题都在于,科学研究的是作为现实基础的存在于物体之间的联系、依存性和关系。

举个简单的例子。在达尔文之前,当生物学中的表现型观点居主导地位时,鲸鱼被归于鱼类,而不是哺乳动物类。因为根据外部身体结构以及在水中的生活习性,即从表现型特征来看,它与鲨鱼、狗鱼的共同点显然比它与鹿、野兔等的共同点要多得多,尽管它从基因型上来看,即从确定其生命力的现实联系的发展观点来看,鲸鱼就是哺乳动物,而不是鱼。将鲸鱼视为鱼的人,把一个自己信服的观察结果作为这个观点的基础,但却不能正确地诠释这个观察。

当年达尔文创立自己天才的进化论时,生物学所发生的一切,使表现型向条件论—发生学观点转化成了可能。这也是儿童学现在应该做的。

这样一来,我们似乎要做出一个令人难以满意的结论。这就是说,儿童学缺乏自己的达尔文,意味着要解决危机只有等待天才思想家的出现。则他又是根据外部现象来判断事物了,他在我们上面分析过的“类比”中,没有注意其内部重要基础,仅仅从表面一滑而过,那么他无可避免地会成为目光短浅的先知。如同詹姆斯一样,他悲观地评价现代心理学,说现代心理学要期待自己的伽利略来将其变为真正的科学。在心理学方面我们看到,它已经走上了当年生物学和物理学所经历的道路,尽管它并没有等到自己的伽利略。

普通的现代心理学研究者已经明白,心理学研究事物的本质、它们的



外部表现,以及它们彼此之间互不相同的外部面貌。同时,儿童学至今还没有意识到这一观点。至今儿童学仍常被界定为一门症状的学科。

布隆斯基说道:“原来,在一个机体中物质的数量增长会引起这个机体在结构上和行为上一系列的改变,同时,某种物质增长确定地与某种结构和行为上的变化相联系。我将这些变化的总和称为年龄症候群。我们已知道,童年可以分割成各种不同的成长阶段,每一个阶段同样可以分成一系列个别的时相和时期,而这些阶段、时相、时期中的每一个都有其独特的年龄症候群。儿童学研究儿童不同的阶段、时相和时期中的症候群,在时间的连续性和它们对各种条件的依赖性中研究它们。”(1952)

我们看到,在这个定义中将症候群,即外部特征组合原则上指定为儿童学研究的直接对象。但这种原则上的现象学观点,如前所述,不可避免地将我们引向建立谬误的联系、歪曲事实、对行为的错误定位,因为判断现实和在此基础上的联系时,往往将其与症候混为一谈。

我们不敢确定,世界上不存在任何一种以症候为研究对象的学科。科学研究的对象通常都是在症候中显露自身的。科学主要是从理论上回答有关它按外部表现来研究的客体的本质、真实性质的问题。为什么只有这才是必要的,为什么没有出现自己的达尔文,儿童学也能够成为一门科学;从上面引述的与科学的精神病学发展的类比中可以再好不过地看出来。在精神病学的历史命运中,以大量实验清楚说明了,以何种方式可以由经验主义知识向现实的科学知识过渡,但是,不必同时与这一转变一起解决该学科的主要任务——揭示它所研究的对象的本质。克雷佩林在天赋上不是达尔文,他并没有在精神病学上建立与进化论相等价的成就。关于精神病的本质,他没有谈及什么。他将它们转化为一个未知数 X,然而使我们可以科学地运用这个 X,用科学方式接近对它们的认知。研究克



雷佩林在精神病学的道路,就意味着拟定近期的、完全实现的行动大纲。这些行动对于将儿童学研究由症候的经验性登记转化成认识现实的科学方法是必需的。

克雷佩林在精神病学领域所做的科学工作改变的本质和基本框架就在于,他成功地将精神病学认知和思维从现象学的观点转向条件论—发生学的观点,但并没有解决他着手研究的这些过程的本质问题。在心理疾病的认知领域,克雷佩林并没有拥有类似于现代生物学进化论那样的东西,然而他创立了精神病现代生物临床学。因此,他在实践中证明了,真正的科学思维方法主要解决的是,临床学从进化论立场研究的那些过程的本质和性质问题。反过来说,解决这个问题的出路又取决于对科学思维方法的掌握。克雷佩林就是现代精神病学的达尔文,只不过没有进化论。

他提出的未知数 X 取代了在精神病学领域中进化论的理论。他做了科学思想史上成了解决各门科学领域基本方法论问题的关键那样的事情。歌德有一句绝好的表述:他把问题变成了假设。如果在该领域科学研究的主要问题是精神病的本质和特性,则克雷佩林假设说,精神疾病的这种本质就是我们临床观察的现实基础,是作为这种疾病的症候群、过程和结果的现实基础。因为不能接近这种疾病的本质,他就将其定为假设的变量,像我们做代数一样,设立了一系列的量 X、Y、Z,这些未知数不仅不会妨碍我们运用未知量去进行确定的数学运算——加、乘、除、乘方、开方,但这是唯一的揭示这些未知数的办法。

克雷佩林为精神病学设立了一系列方程式。在解决这些方程式的过程中精神病临床学真正走上了科学的轨道。它从研究症状、外部现象的特征转入研究精神病的本质,并通过这种方式建立起合乎逻辑的、稳定的



精神疾病系统，这个系统把症状分类和诊断学永远地抛在了身后。精神病学分出了一些临床模式，如精神分裂症、躁狂抑郁型精神病。目前还不了解作为这些疾病基础的那些过程的本质。但如上所说，它已经走上了真正的科学思维的道路，完成了从研究症状到研究症状后面东西，也就是说，从研究物体的外部表现到研究它们的内部本质的转变。

如果现代儿童学想要掌握思维的科学方法，这正是它所要做的。它应该由研究症候群转向研究发展过程，而该过程正是在这些症候中显露自己的。没有任何理由推测说，正常儿童和不正常儿童的发展过程、难以教育性质形成的机制不能用区分精神病的临床方法来解决。完全有理由表明，儿童发展和难以教育性存在着数量有限的主要的机制和形态的类型。由此，创建困难儿童的儿童临床医学意味着从经验上和理论上区分和描述它们丰富的因果动态联系、全部的条件论—发生学制约性、正常儿童和缺陷儿童的发展形式和机制的类型。

在困难儿童的儿童学中，克雷佩林提出的任务要求我们从根本上重新审视一个中心问题——类型学问题。我们通常用演绎法来解决这个问题。列举不正常和难以教育儿童的所有形式，然后借助于简单的表格将他们分成单独的级别和形式。这样，由困难儿童的类型学分析我们了解到，有正常儿童、缺乏社会关注儿童和缺陷儿童。后者可以划分为：一般反应不稳定的儿童、脑脊髓病儿童、感官缺陷的儿童、残疾儿童。从这些组合内部按照纯演绎法制成了通常的类型图，完全是从确定不正常儿童类型的组合出发的。普通类型图可以作为分类方法的范例。

显然，以这个图表为基础的推断过于简单。有好的和坏的环境，也有好天资和差天资。继而难以教育的孩子可以按数学的组合方式来确定类型，即使四个条件两两交叉搭配：好环境和差天资、好环境和好天资、坏环



境和好天资、坏环境和差天资。但最主要的是这种图表形式上的空洞、抽象，它的创建方式是违反科学的、不切实际的，原则上是与创建生物学、精神病学中科学分类相对立的。生物学上的科学分类是以实验的方式建立在物种起源的基础上，而不是以抽象的方式建立的。包括精神病学以及其他所有的医学临床学都是如此准确，绝不会将疾病分类学的分类建立在纯粹的所有可能致病因素组合的基础上。

我们应该用研究真实的现实，区分和描述儿童发育不全、儿童的难教育的个别形态、机制和类型，积累事实并检验这些事实，对这进行理论概括，养成这样的习惯思维，如同现代医学极少说“病人”这个词一样，在现代儿童学中少说“落后的儿童”这个概念。这两个表达都有纯消极的内容，指出在我们面前的这个人，一种情况下是发展得不顺利的人，另一种情况下是不完全健康的人。

但是科学认识的任务就是确定这种落后或这种疾病的性质。就像指出传染的环境并没有告诉医生关于疾病的任何信息一样，指出环境的好坏也没有告诉研究儿童发展的儿童教育家们任何信息。

因此，现代儿童学面临的任务是：对反映在各种症候群中的儿童发展的真实形态和机制进行研究，在此基础上创立难以教育儿童的动态类型学，以取代一成不变的、抽象构建的类型学。如果我们从这个观点来考查现代诊断学的实际，便会发现它丝毫也不能符合这些要求。以施尼杰尔有趣的著作《集体诊断》为例。这是一部为数不多的、从理论上阐述实用儿童学主要概念的著作。作者说，儿童学中的诊断应该用另一种方式来理解，大概比医学的范围更宽泛一些。例如，儿科医生或是精神病医生在诊断时，先确定缺陷和某种疾病。为此他首先主要是动用与该疾病相关的症状和病因学因素。但是儿童学家的诊断就不一样。在这种情况下他会



试图确定儿童发展的特性。他感兴趣的不是单一的症状或是综合症状，而是它们之间的相互关系、儿童全面发展的制约性和条件。布隆斯基认为，他应该提供具有病因学分析的、完整的综合征图景。

不容置疑的是，施尼杰尔确定的基本任务是正确的。但是，如果我们注意到这篇文章中呈现的儿童学诊断是怎样形成的，就会发现，在实践中我们离自己提出的要求还很远。根据作者的思路，在仔细研究儿童学问题时，诊断是聚合科学研究材料中非常重要的成分，同时他认为这个诊断可以以吸引参加此项调查的门诊集体的方式，筛选所得到的数据。施尼杰尔也将获得的诊断结果称为集体结果。在施尼杰尔的实践中至少要有5个人参加集体诊断：当老师的儿童学家、儿科医生、精神神经学家、人类学家和技术秘书。事实上，这个组合至少还会加上一个与孩子十分亲近的人（父母亲、校医或老师）。有时，除了上述人员之外，还有其他机构的工作人员，研究过儿童的儿童学家，医生或专家。

如果从科学角度来看待这个集体会诊，我们会看到，它绝对不是我们刚刚从理论方面提出要求时所说的那样。

我们不会停留在列举诊断的第一部分，也就是被称为儿童学分析，收集诊断所需材料的这一部分，而是还要列举从作者的观点来看是专业诊断的那一部分。施尼杰尔将这样的诊断称为儿童学的合成。他认为，智力机能活动的不顺畅（注意力低下、联想缓慢）显然是与高级神经兴奋性有关，这是一方面；另一方面是分析器官的不完善（视力弱、增殖腺）。学校教育成果低下导致长期从事脑力劳动能力的低下。家庭教育方式不利（体罚、责骂、父母的争吵），也给这种能力的发展带来困难。

对于此类诊断的分析已经足以使我们看到：它只是简短重复着那些在实际研究之前的数据，没有补充任何新的东西，除了问题（“看来”）关系



和实际现象之间的联系外,没有说出任何确认的内容(学校教育成果低下导致长期从事脑力劳动能力的低下)。在我们面前再次出现了那个莫里哀笔下的庸医的诊断,即用另一种表达方式解说的都是曾经解释过的东西。这样的诊断不是儿童学的合成,而只是儿童学分析的一个简单提纲,即收集到的实际资料的一个简单提纲。

从这里可以明白,第三部分的研究建议肯定没有包含任何不借助儿童学诊断就不能获得的那些内容。治疗预防型的建议主要有以下四点:第一,治疗鼻子(摘除增殖腺);第二,选择一副常戴的眼镜;第三,去保健所做体检;第四,每天临睡前散步二十分钟。社会教育学的建议则是两条:第一,减轻家务劳动的负担;第二,进行独特的学校训练,以培养注意力并加快联想过程。

在诊断和实用处方中哪一个更有效呢?完全不做任何发展暗示,也就缺少了我们在理论中提出的对于儿童学诊断的基本要求。因为,所有这些对于成年人也有同样的效果。结果是我们没发现对儿童、对某阶段儿童发展、对于作为科学的儿童学有任何特殊性的东西。同时,据格赛尔的正确建议,发展诊断学是一项完全独立的科学任务,它应该用科学的方式来制定。格赛尔碰到的问题是类似的发展诊断学应该集中于哪一点。他认为,发展诊断学的任务和发展监控应该集中于儿童精神病学。的确,发展诊断学应该包括所有的从正常的或临床的观点来看,与评价发展条件相关的方法和原则。

格赛尔认为,“发展”这个术语的优势之一就在于,它迫使我们不要在身体与心理间制造巨大的差异。他很正确地指出,发展诊断学永远不应该仅仅局限于心理发展层面,它应该囊括所有的发展现象,因为没有加强和补充的数据,理想的心理学诊断永远也不可能独立地提出。术语“发展”



不会造成生长发展、感觉运动发展和心理发展之间不必要的差异，它将使发展的全部标准达到科学与应用的统一。理想的、全面的发展诊断涵盖着与解剖与生理发展症候有关的心理和社会系列的所有现象。格赛尔说：“因此，发展诊断学的科学基础在这个术语的切近的意义有着同样的治疗和心理特征。”（1930）

因为，精神病学公认是医学主要分支。试问，能否在这样的一个框架中呈现精神病学，即它包括发展诊断学的任务与实践？许多观点都赞同这个。“但是也有许多理由，”格赛尔继续说道，“按照这些理由整个发展诊断学都应归属于儿科学。这些理由不仅符合逻辑性，也具有实践性。”的确，他曾经承认，儿科医生的主要任务是诊断和治病，但是现代儿科学的整个过程将预防和监控提到了第一位。这个任务如此重要，以至于加入其中的不仅仅是生病的儿童，还有体弱的儿童，甚至正常儿童。这个任务如此重要，以至于有时它还涵盖着心理和机能的发展。监督儿童的正确喂养是更宽泛、更经常地监控儿童发展的自然基础。

格赛尔最后一个观点在逻辑上的矛盾非常明显。在理解发展诊断学的任务比儿科学的任务要宽泛得多时，他从虚幻的观点出发，即发展诊断学似乎应该属于已存在的领域之列，他做出了有利于儿科学的选择。他忽略了如果儿科学成了更广阔领域的有机部分，则这整个领域应该得到独立的科学发展，而且是在儿童学中实现这一发展；儿科学也应该发展成为儿童学的科目，在有关儿童发展的规律和动力学理论基础上，建构诊断学、疾病治疗、疾病预警和儿童保健体系。在这个方面，格赛尔发现，大多数研究者有一种特别趋向，自发地超出个人专长的范围，却不拿定主意从方法论上来认识建立新学科——儿童学的必要性。就像莫里哀笔下其他角色一样，这些作者用儿童学的文体说话，自己却没有意识到所说的内



容。他们从事着儿童学研究,但不将其称作儿童学研究。但是,发展诊断学问题的最终解决,只有在有关儿童发展的规律和过程本质问题得以完全彻底解决之后才能实现。

2

我们现在转向本文的第二个中心问题,即是对我们在不同阶段研究基础上所做的那些尝试进行综合,所有这些尝试都渗透着一个共同思想——力图在发展诊断学和研究方法论中由表现型观点转向因果—动态观。作为我们出发点的基本想法是正确理解儿童学研究的任务。我们认为这个任务就是揭开决定儿童发展过程的结构和趋向的内部规律、内部逻辑、内部联系与依存性。直到现在,我们在研究中更多关注的是发展过程的动态和趋向,而很少关注它的结构。实质上,这两个问题是同一整体的两个方面,如果一个离开了另一个,它们不仅不可能正确解决,而且也不能正确提出。

格赛尔非常正确而精练地表达出发展研究的核心原则:“显然,高级遗传规律是现阶段所有的增长都是以过去增长为根据。发展不是简单地用 X 个单位的遗传加上 Y 个单位的环境就完全能确定的功能。这是一个历史综合体,反映了每个阶段包含于其中的过去内容。换言之,环境和遗传人为的二重性把我们引入歧途。他对我们遮盖这样一个事实,即发展是不间断的自我调节的过程,而不是由两条细绳控制的木偶。”(1932)在另一本书中格赛尔说,无论是正常儿童,还是不正常的儿童,所有阶段都是有机地、连续不断地由一个阶段向另一个阶段发展,如同一出优美而协调的戏剧,如果想知道结局,就要关注它的每一幕。因此,揭示各幕、各个波折间儿童发展、动态接合全过程的内部逻辑是儿童研究方法的基本任务。



我们不想过多地谈及制定儿童学方法的最初的基本阶段。单个阶段在当时的许多报告和著作中都已阐明，这些报告和著作我们已公开向读者发表了。现在为了更好地理解所有阶段的传承性，为了理解我们所捍卫的思想发展的内部逻辑，我们将只列举前一阶段的主要状况。最初状况让我们确信，传统的研究方法（比纳的量表、罗索里莫的剖面图等）都是依据儿童发展的纯数量理念。实际上，他们局限于单纯的消极儿童评定。反映在这个方法论中的儿童发展被视为质量上同类的和相互均等的单位的增长的纯数量过程，这些单位原则上在任何一个发展阶段上都能置换。发展年龄的单位永远都是一年，谈及的儿童发展无论是从6岁向7岁发展，还是从12岁向13岁发展，这里“一年”含义都是一样的。比纳的基本理念就是如此，他总是以5项指标来测量发展年龄，这些指标作为数量上完全相等的项目来核算儿童的智力增长，无论是出生后的第十二年的增长还是第三年的增长。

这种对发展的核心问题根本不理解，对这一过程中产生的新的形成物的不理解，首先在发展的数量方面将我们引向一个错误的方向。发展的时间以及时间系列在这里被曲解了，因为一个基本规律被忽略了。该规律确认智力发展中每个月的心理量值是由它在生命周期中的位置所确定的。这里接受的却是相反的原则。在智力发展中每个月量值的确定却与它在生命周期中的位置无关。

