

Дискуссионные вопросы развития личности ребенка с интеллектуальной недостаточностью

А. М. Щербакова*,

кандидат педагогических наук, профессор, заведующая кафедрой психологической реабилитации факультета специальной и клинической психологии Московского городского психолого-педагогического университета

А. Ю. Шеманов,

доктор философских наук, заведующий лабораторией проблем социокультурной реабилитации лиц с ограниченными возможностями здоровья Института проблем интегративного (инклюзивного) образования Московского городского психолого-педагогического университета

В статье обсуждаются особенности развития личности человека с интеллектуальной недостаточностью. Утверждается необходимость уточнения критериев такого развития, в частности, сформированности самооценки у людей с умственной отсталостью. Обсуждаются условия и препятствия ее формирования при нарушенном развитии. Делается вывод, что в процессе анализа развития личности детей с умственной отсталостью необходимо учитывать их особые культурные и образовательные потребности, причем освоение такими детьми адекватных их потребностям форм культуры следует рассматривать как базу для последующего образования. Обсуждаются негативные последствия инклюзии детей с интеллектуальной недостаточностью без учета их особых культурных и образовательных потребностей.

Ключевые слова: культурно-историческая психология, развитие личности, самооценка, умственная отсталость, культурологический подход в реабилитации, интеграция, инклюзия.

В отечественной психологии, следующей в русле концепции Л. С. Выготского, подчеркивается культурно-исторический характер личности. В частности, сам

Л. С. Выготский писал:

«Личность... не врожденна, но возникает в результате культурного развития, поэтому «личность» есть понятие историче-

* lillenum@mail.ru

ское. Она охватывает единство поведения, которое отличается признаком *овладения*» [6, с. 315].

В наше же время Д. А. Леонтьев отмечает:

«становление личностных механизмов овладения собственным поведением <...> преодолевает характерную для животных непосредственную детерминацию поведения внешними стимулами и актуальными потребностями, внося в нее новые, высшие закономерности, подчиняющие себе действие низших» [14, с.154].

Один из важнейших факторов развития личности ребенка – правильное формирование самооценки, являющейся аффективной оценкой представлений о себе, ценности, значимости, которой индивид наделяет себя в целом, а также отдельные стороны своей личности, деятельности, поведения.

Истоки умения оценивать себя закладываются в раннем детстве, а развитие и совершенствование его происходит в течение всей жизни человека (Л. И. Божович, М. И. Лисина, С. Куперсмит, У. Джеймс, Э. Эриксон, К. Роджерс). С этой способностью связываются оценочные функции самопознания, которые включают эмоционально-ценностное отношение личности к себе. При помощи самооценки индивид может оценить себя и свое поведение. В деятельности самооценивания когнитивный и эмоциональный компоненты функционируют в неразрывном единстве.

Как отмечали Б. Г. Ананьев, Л. И. Божович, М. С. Неймарк, Е. И. Савонько, самооценка является свойством личности, обусловленным всей ее жизнедеятельностью; она носит общественный характер и складывается под воздействием социальных условий [4]. В качестве основных условий развития самооценки выступают такие факторы, как общение с окружающими и собственная деятельность ребенка [13].

Самооценка является центральным звеном произвольной саморегуляции, определяет направление и уровень активности личности [1]. Исходные ее формы являют-

ся непосредственным отражением оценок взрослых. По мере развития ребенка преодолевается прямое принятие оценок взрослых, начинается процесс опосредствования их собственным знанием себя. Подлинная самооценка появляется тогда, когда ребенок наполняет ее новым содержанием, вытекающим из результатов его собственной активности [2].

Развитие у ребенка способности оценивать себя психологи соотносят с такими феноменами, как самовыделение и принятие себя [21]; с возникновением этических инстанций, обуславливающих произвольность поведения [4]; с появлением представлений о своих возможностях [22].

В случае нарушений развития ребенка процесс становления его личности затруднен и своеобразен. Наибольшие трудности в этом случае вызывает изучение личности ребенка с интеллектуальной недостаточностью, рассматриваемой как широкое понятие, охватывающее ряд явлений: задержку психического развития, умственную отсталость, приобретенное слабоумие.

Термин «умственная отсталость» стал общепринятым в мировой психиатрии в течение последних двух десятилетий, вошел в международные классификации психических болезней и национальные классификации многих стран, заменив термин «олигофрения», который длительное время был распространен в нашей стране и некоторых других странах мира.

