

Международный научный журнал

Культурно-историческая психология
Cultural-Historical Psychology

№ 3 — 2006

Московский городской психолого-педагогический университет

Этот номер выходит в преддверии юбилея Льва Семеновича Выготского, 110 лет со дня его рождения, и посвящен в основном проблемам психического развития детей с нарушениями в развитии. Именно с проблем детей, которых в начале XX в. называли дефективными, Выготский вошел в психологию, и с тех пор считается создателем теоретических основ дефектологии и современной специальной психологии.

Статья Владимира Ивановича Лубовского, так много сделавшего для становления специальной психологии как отдельной науки, по праву открывает этот номер. Эта статья расширяет исторический контекст становления отечественной дефектологии, начиная с работ Г.Я. Трошина, в ней рассматриваются острые, дискуссионные вопросы изучения детей с нарушениями развития.

Неслучайная случайность... В последние годы в связи со 100-летием двух ближайших учениц Выготского — Розы Евгеньевны Левиной и Жозефины Ильиничны Шиф — вышли посвященные им книги, в этом журнале мы публикуем рецензии на эти и другие малодоступные их работы. В них раскрывается идея Выготского об особой роли речи в психическом развитии и путях компенсации речевых нарушений.

Жозефина Ильинична и Роза Евгеньевна «вновь встретились» на страницах этого номера с другой ученицей Выготского — Лидией Ильиничной Божович, рукопись которой напрямую не связана с проблемами специальной психологии и дефектологии, но касается роли речи в психическом развитии (на примере становления предметного действия).

На уникальных фотографиях, сопровождающих эти архивные публикации, можно увидеть портреты и других учеников Выготского — И.М. Соловьева, Л.В. Занкова, М.С. Певзнер.

Отдельная статья посвящена современнику и коллеге Л.С. Выготского, заложившему основы обучения слепоглухих в России, — Ивану Афанасьевичу Соколянскому, чьи ранние работы по условнорефлекторному методу так интересовали и восхищали Выготского. Эта статья также сопровождается серией уникальных фотографий 10–30-х гг. прошлого столетия.

Памяти недавно ушедшего известного специалиста по жестовому языку глухих Галине Лазаревне Зайцевой посвящена отдельная статья, представлена ее программная работа «Диалог с Л.С. Выготским о проблемах современной сурдопедагогики».

В статье Р.М. Фрумкиной и Т.Е. Браудо рассматривается одна из наиболее спорных проблем в современной психологии — проблема знакового развития детей с разными нарушениями развития.

В журнале представлен также ряд современных отечественных и зарубежных экспериментальных работ, которые развивают основные идеи Выготского и его учеников, — развитие мотивации обучения, речи, социальных контактов умственно отсталых детей, проблемы организации и содержания психологического сопровождения ребенка с дефицитом внимания, с эпилепсией. Во всех этих работах разворачивается принцип, заложенный Л.С. Выготским: при обучении ребенка с нарушениями развития важно видеть, понимать и поддерживать сохранные стороны психического развития ребенка.

Еще одно ключевое положение, обсуждаемое Выготским в работах как по дефектологии, так и по возрастной психологии, — идея о среде как источнике психического развития ребенка. Общение со взрослым — одно из главных условий психического развития. И от того, как складываются эти отношения, зависит, что произойдет с ребенком, «заработают» ли компенсаторные механизмы его личности.

В журнале представлена эмпирическая работа, раскрывающая отношение студентов — будущих психологов и дефектологов к детям с особенностями в развитии. Работа с детьми с нарушениями развития требует от специалиста не только знаний (которые, безусловно, необходимы!), но и определенной личностной позиции.

Современному продолжению классической полемики вокруг неизбежности возрастных кризисов посвящена статья А.П. Новгородцевой. В работе освещается история и современное состояние вопроса, поддерживается идея Выготского о значимости позитивного преодоления критического возраста для личностного развития, особенно в подростковом возрасте.

Мы надеемся, что такой тематический номер станет традиционным для нашего журнала, и на его страницах мы сможем познакомить читателя с теоретическими и экспериментальными работами в области нарушенного развития, так необходимыми, по мнению Выготского, для понимания общих закономерностей развития обычного ребенка.

*д. пс. н. Т.А. Баилова.
к. пс. н. И.А. Корепанова*

«Врастание в культуру» ребенка с нарушениями развития

В.И. Лубовский

доктор психологических наук, профессор, академик РАО, профессор кафедры специальной психологии факультета специальной психологии Московского психолого-педагогического университета

Статья посвящена теоретическим основам специальной психологии, заложенным в трудах Г.Я. Трошина и Л.С. Выготского. Особое внимание уделяется идеям об общих и специфических закономерностях психического развития у детей с психофизическими нарушениями, о первичных и вторичных (социальных) нарушениях, а также проблемам их диагностического изучения. Кратко проанализированы этапы развития психодиагностики нарушенного развития при отборе в специализированные школы. Сформулированы методологические проблемы и трудности психодиагностики развития, связанные с необходимостью глубокой дифференцированной оценки процессов психического развития. Задача диагностики — определение наличия и уровня сформированности у ребенка психологических механизмов, обеспечивающих полноценное овладение культурой, поэтому главным в диагностике нарушений развития является изучение мыслительной деятельности, речи и коммуникативных возможностей ребенка, его актуального и потенциального уровня развития. Обоснованы принципы подбора диагностических методик.

Ключевые слова: специальная психология, нормальное и нарушенное развитие, закономерности психического развития, первичное и вторичное нарушения развития, методологические проблемы психодиагностики нарушенного развития.

Десять лет назад была опубликована статья, где мы рассматривали вклад Л.С. Выготского в создание специальной психологии как целостной и самостоятельной области науки [5].

Любая наука характеризуется наличием своего предмета (объекта), свойственных этому предмету закономерностей и особенностей, собственными методами исследования и специальной терминологией. В упомянутой статье речь шла только о двух составляющих: о вкладе Л.С. Выготского в разработку проблемы методов изучения детей с недостатками развития и, что, на наш взгляд, особенно важно, о выделении специфических закономерностей нарушенного психического развития.

Нельзя не отметить, что, определяя одну из важнейших специфических и общих для всех типов нарушенного развития закономерностей — иерархическую зависимость всех наблюдаемых в каждом случае отклонений в развитии психических функций от первичного дефекта психического развития, обусловленного каким-либо органическим повреждением, Л.С. Выготский опирался на идеи Г.Я. Трошина [9] об иерархическом строении психической деятельности при нарушениях развития. Он солидаризировался с Г.Я. Трошиным и в критике тестов как средства диагностики. Подобно Г.Я. Трошину Л.С. Выготский критиковал тесты за чисто количе-

ственный подход к оценке уровня умственного развития и неравнозначность отдельных тестовых заданий, что фактически означало отсутствие психологического теоретического обоснования тестов и замену обоснования чисто статистической оценкой эффективности тестовых заданий.

Хотелось бы надеяться, что Григорий Яковлевич Трошин — врач и психолог — займет достойное место в истории не только специальной психологии, но и отечественной психологии в целом. Его двухтомное исследование «Антропологические основы воспитания. Сравнительная психология нормальных и ненормальных детей» [9] за второй том получило в 1916 г. премию Российской академии наук. Этот труд объемом более 900 страниц содержит анализ всех имевшихся в то время отечественных и зарубежных публикаций по проблемам психического развития нормально развивающихся и умственно отсталых и результаты экспериментальных исследований самого автора, проводившихся в сравнительном плане: норма — легкая и тяжелая степени умственной отсталости. При этом рассмотрены все проявления психической деятельности — от ощущений до овладения нравственными категориями. Последний раздел второго тома содержит анализ тестов Бине, методики Россолимо и других методик, а также изло-

жение системы диагностики, предлагаемой автором. До настоящего времени это самое фундаментальное исследование в области специальной психологии, не утратившее научного значения.

Почему же так мало известно об этом ученом, на которого очень часто ссылался Л.С. Выготский? Дело в том, что Г.Я. Трошин в 1922 г. в числе многих видных деятелей отечественной науки и культуры был изгнан из страны. В результате его имя замалчивалось, а публикации были недоступны, поскольку если не были уничтожены, то находились в закрытых фондах библиотек. Свою научную и преподавательскую работу до конца жизни (1935) он продолжал в Пражском русском университете. Работы пражского периода были посвящены проблемам психологии умственно отсталых и вопросам организации и содержания их обучения. Они публиковались на чешском и французском языках. Труды и идеи Г.Я. Трошина нашли свой отклик и в России.

Важным шагом в развитии теоретических основ диагностики нарушений развития было создание Л.С. Выготским представлений об актуальных и потенциальных возможностях психической деятельности ребенка.

Требование Л.С. Выготского о выявлении в процессе диагностики не только актуального уровня психического развития ребенка, но и его потенциальных возможностей вместе с качественным анализом результатов выполнения диагностических заданий открывало, по существу, новое направление в дифференциальной диагностике нарушений развития.

К сожалению, пока еще очень мало сделано для претворения в жизнь теоретических положений Л.С. Выготского в области диагностики психического развития вообще и особенно в диагностике нарушений развития, где до сих пор господствует интуитивно-эмпирический подход или используются стандартизированные тесты, которые здесь не продуктивны.

Идеи Л.С. Выготского, относящиеся к диагностике нарушений развития, к сожалению, начали реализовываться лишь в 50-х гг. XX в. Виной тому было печально знаменитое постановление ЦК ВКП(б) «О педологических извращениях в системе наркомпросов», вышедшее в 1936 г. Его появление привело к полному прекращению не только использования тестов, но и исследовательской работы в области диагностики умственной и особенностей психического развития. При справедливости критики стандартизированных тестов как измерительного инструмента (мы уже отмечали, что задолго до этого постановления их критиковали Г.Я. Трошин и Л.С. Выготский) это постановление отбросило практическую психодиагностику на более низкий уровень. Поскольку необходимость в диагностике нарушений развития сохранялась, нужно было осуществлять отбор детей в специальные школы (прежде всего в школы для умственно отсталых детей), при диагностических обследованиях стали использоваться произвольно выбирае-

мые разрозненные методические приемы. Оценка результатов выполнения этих отдельных заданий также осуществлялась произвольно, на основании личного опыта и мнения лица, производившего обследование. Следовательно, диагностика осуществлялась на интуитивно-эмпирическом уровне. Единственным существенным положительным результатом упомянутого постановления было обязательное привлечение к обследованию врача — психиатра или психоневролога. Но этот результат привел и к отрицательным последствиям: при отсутствии в составе диагностической группы психолога (его участие было узаконено лишь в 1972 г.) ведущим специалистом, определяющим оценку уровня умственного развития ребенка, стал фактически детский психиатр. Это произошло, несмотря на то что еще Бине указывал на недопустимость такого положения, говоря, что врач не может оценивать уровень умственного развития, поскольку является в этом таким же специалистом, как и любой другой человек [1].

Важный перелом в создавшейся ситуации был сделан одним из ближайших учеников и сподвижников Л.С. Выготского — А.Р. Лурия, который, придя в начале 50-х гг. прошлого столетия в дефектологию, вместе с созданным им авторским коллективом заложил основы медико-психолого-педагогического подхода к диагностике умственной отсталости [8]. В подготовленном этим коллективом руководстве были учтены все рекомендации Л.С. Выготского по диагностике недостатков развития.

Тогда же была сделана попытка применить нейропсихологические методики к диагностике нарушений умственного развития, однако стало очевидным, что примененный подход, разработанный для диагностики нарушений психической деятельности у взрослого, не годится для диагностики нарушений развития.

Следующим важным моментом в восстановлении диагностического направления исследований было выступление ведущих советских психологов — А.Н. Леонтьева, А.Р. Лурии и А.А. Смирнова со статьей «О диагностических методах психологического исследования школьников» в журнале «Советская педагогика» (1968, № 7). До этого в общепедагогической и общепсихологической прессе методологические проблемы диагностики фактически не обсуждались.

Указанная статья выявила сформировавшийся к этому времени во многих НИИ интерес к проблемам диагностики и начавшиеся разработки диагностических методик. К наиболее серьезным работам того времени относятся исследования НИИ дошкольного воспитания АПН СССР (Диагностика умственного развития дошкольников. М., 1978), ряд исследований Института общей и педагогической психологии АПН СССР, НИИ дефектологии, а также научно-исследовательских институтов педагогики Латвийской, Литовской и Эстонской ССР. Эти исследования нашли отражение в организованных в 70-х гг. XX в. конференциях по психологической диагности-

ке (первая из них была проведена в 1970 г. в Риге). Вместе с тем нельзя не отметить, что исследования были направлены на создание новых наборов диагностических методик или апробацию классических зарубежных и почти не было методологических разработок.

Слабость методологических позиций особенно ощущалась в области специальной психологии и в системе обслуживания детей с ограниченными возможностями. Связано это было с коренным изменением задач психологической диагностики в системе образования детей с недостатками развития и отсутствием диагностических инструментов, пригодных для решения этих новых задач.

Что же принципиально изменилось к началу 60-х гг. XX в. по сравнению с периодом до Великой Отечественной войны?

В довоенное время в стране существовали всего три типа специальных образовательных учреждений: школы для умственно отсталых детей, для глухих и для слепых. Поскольку недостатки слуха и зрения диагностируются специалистами-медиками с использованием медицинских средств, единственным актуальным полем деятельности для специалиста по психодиагностике был отбор детей в школы для умственно отсталых детей. Для этой цели были пригодны (с учетом наличия медицинского диагноза и качественного анализа данных) интеллектуальные тесты типа тестов А. Бине, дающие суммарную оценку уровня умственного развития и отражающие недостатки этого развития.

К концу 50-х гг. функционировало уже семь основных типов специальных школ (а в 80-х гг. их уже было 8), причем некоторые из них имели внутреннюю дифференциацию с разными программами обучения. В систему специального обучения оказались включенными дети с разными типами нарушенного развития, но имеющие сходные проявления недостаточности. К наиболее трудно дифференцируемым типам нарушенного развития относятся легкая степень умственной отсталости, задержка психического развития и общее недоразвитие речи. Во всех этих случаях наблюдаются недостатки интеллектуальной деятельности и развития речи. Поэтому, используя «одномерные» шкалы (типа тестов А. Бине и любые другие, дающие суммарный количественный показатель), можно получить одну и ту же величину IQ у детей с разными нарушениями развития.

Развитие исследований в области психологической диагностики детей с ограниченными возможностями в последнее время носит экстенсивный характер: публикуется немало работ с описанием различных наборов методик, появляются отдельные разработки новых (авторских) методик и адаптации зарубежных. Однако почти нет исследований, в которых рассматривались бы методологические проблемы диагностики, обосновывались направленность исследований и содержание набора методик. Между тем эти вопросы имеют первостепенное значение. Поскольку набор диагностичес-

ких заданий должен иметь ограниченный объем, необходимо четко определять, какие психические функции и почему являются главными в дифференциации разных типов нарушенного развития, имеющих сходные проявления.

Главенствующую роль в выборе направления диагностики нарушений развития имеет, несомненно, общеметодологический подход к развитию психических функций.

С позиций культурно-исторической психологии основной задачей психологической диагностики, особенно диагностики умственного развития, является определение наличия и уровня сформированности у ребенка тех психологических механизмов, полноценное функционирование которых обеспечивает процесс овладения культурой. Из этого следует, что ключевым направлением в диагностике нарушений развития выступает изучение мыслительной деятельности, речи и коммуникативных возможностей ребенка как актуального, так и потенциального уровня. Это и должно в первую очередь определять подбор диагностических методик.

Переходя к развитию идей Л.С. Выготского применительно к путям и средствам овладения культурой (иначе говоря, к методам обучения), следует выделить два особо значимых в этом плане направления.

Первое — разработка нейропсихологических методик коррекции нарушенных функций. В этом направлении важнейшее место занимает один из ближайших учеников и сотрудников Л.С. Выготского — А.Р. Лурия, создавший отечественную нейропсихологию. Во время Великой Отечественной войны А.Р. Лурия и другие ученики и последователи Л.С. Выготского внесли огромный вклад в разработку методов восстановления психических и двигательных функций, нарушенных в результате военных травм [7, 4].

Серьезные успехи в преодолении недостатков речи — основного средства «вращения в культуру» — достигнуты отечественной логопедией. Особо следует отметить вклад коллектива, руководителем которого на протяжении ряда лет была ученица Л.С. Выготского — Р.Е. Левина, в разработку системы коррекции недостатков речи в дошкольном возрасте и системы дифференцированного школьного обучения детей с тяжелыми недостатками речи. Несомненно, положительное влияние на развитие методов логопедической коррекции недостатков речи оказали достижения нейропсихологии [6].

Второе направление научно-практических исследований в области специальной психологии, способствовавших преодолению трудностей овладения детьми с ограниченными возможностями общечеловеческой культурой, связано с развитием зародившегося в недрах культурно-исторической психологии деятельностного подхода к психологии.

Один из ведущих отечественных сурдопедагогов — С.А. Зыков предложил систему обучения глухих детей словесной речи в процессе предметно-практической деятельности. На специально ор-

ганизованных занятиях учащиеся ставились в такие условия, в которых выполнение практических заданий было невозможно без применения речевых высказываний. Существенное повышение эффективности овладения речью дало основание для широкого внедрения этой системы в практику обучения глухих.

Рациональная организация трудового обучения умственно отсталых школьников, как это было показано в исследованиях Г.М. Дульнева (1969) и его сотрудников, не только позволяет подготовить их к будущей самостоятельной трудовой деятельности, но и способствует развитию их познавательной и речевой деятельности.

Но вернемся к закономерностям нарушенного психического развития.

Еще до формулирования представлений о первичных, вторичных и следующих за ними нарушениях психической деятельности Л.С. Выготский отмечает, что дети со всеми нарушениями развития испытывают трудности взаимодействия с окружающим миром, прежде всего с окружающими людьми, т.е. трудности социального взаимодействия. Образно он называет эти трудности «социальным вывихом», который затрудняет приобретение ребенком знаний, опыта «вращения его в культуру». Выделение этой общей закономерности отклоняющегося психического развития являлось прямым приложением теории культурно-исторического развития психических функций и одним из шагов к выделению специальной психологии как целостной самостоятельной области психологической науки, хотя сам термин «специальная психология» появляется тридцатью с лишним годами позже.

В первых своих публикациях по проблемам дефектологии Л.С. Выготский полностью разделял представления Г.Я. Трошина, который писал: «По существу, между нормальными и ненормальными детьми нет разницы, те и другие — люди, те и другие — дети, у тех и у других развитие идет по одним законам. Разница заключается лишь в способе развития» [9, с. XIII]. И далее: «... в ненормальных детях <...> кроме болезни есть еще нормальная психическая жизнь» [там же, с. 2].