对罗索里莫的剖面图来说，出发点是另一种情况。记忆力单位等同于注意力单位，不取决于心理机能的质的特征。在确定发展的总和中，注意力单位与记忆力单位作为相同的单位参加计算，如同幼稚的小学生头脑中的千米和千克可以加到一个总数中。

两种要素，即儿童发展的纯数量观和消极的儿童评定，这两个要点都



是与从普通学校中筛选出不能适应学校的儿童这一消极任务是相适应的,因为它们不能为特定类型的儿童提供积极的评定,就不可能在他们发展的特定阶段把握住其质上的特征。这些要素既与看待儿童发展过程的现代科学观点直接对立,又与缺陷儿童的特殊教育需求相违背。

儿童发展的现代科学理念从两个方面完成,即从表面上看是相互矛盾的,但其内部是相互制约的。其一,心理机能的划分,澄清其质上的独特特征,以及他们发展的相对独立性(关于运动禀赋、实践智力等的学说);其二,这些机能的动态结合,揭示儿童个性的完整性,查明个性的个别方面发展的复杂结构和机能联系。儿童发展是统一的,但并不是单质性的,它是一个完整的,却不是一个同质的过程。发展过程中构成的复杂性不仅不排除,而且要以统一整体中的发展的各个方面和各种过程的动态的与结构的联合为前提。

立足于这些原理之上的、担负着积极性质任务的儿童研究系统,能作为教育计划的基础,它是建立在三个重要原则上的,即划分所获事实并对其详解;研究个别机能的方法专业性(有别于力图研究所有事物那种累加的方法);为诊断而做研究时,以动态类型学原则来诠释所获数据。在这一方面,有关困难儿童期的现代心理学提供的可供我们支配的不仅有方法原则,而且还有我们所研究的儿童发展过程有关性质的现实理念。

如果将智力落后儿童研究的问题作为具体实例的话,则在这些实例中就可以指出有关个别机能的动态结合和运动的大量具体资料。关于这些我们在前面已经提及过了。智力落后儿童动态评定的基本原则,我们当时已经在儿童学代表大会的报告中提出了。这些论题的详细进展已经载入我们的论文《当代儿童缺陷学的基本问题》中。论文中已经谈到了第一要素与第二要素的动态结合、置换、区分的复杂性与非单一性——简言



之,智力落后儿童构造的复杂性。沿着这个思路继续前进,我们就有可能在精神病学代表大会上报告我们对于聋哑儿童、智力落后儿童以及患有歇斯底里症儿童的研究结果。在这篇论文中我会重新引用简短的研究内容,我想就此打住,因为在这里确立了我们所感兴趣问题进一步发展的出发点。

从方法论的角度出发,能引起我们兴趣的基本观点是确证一个事实,即在研究缺陷儿童及难以教育儿童时应该严格区分他们发展中的原发的和次生的偏差和滞后。我们研究的基本结论是,缺陷儿童及困难儿童在智力及性格发展中的偏差与滞后始终与整个个性或个性的每一个方面的次生性的麻烦有关。从方法论上正确提出缺陷儿童及困难儿童发展中的原发性的和次生性的偏差与滞后的相互关系问题,意味着为我们的研究方法和这类儿童的特殊教育提供了契机。

研究缺陷儿童及困难儿童发展中次生性的复杂化促使我们在理论和实践上确立非常重要的、具体的症候群,其本质更具可塑性、动态性;由此这些症候群可以成为施加医疗教育作用的核心区域。这些研究表明,在智障、聋哑、歇斯底里状态下高级智力机能和个性高级性格层面发展中的滞后是次生性复杂化,它们却被正确的医疗教育作用忽略。

实际上这里已经包含了整个问题。很明显,我们不能以这种方式呈现事情原貌,即似乎是某种原因直接产生了我们遇到的和被我们确认的症状的那些表现。症状与起因的关系十分复杂。如果之前我们认为,任意一种缺陷,比如聋或者弱智,都会直接导致我们已熟知的这类儿童发展特点的图景,那么现在我们知道,个别症状与基本原因,处于各种各样相当复杂的关系中。症状不能直接从缺陷中划分出来,如同硬币直接从钱包中掏出来一样。所有的症状不能列为一排,其间每种症状与产生整个系



列症状的原因处于相同的关系之中。如果确认这一点,就意味着忽略了发展过程,其实,智力落后儿童所呈现的图景是发展的产物。这就说明,这图景具有十分复杂的成分和结构。

作为例证,我们列举了智力落后儿童个性结构分析。据我们的观察,这种个性结构对许多低能儿具有典型意义。我们预先申明,这种个性结构对所有智力落后儿童来说绝对不是发展的必由之路。全部实质在于不同综合症状的动态联合之中,在于它们的发生学的机能结构的联系之中,绝不是刻板的、千篇一律的。在整个图景的中心,或者说在基座上应该呈现的是还未得到充分研究,但主要特性已完全清楚的低能儿图景,或者说是低能儿核心,与此有区别的是构建在这个核心周围的可以称为第二层次、第三层次的结构。

智力落后情况下作为次生性综合征出现的早期常见的复杂化是高级心理机能(在儿童的社会发展过程中形成和出现的记忆、思维、性格的高级形式)的发育不全。同时有一事实值得注意,即高级心理机能的本身发育不全并不是必然地与低能相联系。但两者却常常同时出现,因为这两种现象间存在的不是机械的联系,而是遗传和机能结构的联系。在对此问题进行了一系列的专门研究之后,还没有提供专门的著作来揭示这一联系。

正如研究所指出的,儿童文化发展的核心因素之一就是合作。集体作为高级心理机能发展的因素在新的研究角度看来占首要地位。低能儿在智力水平上与正常儿童存在着如此之大的差别,致使他脱离了儿童群体,或者说他在这个群体之外发展,或者,更常见的是,他在集体中的发展路线,他的行为的社会发展路线非常缓慢、单调地拖长,而他的发展困难是由于痴呆造成的。我们研究了很多低能儿,他们在儿童集体中年复一



年处于同一地位,从不积极参与到集体生活之中,时常游离于集体之外。因而局限于他们与其他儿童合作。其行为的社会方面和在这一发展过程中建立起来的高级心理机能发育不全。

值得注意的是,这种发育不全尽管同低能相关,但这种联系不是直接的,而是间接的。高级心理机能发育不全并不是儿童痴呆的直接后果,它是次生性的并发症,其发生机制可以用图解的方式来概述。不可忽视另一个事实是,次生性的麻烦可能并不与低能并存,低能儿的发展水平从一开始就被两个因素所遏制。这两个因素我们在上文已经谈过了,它们是造成儿童幼稚的基本因素。

此外,我们还需要对如下情况进行研究,即当低能儿的文化发展水平提高,明显与其基础的智力机能发展不符时,这种发展可能是该儿童补偿的核心领域。我们倾向于认为,类似序列的现象,片面的真实性,是所谓的沙龙式痴呆的基础。从刚刚谈到的内容中得到的最重要的结论是,低能儿在原则上有能力从事文化发展,可以发展自己的高级心理机能,但在实际过程上由于其独特的发展史时常会使其文化发育不全并丧失了这些高级机能。

我们已经看到想说的事实,即按其意义对所涉及现象的全部领域而言是中心的事实,我们提前说了。这个事实是:区分出原发性的和次生性的发展滞后,不仅理论上是有意义的,更重要的是实践上也是有意义的,即次生性的复杂化和滞后最容易接受医疗教育的影响。当直接原因是弱智时,自然,由此引起的症状也不可排除。不过,因为个人结构的复杂性而带来的对缺陷儿童发展影响的辩证性质我们将会特别加以说明。现在我们转身分析我们在智力落后儿童发展史中遇见过的其他综合症状。

这些独特的症候群与高级心理机能发育不全的综合症状密切相关。



克雷奇默将儿童心理学中这个独特的症候群区分出来,并将其命名为原始反应,将其与个性反应相对立,原始反应应理解为直接的情感类别,未经过个性的复杂结构的介入。克雷奇默将原始反应解释为,此时由感受而产生的兴奋受成熟完整的个性的干预,而是直接地反应性地表现在瞬时的冲动行为上,或表现在内心深层机理上,例如,意志薄弱状态或催眠状态。无论是冲动行为,还是意志薄弱—催眠反应,主要会出现在原始人、儿童和动物身上。所以他将它们全部称为原始反应。

有素养的成年人也可能会出现类似的原始反应,或者是由于外伤影响损害了高级个性,因而心理系统发育的深层承受着孤立的刺激,可以说,进入了更高级机制的位置,浮到了表层。克雷奇默认为,在其他场合下,幼稚型个人、痴呆、遭受过头颅外伤、酒精中毒或者患有隐形精神分裂症的、神经不健全和意志薄弱的精神病患者也有类似的原始反应。对于这些人,甚至是不强烈的刺激也会引起原始反应,所以易怒、激动、意外的行为、歇斯底里的冲动对他们而言恰好是性格特征。

在描述的原始反应中有两点值得注意。第一点与儿童学直接相关的是原始反应在儿童期常常是一种正常的现象。在伴随有心理不平衡、情绪状况的过度紧张的性成熟时期,特别会促成一些意外的行为。这样一来,我们对于原始反应的真正理解只有从揭示儿童发展规律出发,对其做认真研究时才有可能。第二点是这些原始反应既会在个性发展的正常状况下出现,也会在病态状况下出现。用克雷奇默针对另一种行为样式的说法,即针对意志薄弱综合症状所说的,此点我在下面会谈到。这种现象不是由疾病而产生的,例如,某种罕见的肿瘤,某种完全新的东西。相反,疾病只是创造了一个条件,在此条件下,包含在行为的正常组织中的机制总是要在外部表现出来。因此,克雷奇默说:“我们在歇斯底里症患者身上



看到的正是这种病态异体,这个魔鬼,或者目的意志的二重体,我们会在高级动物或者很小的孩童身上看到。对他们而言,一般意志在这个发展阶段是正常的,某种程度上是唯一存在的、想要的方式。意志薄弱型是在个体发育上和种系发育上是目标定向的低级阶段。正因如此,我们将其称之为意志薄弱型。”(1928)

克雷奇默在指出紧张综合症状群与包含在这种症状群中,达到最严重程度意志薄弱型的同源关系时说:“紧张综合症状并不是一种新东西,不是精神分裂症的产物,就好像身体某处出现的一个异常形式的肿瘤,而这里以前什么都没有,而且从生理上说也不应该有什么。紧张并不会造成意志薄弱综合症状,它只会将其揭露出来。它抓住高等生物体的生理心理表达器官中重要的正常组成部分,使其脱离正常的联合,使其孤立,干扰其活动,迫使其过强地、强迫性地、无目的地发挥作用。由以下事实,即那些各种各样的疾病类型,例如战时神经官能症或内源型紧张症都具有同样的意志薄弱的根源,由此可以得到,意志薄弱不仅仅是高级生物发展史上重要的过渡阶段,该阶段以后消失了或者是被目标定向简单地置换了;我们宁可把它看作是一种残留的结构,它以一定的强度同样地保存在成年人的心理生活中。”

因此,我认为,在各种各样完全不同的疾病中可以暴露出早期的发生机制。这种机制在一定的发展阶段中是正常梯级。对它只能从发展的角度来理解。我认为,接下来正是这种症状群可能是难以教育、不正常发展的典型特征。在这方面,要重新转向我们研究方法的基本状况:转向对病态和常态下所显露出来的规律性的统一理解;转向发展是理解分裂的关键,而分裂同样也是理解发展的关键这一结论。我们再次回到这个问题上来,现在为了结束所描述的原始反应综合症状,我们可以说,无论是强



烈情绪的完全不延搁地简单发泄(称为爆发性反应),还是情绪冲动的短期闭合,只要是情绪冲动绕开完整个性而直接转变成行动的,都可以正确归入原始反应。全部的差异在于,情绪的释放在这里不是以初级的、运动爆发形式呈现出来,而是以更为复杂的行为方式,例如,自杀、谋杀、纵火等形式表现出来。

值得注意的是,因短期封闭这些行动中有一部分反应的发生并没有受到强烈的情感压力作用。依据瞬时的、无关紧要的动机而完成的行动既不能用行动者的个性解释,又不能用强制性情境的压力来解释。这时显露出来的不是别的,而是缺乏对短时瞬间冲动的阻抗,即是这种孤立行为避免完整个性习惯干预的严重的分离性。此类情感上脆弱、意外的行动往往迫使我们去猜想个性的严重分裂过程。由此,我们完全可以把原始反应作为发育不全的症状或者个性初期分裂症状来研究。

在谈到原始反应时,如果将它们与个性反应相对比,就会很容易理解我们所关注的现象。它们往往发生在个性发展不充分时,或者是没有与个性充分协调时。对于个性而言,这些反应并不具有特殊性,它们可以出现在任何一种类型的个性里,尽管能对之做出清晰描述的特定的个性类型正是原始型。个性反应的特征在于整个个性积极地、自觉地参与到它的发生过程中。当个性承受着所谓进行关键体验时,个性反应就表现出来了。克雷奇默说,性格与关键体验相互匹配,如同一把钥匙开一把锁。这些体验引出个性反应,并使自己得到最鲜明的表达。

我们会在痴呆儿身上更经常地看到原始反应的类似综合体,不仅常常在所谓的过度兴奋,或者是难以教育的低能儿童身上,而且在某种程度上,我们也可以在智力落后儿童性格的比较正常的方面发现这种综合症状。这些反应的类型不是低能的直接结果,但它是次生性的综合症状之



一,或者甚至与原发原因有着更远的联系,这些从刚刚说过的内容中很容易看到,原始反应是一种避开了个性的反应,在这种反应中表现出个性发育不全。所以我们可以从诊断学角度出发来研究原始反应。因而,我们可以看到低能的间接后果之一就是个性发育不全。个性发育不全在低能儿童身上具有一系列独特的表现形式。我们给某些现象命名是为了更清楚地展示在一定的视角下各现象间的联系是怎样的,这些现象乍一看毫无直接联系,但经相应的分析后发现实际上是同一系列的现象。

最近,杰一戈列耶夫给低能儿童的自我评定做了一个很有意思的检验。在这个有趣的研究中他发现,低能儿具有相当独特的、抬高了自我评定症状。我们拟将此称为杰一戈列耶夫症状。如果在低能儿面前画三个圆圈并给他们解释,第一个圆圈代表他自己,第二个圆圈代表他的同学,第三个圆圈代表他的老师,请被试在每个圆圈的下面画直线,而直线最长的则表明其最聪明,第二长的表明其第二聪明,依此类推。通常,低能儿首先在表示自己的那个圆圈的下方画一条最长的直线。低能儿个性结构及其发展中的这种缺乏对自己的客观态度,过高的自我评价是最令人惊奇的现象。杰一戈列耶夫科学地将这种现象同低能儿的社会认知能力的发育不全联系起来。研究者俏皮地说,所有超出低能儿理解范围之外的事物,对他们而言都是愚蠢的。所以他们在对自己评价时会以自我为中心。杰一戈列耶夫认为,对低能儿童而言,天才正处于低能的心理极限之内。

我们同样地多次观察到了低能儿特别是愚笨儿童身上这些症状的存在。但是我们用正常儿童类似的实验补充了这个研究,并确证上述现象也同样不是智力发育不全的后果,不是某种不同寻常形式的,这种现象是发育不全的最简单的症状,就其实质而言,属于原始反应现象范围。研究



现象证实了个性发展的初级阶段,当儿童的个性还没有形成时,他们不仅会过高地评价自己,而且在比较性地评价他人时,即使他没有直接参与,也表现出自我中心的特点和感情趋向,即在自身情感喜好基础上建立评价。我们成功地证明了儿童对自己喜欢的人、亲近他的人,或是他有好感的人评价都很高,他们不会将情感评价与智力评价区分开来。

由此,杰一戈列耶夫观察的现象根源,显然是儿童评价及自我评价的情感特征。可能还有另一种症状形成机制存在于这种情况下,即过高自我评价形式中的虚拟补偿,就如同用反向作用机制去应对儿童在环境中遇到的困难,去应对这个环境给予他的低评价。别人认为他是笨蛋,但他认为自己最聪明。我们认为,从这方面来说,当杰一戈列耶夫在研究所收集的这些现象,并认为这种症状的存在排除智力落后儿童补偿机制行为的可能时,他是完全错了。低能儿自我欣赏,认为自己最聪明,杰一戈列耶夫认为他没有自身低价值感,因此也就不可能由此产生补偿的倾向。我觉得这个结论过于草率。恰恰是在弱势的基础上,在自卑感的基础上形成了杰一戈列耶夫症状,即补偿的产物。不过这只是一种假设的、虚假的、主观的补偿物。

因此,我们可以说,原始反应和杰一戈列耶夫症状都属于个性发育不全的综合症状,但是从不同的方面来认定的。原始反应是从负面,从个性未形成性方面来说;杰一戈列耶夫症状是从正面,从个性的补偿发展方面来说(从提高了的自我评价来看)。

我们再一次回到原始反应的综合症状,但与前述症状相混合,这里提出的是第三综合症状——意志发育不全症候群。克雷奇默在分析歇斯底里症时对其做了很好的描述,我们将这种症状称为意志薄弱症,以此来说明在发展的早期阶段中它是意志形成中的正常发生的梯级。对意志发展



的早期阶段而言,值得注意的是,在原始心理生活中,意志与情感是吻合的。每种情感同时也是一种趋势,而每一种趋势都纳入了情感的特征。目标意志与意志薄弱机制是相对立的,后一种机制被认定为质上有典型性的意志类型。相对歇斯底里症患者和表现出意志薄弱(按克雷奇默的准确诊断来看,病理学的意志水平低下不是歇斯底里症的新产物,而是一种歇斯底里症独特变种)的普通人来说,克雷奇默正确地阐述道,他们不是意志薄弱,而是目标薄弱。因为该现象的实质是高级目标意志的薄弱,而不是一般意义上的意志薄弱。

