



Understanding the features of thinking in a psychotic subject through understanding a strategy of forming thinking in a child

Y. Kokorina, I. Shvartsman

Odessa national medical university, Odessa, Ukraine

Article info

Received 11.07.2018

Accepted 31.08.2018

Odessa national medical
university, Odessa, Ukraine

29, Valihovsky lane,
Odessa
Ukraine

ukla75@gmail.com

Кокорина, Ю.Е., Шварцман,
И.Б. (2018). Осмысление
особенности мышления
психотического субъекта
через понимание
стратегии формирования
мышления у ребенка.
Fundamental and applied
researches in practice of
leading scientific schools, 29
(5), 63–68.

Kokorina, Y., Shvartsman, I. (2018). Understanding the features of thinking in a psychotic subject through understanding a strategy of forming thinking in a child. Fundamental and applied researches in practice of leading scientific schools, 29 (5), 63–68.

The article rises up a question about opportunity of understanding the peculiarities of thinking of a psychotic subject through an understanding of the strategy of thinking in a child relying on a psychodynamic approach (J. Lacan, Z. Freud) on the one hand, and the sociocultural approach (L.S. Vygotsky) on the other hand. Considering the differences in speech of an adult subject that based on abstract concepts and a child whose thinking has the character of pseudoconcepts, the authors came to the conclusion that such a feature of the child's thinking is related to the thinking of the psychotic subject, where, through the process of participation psychotic combines several different concepts on the basis of a primitive link as identical to each other. Therefore, we can say that the basis of thinking of both the child and the psychotic subject is common at the point where complex thinking is born, thanks to which the psychotic reduces words to the level of the thing.

Key words: thinking; speech thinking; pseudo-concept; neologism.

Осмысление особенности мышления психотического субъекта через понимание стратегии формирования мышления у ребенка

Ю.Е. Кокорина, И.Б. Шварцман

Одесский национальный медицинский университет, Одесса, Украина

В статье поднимается вопрос возможности осмысления особенности мышления психотического субъекта через понимание стратегии формирования мышления у ребенка с опорой на психодинамический подход (Ж. Лакан, З. Фрейд) с одной стороны, и социокультурный подход (Л.С. Выготский) с другой стороны. Рассматривая различия речи взрослого субъекта, основанного на абстрактных понятиях и ребенка, мышление которого носит характер псевдопонятий, авторы приходят к заключению, что такая особенность мышления ребенка роднит его с мышлением психотического субъекта, где через процесс партиципации психотик объединяет на основе примитивной связи несколько разных понятий как тождественных друг другу. Таким образом, можно говорить о том, что основа мышления как ребенка, так и психотического субъекта оказывается общей в той точке, где рождается комплексное мышление, благодаря чему психотик сводит слова до уровня вещи.

Ключевые слова: мышление; речевое мышление; псевдопонятие; неологизм.

Введение

Вопросом о том, что есть мышление задавались мыслители в течение тысячелетий. И, находя ответ через парадигмальную оптику, вновь задавались этим же вопросом. Одной из причин столь пристального научного интереса к исследованию мышления, относящейся к повседневной стороне человеческой жизни, мы попытаемся раскрыть в данной статье.

Взгляд наш обращен к психозам, в точности к расстройству мышления или бреду, который в большинстве современных руководств по психиатрии традиционно понимается как совокупность болезненных представлений, рассуждений и выводов, овладевающих сознанием человека, искаженно отражающих действительность и не поддающихся коррекции извне. Известно, что характерной чертой бреда является паралогичность мышления, где причинно-следственная связь между предметами и явлениями выстраивается на основании случайных признаков, соответствующих аффективным переживаниям субъекта (Bukhanovsky, 2003).

Цель

попытка осмысления особенности мышления психотического субъекта через понимание стратегии формирования мышления у ребенка с опорой на психодинамический подход (Ж. Лакан, З. Фрейд) с одной стороны, и социокультурный подход (Л.С. Выготский) с другой стороны.