Вместе с тем различия в способе развития могут быть весьма существенными. «Вращение нормального ребенка в цивилизацию представляет обычно единый сплав с процессами его органического созревания. Оба плана развития — естественный и культурный — совпадают и сливаются один с другим. Оба ряда изменений конвергируют, взаимопроникают один в другой и образуют, в сущности, единый ряд социально-биологического формирования личности. Поскольку развитие совершается в культурной среде, постольку оно превращается в исторически обусловленный биологический процесс» [2, с. 22]. «У дефективного ребенка такого слияния не наблюдается: оба плана развития обычно более или менее резко расходят-

ся. Причиной расхождения служит органический дефект» [там же].

Поскольку выработанные в процессе развития человечества материальные орудия, различные приспособления и механизмы, а также социально-психологические аппараты и институты (как, несомненно, и психологические механизмы) формировались с опорой и в расчете на нормальную психофизиологическую организацию, приспособление к ним и пользование ими ребенком предполагают наличие собственных нормально развивающегося человеку органов, функций, интеллектуальных возможностей.

Выпадение или ограниченные возможности развития той или иной функции приводят к перестройке всего процесса развития, что и «нарушает тем самым нормальное течение процесса вращающегося ребенка в культуру» [там же, с. 23].

Наиболее тяжелым недостатком Л.С. Выготский считал глухоту, затрудняющую овладение языком, что создает особые трудности для всего культурного развития. При этом возможности «органического развития» при глухоте ограничиваются гораздо меньше, т.е. дефект по-разному влияет на органическое и культурное развитие.

Надо иметь в виду, что отсутствие во времена деятельности Л.С. Выготского высококачественной индивидуальной (да и коллективной) звукоусиливающей аппаратуры, а также превалирование «устного метода» обучения глухих действительно делали глухоту тяжелейшим социальным недугом.

Вместе с тем Л.С. Выготский отмечает необходимость применения при некоторых дефектах развития специально созданных средств, позволяющих «осуществить культурное развитие дефективного ребенка» [там же]. К таким специально созданным культурным формам он относит жестовую речь, дактилологию, рельефно-точечный шрифт Брайля. В наше время возможности персональных компьютеров, оснащенных соответствующими приставками и программами, значительно расширяют число таких культурных форм, позволяя, в частности, незрячим читать книги, напечатанные обычным, «плоскопечатным» шрифтом. Но и современная техника не снимает полностью всех проблем, связанных с трудностями взаимодействия с окружающим миром у лиц с ограниченными возможностями.

Поэтому и поныне остается актуальным положение Л.С. Выготского о том, что педагогическая практика в области обучения детей с недостатками развития главной задачей своей имеет создание обходных путей в развитии. Указанные уже особые культурные формы не исчерпывают арсенала обходных путей, существует много иных (не известных не только во времена Л.С. Выготского, но и в наши) путей, которые дают возможность достигнуть высоких результатов в обучении и развитии детей с физическими и психическими недостатками, но эти пути еще не открыты.

Разработка таких путей, по мнению Л.С. Выготского, становится основой социальной компенсации.

Литература

1. Бине А., Симон Т. Ненормальные дети. М., 1911.
2. Выготский Л.С. Собр. соч.: В 6 т. Т. 5. М., 1983.
3. Дульнев Г.М. Основы трудового обучения во вспомогательной школе: Психолого-педагогическое исследование. М., 1969.
4. Леонтьев А.Н., Запорожец А.В. Восстановление движений руки после военной травмы. М., 1945.
5. Лубовский В.И. Л.С. Выготский и специальная психология // Вопросы психологии. 1996. № 6.
6. Логопедия / Под ред. Л.С. Волковой, С.Н. Шаховской. М., 1998.
7. Лурия А.Р. Восстановление функций после военной травмы мозга. М., 1948.
8. Принципы отбора детей во вспомогательные школы / Под ред. Г.М. Дульнева, А.Р. Лурии. М., 1960.
9. Трошин Г.Я. Антропологические основы воспитания. Сравнительная психология нормальных и ненормальных детей: В 2 т. Т. 1. П., 1915.

Disabled child's "ingrowth to culture"

V.I. Lubovsky

Ph.D. in Psychology, member of the Russian Academy of Education, professor at the Psychology of Disability Department at the Moscow State University of Psychology and Education

The article is dedicated to the theoretical foundations of psychology of disability that were laid by G.Ya. Troshin and L.S. Vygotsky. It especially focuses on the idea of general and specific logic of mental development in children with psychophysical impairments, on the idea of primary and secondary (social) impairments, and on the problems of diagnostics. The author gives a brief analysis of psychodiagnostics' development in the process of selecting children that were to study in special schools, and formulates the main methodological problems and difficulties associated with diagnosing children with disabilities. These problems are mostly connected with the necessity of differentiated assessment of mental development. The task of diagnostics is to detect the presence and the level of psychological mechanisms' development that provide full acquisition of culture. That is why the leading tendencies in diagnostics are: studying mental activity, speech, and communicative abilities of a child, his actual and potential levels of development. The author also describes the principles of choosing diagnostic techniques.

Keywords: psychology of disability, normal and impaired development, logic of mental development, primary and secondary impairment of development, methodological problems of diagnosing impaired development.

References

1. Бине А., Симон Т. Ненормаль'nye deti. 1911.
2. Vygotskii L.S. Sobr. soch.: V 6 t. T. 5. M., 1983.
3. Dul'nev G.M. Osnovy trudovogo obucheniya vo vspomogatel'noi shkole: Psihologo-pedagogicheskoe issledovanie. M., 1969.
4. Leont'ev A.N., Zaporozhec A.V. Vosstanovlenie dvizhenii ruki posle voennoi travmy. M., 1945.
5. Lubovskii V.I. L.S. Vygotskii i special'naya psihologiya // Voprosy psihologii. 1996. № 6.
6. Logopediya / Pod red. L.S. Volkovoi, S.N. Shahovskoi. M., 1998.
7. Luriya A.R. Vosstanovlenie funktsii posle voennoi travmy mozga. M., 1948.
8. Principy otbora detei vo vspomogatel'nye shkoly / Pod red. G.M. Dul'neva, A.R. Lurii. M., 1960.
9. Troshin G.Ya. Antropologicheskie osnovy vospitaniya. Sravnitel'naya psihologiya normal'nyh i nenormal'nyh detei. P., 1915.

О Соколянском и его методах обучения глухих и слепоглухих детей, так интересовавших Выготского

Т.А. Баилова

кандидат психологических наук, заведующий кафедрой специальной психологии факультета клинической и специальной психологии Московского психолого-педагогического университета

В статье описывается богатая событиями и достаточно драматическая биография известного отечественного дефектолога И.А. Соколянского (1898—1960) до конца 30-х гг. — в общее время жизни и деятельности с Л.С. Выготским. Подробно приводится описание забытой сейчас, но известной в 20—30-е гг. прошлого века методики «цепных сочетательно-двигательных реакций», предложенной И.А. Соколянским для обучения глухих детей. Эта методика позволяла обучить глухого первоклассника пониманию письменной или устной (по чтению с губ) инструкции учителя по выполнению цепочки действий за очень короткое время. Л.С. Выготский видел в этой методике новое направление будущей сурдопедагогики, построенной по принципу логической связной речи. Рассказывается о методах обучения слепоглухонемых детей, которые И.А. Соколянский применял в организованной им в Харькове школе-клинике для слепоглухонемых в 1923—1936 гг., о том, какие задачи обучения, он ставил перед разными по уровню психического развития и активности слепоглухими и какими методами добивался в этом успехов.

Ключевые слова: условнорефлекторный метод, цепные сочетательно-двигательные реакции, слепоглухонемый ребенок, обучение глухих и слепоглухих детей, чтение с губ, рефлексология, первоначальное обучение, метод прямой установки, основные и специальные навыки, совместное и совместно-разделенное действие, буржуазный национализм, антисоветская национально-террористическая организация.

Известно, что, поступая на работу в Наркомпрос в 1924 г. и заполняя личный листок сотрудника, Л.С. Выготский так ответил на вопрос о том, в какой области он считает свое использование наиболее целесообразным: «В области воспитания слепоглухонемых детей» [6, с. 77].

Можно предположить, что Лев Семенович уже в те годы размышлял о возможности проверить свои теоретические построения на практике обучения слепоглухих. Он знал об успехах обучения слепоглухих в США, в работах не раз встречаются ссылки на знаменитую Елену Келлер. Он был знаком с отечественным опытом обучения глухих и слепоглухих И.А. Соколянского.

И.А. Соколянский большую часть своей жизни занимался обучением слепоглухонемых детей и так писал о своем выборе: «Вы знаете, что мне сказал А.В. Владимирский, когда я ему в начале революции сказал, что первым моим шагом работы в Наркомпросе будет организация учреждения для слепоглухонемых и практическая работа с ними? Он всячески меня отговаривал от этого предприятия и даже в довольно громких выражениях и резких. А ведь Владимирскому первому принадлежит мысль, что обучение Е. Келлер основано на принципе условных рефлексов Павлова. И это было сказано в 1908 году!» (Из письма И.А. Соколянского к Я.К. Цвейфелю от 2.07.1957 г.)

Соколянский и Выготский были современниками и коллегами-дефектологами, но не были соратниками. Вместе с тем их объединяло нечто большее, чем общее время жизни и общее поле деятельности. В этой статье мы попробуем более подробно рассказать об Иване Афанасьевиче Соколянском как современнике Л.С. Выготского. Попытаемся рассмотреть

на основе личной и научной биографии И.А. Соколянского малоизвестную часть исторического и научного контекста дефектологической науки до конца 30-х гг. прошлого века.

Они вышли из разных по социальному статусу семей, получили разное образование, по-разному пришли к проблемам, как тогда называли, дефективного ребенка, но именно эта проблема интересовала их всю жизнь. Примерно в одно и то же время они пережили увлечение теорией условных рефлексов как основы формирования психики человека. Именно о методике рефлексологического и психологического исследования делал доклад Л.С. Выготский на П съезде по психоневрологии в 1924 г. Но в дальнейшем Л.С. Выготский ушел от рефлексологии в сторону культурно-исторического понимания психологии. А И.А. Соколянский оставался рефлексологом всю свою жизнь, хотя не раз публично отрекался от этого. Оба они с восхищением относились работам А.А. Потебни и пытались применить его теорию к собственным научным исследованиям развития речи у ребенка. И.А. Соколянский на опыте обучения слепоглухих старался разгадать загадку успешного обучения глухих словесной речи, Л.С. Выготский использовал все доступные ему данные о развитии аномального ребенка для лучшего понимания закономерностей развития обычного.

Они были коллегами, встречались на заседаниях ГУСа (Государственный ученый совет) в 20-е гг. и, особенно часто в Харькове в 30-е гг. Гита Львовна Выгодская рассказывала автору этой статьи о том, что при встречах с ней в Институте дефектологии в конце 50-х гг. И.А. Соколянский всегда был с ней очень доброжелателен и говорил, что хорошо знал ее отца. По свиде-

тельству Ф.А. Рау, именно о работе И.А. Соколянского с глухими рассказывал Л.С. Выготский в своем докладе на Международном конгрессе по обучению глухих в Англии [11]. В работах Л.С. Выготского несколько раз встречаются ссылки на работы И.А. Соколянского по обучению глухих и слепоглухих детей словесной речи.

Л.С. Выготский получил университетское образование в Москве, И.А. Соколянский — в Петербурге. Лев Семенович начал свою практическую психологическую и педагогическую работу в Белоруссии, Иван Афанасьевич — в Украине. Их пути ненадолго сошлись в Харькове в начале 30-х гг., их обоих, но в разное время, приняла Москва в Экспериментальном институте дефектологии, вскоре ставшем Институтом экспериментальных школ, а потом получившем известность как Институт дефектологии (современный Институт коррекционной педагогики РАО). Обоих, Л.С. Выготского в 1934 г., а И.А. Соколянского в 1960 г., провожали в последний путь из стен именно этого института на Новодевичье кладбище. Ученики и соратники Л.С. Выготского (К.В. Корнилов, А.Н. Леонтьев, А.Р. Лурия, А.В. Запорожец, П.Я. Гальперин, Д.Б. Эльконин) с огромным уважением относились к И.А. Соколянскому и его работам и всячески старались поддерживать исследования в области слепоглухоты после его смерти.

Что же стояло за этим уважением и интересом к имени И.А. Соколянского, часто упоминавшемуся многими учеными и практиками специального образования, но история жизни и отношений которого с выдающимися людьми своего времени остается по-прежнему малоизвестной.

И.А. Соколянский родился 25 марта (7 апреля по старому стилю) 1889 г. в станице Динской на Кубани, в большой украинской казачьей семье. Еще в раннем детстве Иван Соколянский познакомился с глухими и слепыми людьми. Он сам был глух на правое ухо, однако нет точных сведений о том, была ли эта глухота врожденной или приобретенной. Достоверно известно только, что впоследствии это было обстоятельством, освобождавшим его от строевой воинской службы. Глухая девочка-подросток была его няней в детстве, благодаря ей он научился общаться с глухими ровесниками, которые жили по соседству с ним.

В родной станице он получил начальное образование в двухклассном училище и продолжил обучение в Кубанской учительской семинарии, но в декабре 1904 г. был исключен за участие в забастовке. После этого он переехал в Екатеринодар, где работал и продолжал свое самообразование, готовясь к получению звания учителя. Известно, что в это время он активно включился в работу украинской молодежной эсеровской группы «боротьбистов», работал в подпольной типографии, распространял листовки и прокламации среди казаков по поводу выборов во II Государственную думу. За участие в революционных событиях 1905 г. Иван Соколянский был арестован в январе 1906 г. и помещен в Екатеринодарскую тюрьму на два месяца, вскоре выпущен, а затем вновь задержан по подозрению в покушении на убийство вахмистра, «прославившегося» особой жестокостью в подавлении Новороссийской казачьей республики. Извест-

но, что Соколянский действительно стрелял в вахмистра в станице Динской, но успел скрыться неузнанным. За «недоказанностью преступления» был вскоре отпущен из тюрьмы, но сослан в Вологодскую губернию, где пробыл полгода.

Получив разрешение на переезд в Петербург, он прямо из ссылки отправился туда в августе 1906 г. для продолжения образования. Закончил там экстерном гимназию и поступил на Высшие сельскохозяйственные курсы. Здесь он продолжил свою активную общественную деятельность, участвуя в работе украинских подпольных революционных кружков. Тогда же он стал посещать публичные общедоступные лекции известных столичных ученых — П.Ф. Лесгафта, А.В. Владимирского и других. Из этих лекций он впервые услышал об успешном обучении слепоглухих Лавры Бриджмен и Елены Келлер в США. Это показалось совершенным чудом науки и так заинтересовало И.А. Соколянского, что осенью 1908 г. он поступил на педагогическое отделение естественноисторического факультета Психоневрологического института.

В то время в Психоневрологическом институте, организатором которого был выдающийся психиатр В.М. Бехтерев, были сосредоточены крупнейшие научные силы в области физиологии, лингвистики и педагогики. Учась там, И.А. Соколянский отдельно занимался по курсу экспериментальной психологии у профессора Н.Ф. Лазурского, посещал частный психологический семинар профессора А.Н. Нечаева.

Со студенческих лет в Петербурге началась его близкая дружба с А.Н. Граборовым, впоследствии ставшим известным олигофренопедагогом, с известными психиатрами и учеными А.В. Владимирским и В.П. Протопоповым, знаменитым анатомом В.П. Воробьевым, лингвистом Л.В. Щербой и многими другими.

Прошло всего несколько лет со дня смерти И.М. Сеченова, уже очень активно вел научные исследования И.П. Павлов, их прямые ученики и последователи преподавали в этом институте, но влияние В.М. Бехтерева было самым ярким и сильным. В Психоневрологическом институте закладывался новый для того времени опыт строго объективного изучения ребенка — изучения его поведения, мимики, речи в соответствии с внешними возбудителями, настроениями и наследственными особенностями.

И.А. Соколянский, будучи студентом Психоневрологического института, для прохождения педагогической практики должен был посещать Приют Братства во имя Царицы Небесной, в котором воспитывались дети с разными отклонениями в развитии. Здесь с глубоко умственно отсталыми детьми работала знаменитый педагог Е.К. Грачева. Под ее руководством И.А. Соколянский курировал некоторые группы воспитанников, впервые встретился со слепоглухими детьми. Он стал свидетелем организации первой группы для воспитания слепоглухих зимой 1909—1910 гг., когда слепоглухие дети были приняты на средства только что организованного Общества попечения о слепоглухонемых в России в отдельную группу детского сада для глухонемых.

Одновременно с обучением в Психоневрологическом институте Соколянский получил профессию

сурдопедагога на Мариинских курсах для учителей школ глухонемых в Петербурге. Практика обучения глухих настолько увлекла его, что он решил посвятить себя именно этому делу. Диплом учителя глухонемых он получил после окончания этих курсов в 1910 г. и почти сразу был приглашен известным сурдопедагогом Н.М. Лаговским на должность учителя в только что открывшееся Александровское училище для глухонемых в Екатеринославской губернии (современный город Запорожье). Он переехал туда работать в 1910 г., обговорив себе право ездить в Петербург для сдачи экзаменов. Работая там, он женился, у него родился сын.

В 1910 г. И.А. Соколянский был послан с докладом «Об обучении украинских глухонемых родному языку» на Всероссийский съезд деятелей по воспитанию и обучению глухонемых в Москву. В своем докладе он обосновывал педагогическую целесообразность и необходимость обучения глухих украинскому языку в противовес тогдашнему циркуляру министра просвещения, запрещавшему печатание книг на украинском языке в России [14]. После этого доклада Соколянский приобрел публичную репутацию поборника украинской независимости.

Начав практическую работу учителя в Александровском училище для глухих, Соколянский испытал большое разочарование. В то время во всех школах глухих России господствовал устный метод обучения речи, и Соколянский стал замечать, что при всем его старании успехи обучения глухих речи были очень незначительными: «Голая практика быстро перестала удовлетворять. Я стал ощущать все большие трудности. Стал замечать, что успехи моей учебы глухих детей были мизерными, какими-то искусственными. Так пришел практически к проблеме языка в целом, как лингвистической проблеме... Очень тянуло к институтским учителям. А в институте были колоссы языкознания того времени — Бодуэн-де-Куртенэ (учитель Щербы), сам Щерба — доцент в то время СПб. Университета и нашего института. Особенно Щерба стал моим вожатым по вопросу обучения глухонемых... По совету Л.В. Щербы я занялся изучением трудов великого А.А. Потебни. А Потебня в свое время тоже интересовался глухонемой и обучением глухих языку слов; он даже был основателем Харьковской школы для глухонемых. Я ясно стал видеть, что практика обучения глухонемых языку в чем-то сильно хромает. Но мне также стало ясно, что суть дела не в детях, не в глухонемоте, а за ее пределами. Так и начались поиски правильного пути, а “чудо” обучения слепоглухонемых не забывалось» (Из письма И.А. Соколянского Б.Б. Симонову от 18.07.1960 г.)