“经常有人会提出这样的问题:歇斯底里症是不是意志薄弱?对此问题从来没有答案。医生对自己不能行走、无法站立的病人这样说,这是意志薄弱。当然,有意志薄弱的因素,因为假如他迫使自己,那么他就有可能会站起来。但是,在这种不愿意中是否隐藏着意志力,一种顽强的、不屈不挠的、健康的、有坚强意志的正常人一生中也不曾表现出的力量?所以,简言之,这类人不是意志薄弱,而是目标薄弱。目标薄弱是一种状态的心理本质,我们称此状态为意志薄弱。只有将这两种意志级别区分开来,我们才能解谜。即便不善于自我控制的人,但也不是毫无目的者,他以最大的意志力用于展示出最可怜意志薄弱的图景。”(克雷奇默,1928)

弱智儿童经常会表现出歇斯底里症特征,他们预先就有自行延缓发展的倾向。关于这一点,在此不做详细说明,我们现在只谈那些没有歇斯底里症状特征的低能儿。在他们身上我们多次观察到行为上的意志薄弱机制。这些机制完全不具备歇斯底里发作的特征,但是却十分接近正常儿童发展早期所表现出的原始意志类型的那种方式。由此,上述的抗拒症、固执行动以及其他意志薄弱机制已不是什么新东西,而是这类儿童发展的综合症状:有节奏的运动、运动亢奋、抗拒症、暗示性以及最后、最严



重,也是最重要的,即被克雷奇默称为独立或分裂的因素。该因素能帮助正确理解我们所感兴趣的问题。分裂的事实在于,通常共同作用的某些层面和机能开始彼此隔离甚至相互对立。这种现象对于理解健康和病态的精神生活有特别的意义。这些机能在成为精神分裂症障碍基础的同时也是正常人从事诸如抽象、形成概念等活动的基础。实验研究病人和正常人的分裂状况时确证,在个性的分裂类型和分裂能力间存在着类型同源。分析的概念、抽象的概念是来自一般领域的“分裂”这一心理现象的部分概念。

这样一来,我们发现,这种分裂能力不仅是正常心理的特征,也是病态心理的特征。在这方面,克雷奇默提出了一个很好的理念。在治疗精神分裂症和与此相关的临界症状时,大自然本身为我们指出了心理治疗之路。克雷奇默建议利用病人所具有的分裂能力,促使病人从内心与这些东西拉开距离,使它们从其他的现实环境中分离出来,逐步像我们一样对待它们。换言之,我们应在心理疗法上强化这种分裂,但应按照将虚幻从现实中分离出来的要求来进行。

我们研究的智力落后儿童所有这些意志薄弱机制,常常在一定程度上还是以独立的症候群的形式出现。这种症候群与其基本缺陷处于动态联系之中,可能现于低能儿童的各个发展阶段。但正如研究所示,主要是基本缺陷的第三级或者是更靠后层次的衍生物。

要将这个问题解释清楚,有两点必须提到。其一,具有明显的歇斯底里特征的智力落后儿童极为突出的特征不是单一类型意志薄弱过程,而是另一种情况。一方面是意志薄弱与自觉意志间的剧烈冲突,另一方面是意志薄弱反应的病态形式。这一症候群的单纯的形式恰恰发生在没有歇斯底里症的儿童身上。其二,这些症候群,如以上所提及的文化发育不



全和个性发育不全症候群，常常会出现在痴呆儿童的发展中，但是却不会是这一发展的必定伴随物。它们可以有，也可以没有，尽管它们对那种发展是非常典型的，然而它们也几乎不会在发展过程的同一个时间点出现。这也就是说，这些症候群与最初原因的关系，它们的比重，它们的相对意义以及在发展过程中的作用永远也不可能完全一致。

正如我们所说的，意志薄弱反应的实质是意志发育不全，是激情直接控制了行为，意志过程的方向不受动机影响，而是受情绪影响。由此原始的，就其实质而言是无用的教育方法占了上风。按克雷奇默正确的说法，这些方法只是半物质的、心理上的原始刺激，只能通向意志薄弱。克雷奇默认为，我们在歇斯底里症严重的情况下，采用影响意志的方式如同驯兽一样。只有循序渐进，当目标意识开始发展，战胜了意志薄弱时，它才能实现驯兽式，从生理的影响，到借助于动机的目的意志，到我们所称的教育的转变(克雷奇默，1928)。通常，在对这样的儿童失去说服信心时，总是企图粗暴地强制他，简单地驯服他。克雷奇默下结论说，目标意志源于动机，而意志薄弱是对刺激的反应。

揭示智力落后儿童这个症候群的困难之处在于症候群不是表现在公开的冲突之中，不是表现在与个性的对抗关系上，在于完整个性的关系方面它不是作为异体、魔鬼、双晶体(这里指歇斯底里患者具有的)来起作用的，然而，意志发育不全的实质，尤其是占据意志位置的早期机制发育不全的实质，仍然是相同的。

最后，在低能儿童发展中常常遇到的次生性的并发症中，精神官能症增生结构应列居后位，对此症而言低能儿是最适宜的土壤。我们现在不详细分析这些精神官能症增生结构，因为它们归入到已经非常清楚的、研究过的边缘状况和症状。我们研究这些精神官能症的增生结构，关注的



不是典型的、临床形式的儿童官能症或精神神经病,我们关注的是边缘性的。某种程度上完全位于标准边界处的神经官能症的趋向、构成、机制以及发展,这些都是在冲突的基础上产生的,几乎每次都是在低能儿童发展期出现冲突的基础上产生的。首先我们注意到这个儿童从周围环境中得到的低评价,他无法克服的客观困难,从主观和客观上都开始意识到自己的低价值,儿童则会以一系列带有明显的神经官能症性质的趋向、行为路线以及性格特征的发展对此做出反应。与此同时,发育不全事实本身是一种能促使内部冲突产生刺激因素,该冲突正是神经官能症增生结构的基础。神经官能症增生结构常常充当收集、组织、利用、分配儿童发育不全其他综合症状的角色。所有这些病症似乎都为神经官能症趋向服务,受其指挥。

低能儿童个性结构的简要说明就是这样。我们现在不对我们的分析做出结论,我们只想说明一点,即该分析毫无疑问地表明:智力落后结构相当复杂,对其开展临床研究也相当迫切。

3

我们想指明,当今的精神病学,尤其是儿童精神病学研究正经历着类似的发展。现在我们发现了一种正从临床分类、从静态结构向动态过程,向在发展过程中研究病理特征构成转向的趋势。我们引用苏哈列娃在研究人类行为的代表大会上所做的《谈儿童精神变态(精神分裂症形式)的结构与变化》(1930)的报告为例。结构一分析方向在现今心理学流派中占有重要的位置。构建多维诊断学问题,诊断中原发性症状与次生性症状的划分等——所有这些都是精神病学思路发展特定阶段。精神病学新方向影响到精神变态学说。许多持不同观点的学者都提出应该用结构一分



析的方法来取代精神变态研究的临床—描述法。结构—分析法的最终目标是分析个别的心理成分之间深层联系和相互关系。

苏哈列娃在研究中进行了方法论上的尝试,即用另一种方法研究精神变态,不同于她在早期儿童精神变态工作中临床上所做的。苏哈列娃说:“如果在一系列以儿童资材为基础的工作中我们的任务是划分独立的疾病分类,在一定程度上划分出儿童精神变态的区分形式,描述他们的身体心理综合症状特征,从而揭示他们的生物学内涵,那么现在我们面对的是另一个任务,即在我们临床资料的基础上,分析儿童精神变态个别形式变化,关注精神病理学图景是如何随着儿童成长、环绕他的社会—日常生活以及日常生活—情境因素展开的。”(1930)

研究精神变态的动态方法,毫无疑问,为我们揭开了这个问题的另一面——精神变态的个别形态结构。此时与我们的研究直接吻合的,正是我们从儿童学出发所接触到的引起我们兴趣的结构复杂性问题。这种复杂性恰好是在从动态和发展的视角上研究精神变态时产生的。苏哈列娃说:“首先这种结构的复杂性引起了我们关注。在精神变态的每一种个别状况下分析精神病理学图景的发展时,我们不能不指出,从发病机理、形成机制角度看,个别症状群的非等效性。除了对于特定形态的精神变态来说是基本的、独特的那些症状,以及生物学欠缺的直接表现外,我们还发现了一系列衍生的反应性组织的补充综合症状。这些应该作为全部其他个性对这种价值缺失感的适应来研究,它们是各种补偿机制作用的结果,补偿机制则促使具有缺陷的个性适应特定的生活情境。不过这些补偿机制发展的总的方向、反应的途径,取决于该主体的个人倾向。反应的内容与形式在很大程度上取决于外在因素:环境、教育、发展水平、生活状况等。由内源性和外生性、构造和偶合的这种稳定的组合中由于原发性



的基本症状与次生性反应层的组合中,可以得到每一种个别场合下精神变态图景的相当复杂的结构。将原发性基本症状和次生性的附加的、反应性组织区分开来是任何结构分析的基本任务。”

我们可以确认,在上面引用的我们研究的结果与精神变态现代分析转入的方向二者之间的这一极好的吻合绝不是偶然的。它由两方面的因素决定。第一,精神病学本身,尤其是儿童精神病学是建立在儿童学基础之上的,即开始从动态和发展的角度来研究性格问题。第二,从发展的角度来说,显然,精神变态本身接近于我们所说的缺陷。精神变态的基础不是病态过程,而是一些临界状态、个性的异常变体,或者更准确地说,是个性的性格学基质的某些不充分、价值低下。所以,按基本规律,有类似基质不充分的儿童发展动态与具有严重缺陷的儿童发展动态相吻合,这毫不奇怪。从这种吻合中我们找到了我研究的一般方法论的正确性的一个最强的证据。

再返回到苏哈列娃的研究工作,应该说,精神分裂症早期的症状是精神运动的紊乱,而其他形式的紊乱则出现得晚些。精神分裂症患者在兴趣趋向和情绪反应领域晚些时出现的是他们的一些典型的特征,在学前期,虽然少见,但仍然可以发现神经衰弱的情绪比例成分,表达情绪体验能力低下。值得注意的是,在这个年龄阶段精神分裂样儿童患者的典型特点是提问时经常纠缠不休。在儿童精神变态个性展开的一般轨迹上,发展的正常症状变得更加突出。

“学龄期,”苏哈列娃指出,“受教育的开端,集体生活对于精神分裂病者而言是强烈的刺激,其临床图景会随着其附加层而进一步展开。此时,精神分裂样患者的社会定位特征开始明显形成。我们在学龄前儿童身上还没有发现显著的孤独症表现,即或有不合群、孤立的因素,真正的封闭



锁还谈不上。对这些特征的发展应作为精神分裂样个性的进一步偏移，作为对不能充分适应周围社会环境的反应来加以评价。”

来自与儿童集体接触的伤害，同学的嘲笑与戏弄会引起他们自身更大程度上的自我封闭，脱离集体。鉴于这个原因，在学校中会出现下列症状：青春期痴呆行为、装模作样、挤眉弄眼做鬼脸、犯傻、荒唐的玩耍。“学校中这些特征的表现，”苏哈列娃说，“也许不仅是把它作为一定年龄阶段精神分裂样障碍成分的显现来研究，而且要作为对校园环境的某种适应反应来研究。儿童尽力在这个集体中找到某个位置，在这里没有人承认他，还会为他选好一个给人逗乐的位置。在学校阶段会显现出一系列新的症状，这些症状是基本结构特征和一定的环境和感受经常相互作用的产物。从这些症状中只选取在我们的资料中常常遇到的两种症状：神经衰弱症和偏执症。神经衰弱症是在精神分裂样障碍的一种特殊类型的患者身上经常遇到的、对学校环境的要求难以适应的反应，他们温和、顺从、生活紧张度低下。脱离集体、经常的嘲笑造成了价值感低下，害怕强者，胆怯，犹豫不决，与周围人交往时表现软弱。我们所遇到的许多事件都是这种综合症状的反应性证据，即这种症状不是稳定的，在环境改变时可能消失。在偏执综合症的构成中，其反应性就更明显了。当精神分裂样患者感情冷漠、衰弱、自我评价过高以及以自我为中心时，容易堕入自尊心受伤害的状况，就造成偏执症综合症状的诱发土壤。在意识到自身不足时，总希望冒尖，希望自己比别人优秀，于是就造成了情感动荡、多疑，对周围人和事持不信任态度。这种偏执症的症候群在儿童早期很少被察觉，它与个性的发展同时平行地凸显出来。这种类型儿童个性发展中的新进展与青春期出现相关。”

这种类型儿童个性发展中的新进展与青春期的来临有关。



我们在这里不再列举这类儿童伴随着性成熟而发生的并发症,只想谈谈并发症的症状所具有的发展性质。正如资料所显示的,在青春期之后,许多精神变态的特征都会慢慢缓和、消失:少年变得更稳重、平和。换言之,我们所搜集到的病历资料让我们有理由为精神分裂样障碍建立合格的预测机制,这既是就医疗—教育作用对他们影响意义上的预测,也是对他们今后命运的预测。最接近生理根源的那些症状是儿童病理成因的基础,属于儿童早期。儿童的年龄越大,他的心理越是分化大,他的精神分裂样的精神变态的症状就越是复杂、繁多,在临床图景中次生性反应和补偿教育的地位也就越重要。精神分裂样的精神变态的动态分析能够从复杂的图景中区分出原发性的基本症状。它们归结为三种:精神运动性反应失调、兴趣和情绪反应失调、联想工作和思维的特征。这些基本的症状是精神分裂样患者生理缺陷的直接表现。应该从特定的大脑系统的(锥体外的)先天缺陷和内分泌器官某些异常中去寻找缺陷的根源和生物学的根据。

在此应该注意到精神变态学说的发展和缺陷儿童发展学说之间存在着惊人的吻合。显然,精神变态的问题在研究过程中是被作为大脑系统具有某种先天缺陷的儿童的发展问题来解决的,它也组成了缺陷儿童发展的普通理论的一部分,作为关于从病态到正常的过渡形态和临界状态的普通理论的一部分。所以,无论是在智力发育不全,还是在精神变态时,我们观察到的基本是儿童个性建构和运动的同样一些规律,这毫不奇怪。我们应关注问题的第二方面,正是要关注存在于附加的反应性组织和发育不全基本症状之间的联系。

再回到苏哈列娃的研究。研究者提出这样的问题:反应和它的产生基于的构造背景之间是否存在某种联系?它在什么情况下出现?能否在



各种复杂的性格学理论中发现某种规律？“根据我们的资料，”苏哈涅娃说，“我们应该十分确定地回答问题。”（1930）从此研究得出的结论十分有意思。原来，精神分裂样患者的心理更容易因某种刺激而受伤。“所有与病人个性——他的‘我’受到伤害并引起冲突体验的所有因素都属于此类，例如，经常强迫性的、欺侮性的严厉教育，所有严峻的生活状况都会伤其自尊心，引起个人的价值缺失感。我们也时常发现病人的病史中因各种家庭纷争对病人的伤害作用，比如父母不和，为孩子争吵，强制性地与父母中的一方分手，对家庭某一成员的嫉妒（我们饶有兴趣地发现，这些因素，诸如物质的不充裕、监督不力，与外界的联系，在此影响非常小，而在一个循环型精神病的团组中，在反应状况发展中起首要作用的就是这些因素）。”

不仅精神分裂样患者的心理选择性影响对刺激的选择，而且它还以一定的反应来应对这些有害的外部因素。“在我们的材料中这种反应的常见形式是各种各样的神经官能症（在所有案例中它们占三分之一）。可以认为，精神分裂样患者的这种反应并非偶然，因为精神分裂样患者的心理状况（生活特性、喜好、缺乏统一的感受、反应弱）为这些反应的发生提供了预先形成的机制。”这些神经官能症的状况相当多样化，从最微弱的形式（过于激动、失眠、怕黑）到胡搅蛮缠的严重症状和歇斯底里的反应。

“精神分裂样患者对外部危害反应的另一种常见形式是各种性格错位，性格的持续心理变化。在研究这种性格发展时我们注意到下列事实。在精神变态的反应和精神变态的状态间没有明显的界限，因为更为强烈的刺激因素——精神分裂样的心理——要以更加强烈的反应来回应，而这种反应在很多情况下是不可逆转的，由此改变的是整个个性层面的结构，形成了有别于可快速逆转状态的图景，也许这就是个性的病态发展特



征。在这种情况下,个性的病态发展主要从两个方向延伸。第一,精神分裂样心理基本特征加剧之途径;第二,呈现对某种已经确认的结构类型而言都不是独特的新症状的途径。”

“这些症状表现为粗鲁、凶狠、残忍、多疑……解释产生这些变化的机制不难,即艰难的外部条件使精神分裂样患者对周围的环境反感,他们变得多疑、凶狠;由于无法用适合的方式肯定自己的‘我’,他们的行事方式不合逻辑,加剧自身的消极方面,故意表现出粗暴、无理。在条件极差的幼儿园待过好几年的精神分裂样患者暴露出这种个性病态发展的典型图景。他们更加无理、粗鲁、违拗。一般的情绪状态闷闷不乐,他们的病态症候群较其他的精神分裂样患者而言要更多一些。”

从上面所列出的对精神分裂样心理变态的结构分析中可以得到这样一个结论:外部因素能使精神分裂样性格的发展改变,精神分裂样的心理变态临床图景不是某种固定的状况,在环境和经历影响下的个人生活过程会朝着各个方向摇摆。这些动荡的基本路线,即反应的方向,处于这个结构的边缘。因此,我们可以得出如下结论。