Обсуждение

Достаточно ли психологам этих знаний? Возможно ли работать с расстройством мышления, полагаясь только на то, что аффекты искажают действительность и создают новые представления? Есть ли у нас возможность увидеть тот способ, структуру мышления, из которой говорит субъект, или же произнесенное им – не имеющая структуры бессмыслица?

В статье «Утрата реальности при неврозе и психозе» З. Фрейд отмечает, что при психозе выделяется отрыв Я от реальности и попытка восстановить отношение к ней. Специфика психоза состоит в том, что стремление к вознаграждению за утрату реальности осуществляется не за счёт ограничения Id, что наблюдается при неврозе, а другим, более независимым путём – «создание новой реальности, в которой больше нет уже причин, содержащихся в покинутой реальности». Кроме того, если при неврозе после первоначальной покорности следует запоздалая попытка к бегству, то при психозе «за первоначальным бегством следует активная фаза перестройки». Невроз не отрицает реальность, но не хочет ничего знать о ней, в то время как психоз отрицает реальность и пытается заменить её. ...Резкое различие между неврозом и психозом, смягчается тем, что мир фантазий играет при психозе – как и при неврозе – роль кладовой, откуда психоз черпает материал для построения новой реальности» (Freud, n.d., 655-656).

Как мы можем ухватить/увидеть реальность бредового мышления? Единственный способ, который

есть у субъекта – его речь. Известно, что речь имеет определенную структуру. Произносимые в речи слова неравнозначны, и соотносятся друг с другом в определенной иерархии. Есть слова, несущие в себе основной смысл высказывания, другие служат для того, чтобы высказывание, по-возможности, было донесено до слушателя в относительно неискаженном виде. Однако здесь субъект сталкивается с проблемой интерпретации другим его речи, его высказывания.

Если говорить о речи субъекта с бредовым расстройством/психотическим субъектом, то особенность ее (речи) связана с тем, что данный субъект натурализирует речь, иначе говоря, принимает слова за вещи, и движение идет по словесным представлениям вне точек скрепки, вне связи с предметными представлениями. Более того, слова подвергаются механизму сгущения и смещения (отсылка к работам З. Фрейда), что производит впечатления очень странной, витиеватой речи, смысл которой не понятен. Речь таких субъектов прошита неологизмами, которые в структуру языка не вписаны. Здесь следует упомянуть теорию знака Ф. де Соссюра и, позже идеи Ж. Лакана, в работах которых акцентируется скопление означаемого: означаемое отсылает к другому означаемому, другое к третьему и т.д., и так рождается цепочка представлений, речь субъекта.

Однако, в психотической речи нас поджидают неологизмы, которые не отсылают к другому слову, а отсылают к самому себе. С одной стороны, неологизмы являются словами-разгадками (каким, например, в «базовом» языке Шребера выступают «птицы»), с другой – повторяющейся стереотипной формулой, не имеющей никакого значения, (например, слово «физастения», предназначенное для объяснения нежелания субъекта вставать с кровати).

Более того, слова-неологизмы являются тем, за что держится психотический субъект. Возникает вопрос: почему для психотического субъекта так важен неологизм? Ответ или приближение к ответу на этот вопрос, на наш взгляд, поможет во-первых, обнаружить неологизм в речи субъекта (он может быть и неразличим от других слов), и, во-вторых, благодаря обнаружению определить границу работы с субъектом.

Одним из возможных ответов на данный вопрос будет приближение к речи и, следовательно, мышлению субъекта через взгляд Ж. Лакана, который отмечает, что в психозе субъект сталкивается с пробелом, с невозможностью символизации. Отбрасывается представление, и, будучи отброшенным оно теряет любое право быть вписанным в цепочке других представлений и вернуться оно может только как галлюцинация или бред. Либи́до отделяется от мира без замены продуктами фантазии, а если есть эта замена и она выглядит как попытка к самоизлечению, т.е. стремление вернуть либи́до объекту, то это инвестирование осуществляется в словах – это бред, как попытка воссоздать другого. И здесь неологизм будет связывать разрыв в означаемом. В психотической стратегии это удерживает субъекта от психотического распада (Lakan, 2014).