В Александровском училище И.А. Соколянский преподавал до 1919 г. с трехлетним перерывом, связанным с участием во Второй мировой войне, на которую он был призван в 1915 г. Известно, что И.А. Соколянскому было предложено отправиться на нестроевую службу в действующих частях Кавказской армии, где он и служил в качестве члена комиссии по составлению военной летописи до конца войны. Будучи в чине прапорщика, он состоял в конвое нескольких военных экспедиций в Турцию, Иран и Афганистан.

Февральская революция 1917 г. застала И.А. Соколянского на Кавказском фронте, где он был членом комиссии по описанию боевых событий фронта. Его последовательно избрали во все революционные армейские комитеты того времени. Именно в этих организациях он стал сотрудничать с большевиками, но сначала не по идеологическим причинам, а только разделяя их позицию по национальному вопросу. С приходом немцев был выслан под их надзор в Александровск, где продолжил работу учителя в школе глухонемых. В начале 1919 г. перед наступлением на Александровск махновских банд уехал оттуда в г. Умань.

После установления в Умани Советской власти в декабре 1919 г. И.А. Соколянский организовал там школу для глухих, заведовал органами народного образования до сентября 1920 г. Оттуда уехал на III Всеукраинское совещание по просвещению в Харькове, где был назначен на должность заведующего Управлением высшими учебными заведениями Киева, стал членом коллегии Губнаробраз. В 1920 г. он вступил в партию большевиков.

В 1920 г. Всероссийским съездом по борьбе с детской дефективностью в Москве он заочно (как видный специалист по вопросам физической дефективности) избран членом Центрального бюро всероссийских съездов по детской дефективности от Украины, а в августе 1922 г. назначен на должность главного инспектора учреждений для дефективных детей Украины.

В январе 1922 г. он участвовал в I Всероссийском съезде психоневрологов в Москве. Читал лекции в Петрограде о новых методах обучения глухонемых в Институте глухонемых при Психоневрологической академии. Работал в Киеве преподавателем сурдопедагогики на врачебно-педагогическом отделении факультета социального воспитания Института народного образования.

Во время работы в Киеве в 1921 г. произошло знакомство И.А. Соколянского с А.С. Макаренко. Они вместе были приглашены киевскими чекистами в качестве экспертов по организации колонии для беспризорных и несовершеннолетних нарушителей [18]. С этого времени берет начало и многолетняя дружба И.А. Соколянского с будущим знаменитым кинорежиссером А.П. Довженко, который в то время работал завхозом в киевском отделе народного образования и отвечал за обеспечение детей питанием в то голодное время.

В 1923 г. И.А. Соколянский был переведен из Киева в Харьков. Начав работу в городе, ставшем к этому времени столицей Украины, он вошел в круг талантливой и творчески активной украинской интеллигенции. В их среде И.А. Соколянский познакомился и подружился с писателями О. Вишней, М. Хвильевым, П. Тычиной, В. Блакитным, с режиссером А. Курбасом. Молодая творческая интеллигенция Харькова организовывала различные творческие объединения, издавала журналы, сборники [13].

В Харькове продолжилась его дружба с А.П. Довженко, врачами А.В. Владимирским, В.П. Протопоповым, В.П. Воробьевым, началось знакомство с математиками Н.М. Крыловым, Н.Н. Боголюбовым. Позднее именно здесь он встретился с психологами

Л.С. Выготским, П.Я. Гальпериным, П.И. Зинченко, А.В. Запорожцем, А.Н. Леонтьевым.

В 1923 г. И.А. Соколянский был избран членом Центрального бюро коммунистического детского движения при ЦК комсомола Украины. Эта работа способствовала выработке его собственных взглядов на воспитание и обучение детей. Он считал тогда, что подавляющее большинство современных ему методик обучения не соответствует природе детства. Видел в детской эмоциональности то главное, на что должен опираться педагог при обучении ребенка. «Детские переживания, современность и организация на основе этих переживаний положительных знаний должны быть отправными путями для построения методики. Детская эмоция является началом «знаний», источником «интереса», «активности». Через формирование детской эмоции следует переходить к привитию знаний...» [17, с. 51].

С 1924 по 1930 г. им опубликовано около 30 работ, посвященных воспитанию и детскому движению.

В 1926 г. он утвержден в должности профессора по кафедре дефектологии факультета социального воспитания Института народного образования. Одновременно он заведует опытно-педагогической станцией Наркомата просвещения Украины. С 1930 г. И.А. Соколянский становится директором только что организованного в Харькове НИИ педагогики и заведует там отделом дефектологии.

По его инициативе был создан Врачебно-педагогический кабинет, который объединял всю научно-практическую работу по дефектологии. Основными направлениями в работе кабинета стали практическая дефектологическая (медицинская и педагогическая) помощь детям, живущим в Харькове и области, их родным и педагогам, а также исследовательская и профилактическая работа. С 1923 г. деятельность Врачебно-педагогического кабинета тесно связывается с работой Комиссии по делам несовершеннолетних; его сотрудники вели исследования и оказывали практическую помощь воспитанникам трудовых колоний в окрестностях Харькова, проводили педагогическую работу с несовершеннолетними преступниками и в городской тюрьме. Опытные отделения кабинета были организованы им на базе Харьковской школы слепых (отделения для слепых и слепоглухонемых), школы для глухих, детского дома для умственноотсталых. В 1923–1924 гг. в Харькове, во Врачебно-педагогическом кабинете читали лекции академик В.М. Бехтерев, профессора А.В. Владимирский, Н.Н. Тарасевич, А.Н. Граборов, П.Г. Бельский, А.С. Грибоедов. Там же часто бывал и А.С. Макаренко.

В 1924–1925 гг. по инициативе И.А. Соколянского при Врачебно-педагогическом кабинете организуются две исследовательские лаборатории — педагогическая и рефлексологическая. Научной работой в них руководили И.А. Соколянский и В.П. Протопопов.

К этому периоду жизни относятся первые опубликованные исследовательские работы И.А. Соколянского в области обучения глухих. Им был создан так называемый метод «цепных сочетательно-двигательных реакций» в обучении глухих детей словесной речи, который анализировал в своих работах Л.С. Выготский.

«В 1925 г. я напечатал «Артикуляционные схемы». Там я выставил именно проблему “потребности” в живой речи у глухого и что это и есть главное в теории и практике вопроса». (Из письма И.А. Соколянского Я.К. Цвейфелю от 27.05.1956 г.)

Этот метод был построен как целиком рефлексологический. Для глухих учеников первого—второго годов обучения сначала составлялась цепочка из нескольких хорошо знакомых действий. Делалось это так, чтобы в конце ее дети могли очутиться в исходном положении. Каждому действию в этой цепочке соответствовала повелительная фраза учителя, диктующая нужное действие. Усадив детей на место, учительница знаком показывала, что нужно смотреть на ее губы, затем устно произносила первую фразу из цепи (*Дети, встаньте!*) и показывала жестом, что дети должны встать. Затем произносила следующую фразу (*Дети, подойдите ко мне!*), также сопровождая ее жестом. Потом дети, ориентируясь на артикуляцию учителя, выполняли еще несколько действий (встать по одному, встать парами, встать по трое, поклониться), наконец, их просили снова сесть за парты.

Каждая из подобных цепочек действий повторялась несколько раз, потом делался перерыв и цепочка действий снова повторялась, но уже без подкрепления жестами. В конце обучения проводился контроль понимания, когда все инструкции давались устно в первоначальном, а потом в измененном порядке и проверялась правильность выполнения этих инструкций. Цепь действий считалась усвоенной, если каждый ребенок выполнял все действия верно по чтению с губ команд педагога в любом порядке их предъявления. Все результаты обучения фиксировались, строго велась детальная запись хода работы с регистрацией действий детей в ответ на команду учителя. Устанавливалось среднее время на обучение пониманию инструкции по чтению с губ и среднее число необходимых для этого повторений.

Затем проводилось обучение пониманию глухими детьми письменных инструкций, читаемых с настенного плаката. Учительница указкой показывала детям в определенном порядке письменные инструкции, которые нужно выполнить. Сначала эти инструкции подкреплялись жестами, потом показывались без этого подкрепления. При сравнении результатов обучения было обнаружено, что письменные инструкции усваиваются в несколько раз быстрее, чем устные по чтению с губ. Одна цепочка инструкций по чтению с губ усваивалась детьми в среднем за 12 минут, а по чтению с плаката — за 6–7 минут.

В следующих опытах цепочки устных и письменных инструкций усложнялись, в них постепенно включалось все больше новых слов (*Дети, встаньте! Дети подойдите ко мне! Дети, постройтесь по росту! Дети, направо! Дети, налево! Мальчики, идите на свои места! Девочки, идите на свои места! Мальчики, сядьте! Девочки, сядьте!*). Порядок обучения был прежним: сначала все инструкции подкреплялись жестами и давались в определенном порядке. Потом без жестов и в разбивку [15].

В августе 1924 г. в Харьковском детском доме глухонемых по предложению и под руководством

И.А. Соколянского была начата новая экспериментальная работа с глухими детьми по так называемому «цепному методу», но на немецком языке. Цель этого эксперимента заключалась в проверке доказательств продуктивности предложенной методики. На немецком языке работа велась, для того чтобы исключить возможное влияние уже имеющихся у детей навыков чтения с губ. Все инструкции глухим детям давались на немецком языке устно, а затем письменно по аналогичной схеме. Меньше чем за месяц работы глухих детей I классов удалось научить пониманию устных и письменных инструкций на немецком языке, причем навыки оказались довольно стойкими: при проверке усвоенного материала через полтора месяца дети правильно выполняли инструкции на немецком языке, данные в установленном и случайном порядке, почти всех пройденных ранее цепочек действий. При организации подобного эксперимента со старшеклассниками обращалось внимание подростков на разницу в произнесении и написании инструкций на разных языках [12].

Высокие результаты обучения глухих по методу И.А. Соколянского так впечатлили Л.С. Выготского, что он включил проверку этого метода в 1925 г. в свой план опытной проверки «наиболее интересных современных синтетических систем обучения речи» глухонемых [8, с. 324]. В другой своей работе 1925 г. Л.С. Выготский писал: «Этот метод ведет к обучению речи преимущественно через чтение с губ. В основу мышления здесь пытаются положить не речевые ощущения, крайне неясные, а более рельефные и доступные глухонемому зрительные ощущения от образов слов на губах говорящего, от слов, написанных на доске, и моторные ощущения... Если описанные методы и нуждаются в многолетней разработке и проверке на опыте, то одно во всяком случае несомненно уже сейчас: это направление, в котором пойдет будущая сурдопедагогика. Принцип логической связной речи бесспорно принадлежит будущему» [там же, с. 109–110].

Обсуждая этот метод в опубликованной в 1929 г. работе, Л.С. Выготский писал: «Многие авторы, в том числе и я, анализировали обучение слепых и глухих с точки зрения условных рефлексов и приходили к глубочайше важному выводу: нет никакой принципиальной разницы между воспитанием зрячего и слепоглохого ребенка, новые условные связи завязываются одинаковым способом и с любого анализатора, влияние организованных внешних воздействий является определяющей силой воспитания. Целая школа под руководством И.А. Соколянского разрабатывает новую методику обучения глухонемых речи на основе этого учения и достигает при этом поразительных практических результатов, и теоретических положений, предвосхищающих построения самой прогрессивной европейской сурдопедагогике» [там же, с. 43].

В это же время И.А. Соколянский пробовал применить свой метод при обучении слепоглохих детей в созданном им новом учреждении для слепоглохонемых, на базе Харьковской школы слепых в 1923 г. Первая группа слепоглохих воспитанников начала обучение уже в 1925 г. В первое время Школа для слепоглохонемых

подчинялась органам образования Наркомпроса Украины и числилась только учебно-воспитательным учреждением. В 1925 г. Наркомпрос ставил перед организатором этого учреждения И.А. Соколянским только одну, но достаточно трудную задачу — практическую разработку системы и методов работы со слепоглохими детьми. С этой задачей он справился блестяще.

Американская журналистка Л. Вильсон, посетившая харьковскую школу-клинику в то время так написала о своих впечатлениях: «Достигнутые же результаты прямо ошеломляют: Пятеро детей — один высокоодаренный, двое — нормальных, двое — слабоодаренных, одна славная голубоглазая девочка 15 лет и один 20-летний юноша — воспитываются в Харьковской опытной школе. Молодой человек разговаривает и вполне удовлетворительно выполняет функции слесаря. Все воспитанники владеют основными навыками обслуживания, сами убирают постели, едят, как превосходно воспитанные люди, бодро и весело играют и совместно гармонично работают. По словам учителей, привитие повседневных навыков и включение в коллектив являются самой трудной работой, гораздо более трудной, чем обучение речи. Столовая украшена фотографиями Елены Келлер, против которой находятся и фотографии воспитанников. Один врач и один педагог заняты исключительно этими семью слепоглохими... Развитие каждого отдельного воспитанника отражено графически и фиксировано в специальном дневнике. Существует ряд лабораторий. Две приспособлены к наблюдениям рефлексов у слепоглохого ребенка. Специальная лаборатория оборудована новейшими микрофонами немецкого образца, которые также используются и в доме глухонемых при обучении речи...» [10, с. 65–66]

И.А. Соколянский, знакомый с отечественным и зарубежным опытом обучения слепоглохих, видел недостаточность американского опыта в «случайности» его построения. Протест вызывало у него и стремление к раннему религиозному образованию слепоглохих. К этому времени он стал убежденным противником чисто устного метода обучения глухих и слепоглохих, который когда-то применялся и за рубежом, и в приюте для слепоглохих детей Петербурга.

По его убеждению, было невозможно «начинать работу со слепоглохими с такого материала, который требует огромной сложности мозговой работы, в то время как ребенок не может не только обслужить себя собственными силами в обыденной жизни, но не имеет даже самых элементарных навыков для таких операций, как еда, умывание, одевание, обывание и пр. Вся педагогическая система строилась на иных основаниях: слепоглохой ребенок в бытовых условиях осваивался до приобретения полной бытовой самостоятельности и культуры.

За несколько лет практической работы этого учреждения И.А. Соколянскому вместе с очень небольшим коллективом единомышленников удалось создать тщательно разработанную методику обучения слепоглохих детей навыкам самообслуживания и элементарного бытового труда. Первыми воспитанниками этой школы в 1923–1926 гг. стали пять то-

тально слепоглухих детей разного возраста с приобретенными нарушениями зрения и слуха, среди которых была ставшая впоследствии знаменитой Ольга Скороходова. Позднее к ним присоединились еще четверо слепоглухих детей.

После налаживания первого контакта с ребенком его начинали постепенно приучать к режиму дня и навыкам самообслуживания. Сущность первоначального обучения слепоглухих детей И.А. Соколянский видел в формировании у них непосредственных и предельно точных отношений с материальной средой, в непосредственном овладении этой средой, в победе над пространством (самостоятельное передвижение) и ориентировке во времени.

Методику работы с ребенком на первых этапах обучения И.А. Соколянский называл методикой «прямой установки». В зависимости от индивидуального уровня развития ребенка особым образом выстраивались взаимодействие и взаимоположение ребенка и взрослого. Педагог становился сзади ребенка, руки ребенка накладывались ладонями на тыльную поверхность кистей рук взрослого. В таком положении взрослый действовал с предметами, а ребенок пассивно сопровождал его действия движениями своих рук. Ребенок на этом этапе мог быть пассивен по отношению к предмету, но должен быть активен в отношении движения рук взрослого.

На следующем этапе активность обучаемого направлялась на то, что именно делал взрослый. Ребенок начинал ощупывать руки взрослого и прикасаться к предмету, с которым тот действует. Предмет, как писал И.А. Соколянский, «рассматривался одновременно взрослым и ребенком», или «совместно», как говорим мы теперь.

На третьем этапе положение рук менялось: руки взрослого перемещались сверху рук ребенка. Сначала ребенок продолжал придерживать руками взрослого, но постепенно руки взрослого как бы ослабевали, становились более пассивными, а руки ребенка все более активизировались. И наконец, пальцы взрослого «сползли с рук ребенка», но взрослый продолжал стоять и двигаться рядом, чтобы помочь, подхватить и направить действия ребенка.

Всё бытовое поведение слепоглухого ребенка, связанное с удовлетворением биологических потребностей (еда, сон, сохранение тепла, потребность в движениях), организовывалось как система, состоящая из «основных навыков», связанных между собой в цепочку «целевых звеньев», включающих в себя основные элементы поведения в режиме дня. Конечный элемент звена направлен на начало нового звена действий, организован с целью начать новое действие. Например, нужно выполнить все акты туалета (встать с кровати, одеться, обуться, умыться, убрать постель), чтобы пойти завтракать. Целью конечных звеньев цепочки, составляющей основной навык туалета по утрам, является подготовка к приему пищи; цепочка навыков, связанная с приемом пищи, заканчивается подготовкой к прогулке с подвижными играми и т. д. Приобретая основные навыки поведения, ребенок осваивает помещение, в котором он находится, учится действовать с необходимыми предметами быта.

По мере получения основных навыков формировались и первые средства общения слепоглухого ребенка — жесты. Обслуживая органические потребности ребенка и понимая его выразительные движения, свидетельствующие о его желании есть, пить и т. д., взрослый тем или иным приемом удовлетворяет эти потребности. Приемы, используемые при этом, почти всегда стереотипны. В силу их повторения ребенок неизбежно вычленяет постоянные компоненты воздействия и в дальнейшем выражает свои потребности условно, т.е. теми жестами, которые первоначально формировались произвольно. «Жестикализация слепоглухонемого ребенка есть аналог словесной речи, она возникает и формируется только в процессе постоянного воздействия на ребенка при удовлетворении его органических потребностей» [19, с. 20].

Затем в этих уже знакомых помещениях к основным навыкам, организованным в ряд цепочек действий, добавляются и так называемые специальные навыки. Их отличие от основных заключается в меньшей зависимости от биологических потребностей ребенка. Такими специальными навыками И.А. Соколянский называл уборку помещения. Порядок действий при формировании «специальных навыков» также строго определялся, заранее описывался и объединялся в цепочки действий.