第一,不应该将精神分裂样障碍的发展看作是一种遗传性机能缺陷的消极展开,这是一种动态现象,是特定的个性对其环境适应的过程。

第二,精神分裂样障碍的主要症状在儿童初期已经表现出来。其症状发展通常是不均衡的,在外在因素的影响下会有波动和偏移。

第三,在精神分裂样障碍的图景里可以分出两类症状:一是主要的原发性症状,这种症状是生物缺陷的直接心理表现;二是表现为不同反应性状态的性格发展的次生性症状,这种症状是内在因素和外在因素相互作用的复杂结果。

只要仔细观察这种研究,就可以发现,其主要结果与我们上述列举的



是一致的。结果的实质在于智力落后或者儿童精神障碍结构的复杂性，它的个别成分的非单一性，以及给我们提供了理解这种结构的钥匙的发展动态性。诚然，解决各种症候群的起源通常是相当困难的，但是儿童精神变态或者智力落后者的发展不是自一开始就具有的特征的消极展开，而是就其本义而言的发展，即包括一系列新的形成物——这在现代研究领域是毋庸置疑的。

4

我们要做的就是要指出类似分析的实际意义。研究者将原发性征候群与次生性症候群区别开来，找出它们连接的规律，揭示症状形成机制的意图似乎是无法实现的有害想法。一种症状属于哪种症候群不是一样的吗？进一步说，一个症候群是第二级衍生物还是第三级衍生物不也是一样的吗？事实上，对于教育和治疗实践来说，所有这一切都无关紧要。现代医疗教育学，在这个浩瀚的世界中举步维艰、收效甚微在很大程度上是因为，它是在没有分析的现象下形成的，而它应该改变和修正这些现象。所以我认为，在关于缺陷儿童发展学说中的新章节可以往这方面开拓面向实践的视野。

我们从最简单的设想开始吧。众所周知，在现有的条件下，缺陷本身，作为智力发育不全基础的发展迟缓本身，在我们能力的现状下是无法消除的。当然，那种认为这一课题永远都无法攻克的宿命论观点是经受不住任何批驳的。我们知道，相对于智力发育不全整个组群来说，现在针对所谓毛细血管膨大的弱智类型，提出了一种思想并且确定进行结构—原因疗法的实践，这种方法可以排除发育迟缓的根本原因，从根本上改变其状态。叶恩施及其赞同他的观点的学者们研究的巨大意义不是在这个方



向上已经取得的实际效益,而是已经做出了关键性的进展。这个进展指出了采取结构—原因疗法医治儿童发育不全的可能性。实际上这些研究未必能从根本上改变事情的状况。至今缺陷本身以及由缺陷引起的一些症状仍然是行动可塑性差、教育和治疗效果差的主要原因。

症状离原发性原因越远,教育和治疗效果就越好。初看起来情况是不可思议的。作为智力发育不全和精神变态的次生并发症的高级心理机能发育不全和性格结构发展不良,相对直接受缺陷本身制约的低级或者基础过程发育不全来说,实际上是不太稳定、容易接受教育与治疗影响、易于排除的。在儿童发展过程中产生的次生性形成物,原则上来说,是可以预防、预警或者从医疗教育上来排除的。

由此,高级过程是可教育的。不过,在这表面上看来不可思议的状况背后根本没有匿藏什么可惊讶的东西,实质上它是以新的形式重复了一个众所周知的事实:越简单、生物上越直接受到制约的功能,它就越远离教育的有目的影响。我们可以引用近期做过的致力于同卵和异卵双生子的所有研究来作为阐明我们思想的例证。让我们来看看列温斯坦的研究。从研究中得出一个基本结论是:心理生理反应越不受意志的影响,它就越容易在交感性系统或副交感性系统中剧烈活动,则这种反应在同卵双生内部就完全相似,就越不受教育的影响。相反,我们的精神性运动反应越是在这些系统之外剧烈活动,它与遗传性的联系就越是不紧密,也就越能成为医疗教育影响的适宜对象。

在运用到正常儿童的教育时这意味着,尽管已知运动机能的基本属性是遗传的,而掌握运动机能的程度则取决于教育。比如说,有关缺陷儿童可教育性问题的研究让作者得出关于歇斯底里反应的可教育性的结论。歇斯底里性反应是医疗教育作用的适当对象,越早开始再教育,心理



生理习惯规则中越是较少要求在指定方向上实行强制性督促,效果就越好。

其他对双胞胎研究的共同结果表明,在发展过程中某些功能或者组织越是高级,就越具有教育性和再教育性。其中,对缺陷儿童发展中某些方面和症状的可教育性进行实验性分析的巨大贡献应归功于列温斯坦。这位学者成功地指出,在这方面,我们可以将有关高级机能与低级机能比较的最大可教育性的普遍规律完整地运用于缺陷儿童。列温斯坦公正地引用了列维什的观点,后者在第三次医疗教育学代表大会上指出,由于有了克雷奇默的生物类型学说,医疗教育学不仅有了坚实的方向,而且认清了自身特有影响的界限,因为,既然我们考虑到包含类型本身中的界限,就既可以避免无充分根据的悲观主义,又可以避免过度的乐观主义。

列温斯坦指出,对于全部机能、个性的所有侧面来说,关于可教育性的界限问题不能用一种万能的、普适的、单一的方法来解决,应该根据个性的个别方面有区别地作处理,在生物类型上,还没有为所有方面的发展和可教育性确立界限。因此,在缺陷儿童发展的最新学说领域里,对于在传统教育学中陷入困扰的医疗—教育工作正在实行根本的改革和变更。在缺陷儿童教育中着力培养低级机能是旧教育学的基本信条:训练眼睛、耳朵、鼻子及他们的机能,分辨气味、声音、颜色,发展感觉运动素养。孩子在10年中都停留在这一阶段,所以训练效果总是微乎其微也就不足为奇了,因为训练总是沿着最无效的路线展开。整个教育工作的重心转到了可教育性最低的机能上来,在这里,与教育者的意图和理解相反,这些低级机能仍然未能很好地受到教育影响,因为初级机能的发展是依靠高级心理机能的发展得以实现的。儿童学会很好地区分颜色、分辨声音、比较气味,不是根据嗅觉和听觉,而是通过发展思维、随意注意力和其他高级



心理机能的发展而学会的。因此,医疗教育学所特有的传统方向应该扭转过来,重心应该由低级教育转到高等心理机能教育上来。

研究并没有在这一般指示上结束,我们应该继续前进并自问:如果缺陷儿童的个性结构是如此非同质、复杂,那么这一结构中最薄弱、最易变之点是不是应当首先受到教育呢?如果智力落后链是由发展和抵抗能力不同的环节组成的话,那么在这个链条最薄弱的地方它是不是可能断裂?对这一问题的回答导致我们又重新回到心理治疗和医疗教育等根本问题上。次生性的组织是链条中最薄弱的环节,它们会首先受到影响。

作为普通规则可以说,从次生性症状的产生及其在结构中所处位置的观点来看,综合症状距起因、缺陷越远,那么在其他相同条件下,借助心理疗法和医疗教育等方法可以比较容易得到根除。请看一些例子。以前认为,只有精神病才适合精神疗法。如果治疗只是指病因疗法,即排除发病原因,那么确实是这样的。在此情况下很明显,病因心理疗法,即排除发病原因的治疗,只能在病因本身是心理形成的情况下才成为可能。所以,精神神经病、反应性的心理状态可以用心理疗法来治愈,但伤寒病人的谵妄状态或者失语症时的思维紊乱是不可能用精神治疗法治好的。

但是,这一观点的基础是错误的,这一观点认为任何疗法都是病因疗法,其他治疗方式,如对症治疗和激发及增强机体本身抵抗疾病能力的治疗应该完全抛弃。事实上,无论运用于现代医学理论和实践,还是运用到教育问题之中,情况都并非如此。各种原因的动态交叉在发展问题上获得了意义,这里原因距后果常常如此之远,区别如此之大,以至于将这一思想用于医疗教育学问题就意味着剥夺了医疗教育学至少百分之九十的运用领域。这些领域是可以成功运用的。

最近,克雷奇默发表了一篇关于精神分裂症及与其临界状态的疗法



的优秀论文。顺便提一下，这位著名的当代精神病学家确立了两个不同的发展轨道：一方面是静态结构研究，另一方面是理解和研究精神神经病状态的发展动态轨道。克雷奇默两种轨道学说首先应被我们所采用。其中心理疗法体系的方法论原理引起了我们极大的兴趣，该原理是克雷奇默为精神分裂症拟订的。这种心理疗法源自一个事实，即上述一组疾病的重要原因之一是遗传。疾病随着身体变化而存在，可以导致死亡，严重时还会引起慢性病，最厉害的心理疗法对此都一筹莫展。否认这一点就意味着成为不加批判的心理疗法乐观主义的牺牲者。只有人体结构疗法才可以消除精神分裂症的广阔根源。原则上这是完全有可能的，因为结构并不是注定的，而是体力生物游戏，如果了解了它的内部动态，是可以加入其中的。内生性格并不意味着注定的命运，但是这种反生物学宿命论多年来一直麻痹着精神疗法的思维。这种宿命论妨碍充分利用心理治疗的作用，使人们看到的只是机体缺陷，其实那里还有贫乏底板上呈现出的心理花纹。

布洛伊尔和荣格的贡献在于他们识别出建立在精神分裂症基本器质症状之上的复杂心理反应性的结构。但是能否从承认的精神分裂症具有机体原因的事实中得出结论，心理治疗的影响对这种病就没有任何意义呢？以前是这么认为的，但这完全是虚假的，而且在科学上也是站不住脚的观点。我们不应该毫无意义地去同情精神分裂症患者，而是应该在取得新的进展后在现状的基础上再形成新的观点，因为实际上我们最关心的不是内部受损，而是在社会层面如何表现自己。在研究具有精神分裂症素质的人的治疗问题时，克雷奇默指出，这里观察到典型的、性成熟时期产生的发展滞后，这是正常逆反期每个人都会有的滞留现象。

我们将不停留在这个问题中展示的诸多因素上，只指出一个特别令



我们感兴趣的因素。讨论有关心源性精神分裂症之可能性问题时,克雷奇默指出,战争时期,当医院遭受歇斯底里患者潮水般来袭时,那里没有精神分裂症患者。克雷奇默认为,这些统计数据显示了激发精神分裂症过程的心理刺激是什么样的。威胁性的生活和强烈的情感激动(惊吓、对生活的恐惧、饥饿、寒冷、口渴、疼痛)在这里并不是特别有害的。精神分裂症患者对这种尺度的情绪不可思议地表现出不敏感。战争期间许多作者观察到,处于发病初期的精神分裂症患者对炮火连天无动于衷。如果强烈的情感冲动在精神分裂症发作时起了明显的作用,则我们上述提到的统计结果就不可能是这样。其他类型情感冲动,例如情爱、宗教在令我们感兴趣的疾病结构和内涵之中占有很重要的位置。内源因素和心理因素在这里相互竞争,在这里我们又遇到多维诊断学的问题。这种多维诊断法指引我们去确定个性发展的多层次性、非均匀性、非单质性的图景,至于个人的现状如何,是健康的还是病态的则都无关紧要。

列温斯坦通过实验确立了下列观点。他认为有可治精神分裂症患者和不可治者。在心理实验时发现类似歇斯底里附加因素的患者是可治的。在其自身经验的基础上,克雷奇默证明这个论题的前半部分是正确的,即具有类似神经官能症增补结构的精神分裂症有相当大的治愈机会。重要的是,苏哈列娃的材料说明,精神分裂样患者的神经官能症状态通常要持续很长时期,并发现有固定下来的倾向,这不容易起到治疗效果。我们认为应当相对地理解这一问题:与正常人的神经机能组织比较,或者在任何情况下与非精神变态者的个性比较,如果将这些组织与精神分裂症的纯病例相比较,我们将会确认一个难以置信的事实,即有附加结构的病人最容易治疗。有意思的是,患精神分裂症的病人并不是被排除在普通规则之外,这个普通规则既适用于健康儿童,也适用于不正常儿童。“需要



说的只是，”苏哈列娃强调说，“少量的重型精神分裂障碍和大量的神经官能症增补结构的困难形式中存在着我们现有知识条件还不能识别的轻微的、发展缓慢的精神分裂症。”(1930)在目前情况下我们关心的不是对这个问题在现有知识水平上的评价，而是要比较深刻地承认，我们不能接受健康儿童、精神变态儿童和病童发展间存在着原则上的差别。

但是值得注意的是，列温斯坦只是在自己论题的前半部分是正确的，即有附加歇斯底里结构的病人最容易治疗。但是如克雷奇默所说，内源性精神分裂症通常容易收到治疗效果。神经系统中的每一个有机过程由于保留了一些残余的功能，不会阻碍心理治疗的运用。这一点可以通过在医院让病人进行劳动疗法的试验得以证明。实际上，我们想象一下，由于地震、地下冲击某些复杂的建筑物就会受到损坏。在这种情况下损坏程度是根据这一建筑物的构造规律、建筑物内部逻辑规律来确定的，尽管毁坏过程本身是由与该建筑物逻辑没有任何共性的外部原因引起的。这对于个性而言也是正确的。尽管精神分裂症是由器质性原因引起的，但是既然在精神分裂症情况下出现个性和心理分裂，所以应该根据心理学规律来研究这一分裂现象，因为分裂实际上是按这些规律发展的。因为生理过程为心理过程的发展和发挥作用提供了可能性，它们应该接受心理治疗和医疗教育影响和指导。

试问，我们就应该受这个作用的影响吗？除了心理运动矫正、感觉调整、个性建构、某些谵妄组织的封存、内向与现实趋势的分裂以外，我们还应该像克雷奇默指出那样，深入研究病理体验和个别谵妄组织残留的改变，言语培养和社会行为。因而在这里就可以非常明确地指出心理治疗工作的方向。这项工作不是消除原因，而是与其后果做斗争，找出易受影响的薄弱环节的能力就成了整个心理治疗、整个医疗教育学的重要基础。



对症治疗、巩固治疗和补偿性治疗是可能的,所有类似的医疗教育形式都是可能的,这是确实的。克服个性分裂不仅可以通过排除引起分裂原因的方法,而且还可以通过积极建构个性及促成个性的统一、帮助个性在与分裂做斗争中,刺激个性发展等方法来实现。

最后,克雷奇默提出了这样一个问题:我们是为什么目的治疗精神分裂症?在这种情况下是什么现存的可能性制约着我们?研究者双重地回答有关从这些混乱中创造什么积极事物方面的问题:“现代心理治疗的一个基本目的很明确,它是从杂乱无章和消极的、无意识的、稀奇古怪想法的片断中造就一个有益的工作体制。”借助有出色疗法的心理疗法,我们可以利用精神分裂症中已形成的心理运动自动化的趋势,借助深思熟虑的教育观念,制定一种有益的模式和劳动模式,来取代无益的方法。这一解决方案具有逻辑性、连贯性和鲜明的理念。在大医院对之做过研究的人会说,在研究精神分裂症工作团队的严格进程中取得了可喜的成绩。它有了自己的工作方式。此外,在症状较轻的情况下,劳动疗法是用来激活现在依旧残留的机能的不可替代的方法,这无论是对于歇斯底里患者,还是对于各类神经官能症患者来说都是一样的。没有目标工作的强制力他们的个性会就失去坚实的基础。但与此同时,在精神分裂症患者的逻辑思维中不仅提供了程式化的工作机器的资质,而且也正好有一条相反的路线——对没有其他人的偏见的、独立理解的孤独感的路线,印度智者远离尘世喧嚣和工作路线。由于现代生活会消除所有原本事物的差别,只有所有精神分裂症患者勇敢地举起他们的旗帜,所以展现在我们目前的则是精神分裂症心理疗法的另一条线。如果我们将大量中等程度的精神分裂症患者训练成有益的工作机器的话,那么我们只能从他们为数不多的最好的精神分裂患者中创造出奇人、真正的聪明人。这个任务是从



后精神分裂症患者身上重塑个性,但不是要制造正常人的平庸的复制品,而且要培养具有这种类型所有精神色调的、独特的精神分裂症个性。这个任务相当困难。在最好情况下它所能奖励的是医生所耗费的资本,然而这已是充分的奖励,因为在精神分裂症患者中间,如同在其他中间一样,睿智的人只是少数。

克雷奇默的杰出之处不是划分了精神个性和工作机器的两条路线,而是其普遍的方法论指示,指出在病人本身和病态个性的本质中所具有进一步发展和培养其个性的依据,以及引导的方法。就这一意义而言,病态与正常之间没有不可逾越的界限。

要解决我们关心的理论方面的问题,还要说明最后一点,虽然实质已在上文阐述过程中说过了。对于我们拟定的推理过程来说最重要的、最关键的东西是,研究者不仅要深入了解个别症状群的静态结构,而且要首先了解它们的动态连接规律,它们的相互依存性,它们的相互关系。只有掌握了这一点的人才能掌握该过程的内部动态规律和实际解决缺陷儿童教育问题的关键,因为揭示作为缺陷儿童个性复杂结构基础的联系和动态依存性也就意味着理解这一结构的内部逻辑。

就这一意义而言,克雷奇默关于精神分裂症的讲话是非常精彩的。他说,雅斯贝斯和格鲁列等人在将行为的不可理解性作为精神分裂症患者精神生活的主要标准时,他们错了。精神分裂症患者的行为像古埃及人的象形文字一样,不表示确定的意义,暂时无人能破解。应该和布莱尔一起掌握这种行话并将它翻译成德语。这样就可以揭示与神经官能症儿童相关结构差别不大的有意义联系和综合影响。这完全适合于任何与缺陷儿童的发展状况。因此善于解释、破译象形文字就是研究者揭示儿童行为和个性的有意义图景的基本条件。做不到这点,通向研究这种儿童