Другой взгляд на обозначенную проблему можно увидеть, если обратиться к работам Л. С. Выготского,

основную часть которых ученые посвятили изучению появления и развития речевого мышления, связи мышления и речи.

Согласно Л.С. Выготскому, речевое мышление представляет собой историческую форму, в противоположность бытующим мнениям касательно его природного, естественного происхождения. Это означает, что речевому мышлению присущ ряд закономерностей и свойств, которые не могут иметь место в натуральных формах мышления. К таким закономерностям можно отнести опору на слова как понятия, посредством которых говорящий передает свою мысль, воспринимающий ее улавливает и осознает, в результате чего между ними происходит речевой обмен (Vigotsky, 2011).

В ходе экспериментов ученые приходят к заключению, что, хотя процесс образования понятий уходит своими корнями в детство, однако интеллектуальные функции, посредством которых осуществляется процесс образования понятий, формируются только в переходном возрасте. До этого периода истинных понятий у ребенка не наблюдается, мы можем говорить лишь о внешнем сходстве понятий: и взрослый, и ребенок в общении используют одни и те же слова.

Известно, что путь, приводящий к формированию понятий, включает в себя три ступени, каждая из которых в свою очередь также складывается из нескольких этапов.

Первая ступень называется синкретическим мышлением, суть которого заключается в том, что ребенок взаимодействует с миром опосредованно через впечатления и ощущения. В момент решения им задачи происходит формирование неупорядоченного множества. Иными словами, ребенок выбирает предметы и связывает их между собой на основании впечатлений, которые он к этим предметам испытывает. Как следствие, значением слова выступает неустойчивое соединение предметов, обобщенных в слитный образ, поскольку ребенок еще не способен связывать предметы при помощи внутреннего родства предметов.

Вторая ступень называется мышлением в комплексах. Она ведет к установлению новых связей, отношений между различными впечатлениями ребенка, к систематизации его опыта. В комплексе вещи могут быть сгруппированы посредством любой фактической связи, лишь бы она была в наличии. На этом этапе связи еще не являются абстрактными или логическими, а только фактическими. Можно сказать, что комплексные связи между предметами и значения предметов воспринимаются ребенком как фамильные имена: предметы и группы предметов носят названия, имена, относящиеся по классификации к определенному комплексу или к фамильному имени.

Ученый выделяет пять типов комплексной системы: ассоциация, коллекция, цепной комплекс, диффузия и псевдопонятие. Развитие речи происходит постепенно через формирование ассоциативного ряда к формированию комплекса и далее через диффузию к образованию псевдопонятия.

Здесь следует отметить важность того, что в диффузном комплексе признак, объединяющий отдельные комплексы и элементы, становится смутным, и в результате появляется комплекс, который при помощи неопределенных связей формирует наглядный образ или группу предметов. Например, ребенок объединяет и треугольники, и трапеции в одну группу, объясняя это тем, что трапеция напоминает ему треугольник с отрезанным верхом. К трапециям прибавляются квадраты и т.д. Форма и цвет здесь также становятся неопределенными. Таким образом, этот комплекс обнаруживает еще одну очень важную черту мышления в комплексах – неопределенность очертаний мышления, его безграничность.

В сравнении с комплексом-коллекцией, где связи между отдельными предметами обобщаются на основании их хоть и отдаленного, но родства, которое можно определить наглядно или практически, в диффузном комплексе имеют место создаваемые ребенком обобщения, которые невозможно проверить на практике. Когда ребенок начинает мыслить исходя не из своего наглядно-предметного мира, а пытается выйти за его пределы, мы можем наблюдать неожиданные скачки в мышлении, рискованные обобщения, которые для взрослого человека часто оказываются непонятными. Такие обобщения, на наш взгляд, можно увидеть и при расстройствах мышления.

Принцип построения диффузного комплекса основывается на все тех же построениях, что и предыдущие комплексы – на обнаружении наглядно-образных фактических связей между предметами. Разница только в том, что поскольку комплекс объединяет вещи на основаниях, выходящих за пределы практического познания ребенка, связи между вещами основаны на скользящих, зачастую неверных признаках.