Как только ребенок вставал из-за стола после утреннего чая, к нему подходил педагог, дотрагивался до его плеча и шел с ним к вешалке, где висели халаты. Руками ребенка халат снимался с вешалки и одевался на ребенка. С другой вешалки брали тряпку для вытирания пыли. После этого шли в столовую. Подведя слепоглухого к кушетке, педагог вкладывал тряпку в его руку и начинал вместе с ним вытирать последовательно все части кушетки. Подобным образом вытиралась одна вещь за другой в этой комнате. После этого мыли и утирали тряпкой, снимали и вешали халат на место, мыли руки. Примерно через 4–5 дней подобной совместной работы слепоглухой ребенок начинал убирать это помещение самостоятельно. Через месяц самостоятельной работы в одном помещении ребенка переводили на уборку другой комнаты и учили убирать там. Каждый ребенок в индивидуальном порядке осваивал уборку каждого помещения клиники — на это уходило почти целый год работы педагогов.

Когда процесс уборки всех помещений был отработан у каждого ребенка, педагоги переходили к формированию очередности уборки помещения всех детей. Через понимание очередности уборки помещений И.А. Соколянский переходил к формированию временных представлений у слепоглухонемых детей, к созданию и освоению календаря.

Однако, добиваясь самостоятельного, целенаправленного и осмысленного бытового поведения слепоглухонемых, И.А. Соколянский обнаружил необычайную косность сформированных цепочек поведения у некоторых воспитанников. Он понял, что нельзя все навыки выстраивать как идеальные. Необходимо было специально организовывать «препятствия» к достижению цели и учить детей самостоятель-

но находить выход. Пытаясь решить эту задачу, педагоги встретились с большими трудностями по преодолению пассивности некоторых слепоглухонемых детей и даже отказу от малейшей самостоятельности в действиях, вечному ожиданию подсказки и стимуляции со стороны взрослого. Чтобы преодолеть эту пассивность, И.А. Соколянский пробовал использовать настольные игры-соревнования. С этой целью были специально созданы очень простые игры, приспособленные для двух слепых детей по типу лото и домино, или игры-соревнования в быстроте надевания шаров с отверстиями на вертикальный стержень. Такие игры позволили повысить самостоятельную активность детей, научить их внимательно наблюдать за действиями друг друга и следовать игровым правилам.

Но не все воспитанники И.А. Соколянского требовали таких усилий, эти трудности относились прежде всего к педагогически запущенным слепоглухонемым. Несколько слепоглухонемых детей пришли в школу уже с почти полной готовностью к самообслуживанию, с активным поисковым поведением, огромным интересом ко всему, что происходило с ними рядом. Таким слепоглухонемым Соколянский ставил другие задачи в качестве приоритетных: они должны были как можно чаще «видеть» окружающих в их повседневных занятиях. Он учил их осторожно наблюдать за действиями окружающих. Формировал у слепоглухонемых установку на то, что все вокруг занято делом. Всё внимание педагога при этом должно быть направлено на формирование интереса ребенка к действиям других.

Следующей установкой, которую формировал у активных слепоглухонемых детей И.А. Соколянский, была установка на чтение и письмо. Он видел в этом начало выработки потребности в чтении, считая, что только книга спасет слепоглухого «от идиотизма». Такого ребенка очень осторожно подводили к наблюдению за читающими по Брайлю детьми и взрослыми, помогали осматривать брайлевские книги, поощряли его стремление взять книгу, осмотреть ее и полистать. После этого начинали готовить ребенка к изучению рельефно-точечного алфавита слепых, чтению и письму по этой системе.

Только перед обучением одной воспитанницы этой школы, Ольгой Скороходовой, И.А. Соколянским была поставлена особая задача — как можно раньше, хотя бы в самой примитивной форме, получить результаты ее самонаблюдений. Уже во время овладения письменной речью ее учили фиксировать всё происходящее в ежедневных дневниковых записях. Умение наблюдать и умение записывать эти наблюдения развивались параллельно. Работа над ее речевым развитием состояла из постоянного возвращения к уже сделанным ею ранее дневниковым записям и их редактированием.

Одновременно с такой очень активной организаторской и научно-педагогической работой со слепоглухими детьми в школе-клинике И.А. Соколянский был деканом факультета социального воспитания Харьковского института народного образования и читал там курс дефектологии. С 1927 г. он стал вне-

штатным профессором этого института, который в 1930 г. был переименован в Институт социального воспитания. Возглавлял основанное в 1930 г. при УНИИПе Всеукраинское общество «Педагог-марксист», председателем которого в России была Н.К. Крупская. Осенью 1931 г. его назначили директором организованного Врачебно-педагогического института физической дефективности, где он к тому же заведовал отделом дефектологии.

В эти же годы как член особого состава Верховного Суда Украинской ССР он был участником показательного процесса по делу Союза освобождения Украины. На этом процессе 13 человек были приговорены к смертной казни, а остальные осуждены на срок от 2 до 5 лет лишения свободы. Позднее все смертные приговоры были заменены 10-летними сроками заключения. Участие И.А. Соколянского в этом процессе имело негативные последствия и для него самого, его стали обвинять в достаточно «мягких» приговорах этого суда.

Этот самый активный период научной деятельности И.А. Соколянского продолжался до его ареста в 1933 г. Началось преследование советской властью украинской интеллигенции. В октябре 1933 г. фамилия И.А. Соколянского была названа в числе других, обвиненных в национализме, в постановлении ЦК КП(б)У «О работе Украинского научно-исследовательского института педагогики и Всеукраинского общества «Педагог-марксист». Он был арестован в начале декабря 1933 г. по обвинению в принадлежности к украинской контрреволюционной организации, но уже через три месяца его освободили. Во время ареста у Соколянского был изъят партийный билет, и с этого времени он считал себя исключенным из партии. Согласно архивным документам КГБ Украины, он «Постановлением судебной тройки ГПУ УССР от 8 марта 1934 г. был подвергнут лишению свободы сроком на три года условно и из-под стражи освобожден». Месяц спустя после ареста И.А. Соколянского в Харькове состоялось совместное заседание научно-исследовательских институтов педагогики и детского коммунистического движения. Новый директор одного из институтов — И. Хайт делал доклад на тему «За большевистскую расчистку на фронте педагогических теорий», в котором И.А. Соколянского клеймили как отвергающего руководящую роль партии на основе его публикаций 1917 г., где он писал о том, что «оздоровление школы меньше всего зависит от той или иной политической ситуации... Политика и педагогика — непримиримые враги» [20, с. 17].

Такой мягкий приговор и быстрое освобождение сам И.А. Соколянский объяснял заступничеством профессоров В.П. Протопопова и В.П. Воробьева. Позднее И.А. Соколянский писал: «Когда со мной случилось “ежовское недоразумение”, то только В.П. (Протопопов. — *ред.*) и В.П. Воробьев бросились на помощь мне в соответствующие органы, не боясь, что и их прихватят туда же, на тот свет...» (Письмо И.А. Соколянского И.М. Левинсону от 30.06.1958.)

После освобождения за И.А. Соколянским оставалась репутация буржуазного националиста, многие его друзья были также арестованы, другие прервали

знакомство с ним. Изменилась и ситуация с работой Ивана Афанасьевича. К этому времени он перешел на в Украинский институт экспериментальной медицины (УИЭМ), а учреждение для слепоглухонемых стало клиникой института. В этом институте И.А. Соколянский заведовал отделом экспериментальной психофизиологии и клиникой для слепоглухонемых, одновременно оставаясь профессором Харьковского медицинского института по кафедре дефективного детства на факультете охраны материнства и детства.

В УИЭМ И.А. Соколянский стал интенсивно работать над созданием уникального устройства для чтения слепыми — «читальной машины», идею которой ему подсказал в 1924 г. петербургский физик Б.Л. Розинг. Преодолевая огромные трудности, связанные с организацией ее изготовления и экспериментальных испытаний, он в марте 1936 г. получил авторское свидетельство на изобретение «машины для чтения слепыми и слепоглухими текста».

После знаменитого партийного постановления 1936 г. и разгрома педологии школа для слепоглухонемых была закрыта постановлением Наркомпроса Украины, согласно которому слепоглухонемые дети были приравнены к категории глубоко умственно отсталых детей.

12 октября 1937 г. И.А. Соколянский был вновь арестован по обвинению «в принадлежности к антисоветской национально-террористической организации» и находился в тюрьме до освобождения 21 мая 1939 г. «в связи с прекращением дела» [20, с. 48].

Ко времени освобождения И.А. Соколянского помещение школы-клиники слепоглухих было отобрано и почти все его слепоглухие воспитанники переведены в инвалидный дом, где ими никто специально не занимался и они стали быстро деградировать. Во время оккупации Харькова в 1941 г. все они умерли от истощения. Трех воспитанников Соколянского удалось еще до войны в 1940 г. перевести в

Ленинградскую группу слепоглухих, во время блокады они тоже погибли. В живых из харьковских слепоглухих воспитанников И.А. Соколянского после войны остались только двое.

После освобождения из тюрьмы И.А. Соколянский находился в очень тяжелом состоянии, почти полгода болел и не выходил из дому, а как только немного поправился, уехал в Москву на работу в Научно-практический институт специальных школ, где ему была предложена должность директора школы глухих при этом институте. Занятия со слепоглухой своей воспитанницей О. Скороходовой он смог продолжить только в 1944 г., а с новыми слепоглухими официально получил возможность работать только в 1955 г., за пять лет до смерти.

К этому времени Л.С. Выготского уже не было в живых, и его работы долгие годы не издавались. Опубликованных работ И.А. Соколянского в следующий больший по времени, но гораздо менее активный период его жизни также было совсем немного. Реабилитирован он был только в 1957 г. Несколько работ по слепоглухоте появились уже после его смерти в 1961 г.

За несколько лет до смерти он писал: «Я никогда не страдал личным одиночеством. Но профессиональным... страдаю давно. Разумеется, никого в этом не виню. Даже пресловутые «обстоятельства» не виню.

Когда я приступил к «педагогике слепоглухонемых» и мне удалось организовать очень приличную клинику, мне казалось, что это вызовет большой интерес в «большой» педагогике, с которой я все время пытался связаться, даже пробовал навязываться. Ничего не получилось. «Не встал, не внял, не вздрогнул» наркомпросовский народ...» (Письмо И.А. Соколянского А.В. Ярмоленко от 10.02. 1954 г.)

Но его заметила «большая психология», и во многих ее творениях можно найти отражение влияния педагогики И.А. Соколянского.

Литература

1. Автобиография И.А. Соколянского 1930 г. // ЦГАОР Украины.
2. *Басилова Т.А.* Иван Афанасьевич Соколянский // Дефектология. 1989. № 2.
3. *Басилова Т.А.* Как начиналось обучение слепоглухих детей в России // Дефектология. 1999. № 2.
4. *Басилова Т.А.* И.А. Соколянский — сурдопедагог // Материалы Второго Московского симпозиума по истории глухих. М., 1999.
5. *Басилова Т.А., Чулков В.Н.* И.А. Соколянский (биография). В библиографическом указателе «Иван Афанасьевич Соколянский». М., 1989.
6. *Выгодская Г.Л., Лифанова Т.М.* Лев Семенович Выготский. Жизнь. Деятельность. Штрихи к портрету. М., 1996.
7. *Выготский Л.С.* Опытная проверка новых методов обучения глухонемых детей речи // Выготский Л.С. Собр. соч.: В 6 т. Т. 5. М., 1983.
8. *Выготский Л.С.* Основные проблемы дефектологии // Выготский Л.С. Собр. соч.: В 6 т. Т. 5. М., 1983.
9. *Выготский Л.С.* Принципы социального воспитания глухонемых детей // Выготский Л.С. Собр. соч.: В 6 т. Т. 5. М., 1983.
10. *Вильсон Л.* Новые школы в новой России. М., 1928 // Хрестоматия по возрастной и педагогической психологии. М., 1980.
11. *Рай Ф.А.* О воспитании и обучении слепоглухонемых: Стенограф. выступ. на науч. конф. Госпед. ин-та дефектологии. 10 марта 1940 г. // Хрестоматия по возрастной и педагогической психологии. М., 1980.
12. *Сметухина Н.И., Офицерова Р.Н.* Обучение глухонемых чтению и письму по методу воспитания «цепных сочетательно-двигательных реакций» // Украинский вестник рефлексологии. 1926. № 2.
13. *Смолич Ю.* Рассказы о непокое. М., 1971.
14. *Соколянский И.А.* Об обучении украинских глухонемых детей родному языку // Труды Всероссийского съезда деятелей по воспитанию, обучению и приречию глухонемых, состоявшегося в Москве с 27 по 31 декабря 1910 г. М., 1911.
15. *Соколянский И.А.* На педагогические темы // Вільна Україна. Київ. 1917. № 1.
16. *Соколянский И.А.* Методика цепных звеньев // Вопросы рефлексологии. 1926. № 1.

17. Соколянский И.А. Организация педагогического процесса по комплексной системе: Методика и методическая техника // Игра, сказка и романтика в работе с детьми. Харьков, 1927.

18. Соколянский И.А. Основные навыки в поведении личности // Основные проблемы педологии в СССР. М., 1928.

19. Соколянский И.А. Обучение слепоглухих детей // Обучение и воспитание слепоглухих / Под ред.

И.А. Соколянского, А.И. Мещерякова / Известия АПН РСФСР. 1962. Вып. 121.

20. Хиллинг Г. Прометей Макаренко и «Главбоги» Педолимпа: Соколянский, Залужный, Попов. Марбург, 1997.

21. Ярошевский М.Г. История психологии. М., 1985.

22. Ярошевский М.Г. Л.Выготский: в поисках новой психологии. СПб., 1993.

I.A. Sokolyansky and his methods of teaching children with hearing and visual impairments

Т.А. Басилова

Ph.D. in Psychology, Head of the Psychology of Disability Department
at the Moscow State University of Psychology and Education

The article tells about the dramatic, but eventful life of a Russian scientist, I.A. Sokolyansky (1898–1960), and focuses on the period before 1930s, when L.S. Vygotsky was alive. The author gives a detailed description of a long-forgotten technique of "conjoint motor reactions" that was developed by I.A. Sokolyansky for teaching deaf children and was widely known in 20–30s. This technique allowed specialists to teach deaf children in a very short time to understand oral (through lip-reading) or written instructions on accomplishing a sequence of actions. Vygotsky considered this technique to be the evidence of a new direction in future surdopedagogy constructed on the principle of logical connected speech. The article also tells about the methods Sokolyansky used in teaching blind-deaf-mute children in his Kharkov school in 1923–1936. The tasks he gave to deaf-mute children with different levels of mental development and the methods of successful teaching are described in the article as well.

Keywords: conditioned reflex method, conjoined motor reactions, deaf-blind-mute child, teaching blind and blind-deaf children, lip-reading, reflexology, initial training, general and special skills, joint action, bourgeois nationalism, anti-Soviet national-terrorist organisation.

References

1. Avtobiografiya I.A. Sokolyanskogo 1930 g. // CGAOR Ukrainy.

2. Basilova T.A. Ivan Afanas'evich Sokolyanskii // Defektologiya. 1989. № 2.

3. Basilova T.A. Kak nachinalos' obuchenie slepogluhih detei v Rossii // Defektologiya. 1999. № 2.

4. Basilova T.A. I.A. Sokolyanskii — surdopedagog // Materialy Vtorogo Moskovskogo simpoziuma po istorii gluhih. M., 1999.

5. Basilova T.A., Chulkov V.N. I.A. Sokolyanskii (biografiya). V bibliograficheskom ukazatele "Ivan Afanas'evich Sokolyanskii". M., 1989.

6. Vygotskaya G.L., Lifalova T.M. Lev Semenovich Vygotskii. Zhizn'. Deyatel'nost'. Shtrichi k portretu. M., 1996.

7. Vygotskii L.S. Opytnaya proverka novykh metodov obucheniya gluhonemykh detei rechi // Vygotskii L.S. Sobr. soch.: V 6 t. T. 5. M., 1983.

8. Vygotskii L.S. Osnovnye problemy defektologii // Vygotskii L.S. Sobr. soch.: V 6 t. T. 5. M., 1983.

9. Vygotskii L.S. Principy social'nogo vospitaniya gluhonemykh detei // Vygotskii L.S. Sobr. soch.: V 6 t. T. 5. M., 1983.

10. Vil'son L. Novye shkoly v novoi Rossii. M., 1928 // Hrestomatiya po vozrastnoi i pedagogicheskoi psikhologii. M., 1980.

11. Rau F.A. O vospitanii i obuchenii slepogluhonemykh: Stenograf. vystup. na nauch. konf. Gos. ped. in-ta defektologii.

10 marta 1940 g. // Hrestomatiya po vozrastnoi i pedagogicheskoi psikhologii. M., 1980.

12. Smetuhina N.I., Oficerova R.N. Obuchenie gluhonemykh chteniyu i pis'mu po metodu vospitaniya "cepnykh sochetatel'no-dvigatel'nykh reakcii" // Ukrainskii vestnik refleksologii. 1926. № 2.

13. Smolich Yu. Rasskazy o nepokoe. M., 1971.

14. Sokolyanskii I.A. Ob obuchenii ukrainских gluhonemykh detei rodnomu yazyku // Trudy Vserossiiskogo s'ezda deyatelei po vospitaniyu, obucheniyu i prizreniyu gluhonemykh, sostoyavshegosya v Moskve s 27 po 31 dekabrya 1910 g. M., 1911.

15. Sokolyanskii I.A. Na pedagogicheskie teme // Vil'na Ukraina. Kiiiv. 1917. № 1.

16. Sokolyanskii I.A. Metodika cepnykh zven'ev // Voprosy refleksologii. 1926. № 1.

17. Sokolyanskii I.A. Organizaciya pedagogicheskogo processa po kompleksnoi sisteme: Metodika i metodicheskaya tehnika // Igra, skazka i romantika v rabote s det'mi. Har'kov, 1927.

18. Sokolyanskii I.A. Osnovnye navyki v povedenii lichnosti // Osnovnye problemy pedologii v SSSR. M., 1928.

19. Sokolyanskii I.A. Obuchenie i vospitanie slepogluhih / Pod red. I.A. Sokolyanskogo, A.I. Mesheryakova // Izvestiya APN RSFSR. 1962. Byp. 121.

20. Hilling G. Prometei Makarenko i "Glavbogi" Pedolimpa: Sokolyanskii, Zaluzhnyi, Popov. Marburg, 1997.

21. Yaroshevskii M.G. Istoriya psikhologii. M., 1985.

22. Yaroshevskii M.G. L.Vygotskii: v poiskah novoi psikhologii. SPb., 1993.

УЧИТЬСЯ ВМЕСТЕ

К. Манске

доктор философских наук, директор Института Кристель Манске, Гамбург, Германия

Показано, что основная проблема детей с синдромом трисомии 21 — не в органическом нарушении, а в отчуждении от общения с другими людьми. Термин «умственно отсталый» — это только выражение нашей неспособности использовать при обучении ребенка адекватные методы. Сформулированы основные тезисы работы с детьми с синдромом Дауна — вера в личность и творческое начало ребенка, поддержка собственных сил и возможностей ребенка, ориентация на зону его ближайшего развития. Обосновано совместное обучение нормально развивающихся детей и детей с синдромом трисомии 21.