及对他们影响的路口将永远是关闭的。

根据列施里的精彩描述,甚至在病理损伤的情况下个性行为的可理解性、关联性、结构性的事实是我们神经系统活动的非机械性、非原子论的一个主要证据。他认为,活动的统一比结构组织更深地根植于大脑系统中。研究动物和病人时,让他更惊讶的是判断损害程度和形式时没有发现预料中的行为混乱现象。可以发现许多感觉和运动能力下降、遗忘症、情感缺陷、痴呆等症状,在所有这些条件下能保持行为以有序的形式来实现。它可能令人费解,或者也可能是正常行为的滑稽模仿,但它不是完全没有条理的,甚至痴呆也不完全是不明事理的。痴呆的理解水平下降,认为人所理解的那些相互关系太复杂。但是病人毕竟是可以完成的,他能以有条理的、有理智的方式完成。

这样,甚至看起来没有意义的东西,显然也有意义。如波罗尼在《哈姆雷特》中所说:“这种癫狂有自己的行为准则。”列施里形象地断言,如果想象实验性制造行为的混乱,那么混乱同样不会出现。他说,神经系统具有自我调节能力,这种能力赋予它的机能作用以联系和逻辑性特点,这并不取决于组成它的解剖元素受到什么样的损坏。假设我们能切开大脑皮层,把它翻过来,胡乱地将各种纤维连接起来后,前后颠倒重新放置好。这个手术的后果对行为究竟是什么样的呢?从传统理论的观点来看,我们预期的将是一片混乱。从列施里坚持的观点出发,可以预料的只是最不起眼的行为损坏。也许,所研究的主体需要某些再教育,尽管没有这个也是可能的,因为我们既不知道定位,也不了解机能组织的特点。但是在再教育过程中主体可以显露出理解关系的正常能力和在经验世界中合理活动的正常能力。

由此,揭开理智和思维的联系、揭示依赖性及相互关系的任务就成了



我们所感兴趣的领域研究者主要而基本的任务。在这方面我们认为,对研究任务的理解要比对教授个别实验技术和方法的任务宽泛。在此,思维教育任务和善于发现联系能力的任务,比很好地掌握技术的任务重要得多。克雷奇默指出作为他本人使用的研究方法的原则,对结构的口头描述应在测定之前进行,使描述独立于测量。他说,眼睛不应预先受到该测量的干扰,一切取决于我们眼睛的完美艺术训练的可能。单独的死板的测量,没有关于一般结构的观念和洞察力,未必能推动我们立即前进。米尺什么也看不见,它本身永远不能让我们理解作为我们目标的生物类型。但是既然我们学会了观察,那么我们很快就会发现,圆规能为我们提供精确、漂亮的证据、数据和公式。克雷奇默认为,有时候还能帮助我们对用眼睛观察到的东西做出重要的修正。有鉴于此,有必要重新评估米尺和眼睛不仅在体质研究,而且在全部儿童研究方法中测量和观察的作用。方法论的任务不仅在于教会测量,而且在于教会发现、思考、联系,而这意味着过分担心接触到的所谓主观因素,希望用纯机械和算术方法获得研究结果。这正比比纳系统中存在的情况,这是不正确的。没有主体的加工,即没有思维、没有对结果的诠释和破译、没有对数据的讨论就没有科学研究。

5

我们可以根据对儿童学的理解,简单地起草一个儿童学研究提纲。我们认为,现代儿童学的一个主要错误就是缺乏对实践工作和发展诊断学素养的关注。事实上谁也没有教给儿童学工作者这种技术,而我们大量从事理论工作的儿童学家都使事情的这一个方面处于无人问津的状态。在此,与儿科学及与此相近学科比,儿童学处于一种相当可怜的境地。



儿科学家对儿童病理学领域的了解比儿童学家对儿童发展领域的了解不是多,而是少。但是儿科学家精通他所了解的东西,善于实际运用自己的知识。

前不久一位农学家在报纸上谈及自己的一位同事。他到了美国,并打算在那里找工作。这位农学家出示了自己的各种文凭,介绍了自己的教育经历、工龄及研究方向。但别人首先问他的是,他能做什么。实际上,这个问题本当是现代儿童学面临的问题。儿童学当前要考虑的是它会做什么,要学会将僵化的知识财富运用于生活。我们认为,在致力于研究发展诊断学、创建儿童学临床医学方面,儿童学完全可以定义为一门科学,但是只通过理论途径永远也达不到这一目标。

我们提出的适用于难以教育和缺陷儿童的儿童学研究提纲是由一些基本要素构成的。我们在后面将循序渐进地谈及这些要素。摆在第一位的应该是仔细收集父母、孩子本人及教育机构的意见。正是应该从这里开始,但是意见完全不应该像它们日常那样被收集(向我们笼统地反映意见以取代事实、提供现成的结论而且时常有倾向性色彩)。比如说,在父母的抱怨中经常会听到:这个孩子凶狠、落后。研究者关心的是父亲或母亲应该告诉他的事实。

就这个意义而言,性格研究的基本原则只有很大的方法论意义。众所周知,应该避免的不仅是主观评价,还有源于自己的添加,依据信念,而不是依据研究过程中经过检验的东西所做的任何概括。父亲认为孩子凶狠这一事实本身应该引起研究者的关注,但是这个事实只能在它的自身意义上,即作为父亲的意见来予以考虑。这个意见必须在研究过程中得到检验,但是为此必须揭示事实,提示父母意见借以形成的事实;揭示研究者须按自己方式诠释的事实。克雷奇默说:“如果我们问一个普通的农



民,她的兄弟是否胆小、是否和蔼可亲、是否精力充沛时,我们得到的往往是不明确、不确信的。相反,如果我们问,她还是小孩时,要独自去黑暗的干草房,或者小饭馆发生斗殴时,她是怎样表现的,这位女士就会给我们提供一些明确的、特有的信息,这些信息由于赋予了生活气息而具有令人信服的特征。应该好好了解普通人、农民或工人的生活,全面深入其中,调查时与其说是关注性格特征的概括,不如说是他在学校、教堂、小饭馆的生活,他的日常活动,而这一切要通过具体例子来呈现。我因此赋予这一点以特殊的意义,就是要尽可能用这种具体形式详细询问一切。”

(1930)

考虑儿童本人的主观报告很重要。但是如果将这些报告当作已知事实证据的话,那么这里呈现在我们面前的报告通常明显地不可信。孩子介绍自己可能与实际中的自己不一样,他只不过是说了假话,但事实本身终究是事实,在很大程度上对研究者来说是很宝贵的。个人自我评价的事实、谎言的事实都应是由研究者考虑和解释的。

有人给我们讲述了一位著名神经病学医师的故事。他在否定主观报告的所有意义时,努力使自己避免受病人的抱怨的影响,总是从客观研究开始。为此这位医生想出了一个简单的方法:当他着手研究病人时,他就吩咐病人每次用口呼吸,目的是不让病号有机会说出他哪里不舒服,哪里疼痛。自然,病人非常惊讶于医生检查的不是自己的不适之处。当他试图说出自己哪里不舒服时,研究者就打断他,重新提醒他用口呼吸。用这一过于夸张而滑稽可笑的方式表现出了忽略主观报告的虚假倾向。我们已经其他地方指出过,主观报告的价值与法庭上被告和受害人的资料价值是相似的。当然,任何法官,如果他想根据被告或受害人的抱怨来结案,那么他的行为就太轻率了。但处理案件时完全没有双方因利害关系而曲



解事实的人提供的主诉同样是缺乏根据的。法官会斟酌、比较事实,对证、诠释、判断事实,最后得出公认的结论。

研究者正是这么做的。在儿童学的实践研究中应该从一开始就掌握一个简单的方法论真理:确定某个目前不能直接提供的事实是科学研究的真正任务。从症状到症状背后的一切,从症状确认到发展诊断——研究之路正是如此。因此那种认为仿佛科学真理可以借助直接认定来确立一样的观念是不切实际的。整个旧的心理学就是建立在这种不切实际的设想基础上的,旧心理学认为,心理现象只能通过直接察觉,并借助内省法来研究。同时,如同伊万诺夫斯基的专著《科学与哲学方法论概论》(1923)正确表述一样,这种思想是以建立在不实际的前提下的。

最终解释这一问题与无意识心理学概念的引入有关。以前,心理学,尤其是英国心理学,经常完全否定研究无意识特点的心理状态的可能性,其根据是这些状态不为我们所意识到,自然,我们对它一无所知。这种推断源自一个被默认的前提,即我们可以研究的,我们一般可能知道的只能是我们直接意识到的东西。但是这一先决条件并非是必需的,因为我们在了解、研究许多我们并未直接意识到的东西时,我们是通过类比、建构、假定、结论性推理等间接方法来了解的。例如,在素材的基础上借助于繁杂的装备和构件,创作了由我们复原的全部画面,而这种素材与该画面就毫不相同。当动物学家根据绝种动物的骨骼确定它的大小、外表、生活方式时指出,这种动物是以什么为食等;所有这一切并不是直接提供给动物学家的,他也没有直接经历过,他是在根据直接意识到的骨骼特征的基础上得出结论的。

也可以用同样的方法研究无意识的东西,即根据已知的可以直接意识到的痕迹、回声以及表现来研究。人类的个性是有层次的活动,其中并



非所有活动都伴随着意识,所以心理的范围要比意识的范围宽泛(此意识是直接意识)。这里说到的关于无意识的东西,可以完全依附于个性的意识层面,因为在自我意识中绝不是所有的东西都能以完全正确、与现实相适应的形式反映出来。在研究有意识过程,确定它们的真正联系、它们真正的动机及有效进程时,研究者应该从其特征、表现形式、征候出发,深入到它们背后的本质之中。这里说的更适用于非心理发展的现象。很容易发现,事实上这个问题与我们文章开始提及的问题有关,谈及从研究表现形式和根据外部特征将现象分类的现象学观点向研究现象本质的条件起源论观点转变,看本质如何在发展中揭示出来。

研究者应当记得,以特点、数据、征候为出发点时,他应该研究并确定发展过程的特点和性质,这些特点和性质不是直接提供给他,而事实上这些特征是所有观察到的征候的基础。这样,在完整的儿童学研究中,在发展诊断学中研究者的任务不仅要确定明显的症状,对它们加以列举或系统化,不仅根据外部相似的特征对现象进行组合,关键是要借助对这些外部资料的思考整理深入到发展过程的内在实质之中。

现代儿童学研究通常试图在对表现出的征候及其指标进行机械的、算术加工的基础上,得到发展水平的现成结论,这正是比纳和罗索里莫的做法。这种研究省略了所有科研工作中最重要的成分,那正是思维成分。使用这种方法的儿童学家确认一些事实,然后用纯算术方法进行整理,自动地得出结果,完全不依靠思维加工。如果将其与其他领域的科学诊断学进行比较,就会感到荒谬绝伦。医生测量体温、脉搏,研究内部器官,了解化学分析的结果,研究 X 射线照片,思考如何将这一切融合为一幅人人懂得的清晰图景,然后深入到能产生所有上述症状的内部病理学过程。但是以为机械地汇总症状本身就可以给我们提供科学诊断,这种假设是



荒唐的。在此,我们可以结束提纲的第一项。

第二项是儿童发展史,发展史应该是所有进一步知识的主要来源,所有进一步研究的主要背景。儿童发展史的构成因素已众所周知。这里包括查明遗传性和周围环境的特点、儿童在最主要特点方面的腹内及腹外发展史。但通常被忽略的是从我们感兴趣的课题观点来看是绝对不能绕过的第四个因素,也就是个性教育史。从发展的观点看,这些重要的、直接形成儿童个性的环境影响在发展史中通常被完全忽略,同时详细列举儿童居所的面积、内衣更换的习惯及其他次要的细节。

使整个发展史和教育史成为因果传记式这一要求是构建儿童发展科学史的基本点和重要点。因果描述有别于普通的编年史,有别于普通的单个事件的罗列(某年发生某事,某地发生某事),它能预测事件的叙述。而这个叙述是将事件置于因果依存性之中,揭示它们的联系,并将它们视为一个统一的、有联系的、动态的整体来研究该历史时期,力求揭示作为这一统一体基础、支配这一统一体的规律、联系和运动状态。通常儿童发展的儿童学历史源自于某些单个要素的列举,它们在内部结构上并不相互关联,如同履历表一样,只是按时间先后顺序报告信息。最重要的是在这种叙述方式中缺少主要的发展史,即相互关联的、动态的统一整体的发展史。这种描述更像是对事件和它们变更的编年史描述,而不像真正的历史描述。

在此完全可借用契诃夫创建的关于文艺小说内部结构的规则。他强调小说的全部要素绝对是由内部联系串联起来的必要性。例如,作者在小说的第一页描述了房间的布局时,他提及了墙上挂着一把枪,则在小说的最后一页时,这把枪就一定用于射击,否则就没有必要在描写布局时提及它。在儿童的发展史上每一例引入的事实都应该准确地服务于整体



目标。开头提到的枪在结尾时就一定应该射击。没有哪一个事实只是简单地引用而引用。每一个事实都应该与整体紧密相关,以致不摧毁全部的结构就不可能将其剥离出来。

如同几何定律一样,理想的发展史应按逻辑规律性展开。我们认为,在刚刚掌握了科学发展诊断学技术的儿童学初期阶段,从几何定律中借用某些逻辑的严格性也不错,即使在几何测量方向做得过分一点也不为过;在任何场合都要记住,在发展史的开端应该准确地表述,即使只是研究者想象的,什么东西要求证明,最后应该清晰地说出那个要求证明的定理。这不仅适于整体的发展史,而且也适于构成发展史的许多单个的要素。

显而易见,儿童发展史上的重心应该由外部事件——这些事件既可以由各种各样的保姆来断定,也可以由儿童学家确认(当儿童开始会坐,开始学说话等)——向研究和确定揭示发展过程的内部联系转移。重新开始了一条从外部至内部、从给定的到提出的、从对事物的现象学分析到确定它们内在原因之路。神经病科医生谢普认为,任何一门科学起初都会经历这样一个时期,即由静态性质的现象描述居主导地位。随着资料的积累,可以按现象的类同进行系统分编工作,确定自发形成的综合体的常见组合。由此,这个时期可以称为描述期或者是现象学时期。一个科学领域发展道路的下一阶段是确立现象间的内部联系,通过将复杂的综合现象区分为各种成分来确立因果依存性,并从一切可能的组合成分中进行重构。这个阶段的显著特点是分析和研究过程的动态,该过程的某些要素所提供的现象曾在早期从静态和现象学方面受到过研究。应该说,儿童学有别于医学的还有,在纯描述领域中(在医学上它在病情分化诊断中有相当鲜明的表现)它还处于相当低级的程度。儿童学面临的任务是



在掌握分析方法和动态过程的同时,掌握将描述提高到高级程度的方法。

在遗传和环境的关系上应该说,在没有指出原因的情况下,在不了解对于该历史的任务和目标的从属关系的情况下,这两个因素通常都应列入儿童发展史中。然而儿童学研究的任务——将遗传性作为儿童发展的要素提出,所以在儿童学中研究遗传性完全应该走另一条路,不同于它在医学、遗传学和其他领域中所走的道路。通常,儿童学家感兴趣的遗传性仅仅是从病源学因素的观点出发的。由此,出现了一系列稀奇古怪的事,遗憾的是这些怪事都成了实践儿童学思维的样板。例如,在遗传史中指出,受调查儿童的父亲和祖父都酗酒。儿童学家就引据此例来解释儿童举止奇怪的行为,人家都抱怨他时常会无缘无故地扑到地上开始胡闹,扰乱课堂教学。儿童学家的判断很简单:祖父和父亲酗酒,这肯定会或多或少地影响孩子的行为。

刚刚引述的关于遗传的儿童学理论运用的范例并不是一个例外。它对于建构发展史这个领域是非常重要的,并且非常清楚地暴露了这条道路一无所用,毫无成效,因而是一条错误的道路。如果我们假定,在这种情况下研究者是正确的,父辈们酗酒完全应该用于解释儿子和孙子的古怪行为。但是,原因和结果是通过多少数不清的联合、中介环节和过渡发生联系的,如果他直接将长长链条第一个和最后一个环节连结起来,而放过了全部中间环节的话,则研究者的任务依然悬而未决达到了何种程度?在儿童发展史上又现出了多少空白?这是对现实最奇怪的简单化,这是科学方法的何等的庸俗化!