Пятый тип – псевдопонятие. Оно имеет огромное значение в мышлении ребенка, являясь переходным мостом к формированию понятий. То обобщение, которым пользуется ребенок, лишь внешне напоминает понятие, которым пользуется взрослый человек в своей мыслительной деятельности, поскольку без образца он (ребенок) на этом уровне не способен понять, что есть какой-либо предмет, ему нужен наглядный образец, с которым можно ассоциировать остальные предметы. Взрослому наглядный пример не нужен. В этом и состоит принципиальная разница в их мышлении. Внешне название предмета выглядит одинаково, однако внутри мышления происходят совершенно разные процессы.

Именно из-за такой схожести понятий на поверхности языка становится затруднительным определить, мыслит ли ребенок истинными понятиями или псевдопонятиями. Функционально комплекс настолько похож на истинное понятие, что взрослый не замечает этого различия. В результате этого многие ученые, пишет Л. С. Выготский, приходят к ложному выводу о том, что мышление трехлетнего ребенка, хотя пока и не развитое, интеллектуально соответствует мышлению взрослого. Поэтому о переломе в мышлении ребенка в переходном периоде речь у них не идет (Vigotsky, 2018).

Далее, в своих работах Л.С. Выготский отмечает, что ребенок открывает для себя слова, а не их значения, и в этой связи, слова для него являются в своем роде орудием, которым ребенок учится пользоваться. И это принципиальное различие.

Итак, псевдопонятия в повседневной жизни превалируют над всеми остальными типами в комплексном мышлении ребенка дошкольного возраста. Это превалирование не случайно: путь, по которому проходит ребенок для понимания значений слов, не выбирается им по собственному желанию. Значения слов в речи являются постоянной величиной. Активность ребенка, которая может быть направлена им куда угодно, оказывается связанной постоянством значения слов, и это постоянство направляет мышление ребенка в строго определенное русло. В попытке понять речь ребенок не создает свою речь, он в чужой речи обнаруживает уже построенные постоянные значения.

Если бы псевдопонятие не было господствующей формой мышления у ребенка, понимание слов полностью расходились бы с понятиями взрослого человека. В реальности же абстрактные понятия взрослого и умозрительные образы понятий ребенка оказываются эквивалентными функционально. Более того, благодаря тому, что оказываются взаимно понятными не просто сами слова, а и их значения, слово становится носителем понятия. Без привязки значения к слову никакой звуковой комплекс не смог бы стать носителем понятия, значения.

Таким образом, хотя полноценное понятие развивается у ребенка относительно поздно, взаимное понимание речи между взрослым и ребенком происходит при достижении мышления ребенка уровня псевдопонятия. На этом уровне мышления зарождается и начинает прорастать зерно будущего понятия. Псевдопонятие поэтому рассматривается Л. С. Выготским, с одной стороны и как переломный этап и как мост при переходе от конкретного наглядно-образного мышления к отвлеченному, абстрактному, и, с другой стороны как первая из двух генетических ступеней образования понятий (Vigotsky, 1985; 2011; 2014).

Согласно взглядам некоторых ученых, например Л. Леви-Брюля, Ж. Пиаже, А. Шторхау такого мышления есть одна особенность – партиципация, суть которой в том, что примитивная мысль устанавливает связь между двумя предметами или явлениями как тождественными друг другу, однако логической связи между ними нет.

Мышление шизофреников, по наблюдениям А. Шторха, также носит комплексный характер. При этом заболевании происходит качественный регресс в мышлении шизофреников, когда от абстрактных понятий мышление отходит к конкретным образам, представляющим перед ними в виде галлюцинаций.

Исходя из вышесказанного видно, что, несмотря на своеобразие мышления ребенка и психически больного человека, основа их мышления оказывается общей: во-первых, мы имеем дело с механизмом комплексного мышления и, во-вторых, слово используется в качестве фамильного имени или знака.

По словам Л. С. Выготского, комплексное мышление ребенка – это первая генетическая ступень в развитии понятий. Вторая генетическая ступень составляет одновременно третью ступень в развитии мышления ребенка – мышление в понятиях, она также распадается на ряд фаз.