Ключевые слова: личность, психическое развитие, синдром трисомии 21, дети с умственной отсталостью, зона ближайшего развития.

Предисловие к публикации

Публикуемая в журнале работа Кристель Манске интересна в нескольких аспектах. Статья основана на материале доклада, который она сделала на Международном конгрессе по теории деятельности и культурно-исторической психологии «Представления в изменяющихся обществах: обучение, взаимодействие и мышление в межкультурной деятельности», организованном ISCAR (Международным обществом культурно-деятельностных исследований). Конгресс проходил в Севилье в сентябре 2005 г. Знаменательно, что доклад был сделан на секции «Сущность и практика применения теории деятельности в психологии» (вед. Н.Ф. Талызина). К. Манске создала в Гамбурге Институт развития функциональных систем мозга, где ею и ее сотрудниками ведется работа по развитию детей с серьезными нарушениями развития (ранний детский аутизм, синдром Дауна и др.). В предлагаемой статье сконцентрированы основные принципы работы института. К. Мански — автор нескольких работ, в том числе таких: Проблемы обучения. Мюнхен, 1979; Не бывает плохих учеников. Базель, 1981; Учиться могут все люди. Базель, 1990; Обучение чтению и письму, ориентированное на развитие всех детей. Базель, 2004.

Перевод Т.В. Ермоловой (кафедра иностранных языков Московского городского психолого-педагогического университета)

Прежде чем рассказать о том, как я работаю с детьми, имеющими синдром Дауна, я бы хотела начать с самого начала, с исходной точки нашего исследования — со способности человека к осознанию.

Как представители культурно-исторической школы мы знаем, что бытие определяет наше сознание. С момента появления на свет человек запрограммирован на определенный путь развития: наши чувства, восприятие, действия, мысли развиваются под воздействием нашего окружения. Окружающая среда может раздражать человека, замедлять его развитие или вовсе его уничтожить, а может сказаться на его развитии самым благоприятным образом. Только если нам известно, каким образом реализуется программа средового воздействия, мы можем распознавать различия в процессах развития наших детей.

Каждый ребенок уникален, но некоторые дети нас огорчают, поскольку их развитие не оправдывает наших ожиданий. Главный вопрос, который мы вынуждены задать себе, состоит в следующем: «Что делать в этом случае?»

Я хотела бы рассказать о том, что произошло со мной, когда мне было лет 12. Наша учительница попросила нас описать картину Франца Марка «Красные кони». В моей семье (считай основной среде развития) не было ничего, что связывало бы меня с этой картиной. В своей работе поэтому я написала следующее: «Я бы не выбрала эту картину для своей комнаты. Красных коней не бывает. Я бы выбрала картину с изображением вересковой пустоши». И я описала картину, которая висела у нас на стене в гостиной. Учительница не поставила мне оценку за работу. Она только написала в конце моего сочинения: «Кристель, почему это должна быть именно ве-

ресковая пустошь?» Я объяснила ей, что такая картина висит у нас в гостиной, и она сказала, что мой ответ ее убедил. Она поняла, почему эта картина была для меня такой важной.

Позже учительница показала мне открытку с изображением картины Пауля Клее «Рост». Она сказала: «Я люблю Пауля Клее и его утверждение, что искусство делает невидимое видимым. Тебе, Кристель, нравится картина в твоём доме, потому что она делает для тебя вересковую пустошь реальностью».

Я спросила ее, почему я единственная из класса, кому не поставили оценку, и она ответила: «Я не могу оценивать твоё сочинение, мы слишком по-разному смотрим на вещи. У меня свой путь, а у тебя свой. Я не имею права вмешиваться. Я не хочу тебе мешать».

Учительница понимала, что у нее нет права судить меня, потому что моя реакция на окружающую действительность сильно отличалась от ее собственной. Она оставила за мной право следовать собственной интуиции и бережно охраняла это право. Этот ранний опыт оказался очень важным для моей педагогической деятельности в дальнейшем.

Чем больше между нами различий, тем больше мы можем друг у друга научиться. Однако, чем сильнее разница между людьми, тем более адекватным ситуации должно быть их общение. До сих пор детей с синдромом трисомии 21 причисляют к умственно отсталым и делают всё, чтобы умственная отсталость стала их участью. Доктора научились определять это заболевание у еще не рожденных детей, и в 98% случаев плод с диагнозом «синдром трисомии 21» подвергается аборт. Если диагноз ставят на сроках 7 месяцев и старше, ребенку перед аборт делают инъекцию, останавливающую сердцебиение, чтобы на момент аборта он был уже мертв. Как бы вы ответили на вопрос девочки с синдромом трисомии 21, если бы она спросила: «Почему доктор посоветовал моей маме сделать аборт, когда она была беременна мной и почему он не советует этого сейчас, когда она беременна моей сестрой?» Я ответила ей: «У тебя более слабый мышечный тонус, чем у твоей сестры, тебе нужно больше тренироваться». Джозефина улыбнулась мне в ответ: «Физическая зарядка для меня не проблема». Джозефина ходит во второй класс обычной школы. В 6 часов утра она будит маму со словами: «Мама, просыпайся, я хочу делать с тобой зарядку». К сожалению, в большинстве случаев дети с синдромом трисомии 21 лишены возможности осваивать социальный опыт в естественных средовых условиях. Став взрослыми, лишь немногие из них могут найти такую работу, где их права соблюдались бы работодателем. Наша задача как учителей состоит не в том, чтобы решать, на кого стоит и на кого не стоит тратить свои усилия, а в том, чтобы создать для детей учебную среду, которая позволила бы каждому ребенку

учиться и развиваться с максимальной отдачей. Дети с синдромом трисомии 21 очень рано сталкиваются с тем, что у них иные условия развития. Для того чтобы научиться одновременно видеть и слышать, они нуждаются в специальном обучении с раннего детства и на протяжении многих лет. С помощью тактильного ощущения они учатся слышать, ударяя по барабану, хлопая в ладоши, танцуя и т. д. Специальные упражнения, тренирующие скорость движения глазного яблока, помогают им лучше видеть. С помощью цветных рисунков они учатся различать фон и фигуру, а с помощью особой системы гимнастических упражнений они способны компенсировать слабость мышечного тонуса и мышечных проприоцепторов. Низкая скорость распространения ацетилхолина, играющего важную роль в процессах обработки информации, может быть компенсирована у этих детей, если они работают с радостью.

Основная проблема этих детей, на мой взгляд, не в синдроме трисомии 21, а в отчуждении от общения с другими людьми. Из-за слабости мышечного тонуса они не успевают овладеть речью в сензитивный для речевого развития период. Каждый день они сталкиваются с тем, что не могут подражать звукам других людей, и с тем, что другие люди их не понимают. Наш долг — научиться общаться с ними на доступном им уровне.

Нам удавалось научить этих детей (даже в возрасте 2 лет) общаться с помощью азбуки глухих и произносить звуки, занимаясь с ними по специальным методикам. Таким образом детям удавалось воспроизводить звучащую речь. Важно начинать такие занятия как можно раньше; после того как сензитивный период пропущен, детям сложно овладеть грамматическим строем родного языка. Именно грамматический строй языка является основой логического мышления. В то же время синдром трисомии 21 является скорее социальной, чем биологической проблемой.

Я живу в Германии. В Гамбурге открыто около 50 специальных классов для детей с синдромом трисомии 21 или с диагнозом «трудности в обучении».

Социальная интеграция этих детей — шаг в правильном направлении, но этого недостаточно. До тех пор пока эти дети исключены из процесса овладения социальным опытом, пока они не получают образования необходимого уровня, они не способны существовать самостоятельно. Какие возможности и конкретные приемы есть у учителя, чтобы помочь детям с синдромом трисомии 21 успешно овладеть знаниями.

Тезис 1

Л.С. Выготский разделил процесс развития человека на пять психологических возрастов: младенческий — от рождения до 1 года, ранний — от 1 года до

3 лет, дошкольный — от 3 до 7 лет, школьный — от 7 до 11/12 лет, подростково-юношеский возраст — от 11/12 до 18 лет.

Развитие детей имеет не линейный характер — оно проходит через различные стадии метаморфоз. В процессе психического развития дети переходят от одной качественной ступени развития к другой — от младенчества к раннему возрасту, затем к дошкольному и школьному возрасту, а затем к подростково-юношескому. Когда дети с синдромом трисомии 21 начинают учиться, учителям приходится иметь дело с ребенком иной возрастной ступени. Обычно в начале школьного возраста дети с синдромом Дауна, не получавшие специального обучения до школы, находятся на стадии развития ребенка раннего возраста. При специальном обучении они преодолевают этот разрыв за первые четыре года обучения в школе. Процесс обучения должен строиться следующим образом. Когда в учебной группе находятся дети с разным уровнем психического развития, учителю необходимо стремиться к тому, чтобы каждый ребенок смог что-то вынести из урока, специально приспособленного к его уровню развития. Ни один ребенок не должен выпадать из поля зрения учителя, и ни один ребенок не должен потерпеть полное фиаско в ходе урока. Я хотела бы привести в качестве примера план урока по чтению. Дети в I классе должны пройти букву «М» как смысловозначительную гласную. Они едят печенье и выражают свое удовольствие традиционным одобрительным звуком «М-м-м». Эта буква вводится в рамках целого предложения «Я люблю печенье, оно замечательное». Затем дети произносят звук «М-м-м» и гладят себя по животу. Это движение руки тоже означает «Я люблю печенье». Учитель снимает детей фотоаппаратом. Затем они вместе прикрепляют фотографию в тетрадь для букв и пишут букву «М» или делают ее оттиск с помощью клише. Интеграция действия, символического действия и знака объединяет все возрастные стадии детей в группе в единый акт генезиса, происходящего на уроке. Таким образом, дети с синдромом трисомии 21 преодолевают свое отставание, не замедляя темпа развития других детей. Опыт показывает, что дети с синдромом Дауна хорошо запоминают буквы, введенные таким методом. В конце второго класса они уже могут читать и понимать незнакомый текст.

Тезис 2

Функциональные системы головного мозга являются самоорганизуемыми, т. е. аутопоэтическими, системами (У. Матурана и Ф. Варела).

Учитель не может непосредственно воздействовать на центральную нервную систему своих учеников, но он в состоянии снабдить их необходимыми средствами для адекватного управления ее

функциями. Это позволяет детям демонстрировать окружающим вполне очевидную для всех способность к рассуждению и мышлению. Кроме того, задачей учителя является ориентация детей на достижение цели и оказание конкретной помощи в ее достижении. Учитель должен иметь представление о множестве способов решения одной и той же задачи. И райский сад, и группа учеников похожи на разноцветный луг летом, а не на поле, где правильными рядами посажен турнепс. Цветы из льда возникают сами по себе, мы можем только восхищаться их красотой.

Философ И. Кант считал, что и наказание, и похвала одинаково вредны для развития ребенка. У ребенка, которого преимущественно хвалят, вырабатывается расчетливый характер, ребенок, которого часто наказывают, вырастает раблепным. Дети, которыми манипулируют учителя, оказываются лишенными способности самостоятельно рассуждать.

Когда мне было 11 лет, нас попросили слепить из глины вазу. Под моими руками ваза обрела очертание головы человека. Сходство было заметно всем вокруг. Учительница взяла вазу и подняла ее вверх. Она попросила учеников взглянуть на нее. «Посмотрите, скульптура Кристель говорит сама за себя. Не следуйте точно указаниям учителя, а слушайте своих рук, которые творят произведение искусства из глины. Все выполнили мои указания и слепили из глины вазу, т. е. подчинились моему указанию, но это не то, чего я ожидала от вас, я хочу, чтобы вы следовали за своими идеями. Все ваши вазы похожи одна на другую, но ведь вы все абсолютно разные». Творчество зависит от степени свободы человека. Это утверждение верно не только для урока по искусству, но и для любого урока.

Наш знаменитый поэт Гёте написал в «Германе и Доротее»: «Нам не дано лепить ребенка по своему усмотрению. Мы вынуждены любить его таким, каким его создал господь. Необходимо дать ему по возможности лучшее образование и предоставить право выбрать свой путь самостоятельно. У каждого ребенка свой дар, и каждому ребенку важно иметь свой особый дар и быть счастливым по-своему».

Тезис 3

Полезны только те уроки, на которых дети в состоянии сделать с учителем больше, чем смогли бы сделать без него. На каждом уроке ученики должны превзойти себя прошлого, хотя бы на шаг, т. е., как мы говорим в Германии, «стать на голову выше, чем раньше». Л.С. Выготский называл это обучением внутри зоны ближайшего развития. Обучение в зоне ближайшего развития означает не только использование адекватных методических приемов, но также установление особого отношения между ребенком и взрослым.

Развитие ребенка протекает успешно

1) если учитель и ученик отправляются в совместное путешествие с целью сделать открытие. Сожаление или отказ здесь абсолютно непродуктивны;

2) если учителю удастся раскрыть ребенку его собственные возможности. Учителю необходимо донести до ребенка, что ошибки естественны, а провала быть не может. Дети, как и взрослые должны учиться на своих ошибках;

3) если мы сами поймем, что термин «умственно отсталый» — это только выражение нашей неспособности использовать при обучении ребенка адекватные методы.

Вот что пишет Л.С. Выготский:

«Дефективные психологические структуры ребенка имеют не биологическую, а социальную природу. Только от нас зависит, будет ли глухой, слепой или умственно отсталый ребенок обладать дефективной психикой».

Learning Together

Christel Manske

Ph.D. in Philosophy, Head of the Manske Institute, Hamburg, Germany

The article shows that the main problem in children with trisomy 21 is not in the organic impairment itself, but in the estrangement from communication with other people. The term "mentally retarded" actually shows that we are not able to use adequate methods in teaching a child. The author describes the following main principles of working with children with Down syndrome: believing in child's personality and creativity, supporting his/her inner powers and potentials, taking into account his/her zone of proximal development. The article substantiates that normal children and children with trisomy 21 should study together.

Keywords: personality, mental development, trisomy 21 (Down syndrome), children with mental retardation, zone of proximal development.

Диалог с Л.С. Выготским о проблемах современной сурдопедагогики*

Г.Л. Зайцева

Хотя эта статья Г.Л. Зайцевой была опубликована во втором номере журнала «Дефектология» за 1998 г., содержание ее остается актуальным и сейчас. В статье рассматривается история взглядов на развитие языка глухих и роль в этом развитии жестового языка, понимаемого как «родной язык» глухих, т. е. язык, усваиваемый без специального обучения. В содержании статьи самым подробным образом анализируются взгляды Л.С. Выготского на обучение глухих и роль в этом обучении жестового языка. Наряду с обсуждением этой проблемы рассматриваются самые современные проблемы обучения глухих в нашей стране и за рубежом.

Ключевые слова: глухие дети, чисто устный метод, мимический метод, язык жестов, полиглоссия, билингвизм глухих, суррогат языка, микросоциум глухих, ВФГ – Всемирная федерация глухих, словесно-жестовое двуязычие глухих, кохлеарная имплантация, духовный и культурный плюрализм.

Столетний юбилей Л.С. Выготского, широко отмеченный мировым сообществом психологов в 1996 г., стимулировал дальнейшее осмысление и развитие наследия выдающегося российского ученого, его культурно-исторической теории.

Представляется, что наш диалог с Л.С. Выготским, идеи которого на многие десятилетия опередили современную ему эпоху, окажется весьма плодотворным и для обсуждения актуальных проблем современной сурдопедагогики. Попытка такого диалога предпринята в настоящей статье.

Л.С. Выготский приступил к работе в дефектологии в середине 20-х гг. XX в. В то время большинство школ для глухих детей в Европе, Америке и послереволюционной России использовали систему «чистый устный метод». В то же время борьба между сторонниками «чистого устного метода» и их противниками, представителями «мимического метода», не утихала. Окунувшись в гущу полемики, Л.С. Выготский сразу выступил решительным противником классического «чистого устного метода». Этот метод, по мнению Л.С. Выготского, не годится, потому что обучение речи в этой системе «паразитически съедает все остальные стороны воспитания, становится самоцелью» [2, с. 215]. В таких условиях формирование устной речи, отнимая слишком много времени и превращаясь для глухого ребенка в каторжно тяжелый труд, дает чрезвычайно плачевные результаты [там же, с. 54]. Устная речь глухих «почти не служит их развитию и формированию, не явля-

ется орудием накопления социального опыта и участия в социальной жизни» [там же, с. 323]. А дети тайком общаются с помощью жестовой речи, и «преподаватели должны быть полицейскими и ловить учеников», прибегающих к жестовому языку [там же, с. 80]. Таким образом, уже в эти годы Л.С. Выготский признает, что жестовая речь является основным средством межличностного общения глухих и, следовательно, одним из средств накопления социального опыта. Однако в те 20-е годы, вслед за Н.М. Лаговским и другими видными сурдопедагогами того времени, Л.С. Выготский относится к жестовому языку весьма скептически. Полагая, что язык жестов составляет естественный язык глухих, он тем не менее считает его примитивным, бедным и ограниченным, языком, который никогда не доходит «до абстрактных понятий, отвлеченных представлений и обрекает глухого на полнейшее недоразвитие» [там же, с. 78]. В этом случае и «мимический метод», где жестовая речь является одним из основных средств педагогического процесса (наряду со словесной речью), расценивается Л.С. Выготским как неприемлемый. И так, ни «чистый устный метод», ни «мимический метод». Каким же образом может быть решена эта «поистине трагическая проблема сурдопедагогики»? [там же, с. 79].

Л.С. Выготскому было отведено судьбой менее 10 лет на поиски ответа на этот вопрос. Теоретические исследования, анализ практики отечественных и зарубежных школ, а также экспериментальные ма-

* Статья была опубликована в журнале «Дефектология» (1998 № 2).

териалы, полученные им и его сотрудниками при обследовании глухих детей в психологической лаборатории (при Медико-педагогической станции Наркомпроса, с 1929 г. — Экспериментальный дефектологический институт), привели ученого к разработке принципиально нового методологического подхода к проблеме. Концепция Л.С. Выготского, основанная на его культурно-исторической теории, исходит из следующих главных (и взаимосвязанных) постулатов:

- выделение преимущественного значения социальной сущности в феномене глухоты человека при учете биологических факторов;
- признание важной роли речи и общения в развитии ребенка, его высших психических функций и включение жестовой речи, наряду со словесной, в систему речевой деятельности глухих детей;
- утверждение, что полиглоссия, т. е. словесно-жестовое двуязычие, — «неизбежный и наиболее плодотворный путь речевого развития и воспитания» глухого ребенка [2, с. 217];
- заключение о необходимости «множественности путей речевого развития» глухих детей, дифференцированного подхода к их воспитанию, в том числе изучение вопросов «коллективного сотрудничества» со слышащими детьми [там же, с. 218] и т. д.