由此,第一任务在于通过所有中间环节调查儿童发展史中遗传的影响,让儿童发展中的各种影响、各种遗传因素相互间有着清晰的发生学上的联系。第二个要求在于儿童学中的遗传性分析应该比病理学中的遗传



性分析宽泛得多。为了查明儿童发展中表现出来的结构上原有特点的遗传,我们应该关注这些分析。这应该是我们关于儿童结构知识的基本源泉之一。因此,儿童学家不仅应该关注遗传性中的病理因素,而且要整个地查明这种结构的全部的遗传变异。

克雷奇默称之为家庭的性格学研究应该成为儿童学研究的必要因素。甚至在与患者的关系中也不能局限于该患者的个性本身。“身体构成的某些东西在性格学中也存在。结构类型的典型特征时常会在最近的亲属身上比在患者本人身上显露得更为明显。况且,许多结构类型在一个患者身上已交错在一起,而我们可以其他家族成员身上看到某些很明显以单独的、分开形式存在的成分。简而言之,我们希望看到患者的体质结构的地方,我们要将应有的注意力转向遗传。所以,多年来,我在许多重要的情况下都会在备忘录中记录下可以了解有关血缘亲属的身体结构、疾病和性格特性的一切。如果我们以简短的方式将重要之点列入纲要的话,则患者体质的结构就非常清楚地显露出来了……”(克雷奇默,1930)

克雷奇默列举了环境性格学研究的例子。他说:“在这个家庭中我们发现了纯素养性性格特性,这些特性而后被称为精神分裂性特征。从健康人的精神分裂症特征性格开始……通过明显的精神病特征……一生中都处于精神病边缘的,直至母亲早期先兆流产期的轻度精神病,以儿子严重的精神病结束。在为数不多的家庭成员中我们发现了全部的可能过渡状态,发现了疾病与健康之间各种状态的细微差别。”

由此,儿童学家把针对父母的有关遗传的日常调查局限于确定精神病与酗酒等现象的存在,对于研究基于遗传的关系与现象的现实复杂性完全无能为力。

甚至研究患者的遗传也不能局限于患病的个体。如果研究人员将自



己的注意力只停留在家族的患者个体,则他走的是一条错误的道路。克雷奇默在谈及自己引入的案例里说道:“在这种情况下他应该可以说,在此看见了精神病的多形态遗传,因为,串循环型精神障碍的儿子来自有癫痫病的父亲。在生物学方面这是相当不能令人满意的思维方式。在现实中,遗传的进程完全是另一样的。这种仅仅摘录病态指标的方式不可能让我们了解遗传的全部图景。”

现代遗传学研究,一方面与结构问题有关,另一方面与研究双胞胎有关,这让研究者掌握了遗传学方面用于对儿童个性进行的最深入的结构分析的最重要资料。双胞胎的研究指出了遗传特点发展的动态状况。从遗传学的角度研究精神变态的结构;揭示了最基本的性格学症候群传递中建构、破裂、交错、组合最复杂的规律。例如,研究表明,在癫痫病群体中有大量的各种各样的基因,这些基因既可以组合,也可以分裂,形成各种临床形式。

研究者应该记住,遗传学事实只是在该家庭的性格学研究中,而绝不是在这个家庭单独选定成员的研究中以它的动态形式整体地表现出来。遗传研究迄今为止采取的方式完全类似于某种情况,即我们在研究人的身体发展或者状况时,我们注意到的不是他的全部机体,而只是他的一个或者是两个器官的状态。因为我们考虑到的家庭某些成员只是动态遗传整体在家庭中呈现出来的那一部分。

这种复杂的家庭性格学研究应该是儿童个性结构学分析的基础。但是我们的任务不能局限于此。必须研究儿童进一步发展史中的这些遗传资料,追踪他们的命运,确定儿童一定的遗传天赋和进一步发展路线之间的基本联系规律。上述内容不仅与儿童的性格范畴有关,也涉及儿童的身体发展范畴,尤其是身高。我们以盖舍琳娜的研究作为例证。她的研究



提示了遗传和环境因素对儿童身高的影响。对儿童身高的适当的结构研究,对这一最简单的现象的研究,需要考查遗传影响和环境影响,而后者只能借助于对全家的研究才可能进行。

应该关注的下一个因素是研究遗传影响与环境的统一。在这种情况下,环境的单个因素和指标不可能只是杂乱列举地聚成一堆,研究者应该从儿童发展观出发把它们作为一个结构整体呈现出来。如果我们不注意在遗传方面经常说的那些,则在儿童发展史中对环境的研究永远不可能是彻底的、充分的。

既然祖父的酗酒时常可以直接用来解释孙子的行为,则家庭日常生活中这样或那样的因素(住房拥挤、父母之间的关系恶化、不良榜样的存在等)就成了所抱怨的儿童行为的直接原因。同时,当指出了引人注意的环境因素后,又会认为得到了令人满意的科学解释。把孩子送给研究者们来研究时,都伴有来自家庭和学校的大量的难以教育的抱怨。研究人员确定他们家庭中的经济状况、住房条件和道德条件都很糟糕。但这种分析是任何一个住户邻居都可以做出的,他们在类似的情况下都会说“您瞧瞧,看人们过得呀!”

儿童学家的任务完全不能仅局限于对艰难的生活条件和儿童难以教育间的这种联系的庸俗界定。科学的方法有别于生活经验方法在于它拟定要某种环境影响的深刻的内部依存性和机制。在这些还做不到以前,在还不能指出某种环境条件是怎么样的,用什么样的方式、通过什么样的中间环节、借助什么样的心理机制、影响发展过程的哪些方面,从而导致了难以教育性这种现象以前,科学分析的任务是完全无法实现的。

谈及心理障碍儿童个性发展的复杂结构时,我们列举了环境对精神分裂样障碍儿童影响的材料。我们发现,这些因素,例如,物质上无保障、



饥饿、贫穷、生活情绪,对生命的威胁、恐怖、惊吓、监督不力、与外界的联系,在这种儿童的群体里难以教育症候群的进一步积累中所起的作用相对较小。在循环型精神病群体中,对反应性状态的发展起第一作用就是这些因素。反之,与患者个性受到障碍有关的那些因素则会导致冲突的体验(经出具有强制性的严厉教育、家庭纠纷、父母不和、由孩子引发的争吵、与父母一方的分离生活、对家庭某个成员的妒忌、艰难的生活状况、易受伤害的自尊心),这些因素对精神分裂样障碍儿童来说都是最严重的伤害因素。

好在不仅存在着对各种环境影响的选择性,而且还有儿童发展对各种环境条件的确定的反应形式。在苏哈列娃所描述的情况中,三分之一显示出各种各样的神经官能症状态是对该环境条件最常见的反应形式。作者说:“可以认为精神分裂样患者此种反应的频率不是偶然的,因为精神分裂样心理(生活特点、爱好、缺乏承受能力、后续反应弱)为应对它们的出现提供了一系列的预成机制。”(1930)但显然,对于同一类型的另外三分之二的儿童,类似的条件引发的则完全是另一种反应。儿童学家的任务不是确证某些极为有害的因素,而是建立某些环境因素和儿童发展路线间的动态联系。揭示发展机制和联系在这里依然是主要的和基本的任务,不能解决这个任务,儿童学研究就不可能称之为科学研究。

与此相关的是教育问题。正如上所示,在儿童发展史上,事情的这个方面保持着沉默。同时它大概是研究者拥有的全部资料中最重要的因素。通常在教育评定中仅仅指出了某些特殊的因素,例如,惩罚,而且也是最常见语言惩罚。同时,教育,而且是广义理解的教育,实际上应该是最基本的主轴,环绕它建构儿童个性的发展。这条发展路线应该理解为这一教育路线必然的、合乎逻辑的结果。因此,没有教育的科学研究,儿童学家



永远不可能构建儿童发展的科学图景。对教育的理解，自然绝不只是教学，而是由父母有意创建的，运用于儿童的教育举措。谈及教育这一概念的全部内容和意义时可将其理解为现代教育学。

我们已引用了格赛尔的观点。他说，看来，高级遗传规律是现阶段的各种发展都基于过去的发展之中。发展不是一个简单的、完全由 X 个单位的遗传 + Y 个单位环境的功能。这是一个历史的综合体，它在每一阶段都反映了其所蕴含的过去。换言之，人为的环境和遗传的二元论把我们引入虚幻之途，它把我们挡在那一事实之外，即发展就是不间断的自我制约的过程，而不是被两条线控制的木偶。我们再次重申这个观点，因为我们觉得这对实践儿童学而言是最核心的。遗憾的是，在我们的实践中儿童发展史的阐述正是从这种虚幻的环境和遗传的二元论观点出发的。实践儿童学很少将两者用于它们的统一之中，于是在这种描述中儿童正是如同被两根线控制的木偶，而他的发展是作为两股力量驱使的戏剧而展开的。

只能借助于将格赛尔所称的整个儿童学基本规律实际运用于儿童具体发展的研究，才能将遗传与环境呈现于统一体中。正是这一规律指出，发展就是一个自我制约的过程。在这个过程中环境和遗传的影响是综合的。这表明，儿童学家应该将儿童发展中所有的新阶段作为从上一个阶段中逻辑上必然地发展出的过程来加以描述。发展中的自我运动逻辑，该过程中存在对立面的斗争与统一，应该被揭示出来。不应该把儿童发展中所有的新阶段理解为：X 单位的遗传 + Y 单位的环境相互交叉的新产物。揭示发展过程的自我运动，即从发展过程中形成的对立斗争和统一出发，理解内部逻辑、个别因素间的相互制约、联系、相互链接。按众所周知的界定来理解，发展则是对立性的斗争。只有这种理解才能保障对儿



童发展的过程进行现实可行的辩证研究。

我们纲要的下一部分是发展的症状学。其任务是呈现儿童学的地位,确定现阶段儿童能达到的发展水平。作为辅助手段,在此也引入能鉴定儿童状况和发展水平的其他信息。但这些信息应该是在儿童学观点的视野下引入的。作为这些信息的例证可以举出医学诊断、学习成绩的教育信息、儿童所接受的培训和教育等。但整个篇章的中心是症状学问题,即科学地认定、描述和界定发展症状。

在这方面实践工作远远滞后于我们的理想。谈到一点就够了,在确立已知的事实,从儿童学对之做出评定的能力上,我们的研究已落后于相应的临床研究。我们可以用在实践中经常遇到的某些方面为例来说明。一个孩子的性格中确定有孤僻性。不做进一步分析就此推断,或者是预测他的个性中有精神分裂样障碍的特征。然而,进一步认真地对导致我们做出该孩童患有孤僻症结论的事实所进行的分析表明,按其表现程度来看,这种孤僻症并没有在相应的精神病状态下的病理性孤僻和完全正常的孤僻(正常儿童在一定的经历中所出现的孤僻)间处于过渡的地位,即这种孤僻的特点完全不允许我们将其与作为心理疾病与健康界限的精神障碍症状视为同一。进一步则成功地确认这种孤僻不是个性精神病结构中典型的孤僻症,但是在儿童发展史中它是有理由的、可解释的,在体验的单个症状群的关系方面是已分的。

因此,仔细地研究的事实表明,不会对现象做描述、界定、评估导致对这种现象用另一种现象来冠名,只是外表上与该现象相似,而在此的共同标记已完全是机械的,按照简单的联想唤起对精神病的回忆,将回忆和联想倾向置于对事实的思考和更改加工的位置上,这些事实实际上应该处于研究的首要地位。在这个例子中我们发现,能对事实本身做出确认,对



其进行描述,是何等的重要,为达到此点需要多么高的素养。事先了解在这个事实中应该揭示并描述什么是多么的必要。在所列举的例证中,事实的搜集者忽略了最重要之处,即症状表现的程度、与其他症状联系的特点、有无解释的理由,也就是特定症状在整个症状群内部所处的地位。

但是,关注与发展症状学有关的第二因素更为重要,即对所观察的现象与事实进行儿童学评定的因素。在我们的实践中时常在发展症状的借口下,实际上见到的是偶尔冠名的日常观察。这种名称直接从观察这种现象的居民词汇进入了儿童学研究清单中。最终我们看到了如下界定和总结,例如,固执、气愤,完全不了解作为这种标定基础的那些事实的特点,也不了解对那些事实的儿童学评定。同时,最简单的观察表明,同一个事实不仅有着无穷多的不同程度的表现,而且有着完全不同的意义,这取决于事实是由何种症状群构成的,是由哪些要素形成的。简言之,往往在普通名称下被当作同一系列的某些东西,实际上是最相近的研究中的两种不同的事实,它们因为非科学地对待它们的方法而造成了错乱或者混杂。如果我们撷取困难童年实践中这种经常出现的现象,例如儿童的手淫、尿失禁、任性,我们就可以发现,研究者通常想要从包裹在所有的标签、标记和概括语的外壳中剥离出事实的最核心部分,其实都是徒劳。

在这方面,如上所述,医学临床与儿童学相比早已远远地走在前列了。任何一个医生都不满足于简单地指出病人出斑疹啦,病人发作啦。出斑疹的特点,这些急病发作的性质和特点都需要细节上的、细微的、科学的描述。要弄清这种发作是癫痫的症状还是歇斯底里的症状,这个斑疹是梅毒的症状还是猩红热的症状。

首先,现代儿童学研究还不能胜任对观察到现象进行儿童学鉴定和对症状作科学界定。我们已指出了那种机械的算术加总性质的特点,现



代心理测验学常借助于此得到自己所要的症状。当然,我们只能把智力发展的系数当作症状之一来研究,但正是这种症状的确定方法对现代儿童学来说是非常典型的。读者也记得,这种症状是在自动加总、对许多完全不同事实的进行简单计算的基础上获得的,在这里千克和千米被当作大小相等的单位来做加减运算。这种情况不仅涉及儿童学症状学的测量问题,而且同样涉及某种发展症状的任何性质的描述性鉴定问题。有些儿童学家特别谈到了症状学的诊断,他们将其理解为循序渐进的阶梯中的一级,儿童学中的诊断方法就是沿此梯级发展的;如同在医疗诊断领域中一样,其经验在很大程度上也可以运用于儿童学。但应该说明的是,在症状诊断学或者是实验诊断学中发展症状的科学界定仍然未得到充分的研究。与发展症状学的问题有关的是,又出现了某些发展指标的评价问题,提出指标的问题,以及将儿童的状况与某种常模比较的问题。因为发展的科学研究不久前才刚刚起步,这个问题还少有人问津。

在现代儿童学实践中,通常要区分出两个基本的研究取向,格赛尔称之为标准心理学和临床心理学。我们认为,标准心理学的任务是纯辅助性的。这是发展症状学的问题之一。科学研究症状的任务不仅是描述它,而且要从偏离常模的观点来界定它。因此,不仅仅是身高、体重、胸围和其他人体测量的原始数据,而且是要分出指标、指数和其他的相关变量,评价某种特征得分之和偏离常模的程度,所有这些都早已进入了发展症状学的任务之列。

我们完全赞同格赛尔的观点。他强调说,在心理测量和心理诊断中存在着很大的差异。我们用下列方式来对其进行解释:心理测量属于确立症状的领域,心理诊断属于对这些症状中暴露出来的现象整体的最终判断;这个整体并不能被直接知觉到,而只能在研究、对比、解释这些症状



的基础上进行评价。

能自动实施的诊断方法很少见。例如,有血液和心电图分析,它们都能对疾病提供及时而准确的界定,但是,在医疗诊断学中存在着一种规则,即所有的临床数据都应从总体上作权衡和解释。如果说这在身体诊断中是常见的,则这也应该非常公正地适用于心理诊断学,而在心理测量学技术的现代水平下,这更应该是更加公正。从这个观点出发,格赛尔严格地在智力发展诊断学中区分出心理测量研究和临床研究。但是心理测量学研究只是确定症状诸多因素之一,没有这些症状就不可能正确地确定诊断本身。“临床心理学是一种应用心理学,应用心理学试图通过测量、分析,对主体智力结构做出正确界定。它的目标是解释人的行为,确立人的边界和能力……”(格赛尔,1930)

在心理学过程中刚刚推出了责任诊断学的元素,类似的心理学测量就退居二线。心理测量学提供的仅仅是分析的出发点,或者是描画图景的底布。临床方法或者说是诊断学方法需要的不仅是准确的测量,而且是创造性的解释。这就是为什么内行的临床心理学家应该从第一手资料中积累大量的实验资料数据。既有来自普通被试的,也有来自特殊被试的资料。他应该从这个实验中构建工作理念,在任何情况下,在任何一部分都可以对之进行操控。临床心理诊断学需要一个比较规范的方法。此时,术语“规范的”指的是一种心理学类型,它能系统地研制出用于对智力和能力做对照评价的客观标准和描述性界定。临床心理学可定义为心理学常模在所研究的发展或行为案例中的运用。标准化是临床心理学和精神病学间差异性的特征。这个术语更凸显出纯智力测验方法和比较微观诊断学之间的差异。

尽管格赛尔一直在谈及智力发展的问题,但从方法论来看,这一切可



能扩展为整体上的发展诊断学。建立发展进程的诊断是格赛尔的目标。他连续收集了10个发展方案,其中每一个均包括35项特征。在这个精心制定的早期智力发展症状学的基础上可以提出发展进程的诊断。正如格赛尔自己所强调的一样,发展的概念是中心的,因为在同等程度上应用于儿童身体和心理发展。

格赛尔从细节上关注临床研究的个别因素,对这些因素我们现在暂且不作详细研究。他从接近儿童开始,追踪研究的整个进程,以乍看起来只有技术性的意义,但实质上是处于儿童学症状学的全部问题顶层的问题结束。涉及实验中母亲与儿童间关系的问题,在研究这些关系的时候,格赛尔指出,母亲在场时的儿童行为变化的事实本身应该是临床研究的问题。发展诊断与家长、指导间的紧密联系,是将母子关系视为整个临床医学任务组成部分的依据。

6

事实上我们将上述的一切用于准备向我们方案的下一个要点,向儿童学诊断的过渡。这是一个核心的关键因素,所有的上述因素都为此而展开,所有的以下因素都由此而确立。就像一个焦点,所有的儿童临床医学问题都聚焦到儿童学诊断的问题上来。这是基本的主导概念,所以需要深入研究。迄今所说的一切目的在于严格区分实际工作中被混为一谈的症状学和发展诊断学的问题,使两者纳入正确的相互联系之中,并且指明症状的确立永远不会自动地产生诊断,研究者从来就不应该省略思考和对症状的创造性的阐释。