В настоящее время кроме термина «умственная отсталость» (mental retardation) используются также и другие обозначения рассматриваемых состояний: «психическая недостаточность» (mental deficiency), «психическое недоразвитие» (субнормальность) (mental subnormality), «психический дефект» (mental defect), «психическая несостоятельность» (mental disability). Нетрудно заметить, что перечисленные понятия выделяют ту или иную особенность умственной отсталости — от указания на недоразвитие мозга до неспособности к обучению (последний термин). Понятие «умственная отсталость» следует признать не только более широким, но и более точным, так как

оно практически относится ко всей категории пациентов с ранней интеллектуальной недостаточностью, а не только к тем, которым ставился диагноз «олигофрения».

В Международной классификации болезней умственная отсталость определяется как «состояние задержанного или неполного развития психики, которое в первую очередь характеризуется нарушением способностей, проявляющихся в период созревания и обеспечивающих общий уровень интеллекта, т. е. когнитивных, речевых, моторных и социальных способностей» [15, с. 105].

Независимо от особенностей того или иного определения умственной отсталости в нем всегда в сравнении с нормальным развитием отмечаются два момента: раннее возникновение интеллектуальной недостаточности и нарушение адаптационного поведения.

Под ядерными симптомами умственной отсталости понимается дефектное развитие ощущений и восприятий, затрудняющее формирование представлений о времени, тормозящее развитие психических процессов, в частности, мышления [19].

Особенности потребностей и развития интеллекта, определяющие незрелость личности, проявляются в своеобразии эмоциональной сферы. Утверждается, что эмоции умственно отсталых индивидов недостаточно дифференцированы, т. е. тонкие оттенки эмоций и чувств им недоступны, они могут испытывать только удовольствие или неудовольствие (радость–горе, т. е. полярность эмоций) [19]. У них наиболее выражено недоразвитие сложных эмоций, высших чувств, таких как совесть, чувства долга, ответственности; характерны косность и тугоподвижность эмоций.

Воля у умственно отсталых лиц характеризуется недостатком инициативы, неумением руководить своими действиями. Недостаточность в этой сфере проявляется в трудностях целенаправленной деятельности, двигательной возбудимости и расторможенности. Характерна слабая мотивационная готовность, связанная с познавательной деятельностью. Установлено,

что произвольная активность лиц с интеллектуальной недостаточностью отличается импульсивностью, внушаемостью и упрямством, слабостью социальных мотивов. Поступки недостаточно целенаправленны, отсутствует борьба мотивов.

С другой стороны, действия умственно отсталого только кажутся бесцельными, поскольку для него причинно-следственные отношения между явлениями не выступают во всей четкости. Такой человек в силу небольшого объема своих знаний не может предусмотреть результат своих поступков. В действительности поведение умственно отсталого всегда обусловлено потребностью (пусть элементарной), и в этом смысле оно мотивировано, целенаправленно [10]. Правда, цели, которые он преследует, не включены для него в более сложную цепь отношений, но в этом ограниченном смысле цель всегда существует.

Говоря о целенаправленности действия умственно отсталого человека, следует сказать, что критерием проявления его личности является не просто целенаправленность его поведения, а *культурный* характер целенаправленности. Именно овладение культурной формой свидетельствует о появлении дистанции по отношению к своим актуальным потребностям. Появление дистанции обуславливает возможность формирования самооценки и проявляется в способности к возвышающимся над ситуацией формам ориентации в мире, таким как символическая репрезентация и антиципирующее планирование.

Обсуждая вопрос о личности ребенка с интеллектуальной недостаточностью, следует иметь в виду, что в этом случае формирование самооценки в качестве критерия развития личности нуждается в уточнении.

Б. С. Братусь [5], характеризуя личность с точки зрения ее функции как психологический инструмент, ее специфику в качестве такого инструмента видит в том, что личность является способом присвоения человеком своей человеческой сущности, обретения своего человеческого образа. Это, в свою очередь, предполагает разви-

тую самооценку и рефлексию – как способ оценки своего соответствия тому, что означает быть человеком.

Если личность рассматривать как психологическое орудие присвоения человеком своей человеческой сущности, то подобный инструмент обеспечивает человеку овладение человеческим образом, каким его видит его культура. Это означает формирование способности усваивать социальные, культурные ценности и образцы, определяющие образ бытия человека, и строить свое отношение к ним. Поэтому здесь овладение в принципе означает и возможность отстранения от этого культурного образа, его переосмысление и трансформацию.