К сожалению, в силу известных причин, идеи Л.С. Выготского во всей их совокупности на протяжении последующих лет оказались не востребованными сурдопедагогикой. Апелляция специалистов «к Выготскому», столь распространенная в последние десятилетия, настолько селективна, что не только не отражает концепцию автора, но зачастую противоречит ее основным положениям.

Надо сказать, что в конце 30-х гг. XX в. подход к решению проблемы, предложенный Л.С. Выготским (отметим, что сам ученый настойчиво подчеркивал его **методологическую** новизну), начали разрабатывать его ученики и последователи. Концепция Л.С. Выготского, результаты исследования Р.М. Боскис, Н.Г. Морозовой [1] и других легли в основу решений совещания 1938 г., положившего конец фактическому господству «чистого устного метода» в школах страны. На этом совещании устная и письменная формы словесной речи были признаны основными, а жестовая речь, как и дактильная, — вспомогательными средствами педагогического процесса. Однако очень скоро дальнейшие поиски в этом направлении были прерваны. К этому времени на само имя Л.С. Выготского было наложено табу, его произведения не переиздавались, и многие важные идеи ученого были неизвестны новому поколению исследователей. Опубликование в 1950 г. печально знаменитой работы И.В. Сталина «Марксизм и вопросы языкознания» еще более усугубило положение. «Корифей» лингвистики и психологии утверждал, что глухие — аномальные и безъязычные люди, а их ручной язык — «даже не суррогат языка» [16, с. 40]. Вполне понятно, что немедленно произошла ревизия решений Совещания 1938 г. (официально до сих пор никем не отмененных), жестовая речь нача-

ла изгоняться из школ (ведь это «даже не суррогат языка»!). Многие годы педагогические исследования проблемы, основанной на добротном экспериментальном материале, просто не проводились. К сожалению, следует признать, что отголоски публикации «Марксизм и вопросы языкознания» слышны в нашей сурдопедагогике и до сегодня.

Между тем развитие современного общества, научной мысли следует по пути, предсказанному Л.С. Выготским. Прежде всего существенно изменился менталитет цивилизованного общества, которое рассматривает себя как совокупность различных микросоциумов (культурных, религиозных, языковых и т. д.) и признает за каждым из их членов право на свой собственный стиль жизни. Как и предсказывал Л.С. Выготский, само понятие «дефективность» — понятие социальное, «знак разницы» между поведением глухого, слепого и поведением других — постепенно уходит из общественного сознания [2, с. 72]. Как известно, согласно культурно-исторической теории Выготского, именно от уровня развития общества зависит содержание развития ребенка, ибо «высшие психологические функции ребенка, высшие свойства, специфические для человека, возникают первоначально как формы сотрудничества с другими людьми и лишь впоследствии становятся внутренними индивидуальными функциями самого ребенка» [4, с. 95]. Изменения, произошедшие в самой социальной среде, которая, по Выготскому, выступает в качестве источника развития высших психических функций, обусловили формирование новых взаимоотношений между «слышащим большинством» и «глухим меньшинством». Отношение к микросоциумам глухих как культурным и языковым меньшинствам повлекло за собой признание многими государствами статуса жестовых языков и права глухих получать образование на жестовом языке. В таких странах, как Норвегия, Франция, Швеция, и других это право закреплено законодательно. Принятие национальными парламентами, Европарламентом, ЮНЕСКО соответствующих актов явилось результатом непосредственного действия двух основных (и взаимосвязанных) факторов: борьбы национальных ассоциаций и Всемирной федерации глухих за гражданские права глухих и данных современных лингвистических, психолингвистических и других исследований жестового языка. Широкое движение сообществ глухих против дискриминации возникло и развивается в процессе изменения самосознания неслышащих и идентификации себя многими из них как членов микросоциумов глухих. Это нашло отражение, в частности, в победе американской «революции» студентов и сотрудников Галлодетского университета, добившихся в 1988 г. назначения глухого президента (ректора), владевшего жестовым языком [19], в официальных документах ВФГ, например резолюциях о статусе жестового языка и о политике ВФГ в области образования [23] и т. д. В своей борьбе за признание жестового языка, за право получать образование на жестовом языке ассоциации глухих опираются на новейшие дости-

жения исследований жестового языка, основные идеи которых были предвосхищены в поздних работах Л.С. Выготского. К началу 30-х гг. XX в. его отношение к жестовой речи принципиально меняется. Он приходит к выводу, что

— жестовый язык глухих — сложная и своеобразная лингвистическая система, язык «очень богато развитый» [4, с. 91], на котором вполне можно выражать различные абстрактные понятия, в том числе ряд положений, мыслей и сведений общественно-политического характера [4, с. 216] и т. д.;

— жестовая речь «есть подлинная речь во всем богатстве ее функционального значения» [там же, с. 215], т. е. не только средство межличностного общения глухих, но и внутреннего мышления самого ребенка» [там же, с. 95]. Однако, с точки зрения Л.С. Выготского, жестовый язык, в отличие от словесного, не является «идеальной формой». «Идеальную форму можно определить как культуру, которую субъект застает при своем рождении и которая усваивается и субъективируется в процессе индивидуального развития» [9, с. 9]. Выготский полагает, что глухие дети «вместе, в сотрудничестве, в обществе» создают жестовый язык [4, с. 91]. Этот язык не существует в среде, поэтому в отсутствие идеальной формы развитие глухих детей «обычно носит чрезвычайно ограниченный, сжатый и обедненный характер» [там же, с. 91]. Необходимо взаимодействие начальной формы (жестовой речи) с идеальной формой (словесной речью), результат которого — словесно-жестовое двуязычие (полиглоссия, по Выготскому);

— словесно-жестовое двуязычие глухих — объективно существующая реальность, и «педагогика не может закрыть глаза на то, что, изгоняя мимику из пределов дозволенного речевого общения глухонемых детей, она тем самым вычеркивает из своего круга огромную часть коллективной жизни и деятельности глухого ребенка» [2, с. 217–218], тормозит его общее и интеллектуальное развитие. Ибо того, «что мы отнимаем у глухонемого ребенка в общении, ему не хватает в мышлении» [там же, с. 215];

— необходимо переоценить традиционное отношение к жестовой речи, «использовать все возможности речевой деятельности глухонемого ребенка, не относясь свысока, пренебрежительно к мимике и не третируя ее как врага», поставить теоретически и практически вопрос о «сотрудничестве и структурном комплексировании на различных ступенях обучения» словесной и жестовой речи [там же, с. 218].

Как видим, Л.С. Выготский предложил нам свою трактовку всей проблемы жестового языка, определив сущность его лингвистической структуры, оценив роль жестовой речи в коммуникативной и познавательной деятельности глухих и ее место в системе средств педагогического процесса. Немаловажно заметить, что в 30-е гг. конкретных фактов о жестовом языке было крайне мало, а надежные экспериментальные материалы практически отсутствовали.

Что может ответить Л.С. Выготскому современная наука? Данные проведенных в последние десятилетия во многих странах мира многочисленных исследований национальных жестовых языков подтверждают правоту Л.С. Выготского. Доказано, что каждый национальный жестовый язык — самобытная система, отличающаяся своеобразной лексикой, весьма сложной грамматикой, и что, как полноценная система знакового опосредования, он играет важную роль в когнитивной деятельности, формировании личности и т. д. Мы подробно обсуждали эти вопросы в другой работе [8], поэтому сошлемся здесь лишь на библиографию по основным аспектам проблемы [21], содержащую 6400 работ, опубликованных до 1993 г.

Сведения о жестовом языке, которыми располагает наука сегодня, позволяют нам и возразить Л.С. Выготскому. Очевидно, что и в его время жестовые языки отнюдь не создавались в общении учеников отдельно взятой школы. Национальные жестовые языки уже существовали как «идеальная форма», передаваясь из поколения в поколение. (Заметим, что процесс овладения глухим ребенком национальным жестовым языком достаточно подробно изучен [26]) Это полностью относится и к русскому жестовому языку, который в России начала XX в. не только служил средством каждодневного неформального общения глухих, но и использовался в ситуациях официального общения, в публичных выступлениях и т. д. [4, с. 27]. Однако в последние годы роль жестового языка как «идеальной формы» неизмеримо возросла. Рост самосознания глухих, новый статус национальных жестовых языков обусловили значительное расширение сферы их функционирования. Если раньше жестовая речь использовалась глухими собеседниками преимущественно в неофициальной обстановке, то в наши дни жестовые языки (именно жестовые языки, а не калькирующая жестовая речь) стали рабочими языками всех научных и других конференций, в которых принимают участие глухие. На национальном жестовом языке выступают глухие депутаты парламента, ведутся телевизионные передачи для глухих и т. д. Это существенно обогатило лексику жестовых языков: жесты, выражающие различные общественно-политические, научные и другие понятия, составляют неотъемлемую часть их лексического состава. Оказалось возможным и целесообразным проведение международных научных конференций глухих исследователей, где в качестве рабочих языков используются только жестовые (Париж, 1995; Бристоль, 1997, и др.). Конечно, это новая реальность, которой не было во времена Л.С. Выготского. Однако существование жестового языка, как и словесных языков, в качестве «идеальной формы» еще более укрепляет позицию ученого, является мощным аргументом за применение жестового языка в обучении и воспитании глухих детей. Сторонников «тотальной коммуникации» и «билингвистического обучения» — двух современных систем обучения глухих детей, — безусловно, можно считать единомышленниками Л.С. Выготского.

«Билингвистическое обучение» — молодое направление, его становление в странах Западной Ев-

ропы (Дания, Франция, Швеция и другие) и Америки относится к 80-м гг. XX в. Основой методологической платформы «билингвистического обучения» является совокупность социально-политических и философских идей, отражающих изменение менталитета цивилизованного общества, новое отношение к микросоциумам глухих, к жестовому языку (мы уже обсуждали эти вопросы). Современная научная парадигма обеспечивает обоснованность коренной перестройки всего образовательного процесса, включение национального жестового языка, наряду со словесным (важная роль которого, естественно, никем не отрицается), в систему главных средств педагогического воздействия. Представители билингвистического обучения придерживаются различных взглядов на соотношение обоих языков в педагогическом процессе. Одни из них полагают, что *исходным языком должен быть жестовый* и начинать общение с глухим ребенком на жестовой речи нужно как можно раньше, желательно до года. А словесный язык становится предметом и средством обучения лишь после того, как ребенок приобретет достаточную лингвистическую компетенцию в жестовом языке [24]. Другие специалисты считают, что *словесный и жестовый языки должны вводиться одновременно*. Ответ на вопрос о «сотрудничестве и структурном комплексировании на различных ступенях обучения» (в формулировке Л.С. Выготского) словесной и жестовой речи, как и на многие другие вопросы, может быть получен только в ходе дальнейших исследований. Поисками в этом направлении заняты в настоящее время педагоги многих стран, в том числе и коллектив Московской билингвистической гимназии для глухих детей, открытой в 1992 г.

Прежде всего хотелось бы подчеркнуть, что неправильно рассматривать создание отечественной концепции билингвистического обучения и открытие гимназии как некий механический перенос «модных» западных доктрин и образовательных моделей в Россию. Появление альтернативной педагогической системы явилось естественным этапом развития отечественной сурдопедагогике в новых общественно-политических условиях. Дело в том, что главные идеи, которые легли в основу теоретической платформы советской сурдопедагогике и, соответственно в разработку содержания и методов учебно-воспитательного процесса, были сформулированы в 50–70-е гг. XX в. Это прежде всего новый подход к педагогической классификации детей с недостатками слуха (Р.М. Боскис), обоснование и разработка систем обучения русскому языку, учитывающих своеобразие развития глухих (С.А. Зыков и др.) и слабослышащих (Р.М. Боскис, К.Г. Коровин, А.Г. Зикеев и др.) учащихся, создание оригинальной системы формирования устной речи (Ф.Ф. Рау, Н.Ф. Слезина и др.), системы работы по использованию и развитию остаточного слуха глухих (Е.П. Кузьмичева и др.). Развитие главных концептов каждого из этих направлений, выпуск учебно-методической литературы, подготовка и переподготовка педагогов способствовали внед-

рению результатов проведенных исследований в практику школ. Все это обеспечило серьезные достижения отечественной сурдопедагогике, заслуженное признание, в том числе и международное, ее успехов. Однако к середине 80-х гг. ресурс идей, определяющих динамику развития государственной системы обучения и воспитания детей с недостатками слуха, по-видимому, оказался в основном исчерпанным. В то же время выявился главный недостаток этой системы — ее унитарность. Создатели советской сурдопедагогике исходили из постулата (во многом отражающего уровень отечественной науки того времени), монополизирующего роль словесной речи, преимущественно устной, в обучении и воспитании глухого ребенка. В связи с этим провозглашенная цель — всестороннее развитие детей с недостатками слуха — зачастую оставалась только декларацией, поскольку основное внимание в школах уделялось не личности ребенка, а формированию его словесной речи. Но и уровень владения русским языком (как устной, так и письменной речью) у большинства выпускников специальных школ остается довольно низким [6, 10 и др.]. Многие из них, обладая высокими интеллектуальными способностями, но испытывая огромные трудности в овладении словесной речью, особенно устной, оказываются в очень неблагоприятных условиях. Они крайне лимитированы в получении информации, не в состоянии реализовать свои творческие возможности и личные потребности в той обстановке, когда основным средством учебно-воспитательного процесса является устная речь. Такие учащиеся не могут в полной мере воспользоваться своим правом на получение полноценного, равного с нормально слышащими сверстниками, образования. Значит, основные доводы Л.С. Выготского, выдвигнувшего свою концепцию в сурдопедагогической ситуации начала 30-х гг., остаются в силе: «предъявляемые к речевому воспитанию глухонемого ребенка требования при настоящем положении невыполнимы», поэтому проблема «не может считаться решенной в главной части, касающейся связи речевого и общего воспитания глухого ребенка» [2, с. 329].

Конечно, некоторые глухие дети могут успешно обучаться по традиционной системе, которую следует постоянно совершенствовать (по крайней мере на современном этапе), вводить новые педагогические технологии и т. д. В то же время необходимы поиски и в других направлениях. Одно из них — развитие идеи Л.С. Выготского о важной роли жестовой речи в образовании глухих. Результаты исследований показали, что глухие учащиеся, свободно владея русским жестовым языком, существенно лучше понимают, перерабатывают, запоминают информацию, сообщаемую им средствами русского жестового языка [6, 7, 15 и др.]. Кроме того, выяснилось, что в подавляющем большинстве школ-интернатов педагоги отнюдь не руководствуются установкой на то, что в организованной работе с детьми нужно применять словесную речь. Жестовая речь широко используется не только при проведении внеклассных мероприятий, но и на уроках [6, с. 93]. Таким образом, материалы

проведенных исследований, реальная ситуация в нашей сурдопедагогике (а совсем не бездумное подражание Западу, хотя мы тщательно изучаем публикации, опыт зарубежных коллег), отечественные традиции и прежде всего теория Л.С. Выготского побуждали нас взяться за разработку российской концепции билингвистического обучения.

Начавшаяся в стране демократизация и гуманизация образования, государственная и общественная поддержка инновационных педагогических проектов позволили открыть Московскую билингвистическую гимназию для глухих. Была поставлена задача создать максимально благоприятную педагогическую среду для выявления и развития творческих способностей и возможностей глухих учащихся, для формирования глухого ребенка как свободной личности, как человека, не испытывающего чувства неполноценности в связи с нарушенным слухом и несовершенной устной речью. Такой средой, согласно разрабатываемой концепции, является среда словесно-жестового двуязычия.

Педагогическая среда словесно-жестового двуязычия предполагает функционирование русского устного языка и русского жестового языка в качестве равно престижных и равно уважаемых средств общения между слышащими и глухими членами коллектива: детьми, педагогами, родителями. Представляется, что такой подход обеспечивает условия для переориентации школы на ребенка как главного субъекта образовательного процесса, поскольку позволяет более полно учитывать его личные потребности и особенности, в том числе роль жестового языка в жизни глухих.

Использование жестового языка в педагогическом процессе связано с решением ряда задач. Одна из них — существенное повышение уровня владения жестовым языком слышащими педагогами. В этих целях была разработана и осуществляется специальная программа обучения русскому жестовому языку учителей (а также родителей и других членов семей). Заметим, что в этой работе с удовольствием принимают участие и дети, исполняя обязанности консультантов и репетиторов. Вторая задача — нахождение рационального соотношения русского устного и русского жестового языков, определение места устной речи в педагогическом процессе. Эта проблема стала предметом исследования, которое проводят все сурдопедагоги гимназии — и слышащие, и глухие [5, 13 и др.]. Наши глухие коллеги, свободно владеющие и русским, и жестовым языками, работают преподавателями литературы, математики, биологии, жестового языка и других предметов. Они, по сути, являются «социальными моделями» для учащихся. Тесное и дружеское сотрудничество глухих и слышащих учителей, включение жестового языка в учебно-воспитательный процесс способствуют преодолению коммуникативных барьеров, установлению искренних, доверительных отношений между взрослыми и детьми. Появляется реальная возможность усиления «момента индивидуализации», возможность добиваться единства «мышления и аффекта» (по Выготскому), уделять преимущест-

венное внимание социально-эмоциональному развитию учащихся, так как их «эмоциональная сторона личности имеет не меньшее значение, чем другие стороны, и составляет предмет и заботу воспитателей в такой же мере, как ум и воля» [3, с. 106]

Диалог учителя и ученика на уроке с использованием жестовой речи облегчает «эмоционально окрашенное преподавание», позволяет значительно увеличить объем учебной информации, расширяет круг изучаемых дисциплин (введены английский язык, мифы народов мира, логика, этика и др.) и сократить сроки получения основного образования (оно обеспечивается за 10 лет). Конечно, в процессе реализации билингвистического подхода возникает множество вопросов, поиск ответов на некоторые из них, достаточно сложные, — дело будущего. Рано пока подводить итоги. В то же время предварительные результаты билингвистического обучения, как нам кажется, весьма обнадеживающие. Со всей очевидностью об этом свидетельствуют материалы исследований, проведенных в тех странах, где уже есть первые выпуски учащихся билингвистических школ. Так, глухие выпускники шведской школы [20] демонстрировали более высокий уровень усвоения школьной программы по сравнению учащимися-«оралистами». Улучшились знания по шведскому языку (самостоятельная письменная речь, понимание текста), математике, выяснилось также, что у этих подростков более широкий общий кругозор, лучшая социальная адаптация. Высокая результативность билингвистического обучения зафиксирована в Дании [22], где сопоставлялись результаты выпускных экзаменов глухих и слышащих выпускников по датскому языку, математике, физике, английскому и другим предметам.