Хронологически зачатки первых фаз последней ступени развития появляются еще до образования псевдопонятий, хотя по сути своей представляют отдельный корень в развитии понятий и выполняют совсем другую генетическую функцию. Самое важное в комплексном мышлении – это момент установления отношений и связей. Не то важно, какие именно отношения складываются в момент их осуществления, а сам факт формирования такого принципа мышления, при котором разрозненные впечатления объединяются в цельный образ. Однако истинное понятие предполагает не только объединение элементов опыта, но и такие способности как абстрагирование, выделение, изоляция этих элементов и способность рассматривать их абстрактно, вне их данности в конкретной связи. В таком аспекте комплексное мышление оказывается беспомощным.

Генетической функцией третьей ступени, как видим, является формирование способностей ребенка к анализу, расчленению, абстракции. Первая ее фаза состоит в объединении различных конкретных предметов, сходство между которыми должно быть максимальным. При этом признак предмета становится в центре внимания, мышление отдаляет, абстрагирует позитивный признак от остальных, и тем самым предмет, хоть и обедненный оставшимися на периферии признаками, включается в комплекс исходя из этого выбранного признака. Абстрагируется пока достаточно смутная, неразделенная внутри себя группа остальных признаков, но важно здесь не это, а факт того, что брешь в целостном восприятии ребенка оказывается обозначенной. Примечательно на этой фазе то, что до момента совершения выбора по абстрагированию от группы признаков ребенок уделяет этим признакам равное внимание, даже если они неравны между собой по значимости.

Вторая фаза – стадия потенциальных понятий. Ребенок выбирает группу обобщаемых им предметов по одному общему признаку, называемому потенциальным понятием. Не являясь пока истинным понятием, потенциальное понятие является необходимым условием, предшествующим возможности возникновения интеллектуальных оценок.

Грань между ним и комплексным мышлением чрезвычайно тонкая. Разница заключена в том, что признаки в комплексном мышлении очень неустойчивы, ни один из них не занимает привилегированного отношения по сравнению с другими. В потенциальном понятии напротив признак отмечен особым к нему отношением, абстрагирован от других признаков и является основой для включения на его основании предмета в общую группу. Абстрагируя отдельные признаки, ребенок разрушает конкретную связь признаков, конкретную ситуацию, в результате создается предпосылка для объединения признаков на новой основе.

Потенциальное понятие отличается от истинного тем, что представляет собой действие привычки. Ребенок при виде нового предмета, использует одно из знакомых ему слов. По аналогии с действиями ребенка шимпанзе, научившись пользоваться палкой, в каждом другом предмете, имеющем сходные с ней черты (форма, плотность) видит палку и пытается использовать этот предмет в качестве палки. Сходство в действиях, однако, чисто внешнее, потому как обезьяна использует конкретный предмет, а ребенок – слово.

Последняя фаза – фаза истинных понятий, при которой абстрагированные признаки вновь синтезируются, и полученный новый абстрактный синтез становится основным видом мышления. При помощи слова ребенок становится способным произвольно выбирать признаки, направлять на них свое внимание, может оперировать абстрактным понятием.

Рассмотрим переход к истинным понятиям под другим углом зрения.

По мнению Л. С. Выготского, понятия невозможно ни заучить, ни запомнить. Ребенок может овладеть понятиями только осознав их посредством напряжения своей собственной мысли. Осознание – это акт сознания, предметом которого является деятельность самого же сознания. Как известно, в младенческом возрасте ребенок переходит от бессловесного к словесному восприятию. В дошкольном возрасте происходит нечто похожее: от бессловесной интроспекции ребенок переходит к речевому выражению своих психических процессов. Важно здесь то, что смысловые восприятия и в первом, и во втором случае являются обобщенными восприятиями. Поначалу ребенок на основании обобщенного восприятия переходит к словесному описанию внешнего мира. Дошкольник производит интроспекцию, тем самым осуществляя переход от старого к новому способу обобщения – к начинающемуся обобщению внутренних процессов. Обобщая процесс своей деятельности, ребенок обретает возможность отнестись к этой деятельности по-новому: он начинает иначе видеть себя. Такой переход к новому способу восприятия уже на этом этапе означает переход к высшему типу деятельности: ребенок начинает воспринимать себя по-иному и тем самым приобретает способности осознавать свои психические процессы, и это дает ребенку возможность овладеть ими. Иной взгляд дает первую трещину в целостном восприятии, приводит к неоднозначности, а значит, к свободе от предопределенного не видения поведения: ребенок обретает возможность иначе себя вести.