如果我们从“诊断学”这个词的本义着手关注诊断学,则可以发现,现代实践将发展诊断学的几个类型区别开来了。格赛尔称为区分诊断学和



描述诊断学。描述诊断学的基础是确信描述方法可以避免绝对心理测量界定的许多错误,充分运用比较法的优势。作者说:“如果说我们的方法乍一看违背了不确定性的话,那么它以临床医学的具体化和清晰化见长,而具体化和清晰化是与描述法和比较法同时存在的。我们相信比较评价的方法比自动化的加总计算更能促进有根据的医学结论的产生。比较法让我们的研究者调用自己先前的全部经验来帮助解决特定的任务,帮助他将自己的经验按其自身的积累方式系统化。方法对于所有主体而言——对正常的、低常的、中上等的、年轻的、成年人的,有一个共同的特点——它具有比较的性质。”(1930)发展状态的最终评价是在认真研究正负面结果的性质和数量的基础上、在将儿童行为与各个年龄发展图景进行对比的基础上形成的。但是,最终评价应该不是通过加总和按字母顺序作等级评定的机械方式进行的,而是在研究者为某个发展水平亲自制定的尺度标准的基础上用讨论和评价行为的全部图景的方式做出的。

对儿童学诊断形成威胁的因素之一是此时所形成的临床医学结论的过高共同性和不确定性。为了避免这一点,格赛尔要来按照行为的四个大的领域分别给出结论,即运动领域、语言领域、适应领域和社会行为领域。正如上所说,我们当时也对难以教育儿童提出了个别机能研究的更为分化的方案。现在不去讨论在这一细化的研究中应该关注的要点,我们只是要说,个别机能的最高专业化研究原则本身毫无疑问有着极高程度的重要性。

诊断学的另一种形式,即所谓的区分诊断学,建构在比较研究方法的基础之上。格赛尔说:“在临床医学工作中我们应根据时间、地点允许的情况力求尽量地贯彻比较的规则,当我们还没有得到做出这种比较评价所需的足够数据时,不要做出决断性的结论。应当承认某些意外是可能出



现的,甚至在进行这种比较之后,我们都不能做出最终的评价,而能做的只是形成临时的描述性诊断。在这种情况下,儿童应该登记到需要重复研究的名册中……”(1930)在这段时间内儿童要经历进一步的观察,接受一系列的重复性研究。“重复研究迅速积累了资料,而这需要几个月的时间,需要得到重要的补充数据,至多需要一年的时间。”

这里涉及儿童学诊断学的最重要因素,它与医学诊断学有别。儿童学诊断学不可能,也不应该依据门诊的研究,并将此视为儿童学对儿童研究的基本形式。许多来自儿童发展的重复的断面,许多在发展的鲜活过程中呈现出的症状,通常对于进行诊断或者是对他的进一步检查都是非常必需的。所以,儿童学诊断永远也不应该仅仅只是预定的。有了比较评价,我们应该将各种各样的类型,或者是这些行为进行相互对比。这样,我们才有可能建立分析评价。

“……发展诊断不应该只局限于通过测试和测量得到一系列数据。诊断学不是数字决定的过程……谨慎的结论如果是用描述性解释和比较性叙述表达出来的话,不能是内容空泛的。这种测验和测量构成了比较性评价的客观基础。发展方案提供了发展标准。但是,诊断就其真正意义而言,应该建立在对由各种来源获得的数据的判断性的、谨慎地解释的基础上。”

正如我们说过的一样,尽管一直在谈及儿童智力发展的诊断学,但是发展的诊断自然“不能局限于智力测量。它应建立在成熟的所有表现和事实的基础上……这些表现综合的和动态的图景,我们将其总和称为个性,同样也属于研究之列。当然,我们不能精确地测量出个性的特点。我们甚至还很难界定我们所说的个性是什么,但是,从发展诊断学的角度来看,我们应当关注个性的形成和成熟”。“‘发展’这个术语不会在生长发



育、感觉运动发展和心理发展间做出虚假的区分。它能使发展的所有可达到的标准在科学和实践上达成一致……理想的全面的发展诊断包括了与解剖学和生理学的发展征候有关的心理和神经序列的全部现象……人类学、生理学和生物化学未来的发展必定会给我们提供更准确的评价发展水平的标准。”

发展诊断学中的其他差异，正如上所述，与诊断发展的循序渐进的程度差异相关。涅夫斯基区分出症状性诊断，或者是经验性诊断，只限于确认一定的症状或特点，并在此基础上直接做出实践的结论。作为一个范例，他领导了一个辅助学校的联合体，按照一个重要的测验方法，经常用最低水平的心理剖面图或天赋的最低指标作为筛选入校儿童的唯一标准。换言之，智力落后的实际诊断是以个别症状为基础的。同时，甚至在临床精神病学中建构在相当全面的医学研究基础上的智力落后（智力发育不全，痴呆）诊断实践，实质上也只是症状诊断，在任何情况下迄今为止还未能成功地确证儿童智力落后的原因。

我们认为，症状的或者是经验的诊断都不是就其本义而言的科学诊断。它的错误性不仅在于它无法确证原因，还在于其他方面。许多真正的科学临床诊断同样也没有确定原因，然而，它们仍是科学诊断。这正属于病因还不为我们所知的病例（癌症、精神分裂症）。

从这个意义上看，智力发育不全的精神病诊断是科学的诊断，即使是无法确定引发智力发育不全的病因，也无法澄清它是否为内分泌器官病变的结果，是否与胚胎产前受损有关，或者酒精异化后果所致。

显然，问题的实质不在于原因。在诊断中某种过程得到了确认，这一过程的原因对于我们尚属未知，科学诊断学是有可能成立的。问题的实质在于科学诊断里，我们在已知症状基础上，从症状出发，确认了某种以



这些症状为基础的过程。所以,当克雷佩林创建了智力发育不全的概念时,指出了以显露出来的症状为基础的这一过程的实质。研究者将此界定为心理发展的普通滞后,而这是真正科学诊断的基础。将诊断视为确定大量的症状或者事实材料是错误的。这种诊断学的实际缺陷是那样明显,问题的提出是那样受到错误的支配,以致我们没有必要详细讨论它。涅夫斯基把这种发展诊断学与原始的经验医学在确认病人的咳嗽或者贫血并将这些症状视为疾病的最本质的东西时所安排的诊断作了公正的对比。

诊断学发展中的第二级引导我们关注病源学的诊断学,或者是因果诊断学。涅夫斯基认为它的特点在于它的建构基于对一些基本因素的考虑,基于对原因的提示,也即是我们关注的不仅是存在着的一定症状,而且有引起症状的原因。儿童学鉴定和儿童学诊断在关注许多个别因素交错的非同寻常的复杂性和它们的行为综合性质时,应该不是简单地确定某种静止的状态,而是要揭示一定的动态过程。

我们重新看到了不充分的差异,其过程应该在诊断中被揭示出来。静止状态是症状学的问题,而不是发展诊断学的问题,我们已在前面阐明了;但症状变化的动态过程还没有构成其本义上的发展诊断。只有确定暴露于典型症状中发展过程才可能是儿童学诊断的真正基础。病源学诊断的错误往往来自于两个根源。第一,正如我们已经指出的一样,病源学分析常常被作过分简单的理解。指出最间接的原因或者是普通的、内容空泛的公式,如同生物学或者社会学因素的主要地位等。第二,错误的根源在于对大量原因的不了解,其中也包括对决定现象的近因的不了解,所指定的个别原因并不是直接决定某种现象的原因而只能是归根结底决定它的原因。由于因果分析异常的错综复杂性,我们认为有必要在方案中



将其作为特殊的一点划分出来，并在后面返回到这一点上来。某些作者力求直接将综合症状的图景与病源学分析结合起来，而忽略了诊断，这势必会导致整个儿童学研究的中心点、重点和关键点的消失。

涅夫斯基将诊断学发展的第三级界定为类型诊断学。目的在于揭示进一步发展的道路，我们应该竭力确定某种发展类型，我们应走的某种发展道路。发展的过程往往是在某个平台上展开的，它也按某种类型得以实现。换言之，可以将全部多样化的个人情境归并为一定数量的典型情境，由此，我们的诊断学可以归结为在真正动态意义上确定儿童个性的类型。

这里指出了被类型学问题引句弄得模糊的一个相当重要的因素。通常我们把它理解为结构的，或者差异的儿童学问题。在这种场合我们更愿意一般地谈论作为儿童学诊断的科学基础的儿童发展的临床儿童学，包括困难儿童的临床儿童学。这就意味着正好与我们在前面说明的一样，谈及现在儿童学研究所面临的任务（与克雷佩林的精神病学任务类似）时，我们说的不是用演绎的方法划分出一定数量的儿童发展的典型形式，也不是建立这种类型学的诊断，而是在临床上划分与描述儿童发展过程和难以教育儿童培养的基本形式，只有在此基础上才能做出具体的儿童学诊断。为了诊断癫痫病和精神分裂症，我们应该具有癫痫病和精神分裂症最根本的概念，而儿童学诊断学方法中最大的困难是缺乏类似的概念。克雷佩林的儿童学问题正在于此。创建儿童发展的临床学和儿童难以教育性的临床学，意味着建立起能反映儿童发展和难以教育性形成的客观现实过程的概念体系。在此基础上才能形成科学的发展诊断学，因为我们用于诊断学的这种科学思维与研究方法的特征在于，我们对某种具体现象的研究是从确定它对某种发展的临床格局的归属性的角度来处理的。



因此,并非所有的研究都可称之为诊断学的研究。诊断学研究以现成的、已确立的概念体系,借助于概念体系做出诊断本身,借助于诊断将特定的个别现象归属到一般的癫痫概念、精神分裂症概念等。与其说曾经错误地认为现代儿童学完全缺少概念体系,不如说这个体系很少受到深入研究,这是因为儿童学至今仍轻视实用诊断学问题。因此,在它所知道的和会做的之间,在所有领域中都出现了巨大的不一致、偏差。如果儿童学真正地动员它所知道的有关儿童发展的一切,并把这一切运用于实践诊断学问题上的话,则它现在已经拥有了的确很少受到深入分析的概念系统,这一概念系统应能够成为科学诊断的基础。即使最初的儿童学诊断是描述性的,充满了还未确立的、不够确定的、清晰的观念,即使它们还只是动摇不定的轮廓,但同时它从一开始就是在方法论上,方法上正确建立起来的,即将是真正意义上的诊断。

儿童学研究方案中的下一个因素是揭示原因,不仅仅是最终确定该现象的原因,而且是用最直接、最接近的方式确定该现象的原因。有关时常所犯的错误我们在上面已说得非常详尽了,所以没有必要再停留在这一点上。应该充分说明病源学分析的中心问题是揭示症状形成的机制:这个症状是怎样发展的?它借助于什么样的机制出现和定型的?怎样从原因上制约该症状?研究中在此描述的似乎是一个圆,它从确定症状开始,然后从这些症状拐向位于中心、处于基础的过程,引导我们去诊断;接着它重新引导我们从诊断回到症状,但是已经揭示了这些症状的因果论据和起源。如果我们的诊断可信,则它应该借助于揭示症状形成的机制证明其自身的正确性,它应该让这种显示自己某种发展过程的外部表现的图案对我们而言是可以理解的。如果诊断总是应该关注复杂的个性结构,我们在上面也同样谈到这一点,应该确定个性结构的动态过程,则病



源学分析应该向我们揭示综合症状动态链接的机制，在这些综合症状中显露出个性的结构和动态。

当我们在前面谈及环境和遗传性时，我们在上面的叙述中指出了，简单的确认行为领域的某些要素，该是在何等程度上远离了遗传或环境的因果分析。我们同样也说过，病源学分析永远应该表明，该阶段在发展中是怎样受这个过程的自我运动制约的，是怎样受发展过程本身内在逻辑制约的。这个阶段不可避免地源自上一个发展阶段，而不是作为环境和遗传在每一个阶段新的影响的机械总和形成的。将发展的病源学分析提升到真正的科学高度，意味着首先要在发展过程中寻找引起我们关注现象的原因，同时揭示其内在的逻辑与自我运动。

包含在我们方案中的还有以下两个要素，可以浏览而过，因为对它的理解已由所有的解释完成了。第五要素——预测，能在迄今为止所有做过的研究阶段的基础上预测儿童发展的道路与特点。应该重新指出在儿童学研究中制定预测可能具有的糟糕的性质。空洞、一般公式化的信息、三两句套话的运用，抽象的特点——这就是这种预测的特点。同时发展过程的全部完备性、丰富性，正如它在诊断中反映出来，被成功地觉察到的那样，带有儿童个性的结构和动态的全部复杂性，都应该成为预测的内容。预测的内容应与诊断的内容相同，但前者的确立基于对发展过程自我运动的内在逻辑的相当程度的理解，以至于我们能在过去与现在的基础上，在保持其他条件不变的前提下拟定儿童发展道路。其中将发展划分为几个时期是预测的重要因素。儿童学家应该能预见到：作为即将展开的最近的年龄段一年后的发展过程中会出现什么？（例如，学龄前儿童的上学年龄或者是中学生的性成熟期）是怎样发展的？发展过程的最终结果如何？成熟的个人是怎样的？如何评论现阶段的因素？预测比我们



方案中的任何一个其他因素都更需要长期的、重复性的观察,即动态研究过程中积累的资料。

第六,也是最后的一个因素,是儿童学或者是说医疗教育学的任务,为此只做了儿童学研究。但是这种研究通常显得如此贫乏、空洞、抽象,因为正如上所述,经常反馈给教师的只是从他自己那里得到的东西。所以这种模式化的教育学处方公式,例如,个人的方式,或者说进入集体方式,实际对教师什么也没说;因为,其一,它们无法指出用什么方式实现这些;其二,没有对个人方式或纳入集体的方式说出应该列入的任何具体内容。如果教育学处方是想从科学研究中引申出来的,而且自己也能成为它的最重要的实践部分,而且这一部分应是唯一的能从整体上检验研究的正确性的一部分,则教育学处方就应该是具体的,内容充实的,能够对运用于儿童的措施以及运用这些措施在儿童身上所要排除的现象提供完全确定的、清楚的、明晰的指示。

正如我们所指出,医疗教育学,其中也包括应用于非正常儿童的一般的实践教育学的贫乏性部分地表现在儿童学研究的基础上从来也没有培植过教育学影响的专门手段和方法。该方法只能建构在对儿童的科学理解的基础上。这个任务将实践的标准引入到全部的儿童学研究之中,是儿童学研究的最终目标指向,它传达了整个研究的意义。于是我们坚信,源于对儿童的丰富的、充实的科学临床研究的、有效制定出来的教育学方案将引导整个医疗教育学、整个个人教育措施体系走向前所未有的繁荣昌盛。教育工作者在获得了这种方案后,应该知道,在儿童的发展中他应与什么做斗争?为此他应采用什么手段?期待着何种效应?他只有知晓了这一切,才能评价自己影响的结果。否则,教育作用因其自身的不确定性,将长期与儿童学的预测相背离。

第十九章

演讲、报告等的摘要*

一、聋哑儿童语言教学新方法的实验检验

提 纲

1. 全世界聋哑儿童的语言教学都经历着众所周知的危机。各个国家都在寻求一种更好的方法。目前唯一的、在科学上有比较稳定基础、得到了大家承认的方法还没有。对以前方法感到不满意,其中也包括对德国分析法的不满意越来越明显地表现出来。一切都在寻求之中。在这种局势下我们必须进行实验。

2. 俄罗斯学校的状况更次于外国学校。除了两三个较大的首都学校外,我们几乎没有一所学校能将某种系统维持到底。地方创建的努力正在加强。每一个善于思考的教师都势必要成为改革者。除了我们学校的共同弱点外(行政经济的弱点和教育的弱点),缺乏训练有素的专家人才是影响改革实施的关键,因为只有通过这些专业人才才能进行这项改革。

* 张豫鄂译。



既没有高层领导团队(著名的学者和理论家),没有中层人员(教学法专家、高校教师、学校管理人员),也没有初级工作者(普通老师)。现状就是如此。

3. 什么促使我们去做实验? 什么使实验成为生活中必需的、刻不容缓的? 什么不允许首先从事学校的大众健康工作,而让研究缓慢的专业问题屈居第二位? 这是妨碍实验的一个重大原因。教授聋哑儿童语言问题是对他们专门教育的中心问题和基本问题。不解决这个问题我们就无从谈起从实践上将全部学校的变革引向新的开端。新的学校秩序和新的语言教学体系只能同时形成,并在同一思想指导下有组织地发展。在现代方法中不可能有社会的教育,因为没有语言它就不能存在,而学校给孩子们的语言(口头的和面部表情)实际上都是非社会语言。所以必须从语言教学开始。

4. 旧体系的缺陷何在? 学生要通过完整的语言课程,必须经过极其艰苦的努力学习。他的语言无法赶上他的发展。他得到的不是语言,而是发音;儿童训练出的不是语言,而是发音的动作。于是他不可避免地创造出自己的语言——表情语言。事实上所有的聋哑儿童说话都是借助于面部表情的帮助,他们的口语是另类的。实际上这种口语什么也不能给他们,对儿童的发展和形成一无所助,也不是积累社会经验和参与社会生活的武器。此外,口语与语言心理学的基本现象相矛盾。它力图从声音组成词,由词构成句。于是,从心理和教育学的角度来看,它是无能为力的,在社会性上一无成效,实践和生活上几乎毫无用处。

5. 改革的实质是什么? 如果更深入地审视,旧体系的缺陷不在它的创造者的专业错误中,创造者都是其自身领域里杰出的心理学家和优秀的教育学家。在他们的时代和其自身的教育理论中这个体系是无可挑剔



的。它引导学生顺从,诱导学生形成对于缺陷的宗教—道德观念;给学生提供语言去理解教会的宣传,理解官方的国家语言,理解他所处的残疾慈善圈。通常认为,儿童应该理解教会的语言,应该知道法院是什么,学生应该会感恩社会,只有这时他才能正确地找到自己在社会中的定位。这就是对口语教学的要求。