Накопленный в разных странах мира, том числе и в России, опыт, данные, которыми сегодня располагает наука, дают основание утверждать, что билингвистическое обучение эффективно для многих глухих учащихся. Таким образом, подтверждается положение Л.С. Выготского, утверждавшего, что «максимальное использование всех видов речи, доступных для глухонемого ребенка, — необходимое условие коренного улучшения воспитания глухонемых детей» [2, с. 218].

Современные теоретические исследования и практика обучения подтверждают и другой тезис Л.С. Выготского — о множественности путей речевого развития детей с недостатками слуха, необходимости «сложного дифференцированного подхода» к их обучению и воспитанию [там же, с. 330]. Новейшие достижения науки и техники открывают широчайшие перспективы для таких направлений сурдопедагогике, о которых Л.С. Выготский мог только мечтать. Это прежде всего интенсивные поиски, связанные с ранней диагностикой, ранним слухопротезированием, ранним началом систематического обучения при использовании высококачественной звукоусиливающей аппаратуры. Многолетние исследования в этой области ведутся и за рубежом (например, П. Губериной и сотр., Центр СУВАГ, 1994) и в нашей стране. Успехи глухих детей, о кото-

рых сообщают исследователи [11, 12, 17], весьма впечатляющи.

Серьезные достижения получены и в работе с глухими, протезированными многоканальными кохлеарными имплантатами [25 и др.]. Открытие возможностей кохлеарной имплантации (прямое воздействие, изменяющее роль «биологического фактора» глухоты) и разработка пре- и постоперационной системы работы с глухими пациентами, раннее обучение с использованием совершенных слуховых аппаратов позволяют все большему числу детей с недостатками слуха идти по пути интегрированного обучения. И если в 1924 г. Л.С. Выготский вынужден был констатировать, что совместное обучение глухих и слышащих детей «сейчас, к сожалению, еще не может стать вопросом ближайшей очереди» [2, с. 81], то в наши дни это стало реальностью, в том числе и в России.

Мы не будем в этой статье обсуждать многие серьезные проблемы (социальные, этические и другие), связанные с кохлеарной имплантацией и интегрированным обучением глухих, в частности резко отрицательное отношение к этим явлениям Всемирной федерации глухих. Можно с уверенностью утверждать, что наряду с глухими, которые идентифицируют себя как членов микросоциумов глухих и выбирают билингвистическое обучение, всегда были, есть и будут другие глухие дети (точнее, их семьи), которые видят свой путь в прямом включении в «мир слышащих», в интегрированном обучении. Поэтому сегодня одной из актуальных задач следует считать

изучение вопроса, поставленного еще Л.С. Выготским, — *изучение возможностей коллективного сотрудничества глухих и слышащих детей.*

В завершение нашего диалога с Л.С. Выготским о проблемах современной сурдопедагогики позволим себе высказать следующее умозаключение. Сегодня отечественная педагогика находится в поисках новой образовательной парадигмы. Путь к ее созданию не столько изобретение нового, сколько переосмысление старого. Духовный и культурный плюрализм, который бурно преобразует наше настоящее и, хотелось бы надеяться, еще в большей степени наше будущее, обуславливает возможность и необходимость разработки концепции образования детей с недостатками слуха, предусматривающей «множественность подходов», развитие, сотрудничество и взаимообогащение всех существующих (и тех, которым еще только предстоит родиться) направлений. Им должны быть обеспечены равная государственная поддержка и общественное признание. Только в этом случае родители, обладая всей полнотой информации, получают гарантированное право выбора, а дети, вырастая, смогут выбирать свой «стиль жизни», способ включения в общество. И само общество, его менталитет, отношение к людям с особенностями в развитии должны стать иными. Поэтому одной из главных идей новой концепции следует считать «перевоспитание общества», что еще в 1924 г. Л.С. Выготский рассматривал как «огромной важности общественно-педагогическую задачу» [2, с. 78].

Литература

1. Боскис Р.М., Морозова Н.Г. О развитии мимической речи глухонемого ребенка и ее роли в процессе обучения и воспитания глухонемых // Вопросы учебно-воспитательной работы в школе для глухонемых. 1939. № 7(10).
2. Выготский Л.С. Основы дефектологии // Выготский Л.С. Собр. соч.: В 6 т. Т. 5. М., 1983.
3. Выготский Л.С. Педагогическая психология. М., 1996.
4. Выготский Л.С. Лекции по педологии. Ижевск, 1996.
5. Горошков А.В. Соотношение речевых средств на уроках географии // Международная конференция по билингвистическому обучению глухих детей. М., 1996.
6. Зайцева Г.Л. Дактилология. Жестовая речь. М., 1992.
7. Зайцева Г.Л. Словесно-жестовое двуязычие глухих // Дефектология. 1992. № 4.
8. Зайцева Г.Л. Зачем учить глухих детей жестовой речи? // Дефектология. 1995. № 2.
9. Зинченко В.П. От классической к органической психологии // Вопросы психологии. 1996. № 5.
10. Колтуненко И.В. Пути совершенствования связной речи глухих старшекласников // Дефектология. 1994. № 2.
11. Леонгард Э.Н., Самсонова Е.Г., Иванова Е.А. Я не хочу молчать: Из опыта работы. М., 1990.
12. Леонгард Э.Н. Речевое общение глухих детей — основа нормализации их жизни // Универсальное и национальное в дошкольном детстве. М., 1994.
13. Лимина И.А. Использование речевых средств при обучении литературе // Международная конференция

- по билингвистическому обучению глухих детей. М., 1996.
14. Многоголосие тишины: из истории глухих России. М., 1996.
15. Розанова Т.В. Развитие памяти и мышления глухих детей. М., 1978.
16. Сталин И.В. Марксизм и вопросы языкознания. М., 1950.
17. Шматко Н.Д., Пельмская Т.В. Если малыш не слышит. М., 1995.
18. Центр СУВАГ. Реабилитация слушания и речи. Загреб, 1994.
19. Gallaudet in the News: Special protest issue. Washington, 1988.
20. Heiling K. The Development of Deaf Children. Hamburg, 1995.
21. International Bibliography of Sign Language. Hamburg, 1993.
22. Lewis W. (ed.). Bilingual Teaching of Deaf Children in Denmark. Copenhagen, 1995.
23. Report on the Status of Sign Language. Helsinki, 1993.
24. Svartholm K. Sign Language Learning in the Deaf // Bilingualism in Deaf Education. Hamburg, 1994.
25. Tovarkiadze G.A., Mironova E.V., Borovleva R.A., Belyatseva L.A., Frolenkov C.I. Therapeutic concepts for training cochlear implant patients who have good preoperative language skills // Cochlear Implant Rehabilitation in Children and Adults. L., 1996.
26. Volterra V., Erting C. (eds). From Gesture to Language in Hearing and Deaf Children. Berlin, 1990.

Dialogue with L.S. Vygotsky on the problems of modern surdopedagogy

G.L. Zaitseva

Although this article has already been published in the 'Defectology' journal (2, 1998), its subject remains topical. The author reviews the history of views on deaf language development and the role of sign language in this process. The latter is regarded as a 'native language' of deaf people, meaning that it is acquired without any special kind of teaching. The article gives a detailed analysis of L.S. Vygotsky's views on the problem of teaching deaf children and on the role of sign language in the teaching process. Along with these topics, the modern problems of teaching deaf people in Russia and abroad are discussed as well.

Keywords: deaf children, oral method, mimic method, sign language, polyglossia, bilingualism of deaf people, language substitute, microsociety of the deaf, World Federation of the Deaf, verbal and sign bilingualism of deaf people, cochlear implantation, spiritual and cultural pluralism.

References

1. *Boskis P.M., Morozova N.G.* O razvitií mimicheskoi rechi gluhonemogo rebenka i ee roli v processe obucheniya i vospitaniya gluhonemykh // *Voprosy uchebno-vospitatel'noi raboty v shkole dlya gluhonemykh.* 1939. № 7(10).
2. *Vygotskii L.S.* Osnovy defektologii // *Vygotskii L.S. Sobr. soch.: V 6 t. T. 5. M., 1983.*
3. *Vygotskii L.S.* Pedagogicheskaya psihologiya. M., 1996.
4. *Vygotskii L.S.* Lekcii po pedologii. Izhevsk, 1996.
5. *Goroshkov A.V.* Sootnoshenie rechevykh sredstv na urokah geografii // *Mezhdunarodnaya konferenciya po bilingvisticheskomu obucheniyu gluhih detei.* M., 1996.
6. *Zaiceva G.L.* Daktilologiya. Zhestovaya rech'. M., 1992.
7. *Zaiceva G.L.* Slovesno-zhestovoe dvuyazychie gluhih // *Defektologiya.* 1992(6). № 4.
8. *Zaiceva G.L.* Zachem uchit' gluhih detei zhestovoi rechi? // *Defektologiya.* 1995. № 2.
9. *Zinchenko V.P.* Ot klassicheskoi k organicheskoi psihologii // *Voprosy psihologii.* 1996. № 5.
10. *Koltunen I.V.* Puti sovershenstvovaniya svyaznoi rechi gluhih starsheklassnikov // *Defektologiya.* 1994. № 2.
11. *Leongard E.N., Samsonova E.G., Ivanova E.A.* Ya ne hochu molchat': Iz opyta raboty. M., 1990.
12. *Leongard E.N.* Rechevoe obshenie gluhih detei — osnova normalizatsii ih zhizni // *Universal'noe i nacional'noe v doshkol'nom detstve.* M., 1994.
13. *Limina I.A.* Ispol'zovanie rechevykh sredstv pri obuchenii literature // *Mezhdunarodnaya konferenciya po bilingvisticheskomu obucheniyu gluhih detei.* M., 1996.
14. *Mnogogolosie tishiny: iz istorii gluhih Rossii.* M., 1996.
15. *Rozanova T.V.* Razvitie pamyati i myshleniya gluhih detei. M., 1978.
16. *Stalin I.V.* Marksizm i voprosy yazykoznaneya. M., 1950.
17. *Shmatko N.D., Pelymskaya T.V.* Esli malysh ne slyshit. M., 1995.
18. *Centr SUVAG.* Reabilitaciya slushaniya i rechi. Zagreb, 1994.
19. *Gallaudet in the News: Special protest issue.* Waghington, 1988.
20. *Heiling K.* The Development of Deaf Children. Hamburg: Signum, 1995.
21. *International Bibliography of Sign Language.* Hamburg, 1993.
22. *Lewis W. (ed.)* Bilingual Teaching of Deaf Children in Denmark. Copenhagen, 1995.
23. *Report on the Status of Sign Language.* Helsinki, 1993.
24. *Svartholm K.* Sign Language Learning in the Deaf // *Bilingualism in Deaf Education.* Hamburg, 1994.
25. *Tovartkiadze G.A., Mironova E.V., Borovleva R.A., Belyatseva L.A., Frolenkov C.I.* Therapeutic concepts for training cochlear implant patients who have good preoperative language skills // *Cochlear Implant Rehabilitation in Children and Adults;* L., 1996.
26. *Volterra V., Erting S. (eds.)* From Gesture to Language in Hearing and Deaf Children. Berlin, 1990.

О знаковых системах, замещающих естественный язык*

Р.М. Фрумкина

доктор философских наук, профессор, главный научный сотрудник Института
языкознания Российской академии наук

Т.Е. Браудо

заместитель директора по учебно-воспитательной работе школы-интерната
для глухих детей № 65 Москвы

В аналитической статье показано, что развитие интеллекта невозможно без опоры на знаковую систему, которой у здорового ребенка является естественный язык. Показаны пути замещения естественного языка другими знаковыми системами, которые могут обеспечить коммуникацию и развитие интеллекта у детей с глубокими нарушениями слуха и речи. Разговорный жестовый язык глухих есть самосовершенствующаяся знаковая система, способная заменить при определенных условиях естественный язык. Для детей, имеющих другие нарушения (ранний детский аутизм, алалия и др.), разрабатываются системы «поддерживающей альтернативной коммуникации». В статье критически рассмотрена одна из таких систем — «Блисс». Но все имеющиеся системы есть лишь «мостики», которые в потенциале, перспективе должны позволить «неговорящим» детям перейти к общению посредством естественного языка. Показаны возможные пути разработки знаковых систем, замещающих естественный язык на ранних этапах овладения речью при разных вариантах дезонтогенеза.

Ключевые слова: знаковые системы, естественный язык, разговорный жестовый язык, системы «поддерживающей альтернативной коммуникации», дети с нарушениями слуха, дети с ранним детским аутизмом, дети с алалией.

Вводные замечания

Наши знания как таковые основаны на возможностях оперировать со знаками и знаковыми системами. В этом качестве операции со знаками являются предметом внимания разных наук — лингвистики, психологии, философии. Основная и всеобъемлющая знаковая система, обеспечивающая развитие интеллекта человека и процессы познания, — это естественный язык.

Очевидно, что с точки зрения наук о человеке операции со знаками и получаемые в результате подобных операций знания о мире прежде всего феномен психики: это всегда знание человека о чем-либо [6, 13]. От рождения, генетически, человек имеет возможность овладеть языком. Эта возможность реализуется прежде всего благодаря общению ребенка с матерью и далее — через его включенность в общение с постепенно расширяющимся кругом других людей. Всё развитие ребенка, его путь превращения из существа биологического в существо социальное обеспечивается овладением естественным языком (ЕЯ).

Чтобы убедиться в этом, нам сегодня не нужно вспоминать об исторически засвидетельствованных казусах, например таких, как «дикий мальчик» из Авейрона. Современное постиндустриальное общество само обеспечивает нас «экспериментальным материалом». С одной стороны, развитие науки и педа-

гогической практики позволяет овладеть ЕЯ и тем самым социализироваться детям с такими тяжелыми (врожденными или рано приобретенными) патологиями речи, которые в прежние времена оставили бы этих детей не только вне «большого» социума, но и просто на обочине жизни. С другой стороны, то же общество порождает огромное количество так называемых социальных сирот — детей, лишенных нормальной коммуникации в условиях раннего детства и, как следствие, лишенных нормальных возможностей овладения ЕЯ.

Этим детям общество без труда может обеспечить относительное биологическое благополучие, но куда сложнее создать необходимую среду для их социальных коммуникаций. Чтобы кормить и лечить, нужны прежде всего ресурсы материальные, а чтобы научить «неговорящих» детей общаться и дать им возможность социализироваться, необходимы интеллектуальные ресурсы. Эти ресурсы именно в аспекте интеллектуальной эффективности на проверку оказываются довольно скудными даже в богатом постиндустриальном обществе. Ниже мы постараемся показать, что размышления о том, что такое знаковые операции, как ими овладевает ребенок и как с их помощью он научается познавать окружающий мир, вовсе не являются отвлеченным теоретизированием [3, 7, 8, 14].

* С разрешения авторов статья представлена по журналу «Научно-техническая информация». Сер. 2. 2000. № 4.

Родной язык и овладение знаковыми операциями: норма и патология

Известно, что определенная часть детей рождается с такими психофизиологическими нарушениями, которые лишают ребенка нормальной возможности овладеть ЕЯ. Это дети глухие от рождения и ранооглохшие, слабослышащие и слабослышащие, дети с сохранным физиологическим слухом и зрением, но с органическими поражениями мозга, затрудняющими естественный для здоровых детей процесс формирования речи, а значит и интеллекта. Это, кроме того, так называемые аутичные дети — дети с сохранными органами слуха и зрения и без органических поражений мозга, но с врожденным нарушением потребностей в коммуникации. Именно из-за отсутствия этой потребности у аутичных детей не развивается речь. Соответственно, и интеллект аутичного ребенка развивается крайне медленно, а если он и достигает определенного уровня, то по своей структуре оказывается в высшей степени своеобразным и дисгармоничным.

Если по отношению ко всем подобным детям не предпринимаются меры, позволяющие обеспечить им доступ к овладению ЕЯ или иной знаковой системой, так или иначе функционально замещающей ЕЯ (таков, например, разговорный жестовый язык глухих), то эти дети лишены перспективы сколько-нибудь адекватного интеллектуального развития.

Сказав это, мы, конечно, не сообщили ничего нового. К сожалению, вся проблематика, связанная с овладением ребенком операциями со знаками, в большой мере обогащена искусством педагогов и в значительно меньшей — теоретическими построениями ученых. Контингент профессионалов, призванных решать указанную совокупность проблем как научную, как социальную и как педагогическую, многое умеет, но очень мало знает. В особенности это характерно для логопедов и специалистов по психологической помощи: они могут совершать чудеса, заставляющие в очередной раз вспомнить И.А. Соколянского, успешно обучавшего слепоглухих. Однако из-за недискурсивного, т. е. сугубо интуитивного, характера своих знаний (умений? искусства?) эти специалисты создают адептов, а не учеников, представляющих научную или научно-педагогическую школу.

Отметим, что сказанное относится в немалой мере к лингвистам и психолингвистам, да и вообще ко всем, кто занимается изучением когнитивных процессов и роли речи в их формировании. Как только возникает потребность в научном объяснении механизмов, стоящих за наблюдаемыми в жизни феноменами, обнаруживается, что даже такая продвинутая область лингвистики, как когнитивная лингвистика, занятая преимущественно абстрактными моделями, лишенными объяснительной силы [4, 9, 10, 11].

Так, до сих пор неизвестно, какая часть или какой тип наших знаний о мире неотъемлемы от **языковой формы**, в которой эти знания воплощены (несущественно, как в точности мы понимаем саму эту форму). Не знаем мы и того, какие знания и представления о мире с языковой формой вообще не соотносятся. Поэтому

непроясненной остается роль языковой поддержки в процессе приобретения и использования несобственно языковых знаний — будь то воспроизведение мелодии, вычитание чисел, цветоразличение или пространственная ориентация в незнакомой среде [1, 3, 4, 11].

Обратимся к такому, безусловно, явственному и несомненному различию, как различие между знаниями и умениями. На первый взгляд очевидно, что знание опирается на логику, дискурсивное мышление, а значит, речевая форма здесь имеет определяющий характер (развернутые логические операции, казалось бы, ее предполагают). И это было бы правдоподобно, если бы логические операции, в действительности свойственные нашему мышлению, описывались операциями формальной логики. Мы, однако, знаем, что сведение доступных мышлению человека операций к набору формально-логических операций всего лишь условное упрощение, позволяющее говорить о проблеме [5, 10, 11].

Вообще, противопоставление «знание — умение» плохо поддается экспликации, если выйти за пределы хотя бы элементарных примеров типа «езда на велосипеде — это умение, а сложение двузначных чисел предполагает знание». Н. Хомский неоднократно призывал нас удивиться тому, что в норме несмышленный ребенок без посторонней помощи приобретает сложнейшие навыки, обеспечивающие владение ЕЯ. (При этом отчего-то не оговаривается, что норма обеспечивается непременно наличием говорящего окружения.)