Переход, осуществляемый мышлением от псевдопонятия к истинному понятию, происходит в момент осознания ребенком системы понятий. Ребенок школьного возраста поначалу не осознает понятий (как раньше не понимал своих внутренних процессов), пользуется ими спонтанно. Однако понятия, в частности, научные, находятся внутри системы. Это означает, что каждое конкретное понятие, во-первых, как частный случай включено в определенную иерархическую систему понятий и занимает в ней определенное место, и во-вторых, предполагает иное отношение к предмету, возможное только в понятии.

Обобщение понятия приводит к пониманию всей иерархической системы, к осознанию отношений между ними. Тем самым происходит осознание понятия и его систематизация. Осознание понятий, происходя через осознание их системы, основанной на определенных отношениях общности между понятиями, приводит к использованию уже не самих слов, а их представлений. Это приводит, как и в предыдущем переходе, к появлению трещины в однозначном восприятии слов и тем самым к овладению словом, то есть к произвольному его использованию. Тем самым совершается переход от псевдопонятий к истинным, когда посредством осознания иерархии ребенок приобретает качественно иной способ мышления.

Как видно из теории Л. С. Выготского, свершившийся в результате использования слова переворот в мышлении привел к прорастанию слова в сознание, что изменило все естественные, природные для мышления процессы. Сознание, первоначально создающееся из ощущений, объединяющихся в восприятия, затем в представления и в опыт, стало в равной, если не в большей степени опираться на структуру понятий как первооснову. Абстрактные, основанные на логике понятия с определенного момента стали основой человеческой культуры. Логический способ мышления является тем естественным для человека способом выстраивания сознания, о котором он в итоге не задумывается. Хотя смешение истинных понятий и псевдопонятий – обычное для человека явление, однако если указать ему на нелогичность его представлений или поступков, на его мышление псевдопонятиями в конкретной ситуации, он с большим или меньшим желанием согласится. Согласится именно исходя из того, что сама структура иерархического мышления, сам способ мышления, который предлагается посредством указания на нечто конкретное, для него естественен. Тем не менее, сам способ мышления, являющийся своеобразным каркасом, тем, при помощи чего человек мыслит, остается в большей степени неосознаваемым. На поверхности видны лишь результаты мышления в виде логических построений. Поэтому, на наш взгляд, происходит непонимание формы мышления, при которой взрослый человек мыслит исходя из псевдопонятий.

Возникает вопрос, каким образом располагать себя в обществе тем субъектам, у которых сознание отвернулось от основы, построенной на логике и абстракции к основе, жидущейся на аффективных представлениях? На наш взгляд посредством изобретения неологизмов, поскольку именно их наличие является особенностью мышления психотического субъекта. Неологизмы могут нести двойную функцию. В случае если психоз не развернут, они являются той точкой, которая связывает два способа мышления, мимикрируя в точке псевдопонятия под логику. До тех пор, пока неологизм-псевдопонятие не перерос в аффект, эту точку достаточно сложно заметить: субъект ее скрывает от посторонних взглядов, он осведомлен о том, что представления, скрывающиеся за неологизмом, не будут приняты. Мышление психотического субъекта не обязательно регрессирует полностью, расстройство может касаться

только той части мышления, в которой задействован неологизм. В той же части, где это представление не участвует, способ функционирования мышления в целом может долгое время оставаться основанным на логике. Тем самым неологизм в данном случае представляет собой закапсулированное образование, якобы логически объясненное псевдопонятие, которое облегчает субъекту жизнь. При обнаружении его важно не конфронтировать с психотическим субъектом, а дать ему возможность обойти закапсулированное образование, т.е. оставить его в точке регрессии для предотвращения полной, структурной регрессии.