Историкам культуры и этнологам хорошо известен феномен личности, не выделяющей себя из общности. Индивид переживает себя настолько слитым с коллективом, что нарушение культурного запрета (табу) оказывает на него серьезное физическое воздействие. М. Мосс приводит многочисленные примеры физического воздействия коллективно внушенной мысли о смерти [16, с. 221–241]. Если характеризовать личность по ее функции – служить способом овладения человеческим образом, каким его видит его культура, то в подобных культурах данная функция принадлежит системе мифов и ритуалов, которую осваивает индивид.

Поскольку на начальных этапах освоения культуры «человек не выделяет себя из «творящего» культурного процесса, а творит вместе с ним» [18, с. 140], коллективные формы социокультурной деятельности могут обладать развивающим потенциалом¹.

Развитие личности является длительным и сложным как в процессе индивидуального онтогенеза – и типичного, и аномального, так и в истории культуры. В этом контексте критерий возможности овладения собственным знанием, формирования адекватной самооценки нуждается в дета-

лизации. Его необходимо рассмотреть как последовательность элементарных шагов в данном направлении и поставить вопрос о степени сформированности способности к самооценке.

В качестве элементарного показателя развития личности может рассматриваться спонтанное использование форм культуры. Если удастся найти культурные формы, которые ребенок с интеллектуальной недостаточностью способен сделать своими, возможно прослеживание этапов формирования личности.

Для этого поиска имеются антропологические основания. Если для высших животных их видоспецифический образ жизни задан биологической организацией, то культура как характеристика способа жизни человека не выводима из его биологии. При этом направленность на овладение культурой является видоспецифической для ното сарьенс особенностью, запечатленной во всей его телесной и психической конституции [7, с. 127–132].

Начало освоения культуры ребенком можно отсчитывать, по крайней мере, с момента первых проявлений способности к антиципирующему планированию. Эта способность обнаруживается в эксперименте у детей начиная с двух лет (P. Gärdenfors)² и, как полагает Е. А. Сергиенко [20], связана с появлением способности к символическим репрезентациям. По мнению А. Д. Кошелева, описанный Герденфорсом эксперимент указывает на различие ребенком означающей и хватательной функции жеста [12].

О культурной форме можно говорить в том случае, если в ней субъект удерживает реальное различие с самим собой (подробнее см. ниже на примере символа). Именно такое удерживание субъектом различия с самим собой лежит в основе и означающего жеста, и антиципирующего планирования, и символической репрезентации.

¹ Идея о наличии развивающего потенциала у коллективных форм социокультурной деятельности, широко представленных в традиционных культурах, является составной частью культурологического подхода к реабилитации, заявленного Н.Т. Поповой в начале 1990-х гг. и разработанного под ее руководством в педагогической практике региональной общественной организации социально-творческой реабилитации детей и молодежи с отклонениями в развитии и их семей «Круг» [17].

² Данные приводятся в статье Е. А. Сергиенко [20, с. 340–341].

Феномен символа в качестве культурной формы отличается от сигнальных систем животных тем, что в символе субъект *овладевает дистанцией* по отношению к *своей* актуальной, заданной ситуацией *потребности*. В этом смысле он овладевает дистанцией и по отношению к самому себе, и по отношению к ситуации, в которую он актуально вписан. На этой основе становятся возможными возвышающиеся над ситуацией формы ориентации в мире, такие как символическая репрезентация и антиципирующее планирование. Поэтому освоение культурной формы, ее символической составляющей и может рассматриваться как проявление развития личности. Первые же шаги на этом пути делает двухлетний ребенок, различающий в упомянутом эксперименте указательный и хватательный аспекты жеста, хотя до рациональной рефлексии ему еще очень далеко.

В той мере в какой у человека с интеллектуальной недостаточностью можно обнаружить подобные формы культурного освоения им своего обусловленного потребностями поведения, можно говорить о развитии его личности. Подобный подход значительно отодвинул бы ту границу развития рефлексии и самооценки, о которой раньше судили главным образом на основании способности к рациональной рефлексии и к ее вербальному выражению.