如果不从当时的社会教育的思想和关系的共同背景下以及与它们的联系中去考察,任何一个专业的体系就都无法理解。学校决定了体系,而不是体系决定学校。由此,应该注意到,改革的实质是由我们学校的普通体制预先决定的,不可能将它仅仅归结为特殊方法的一种改革。聋哑儿童的语言问题不是由一种特殊教学法所能解决的,而是由根据社会教育的要求对学校进行的普遍改革所决定的。只有当聋哑儿童对语言产生了需求,当这种需求能服务于全部的实验和学生的一生时,聋哑儿童将能产生语言;而为此就必须重建他的整个生活,而不是方法的改革。广泛扩展的社会教育是解决语言问题的基础。

6. 专门教学法的作用如何? 上述的观点全然不是否定专门语言教学方法的意义和重要性。反之,只有这样提出问题,它才有原则性的意义,而不仅是技术性的意义。学校的新制度不仅是应该制定出自己的语言教学技术。对这种技术的评价从原则上讲都应该是教育学的和社会教学法的。在这里,一个离不开另一个:在教育中没有社会基础就不可能发展聋哑儿童的语言;没有语言教学技术就无从谈起儿童的社会教育。技术是社会教育的手段,应该用这种观点来评价它。

7. 按上面所指出的动机,由于开始实验状况的复杂性存在,我们不可能大面积地进行这种实验。我们应该只局限于在某些学校进行,甚至只在某些年级里进行。因为实验有一个宗旨,即试验各种体系的优势及他



们对教育普通计划的适应程度和符合程度。我们不可能等待西欧和美国实验的结果和采用现成的建议,因为在那里,实验原则上是在另一层面,另一类学校中安排的。我们希望从实验中期待着什么?是关于这种教学技术的指导,该技术能目标明确并轻松地引导儿童接近语言并掌握语言。为说出整个句子而努力,为了说出单词而努力——而不是要获得语言发音样本;力争口语的统一——反对表情表达的暗语;力求从生活方面自然地促进语言发展——反对在课堂上呆板地掌握语言。这就是我们的寻求方向。

8. 实验的内容。比较有趣的现代综合语言教学体系应该经受实验的检查。近三年应该展开对马里什、弗尔加梅尔、索卡良斯基方法的实验检查。

9. 实验安排的次序。首先实验应该经过实验室准备阶段。该准备一定要托付给一位责任人。准备应该考虑到:①准确的适应俄语体系;②制定三年的教学计划;③形成教学方法和技术手段;④培训从事实验的教师;⑤安排好所有的辅助手段、素材、资料。

10. 应有六组参加实验——每两组运用一种方法。这六个组应该由通过了幼儿园、通过了咿呀学语阶段和早期儿童语言阶段的儿童组成。无论如何,在这些组中不应包含已经上学的儿童。正确的方式是把一所学校转为三年制的实验学校,开办学校的附属幼儿园和六个单独的第一年教学机构。如果实验学校组建不顺利,可以选择三个固定的区域学校进行实验。最好是能使儿童脱离表情语言。

11. 测试实验。同时应在其他学校组建在年龄上、训练方面、身体健康状况上比较相近的、类似的控制组,这些组的儿童已按传统的方式进行过了语言教学。在这些组工作的是知识和能力都相当的老师。



12. 应该每年进行实验结果的评价。学校应常设有教学法委员会,由他们负责对实验进行认真统计。最好要有准确的学校工作日志。总的评价应在如下基础上进行:①以实证的证据来证实儿童语言发展的程度;②语言在他们生活中的社会职能;③花费在教学中的时间和劳动。

13. 执行计划时必须做到:①设置聋哑儿童语言问题图书馆;②与乌克兰、丹麦、德国和其他国家的教学法专家建立联系;③为实验室实施过程提供物质保障。

14. 实验不能在以前学校的普通条件下进行。所有的教育体系都必须与实验相匹配。

15. 正如在俄罗斯联邦聋哑儿童的教育事业中一样,实验中的关键问题是缺陷儿童教育学、专家培训的科学工作的组织。最好的做法是在设有缺陷儿童教育部的大学组织附属的实验学校。高校对于以前几乎未见过的这一科学研究工作的安排,以及相应的教研室的的教学无论如何也不能被认可。只有创建聋哑儿童工作的科学中心,只有聋哑教学研究的改革,以及研究工作的组织才能够促进我们发起的实验,否则,这个实验会退化为手工作坊,并且注定一无所获。

二、智力落后儿童的研究方法

报告提纲

1. 许多传统的研究方法,例如比纳学派、罗索里莫的观点等,以儿童发展的纯数量观为基础。实质上它们也局限于儿童负面特征。这两点实际上与从普通学校中筛选出适应不良儿童的消极任务完全符合。这种方法不能提供某一类型儿童积极的特点,也不能抓住他质上的独特性,这种方



法既与儿童发展过程的现代科学观点直接相矛盾,也与缺陷儿童特殊教育的要求直接相矛盾。

2. 儿童发展的现代科学理念有两个发展方向,表面上是对立的,而内部却是相互制约的。一方面是心理功能的划分和澄清它们的质上的独特之点,以及发展的相对独立性(运动的禀赋,实践的禀赋等);另一方面,是这些功能的动态结合,揭示儿童个性的整体性,澄清个性的某些方面发展之间的复杂结构联系和功能联系。

3. 建构在这些观点基础上以儿童正面特点为目的的、作为教育计划基础的研究体系建构在三个主要原则上。①区分获取的事实和对事实的解释的原则。②个别功能研究方法最大专业化原则。③对以诊断为目的研究数据进行解释的动态性和类型学原则。

三、儿童文化发展异常

在文化发展过程中儿童掌握的不仅是文化经验的内容,而且是文化行为和思维的方式方法。掌握人类在历史发展过程中创造的特殊文化方式,例如语言、运算符号等。儿童将学会从功能上运用熟悉的符号来作为完成某种心理操作的手段。由此,行为最基础、最原始的形式转换为间接的文化行为和过程。

在现代研究的证据上可以确定,高级心理机能的文化发展要经过四个阶段。第一阶段是自然原始阶段,或者说行为的最原始文化形式阶段(原始人或儿童直接知觉数量的方式完成算术运算)。第二阶段是所谓的幼稚心理阶段,此时儿童在文化行为工具方面积累了一定的经验,但是并不会运用这些工具。第三阶段是外部间接行为阶段,在此阶段儿童已会正确运用外部符号来完成某些运算(用手指数数等)。第四阶段的特点外



部符号由内部符号所取代,行为成为内部间接行为(心算)。

身体缺陷和智力落后儿童的文化发展异常在于这类儿童与正常儿童相比要在很长的一段时间停止发展,或者是滞后于上述文化发展阶段的某一个时段。

四、源自“大会总结”

难以教育儿童和缺陷儿童的问题在大会工作中占有重要的地位。大会在所提交材料的基础上,确定了过去十年来开展的难以教育儿童的教育工作与儿童教育研究,显示了关于儿童难以教育性的特性和起源的新观点的正确性和成效性。马克思列宁主义一贯的观点把儿童的无人照管和难以教育首先当作社会经济因素的后果来研究,此外还有一定比例的情况是由生物缺陷造成的儿童困难,还有一些是混合类型的。一系列针对难以教育的社会经济因素所做的极有价值的研究表明,在相当多的场合下,正是这些条件成了儿童“困难性”的基本原因。随着上述来源的消失,困难本身也在消失。研究揭示了对难以教育儿童的再教育。对其施加教育影响的巨大可能,成了整个教育实践的基础。生物研究首先为我们与那种有着生物根源的儿童难以教育性进行斗争提供了宝贵资料。

由于客观条件,困难儿童心理学还没有积累足够多的从新观点出发收集并加工过的材料,教育学只能依据普通心理学的观点和方法。这个领域的进一步推进,认真地组织科学研究工作,制定深入研究困难儿童及其困难的社会根源的方法——这正是大会提出的当务之急。大会提出了一系列具体的需要科学研究的具体问题。难以教育儿童的问题以及在正常学校范围内如何对他们做工作的问题,难以教育儿童机构的集体组织和劳动问题,困难儿童研究方法的问题正是这样的问题。



在过去的十年中智力落后和生理缺陷的心理学领域已展开了广泛的科学和实践的研究工作。原则上重新审查这个领域的基本问题,将生理缺陷和智力落后儿童全部发展的社会生物制约性原则与先前的狭隘的生物诠释缺陷进行对比。

由于进行了大量工作,我们的学校得以提升到一个如此的高度。据专家共同的意见,在革命前我们的学校从未达到过这样的高度。从这个观点出发研究智力落后和生理缺陷的心理问题的成果为从根本上重新审视特殊学校教育实践提供了基础。在革命前就已存在的脱离周围环境的倾向,对缺陷儿童的整个教育工作的宗旨已经被推翻了。特殊学校已进入了苏联教育学的正轨,在特殊教育的共同原则上进行了重建。这种学校得到特殊少先队工作和劳动准备的支撑。

但是在此,如同在所有的领域一样,大会的关注点、大会决策的中心不是落在总结上,而是在前景上;与其说是关注过去,还不如说是关注未来;更多关注于应该做什么,而不是已经做了什么。防止出现难以教育儿童的问题,即它的预防问题,整个教育工作,以及儿童周围的环境和日常生活的教育意义上的改善问题;智力落后和生理缺陷儿童的疾病系统防治问题;困难儿童诊断学和标准化方法与原则的建立;吸引心理学专家参与大量困难儿童教育机构的工作;建立困难儿童教育的教育学和医疗教育实践的心理基础——这就是由我们的心理学大会提出的未来任务的简要列举。与这些巨大的任务相比,已经做的只是整个进程中的一小段,大部分还寓于未来之中。但是在整个心理学的工作中,正如大会对它的评价一样,所有过去所做的一切都具有通向遥远未来的意义。

五、谈智力落后儿童童年期长的问题

关于正常儿童和缺陷儿童童年的功能和结构问题与童年期以及他的



个别阶段的时长问题相关。童年期长问题基本上取决于机体的复杂性和他的行为与环境变化的复杂性。童年的基本征候是发展与可塑性。有一种假设的科学依据是穆拉舍夫在其自己的研究上做出来的。他认为智力落后儿童的童年与正常儿童的童年相比是缩短,而不是延长。如果这个假设能成立的话,那么源自这个假设的教育学结论就能首先表现在为智力落后儿童童年期长的争端中,表现在重新审定这种儿童低年龄方式的传统原则上。从理论方面来看,它引导着对智力落后理解的改变:智力落后儿童不仅是一个落后的儿童,而且是在自己类型的极限内加速发展的儿童。

六、谈聋哑儿童与语言发展与教育问题

报告提纲

1. 聋哑儿童学校的变革需要从理念、实践上重新审定聋哑儿童的语言发展与教育问题。实践已证明了用以作为这一重新审定基础的基本原则的正确性。

2. 聋哑儿童教育学的进一步发展和使其与普通学校接近会导致对同一个问题在理论和实践方面作新的核查的必要性,因为对聋哑儿童的语言教育的要求在现阶段是不可实现的。

3. 新一轮的重新审定要求我们的承认,尽管聋哑教育学已取得了理论与实践上的成就。但不能认为涉及聋哑儿童的语言与普通教育联系这一主要部分的问题已经解决。

4. 因此,必须重新审视对聋哑儿童语言的各种个别形式的传统理论的与实践态度,首先是对表情和笔语的态度。



5. 心理学研究(实验和临床的)赞同地表示多语言(即通晓各种语言)在当今的聋哑教育学状况下,是聋哑儿童教育和语言发展必然的、卓有成效的途径。

6. 因此,在聋哑儿童的发展中,传统的竞争观念与各种语言形式的相互抑制的观念应该从根本上变更。从理论上和实践上提出了在各种各样的教学阶段它们相互合作与联合的问题。

7. 这最后一点要求以复杂的、有区别的态度对待聋哑儿童的语言发展和教育。

8. 欧洲和美国先进的教育家的经验(尤其是斯堪的纳维亚和美国的经验)证实了既有可能实现各种语言的联合,也可实现对聋哑儿童语言教育的有区别对待的方式。

9. 这一切总的说来,把许多理论与实践的聋哑教育的需求与问题提到了当务之急,问题与需求不可能在教学方法的层面解决;但只能在语言教育的方法论层面上加以解决;为了解决这些问题和需求,作为必要条件,还必须进行聋哑儿童学研究。

10. 只有深入研究语言发展规律和语言教育法的根本改革才能使我们的学校真正地而不是虚幻地克服哑症。

七、异常儿童与难以教育儿童的文化发展

报告提纲

1. 儿童的文化发展包括的不仅是高级智力机能形成的过程,而且有高级性格构成的发展。

2. 异常儿童和困难儿童性格和智力发展中的迟滞和偏差通常与个性



方面的文化发展不全相关,或者说与个性的整体发育不全相关(由智力发育不全带来的幼稚化和歇斯底里带来的意志薄弱机制)。

3. 正确的方法论提出异常儿童和困难儿童发展中第一位和第二位偏差及迟滞的相互关系问题给这类儿童的研究与社会教育提供了解决问题的办法。

4. 研究异常儿童和困难儿童发展中的次生性问题(文化发育不全)揭示了理论和实践方面非常重要的具体的综合症状,这些症状就其心理特性而言,有极大的可塑性和动态性,因而是施加医疗—教育学影响的主要范围。

5. 对聋哑、弱智和歇斯底里症状下的文化发育不全的临床心理学和实验心理学研究表明,个性的高级智力机能和高级性格层发展的迟滞是次生性的麻烦,它易于受到正确的医疗教育学的影响。

八、敏尔连柯报告争论

报告中值得肯定的方面是触觉理论。的确,触觉对于空间观念(特殊的凸凹对盲人的呈现)具有很大意义。但是必须以机能的观点训练分析器,而且发展的不是分析器,而是运用它的能力。是否应该将分析器发展到精确的地步?对此问题的回答是否定的。人类的进步全然不在于提高分析器工作的准确性。

敏尔连柯的报告非常珍贵,必须收集和整理它的观察结果。

九、艾弗鲁西的报告争论

教育荒芜和智力落后的问题是一个儿童文化发展的问题——高级心理机能只能依据于某些文化发展的基础。分析性不足的根源在于采用的



研究方法揭示的只是负面特性。同时近些年来已取得了相当可观的成就使我们可以继续前进。报告具有相当的价值,它提出了分析已确立的“智力落后”的概念以及对之作进一步划分的问题。

十、谢尔宾娜的报告争论

任何一个统一的系统都是确定的、稳定的,除了正面特点外,它还有负面特点,即系统的稳定有其危险性。这个系统不是最好的,但它遏制进一步的寻求。在正常的学校里,在教育过程的最重要领域中,我们没有统一的、所有人都能采用的可行性办法(例如,阅读教学)。这是完全可以理解的。任何一种方法都没有充分的科学根据宣称自己是最合理的、唯一的。盲人研究数学符号系统应该从头开始(它具有重大的实践和理论意义),但是应该现在就拒绝对某一个系统的强化垄断。



国家出版基金资助项目
国家重点出版规划项目
浙江大学龚浩然维果茨基研究

维果茨基全集



第7卷 缺陷儿童心理学研究

[苏联] 列·谢·维果茨基 著

刘华山 张豫鄂 李德祥 乌云特娜 译
刘华山 校



时代出版传媒股份有限公司
安徽教育出版社



国家出版基金资助项目

国家重点出版规划项目

浙江大学龚浩然维果茨基研究出版基金资助项目

维果茨基 全集

Полное собрание сочинений
Л. С. Выготского



第7卷

缺陷儿童心理学研究

[苏联] 列·谢·维果茨基 著



时代出版传媒股份有限公司
安徽教育出版社



列·谢·维果茨基(1896—1934)是苏联杰出的心理学家,著名的社会文化历史学派创始人。在世界心理学界,维果茨基的学说独树一帜,他以辩证唯物主义为指导,在心理学方法论、心理学史、普通心理学、发展心理学、教育心理学、艺术心理学、儿童缺陷学、临床神经学以及其他人文科学(符号学、语言学、文化学等)的广阔领域进行了卓有成效的研究。他不仅是苏俄心理学的奠基人之一,也是20世纪世界范围内最有影响力的心理学家之一。在过去20多年中,西方兴起“维果茨基研究热”绝非偶然。

策划编辑 杨多文 徐宝妹
责任编辑 张利 邹孔标 李福军
技术编辑 李松
装帧设计 张鑫坤

ISBN 978-7-5336-8306-1



9 787533 683061 >

定价: 120.00元

图书在版编目(CIP)数据

缺陷儿童心理学研究 / (苏)列·谢·维果茨基著;
刘华山等译. —合肥:安徽教育出版社,2016
(维果茨基全集 / 龚浩然主编;7)
ISBN 978-7-5336-8306-1

I. ①缺… II. ①列… ②刘… III. ①儿童心理学—研究
IV. ①B844.1

中国版本图书馆CIP数据核字(2016)第135059号

维果茨基全集

第7卷 缺陷儿童心理学研究

WEIGUOCIJI QUANJI

DI QI JUAN QUEXIAN ERTONG XINLIXUE YANJIU

出版人:郑可

质量总监:张丹飞

策划编辑:杨多文 徐宝妹

责任编辑:张利 邹孔标 李福军

技术编辑:李松

装帧设计:张鑫坤

出版发行:时代出版传媒股份有限公司 安徽教育出版社

地址:合肥市经开区繁华大道西路398号 邮编:230601

网址:<http://www.ahep.com.cn>

营销电话:(0551)63683011,63683013

排版:安徽创艺彩色制版有限责任公司

印刷:安徽新华印刷股份有限公司

开本:650×960 1/16

印张:24.25

字数:290千

版次:2016年6月第1版 2016年6月第1次印刷

定价:120.00元

(如发现印装质量问题,影响阅读,请与本社营销部联系调换)