Вторая функция неологизма связана с тем, что он выступает базовым понятием, являющимся основой для выстраивания бредовой конструкции при разворачивании психоза. Неологизм здесь является уже не точкой и не прослойкой между двумя способами мышления, а тем словом-псевдопонятием, в котором субъект, отбросивший логическое мышление, начинает усматривать особое значение и на основе которого может произойти пересмотр остальных слов в его языке. В итоге, на наш взгляд, происходит процесс, обратный врачиванию слов в сознание: слова, ранее

собранные в иерархическую структуру, теряют ее, возвращаясь, как пишет А. Шторх, к конкретным образам. Однако, с нашей точки зрения, слова не просто возвращаются к конкретному мышлению, подобному мышлению дикарей или ребенка: ведь мышление последних никогда не знало логики, в отличие от мышления психотического субъекта. Поэтому отступая к уровню псевдопонятия, сам по себе каркас логического мышления, приобретенный субъектом в культуре, может и не разрушиться.

Выводы

Подводя некоторый итог нашим размышлениям, следует акцентировать внимание на следующем: возможно ли расформировать неологизм и привести его остатки к истинным понятиям, пройдя тот же путь, который проходит ребенок? Этот вопрос пока остается для нас без ответа. Хотя, единственное, что становится понятным – это то, что в беседе с психотическим субъектом логика – не единственный путь, при помощи которого можно приблизиться к его миру.

Литература / References

- Bukhanovsky, A. (2003). *General psychopathology*. Rostov, Phoenix. [in Russian]
- Бухановский, А. (2003). *Общая психопатология*. Ростов, Феникс.
- Freud, S. (2016). *Famous tears from practice*. Moscow, Kogito Center. [in Russian]
- Фрейд, С. (2016). *Знаменитые слезы из практики*. Москва, Когито-Центр.
- Freud, S. (n.d.). *Loss of reality with neurosis and psychosis*. Retrieved from: http://www.all-psy.com/ru/books_download.php?id=466 [in Russian]
- Фрейд, С. (н.д.). *Утрата реальности при неврозе и психозе*. Источник - URL: http://www.all-psy.com/ru/books_download.php?id=466.
- Gurevich, M. (1946). *Textbook psychiatrists*. Moscow, Medgiz. [in Russian]
- Гуревич, М. (1946). *Учебник психиатры*. Москва, Медгиз.
- Lacan, J. (2014). *Psychosis*. Moscow, Gnosis, Logos. [in Russian]
- Лакан, Ж. (2014). *Психоз*. Москва, Гнозис, Логос.
- Levy-Bruhl, L. (1994). *Supernatural in the primitive purpose*. Moscow, Pedagogy Press. [in Russian]
- Леви-Брюль, Л. (1994). *Сверхъестественное в первобытном мышлении*. Москва, Педагогика-пресс.
- Mendelevich, V. (2005). *Clinical medicine*. Moscow, MEDpress-inform. [in Russian]
- Менделевич, В. (2005). *Клиническая медицина*. Москва, МЕДпресс-информ.
- Piazhe, J. (1994). *Speech and thinking of the child*. Moscow: Pedagogy Press. [in Russian]
- Пиаже, Ж. (1994). *Речь и мышление ребенка*. Москва: Педагогика-пресс.
- Vigotsky, L. (2018). *The history of the development of higher psychological functions*. Moscow: Yurayt. [in Russian]
- Выготский, Л. (2018). *История развития высших психологических функций*. Москва: Юрайт.
- Vigotsky, L. (2011). *Thoughts and speech*. Moscow: AST. [in Russian]
- Выготский, Л. (2011). *Мысли и речь*. Москва: АСТ.
- Vigotsky, L. (2014). *Psychology develops a child*. Moscow: Smysl. [in Russian]
- Выготский, Л. (2014). *Психология развивает ребенка*. Москва: Смысл.
- Vigotsky, L. (1982). *Collection of works. Volume one. Questions of theory and psychology*. Moscow: Pedagogy. [in Russian].
- Выготский, Л. (1982). *Собрание сочинений. Том первый. Вопросы теории и психологии*. Москва: Педагогика.