Тогда вопрос о критериях формирования самооценки тесно связывается с тем, какими методами определяется наличие самооценки, в какой сфере поведения оно ищется и какими методами способность к рефлексии и самооценке формируется. Соответственно, неудача овладения вербальными методами рациональной самооценки, при всей их значимости в нашей культуре, не означает, во-первых, неспособности к самооценке вообще и, во-вторых, отсутствия перспектив развития личности как носителя субъективной дистанции. Вывод

об отсутствии такой перспективы может быть следствием неэффективности применявшихся способов формирования личности. Это может быть результатом недостаточного (для данного ребенка с умственной отсталостью) использования культурных форм освоения аффекта и телесности¹, которые лежат в основе овладения речью и произвольной регуляцией поведения также у ребенка с типичным развитием.

Важно отметить, что в последнее время внимание исследователей привлекают различные культурные формы развития личности как субъекта овладения собственной деятельностью [24]. В работе Л. И. Элькиной и Б. Д. Элькинина анализируется сказка как культурная форма образного освоения ребенком собственной инициативы в отношении к миру [25].

Воспитание в условиях недоступной по уровню сложности предъявляемых задач среды непрерывно подвергает самооценку умственно отсталого ребенка резким и контрастным воздействиям. Напротив, создание адекватной культурной среды могло бы служить основой для развития его личности и базой для повышения эффективности обучения, учитывающего особые образовательные потребности [17]. Создание развивающей социокультурной среды позитивно сказывается также на развитии детей-сирот дошкольного возраста [8]. Тем более важен этот фактор для стимуляции развития личности детей с интеллектуальной недостаточностью, испытывающих значительную культурную депривацию в условиях современного общества.

Для умственно отсталого дошкольника успех – прежде всего похвала взрослого, он ориентируется не на качество выполненного задания, а на реакцию взрослого. В то же время тот факт, что дети ориентируются на оценку взрослого, говорит о том, что имеет место личностная ориентация на взрослого, возможен анализ эмоциональ-

¹ Использование развивающего потенциала коллективных культурных форм для побуждения детей с особенностями развития к культурному овладению своими аффективными проявлениями и функциями своего тела также является составным элементом культурологического подхода к реабилитации, предложенного Н. Т. Поповой [17; 18].

ных реакций взрослого человека, и его реплики небезразличны ребенку. Это может быть основой дальнейшего формирования самооценки [3].

Создание возможности включения умственно отсталого ребенка в доступную деятельность обеспечивает его адекватную личностную направленность, приводит к формированию адекватной самооценки [23]. Пути реабилитации (абилитации) умственно отсталого должны основываться на учете его потребностей – в доступности общения и задач, ставящихся перед ним, в возможности включения в продуктивную активность.

Одной из ведущих тенденций в образовании в настоящее время является провозглашение приоритета интеграции и инклюзии в общеобразовательное пространство детей с ограниченными возможностями здоровья. Учитывая проведенный выше анализ значения для развития умственно отсталых детей постановки перед ними задач, обеспечивающих их продуктивную активность, можно прогнозировать снижение их адаптационного ресурса в связи с неподготовленным включением в массовую школу.

Такой негативный прогноз подтверждают результаты катamnестического исследования [9]. Среди выпускников СКОШ 67,5 % не имели проблем с законом, 20 % задерживались за административные правонарушения, 12,5 % привлекались к уголовной ответственности, но на момент проведения исследования ни один еще не попал в места лишения свободы, наказания носили условный характер. Различий между выпускниками СКОШ VII и VIII вида не было. Большинство детей продолжали образова-

ние (67,5 % выпускников СКОШ VIII вида, 80 % – VII вида). Из числа детей с легкой степенью психического недоразвития, обучавшихся в общеобразовательной школе, 9,5 % выпускников уже могли быть охарактеризованы как рецидивисты, поскольку имели по три и более судимости. Еще 11,90 % привлекались к уголовной ответственности и были в местах лишения свободы. 28,57 % задерживались за хулиганство, антиобщественные действия, употребление наркотических средств и т. п. Только 33,33 % выпускников общеобразовательной школы вели себя социализированно. Среди не имевших проблем с законом лица мужского пола составили только 14,29 %.

Приведенные данные убедительно показывают негативные последствия, вплоть до социальной опасности, лишения умственно отсталых детей такого образования, которое соответствует их особым образовательным и культурным потребностям. Если все-таки пытаться осуществлять инклюзию определенных категорий детей с интеллектуальной недостаточностью, это следует делать на основе создания *всех* условий для ее научно-методического, нормативно-правового и кадрового обеспечения. Только таким образом возможно предотвратить отмеченные негативные последствия. При этом важно учитывать особые культурные и образовательные потребности подобных детей, рассматривая освоение ими адекватных их потребностям форм культуры как базу для последующего образования. Лишь в этом случае идея инклюзивного образования не будет дискредитирована в обществе, и самим людям с интеллектуальной недостаточностью и их семьям не будет причинен вред.

Литература

1. Абульханова-Славская К. А. Деятельность и психология личности. М., 1980.
2. Ананьев Б. Г. Личность, субъект деятельности, индивидуальность. М., 2008.
3. Белопольская Н. Л. Психологическая диагностика личности детей с задержкой психического развития. М., 2009.
4. Божович Л. И. Личность и ее формирование в детском возрасте. М., 1968.
5. Братусь Б. С. К проблеме человека в психологии // Вопросы психологии. 1997. № 5.
6. Выготский Л. С. Собр. соч.: В 6 т. М., 1983.
7. Гирц К. Влияние концепции культуры на концепцию человека // Антология исследований культуры. Т. 1. Интерпретации культуры. СПб., 1997.
8. Егорова М. А. Психологические средства социокультурного развития дошкольников в детском доме // Психологическая наука и образование. 2009. № 3.
9. Зарубина А. В., Инденбаум Е. Л. Проблемы образования детей с ограниченными возможностями здоровья в условиях общеобразовательной школы // Психология развития и образования: теория и практика. Сб. науч. тр. по итогам Всерос. конф. Иркутск, 2009.
10. Зейгарник Б. В., Братусь Б. С. Очерки по психологии аномального развития личности. М., 1981.
11. Коробейников И. А., Инденбаум Е. Л. Проблемы диагностики, коррекции и прогноза при организации сопровождения детей с легким психическим недоразвитием // Дефектология. 2009. № 5.
12. Кошелев А. Д. О качественном отличии человека от антропоида // Разумное поведение и язык. Вып. 1. Коммуникативные системы животных и язык человека. Проблема происхождения языка. М., 2008.
13. Леонтьев А. Н. Деятельность, сознание, личность. М., 1975.
14. Леонтьев Д. А. Психология смысла. Природа, строение и динамика смысловой реальности. 2-е испр. изд. М., 2003.
15. Классификация болезней в психиатрии и наркологии / Под ред. М. М. Милевского. М., 2003.
16. Мосс М. Общества. Обмен. Личность. Труды по социальной антропологии. М., 1996.
17. Попова Н. Т. Культурологические аспекты развивающей педагогики // Постигание культуры: Ежегодник. Вып. 11. М., 2001.
18. Попова Н. Т. Современная культура и «особое искусство» // Протеатр. Феномен «особого искусства» и современная культура (с приложением реестра «особых театров»). М., 2008.
19. Рубинштейн С. Я. Психология умственно отсталого школьника. М., 1986.
20. Сергиенко Е. А. Когнитивное развитие довербального ребенка // Разумное поведение и язык. Вып. 1. Коммуникативные системы животных и язык человека. Проблема происхождения языка. М., 2008.
21. Столин В. В. Самосознание личности. М., 1983.
22. Хекхаузен Х. Мотивация и деятельность. М., 1986.
23. Щербакова А. М. Хотят ли ученики учиться? // Дефектология. 1988. № 5.
24. Эльконин Б. Д. Действие как единица развития // Вопросы психологии. 2004. № 1.
25. Эльконина Л. И., Эльконин Д. Б. Знаковое опосредствование, волшебная сказка и субъектность действия // Вестник Моск. ун-та. Серия 14. Психология. 1993. № 2.

Controversies in the Personality Development of the Child with Mental Disorders

A. M. Shcherbakova,

PhD in Education, Professor, Head of the Chair of Psychological Rehabilitation, Department of Special and Clinical Psychology, Moscow State University of Psychology and Education

A. Yu. Shemanov,

PhD in Philosophy, Head of the Laboratory of Problems of Social and Cultural Rehabilitation of Persons with Disabilities, Institute of the Integrative (Inclusive) Education, Moscow State University of Psychology and Education

The article discusses the personality developmental peculiarities of an individual with intellectual deficiency. The authors argue that there is a necessity to clarify the criteria of such development, in particular, the formation of self-esteem of people with mental retardation. The conditions of its formation with developmental disabilities are discussed. It is concluded that it is necessary to take into account specific cultural and educational needs of the child with mental retardation in the process of his/her personality development analysis. When such a child masters the forms of culture appropriate to his/her needs, it should be considered as a basis for further education. The negative effects of inclusion of the children with mental disorders without considering their specific cultural and educational needs are discussed.

Keywords: cultural-historical psychology, personality development, self-esteem, mental retardation, cultural approach to rehabilitation, integration,

References

1. *Abulhanova-Slavskaya K. A. Deyatel'nost' i psihologiya lichnosti. M., 1980.*
2. *Anan'ev B. G. Lichnost', sub'ekt deyatel'nosti, individual'nost'. M., 2008.*
3. *Belopof'skaya N. L. Psihologicheskaya diagnostika lichnosti detei s zaderzhkoi psichicheskogo razvitiya. M., 2009.*
4. *Bozhovich L. I. Lichnost' i ee formirovanie v detskom vozraste. M., 1968.*
5. *Bratus' B. S. K probleme cheloveka v psihologii // Voprosy psihologii. 1997. № 5.*
6. *Vygotskii L. S. Sobr. soch.: V 6 t. M., 1983.*
7. *Girc K. Vliyanie koncepcii kul'tury na koncepciyu cheloveka // Antologiya issledovaniy kul'tury. T. 1. Interpretacii kul'tury. SPb., 1997.*
8. *Egorova M. A. Psihologicheskie sredstva sociokul'turnogo razvitiya doshkol'nikov v detskom dome // Psihologicheskaya nauka i obrazovanie. 2009. № 3.*
9. *Zarubina A. V., Indenbaum E. L. Problemy obrazovaniya detei s ogranichennymi vozmozhnostyami zdorov'ya v usloviyah obsheobrazovatel'noi shkoly // Psihologiya razvitiya i obrazovaniya: teoriya i praktika. Sb. nauch. tr. po itogam Vseros. konf. Irkutsk, 2009.*
10. *Zeigarnik B. V., Bratus' B. S. Ocherki po psihologii anomal'nogo razvitiya lichnosti. M., 1981.*
11. *Korobeinikov I. A., Idenbaum E. L. Problemy diagnostiki, korrekcii i prognoza pri organizacii soprovozhdeniya detei s legkim psichicheskim nedorazvitiem // Defektologiya. 2009. № 5.*
12. *Koshelev A. D. O kachestvennom otlichii cheloveka ot antropoida // Razumnoe povedenie i yazyk. Vyp. 1. Kommunikativnye sistemy zhivotnyh i yazyk cheloveka. Problema proishozhdeniya yazyka. M., 2008.*

13. *Leont'ev A. N.* Deyatel'nost', soznanie, lichnost'. M., 1975.
14. *Leont'ev D. A.* Psihologiya smysla. Priroda, stroenie i dinamika smyslovoi real'nosti. 2-e ispr. izd. M., 2003.
15. Klassifikaciya boleznei v psihiatrii i narkologii / Pod red. M. M. Milevskogo. M., 2003.
16. *Moss M.* Obshestva. Obmen. Lichnost'. Trudy po social'noi antropologii. M., 1996.
17. *Popova N. T.* Kul'turologicheskie aspekty razvivayushei pedagogiki // Postizhenie kul'tury: Ezhegodnik. Vyp. 11. M., 2001.
18. *Popova N. T.* Sovremennaya kul'tura i «osoboe iskusstvo» // Proteatr. Fenomen «osobogo iskusstva» i sovremennaya kul'tura (s prilozheniem reestra «osobyh teatrov»). M., 2008.
19. *Rubinshtein S. Ya.* Psihologiya umstvenno inclusion. otstalogo shkol'nika. M., 1986.
20. *Sergienko E. A.* Kognitivnoe razvitie doverbal'nogo rebenka // Razumnoe povedenie i yazyk. Vyp. 1. Kommunikativnye sistemy zhivotnyh i yazyk cheloveka. Problema proishozhdeniya yazyka. M., 2008.
21. *Stolin V. V.* Samosoznanie lichnosti. M., 1983.
22. *Hekhaizen H.* Motivaciya i deyatel'nost'. M., 1986.
23. *Sherbakova A. M.* Hotyat li ucheniki uchit'sya? // Defektologiya. 1988. № 5.
24. *El'konin B. D.* Deistvie kak edinica razvitiya // Voprosy psihologii. 2004. № 1.
25. *El'koninova L. I., El'konin D. B.* Znakovoe oposredstvovanie, volshebnyaya skazka i sub'ektnost' deistviya // Vestnik Mosk. un-ta. Seriya 14. Psihologiya. 1993. № 2.