И в самом деле, как это возможно? Ставшие некоторое время назад популярными разговоры о «модульности» мозга при ближайшем рассмотрении ничего не объясняют: мозг не компьютер, состоящий из модулей с относительно независимыми функциями. Такие аналогии заведомо непродуктивны. Лучше всех это понимают те лингвисты и психологи, которые в качестве консультантов испытали свое бессилие при попытке дать советы практикам, анализирующим нарушения операций со знаками. Разумеется, чем ближе лингвист или психолог наблюдает нарушения естественного хода развития речи и интеллекта у детей с речевыми патологиями, тем более он проницателен. Но подобная проницательность тоже недискурсивна, она формируется скорее как вчувствование, нежели как знание.

С этой точки зрения и можно усмотреть несомненный парадокс в том, что процесс овладения родным языком как последовательное овладение знаковыми операциями, по существу, не изучался. Иными словами, не изучалось, как именноновременное развитие речи (в обычной для здорового индивида модальности или в жестовой, что характерно для глухих) обеспечивает **знаковую поддержку** фундаментальных интеллектуальных операций.

В свете сказанного не удивительно, что мы не знаем, какие интеллектуальные операции более всего уязвимы, если те или иные патологии приводят к задержкам в речевом развитии и тем самым к недостаточной знаковой поддержке, которая в норме обеспечивается ЕЯ [1, 3, 13].

Подчеркнем при этом, что практиками накоплены огромные массивы наблюдений, относящихся к про-

цессам становления детского интеллекта. Но нет развитой теории, которую можно было бы, например, назвать «общей теорией знаковой поддержки получения и закрепления знаний». Нет даже полного согласия относительно того, в какой мере знаковая поддержка является абсолютной и единственной прерогативой ЕЯ. Это обнаруживается, в частности, в многолетних разногласиях по поводу функциональных возможностей жестового языка глухих [1, 2].

Другую сторону тех же разногласий иллюстрирует распространенное в отечественной науке представление о соотношении так называемого вербального мышления и мышления невербального. При этом мало кто потрудился определить, где кончается первое и начинается второе или наоборот [5, 12]. Далее мы рассмотрим некоторые связанные с этим проблемы.

Разговорный жестовый язык глухих как пример знаковой системы, замещающей естественный язык

Несомненно, что не все наше мышление вербально. Бесспорно тем не менее следующее. Чтобы интеллект ребенка мог нормально развиваться, должен вовремя и нормально развиваться язык. Наблюдения над лицами с нарушением привычной схемы процесса овладения языком, но при этом обладающими незаурядными (притом весьма своеобразными) интеллектуальными навыками не подтверждают предположение о том, что возможно полноценное формирование интеллекта на базе сугубо невербального мышления*. Наиболее выразительным примером знаковой системы, замещающей ЕЯ, может служить жестовый язык, с помощью которого общаются глухие. Как известно, обычным языком общения в коллективе глухих является так называемый разговорный жестовый язык (РЖЯ). Важно, что РЖЯ складывается только в коллективе глухих индивидов. Если глухой ребенок рождается в семье глухих, то он овладевает РЖЯ точно так же, как любой ребенок овладевает родным языком. Если же, напротив, родители глухого ребенка — слышащие, то это порождает неразрешимую проблему. РЖЯ не может сформироваться в такой семье, подобно тому как нельзя научиться никакому языку, кроме русского (английского и т. п.) как родному, живя в русскоговорящей (соответственно — англоговорящей и т. п.) среде.

Жесты, которые глухой ребенок может по необходимости усвоить, оставаясь в среде слышащих, — лишь самые элементарные дейктические жесты, и не более того. Как результат, отстает и умственное развитие такого ребенка: ведь он лишен естественной знаковой поддержки, знакового опосредования, без которого не могут идти когнитивные процессы. Глухой ребенок воспринимает написанные слова, которые он видит, например, на вывесках, как набор непонятных крючков. Поскольку он не слышит звуков, то с ним не может произойти ничего похожего на тот

инсайт, благодаря которому слышащие дети «сами» научаются читать.

Подчеркнем, что в норме, когда мы говорим о том, что ребенок научился читать «сам», имеется в виду следующая ситуация. Ребенок воспринимает написанное слово как целостный образ, чаще всего соотносенный с такими же «образами», многократно виденными им ранее, — на вывесках магазинов, рекламных щитах и плакатах, и, конечно, в качестве подписей под картинками в книжках. (По существу, эта способность и положена в основу так называемой методики «глобального чтения», когда ребенка не учат читать по слогам, а предлагают запомнить графический образ слова как целое через соотнесение с соответствующим изображением, как правило выполненным с достаточным приближением к реальному объекту.)

Этот естественный для нормы путь знакового опосредования закрыт для глухого ребенка. Картина меняется только тогда, когда выросший в семье слышащих глухой ребенок попадает в специальное учреждение, например в детский сад для глухих детей. Часть его сверстников — дети глухих родителей, которые изначально общаются между собой на РЖЯ, ведь он для них является родным языком. Включаясь в общий процесс коммуникации, глухой ребенок овладевает РЖЯ как знаковой системой, опосредующей все познавательные процессы (у нас это впервые показала Г. Л. Зайцева; резюмирующая публикация — [2]). Этот «родной» для глухих детей разговорный жестовый язык логично в дальнейшем использовать для педагогических целей как знаковую систему, замещающую ЕЯ.

Подчеркнем, что глухие индивиды в любом социуме образуют относительно замкнутую страту, которая в соответствующих пределах «обеспечила» коммуникативные процессы как бы собственными усилиями, точнее говоря, изнутри. Это произошло в силу исторически сложившихся причин [7] и сегодня является уже стойкой традицией. РЖЯ, таким образом, функционирует как самосовершенствующаяся система знаковой поддержки: с появлением новых реалий по необходимости в нем создаются новые жесты, аналогично тому, как в ЕЯ возникают новые слова [2, 17].

Системы замещения естественного языка, привносимые извне

В противоположность положению дел в среде глухих «неговорящие» дети, у которых речь не сформирована по иным причинам, чем глухота, оказываются социально и психологически одиночками. В социуме такие дети не образуют группу ни в каком из смыслов этого слова. Классификации, используемые медиками и педагогами, столь же необходимы, сколь и условны. Так, мы можем констатировать, что у данного ребенка **алалия** — нарушение формирования речи, как правило являющееся следствием органических пора-

* В контексте данной статьи мы намеренно ограничиваемся констатацией этого факта, чтобы не выходить за пределы нашей задачи.

жений мозга разной степени тяжести. В отличие от алаликов, которые хотели бы общаться и говорить, но говорить не могут, аутичные дети исходно не имеют потребности в общении и не говорят именно поэтому. Но найти двух одинаковых аутичных детей еще труднее, чем двух одинаковых алаликов. Когда «неговорящий» ребенок, будь он с алалией, с синдромом раннего детского аутизма или с иной патологией любого генезиса, но с теми же следствиями, попадает в поле зрения «стороннего наблюдателя», то последний чаще всего испытывает своего рода шок. Перед ним не обычный ребенок, у которого, условно говоря, всё на месте, кроме речи, а существо, которое мычит, издает странные звуки, мечется в попытках реализовать какую-то свою потребность или, наоборот, пассивно смотрит в никуда, монотонно раскачивается из стороны в сторону, а на попытку контакта отвечает агрессией. Наиболее актуальной поэтому оказывается проблема самой примитивной коммуникации, благодаря которой ребенок мог бы быть понятым кем-то еще, кроме матери, которая понимает ребенка на уровне обеспечения его первичных потребностей. Эта ситуация знакома каждому практику, работающему с «неговорящими» детьми, и в общих чертах относится ко всем неговорящим детям, у которых сохранены слух и зрение, вне зависимости от причин, по которым не формируется речь и, как следствие, отстаёт интеллект.

Если осмыслить проблему минимально необходимой коммуникации теоретически, то это будет выглядеть так: для контакта с неговорящим ребенком необходимо искать особую знаковую систему, выполняющую функции, сходные с функциями ЕЯ. Эту знаковую систему приходится привносить извне, т. е. каким-то образом изобретать ее*.

Заметим, что в повседневной жизни мы постоянно сталкиваемся с системами, в определенных ситуациях функционально замещающими ЕЯ. Такова, например, система дорожных знаков. Некоторые знаки в этой системе иконичны, т. е. означающие пусть весьма приблизительно, но похоже на означаемое: например, две сужающиеся линии предупреждают о сужении дороги. Другие изображения (означающие) содержательно никак не связаны со своим обозначаемым, т. е. произвольны по отношению к содержанию, таков, например, «кирпич» — красный прямоугольник, указывающий на запрет движения.

Еще одна известная система — это пиктограммы, т. е. стандартизированные изображения, рассчитанные на передачу сообщения людям, говорящим на разных языках, и используемые в общественных местах, таких, как, например, метро, аэропорты, вокзалы, гостиницы и т. п. (Сводки пиктограмм, используемых в практике американских учебных программ, см. в [8, 9].) Известно, что во времена, предшествовавшие всеобщей грамотности, знаком «булочной» служила не вывеска, а обобщенное изображение кренделя. Очевидно, что эта ситуация функционально мало отличается от той, ког-

да вместо надписи «Камера хранения» мы видим схематизированное изображение чемодана и зонта.

Поэтому, когда для тех, кто не может ни говорить, ни читать, в качестве замещающей ЕЯ знаковой системы предлагаются некие упрощенные и предположительно общепонятные изображения, — это достаточно естественный ход мысли, он соответствует вековому опыту. Другое дело, насколько такой подход соответствует специфическим целям, обсуждаемым в данной работе, — замещению ЕЯ как *первичной* знаковой системы у тех индивидов, которые не могут овладеть ЕЯ на путях нормального онтогенетического развития.

Следуя этой общей цели, западные педагоги начиная с 1960-х гг. стали разрабатывать системы так называемой поддерживающей альтернативной коммуникации (*augmentative and alternative communication*, или ААС). Независимо от того, как именно воплощена та или иная конкретная система, у всех этих систем есть общая идеология. Кратко ее можно сформулировать так:

1. Вместо попыток формирования речи у ребенка или ликвидации частных речевых дефектов предлагается заместить несформированную речь **коммуникацией** с помощью **изображений**. В самом упрощенном виде это предполагает, что «неговорящий» ребенок, желая выразить какой-либо смысл (например, «Я хочу»), может использовать карточку с определенным изображением. Педагог для ответного высказывания также воспользуется карточкой с изображением, хотя, если неговорящий ребенок все же понимает обращенную к нему речь, использование карточки для ответной реакции не обязательно.

2. Предполагается, что набор изображений (мы пока отвлекаемся от конкретизации того, что и как именно может быть изображено), в принципе, может служить знаковой системой, обеспечивающей определенные практические нужды при обучении и социализации неговорящего ребенка. Такая искусственная система должна была бы обеспечить достаточно эффективную коммуникацию, одновременно избавляя и ребенка, и педагога от трудных и нередко мучительных попыток сформировать хотя бы минимальный уровень речевых умений.

3. Декларируется, что возможность использования системы, основанной на изображениях, позволит «снять» прямую зависимость перспектив развития интеллектуальных возможностей ребенка от того, в какой мере он способен овладеть речью.

Именно последнему соображению придается особый вес, и вот почему. В любой социальной ситуации «неговорящий» ребенок резко отчужден от окружающих его лиц, которые прежде всего шокированы нечленораздельностью его «речевого» потока, а также невозможностью какого-либо социального контакта с ним. Отсюда возникает вполне объяснимое ощущение, что замена речи картинкой способна сгладить этот шок и поможет избежать коммуникативного провала.

* Известная система Брайля для слепых и используемая глухими дактилология, т. е. набор конфигураций пальцев руки, соответствующий буквам, представляют собой не знаковые системы, а обычные алфавиты, исполненные, соответственно, в тактильной и кинетически-трехмерной модальности.

Такой подход, видимо, порождает вполне объяснимые иллюзии, состоящие в том, что успех замещения речи знаковой системой, основанной на изображениях, зависит преимущественно от того, насколько изошренную систему мы сумели создать. Трудности или удачи мы приписываем тому, что и как мы нарисовали, как скомпоновали те или иные символы, что именно в качестве этих символов использовали, насколько картинка натуральна или, напротив, абстрактна, насколько однозначно они могут быть интерпретированы и т. д.

Ниже мы критически проанализируем некоторые принципиальные дефекты таких систем. С этой целью кратко рассмотрим, как закодированы те или иные концепты, т. е. какие *означающие* выбраны для определенных *означаемых*. Оговоримся сразу, что для оценки систем упомянутого типа более существенными представляются иные мотивы, нежели отдельные удачи или неудачи в выборе символов и их комбинаций. Это мотивы принципиального характера, и мы остановимся на них подробнее.

Процессы формирования знаковой поддержки интеллектуальных операций

Как уже говорилось выше, ЕЯ — это система, которая осуществляет функции знаковой поддержки различных интеллектуальных операций, в том числе базовых операций обобщения и абстракции. Очевидно, что без овладения этими операциями не может развиваться полноценный интеллект. Подчеркнем, что в контексте нашего обсуждения под овладением знаками и операциями с ними мы понимаем психические феномены. И, размышляя об операциях с этой точки зрения, мы вынуждены признаться в том, что не можем даже их перечислить. Хотя об интеллектуальных операциях мы говорим в терминах формальной логики, упоминая «членение», «отождествление», «сравнение» и т. п., но это только потому, что иначе мы говорить не умеем. Выявить структуру базовых интеллектуальных операций — далеко не тривиальная задача. Приведем пример, имеющий непосредственное отношение к нашей проблематике.

Известный математик А.К. Звонкин в работе [3] описал процесс овладения операциями со знаками у детей 5–6-летнего возраста, с которыми он занимался в специальном математическом кружке. (Отметим, что это были обычные дети, а не особым образом отобранные как математически или лингвистически одаренные). На одном из занятий кружка дети работали с так называемыми логическими блоками Дьенеша. Блоки Дьенеша — это набор из 48 плашек, отличающихся друг от друга цветом, формой, размером и наличием/отсутствием дырки в центре. Признак «цвет» принимает четыре значения, форма — три значения (квадрат, треугольник и круг); размеров бывает два — большой и маленький. Точно так же два значения имеет признак «дырчатость». Итого есть $4 \times 3 \times 2 \times 2$ возможных комбинаций значений признаков. Каждой комбинации как раз и соответствует ровно один из 48 предметов набора.

При решении логических задач с помощью блоков Дьенеша (например, «выберите все маленькие, но без дырок» и т. п.) обычно приходится как-то записывать, какие блоки использовались — красные, с дыркой или без и т. п. Для обозначения соответствующих признаков можно применить те или иные условные значки. А.К. Звонкин предложил детям воспользоваться обозначениями, которые ему самому казались вполне естественными, а именно: цвета обозначались просто цветовыми пятнами, формы — нарисованными ручкой фигурками соответствующей формы, признаки «большой» и «маленький» — буквами Б и М, признак «дырка» (или ее отсутствие) имел тоже определенный графический образ.

Автор обнаружил, что идея «значков» оказалась поразительно чуждой детям. Пытаясь понять цель педагога, дети предлагали свои, более простые, с их точки зрения, значки. Все их предложения носили «комплексный» характер; это означает, что один их значков совмещал в себе несколько предложенных педагогом и фактически служил для обозначения одного **конкретного** предмета, а вовсе не **класса** предметов, обладающего заданным **признаком**. Так, это могло быть красное пятно с прилепленными к нему с разных сторон буквой Б, квадратиком и знаком для дырки. На вопрос автора, что все это означает, дети показывали ему большой красный квадрат с дыркой.

Для вообще «красных предметов» дети не могли предложить какого-либо обобщающего их «значка». Собственно, это соответствует наблюдениям психологов о том, как сложно научить ребенка понятиям «класс» и «признак», оторвав признак от предмета. Для ребенка долгое время любой признак, например, «красный» существует как неотъемлемый атрибут красных предметов — яблока, карандаша, мячика. Хотя ребенок 6–7 лет без труда разложит по разным кучкам красные, синие, зеленые предметы, сама цепочка «предмет — признак — класс» представляет для него непреодолимую трудность. Он до поры не в силах освоить подобную операцию абстракции, если в процессе обучения не создать для абстракции «языковую поддержку» (например, в виде слова *красный*). Знакомое слово для ребенка — это не признак, не понятие, не имя класса, а почти вещь; тот уровень абстракции, который заключен в возможности говорить о разных предметах, что все они красные, здоровым ребенком достигается в возрасте до полутора лет, в процессе освоения родного языка.

А.К. Звонкин занимался со здоровыми детьми и тем не менее обнаружил, что «значки» обретают для детей осмысленность тогда, когда они интерпретируются ими как значки для слов. Как только дети поняли, что их цель — придумать значки для слов, задача приобрела естественность и оказалась нетрудной. Описанный в работе Звонкина пример еще раз подтверждает, что именно ЕЯ служит мощной поддержкой для формирования абстрактных понятий. Поэтому задержки и нарушения развития ЕЯ независимо от их генезиса неизбежно ведут к нарушениям развития интеллекта.

Системы, замещающие ЕЯ, о которых мы упоминали выше, предоставляют в распоряжение «неговорящие»

го» ребенка картинки разного уровня абстрактности. Но они в еще меньшей степени, чем блоки Дьенеша, создают предпосылки для формирования операции абстракции как перехода от изображенных предметов к их существенным признакам и далее к классу или от изображения действующих лиц к абстрактному представлению о процессе действия как таковом.

«Блисс» и другие в эпоху Интернета

Рассмотрим более подробно некоторые системы, разработанные с сугубо прагматическими и благородными целями — включить «неговорящего» ребенка в систему социальной коммуникации. Мы остановимся на двух популярных системах, наиболее наглядно выражающих основные тенденции в поисках конструирования адекватных средств, замещающих ЕЯ в конкретных условиях коррекционной педагогики. Это система «Блисс» и система пиктографических изображений.

«Блисс» как специальный символический язык был изобретен Чарльзом Блиссом (1897–1985); он описан в его книге, впервые опубликованной в 1949 г. [15]. Ч. Блисс бежал из Австрии после гитлеровского аншлюсса и на какое-то время осел в Китае. Похоже, что вследствие этих сугубо биографических причин именно система китайского иероглифического письма стала для Блисса образцом, который он положил в основу придуманного им языка, — первоначально эта система называлась «Семантография». Мотивы, которыми руководствовался Ч. Блисс, очень напоминают историю изобретения Л. Заменгофом языка эсперанто: по исходному замыслу «Семантография» Ч. Блисса тоже является вариантом «всемирного» языка, цель которого — гармонизация человеческого взаимодействия и иные достойные, но от этого не менее утопические чаяния.

Инициатива применения «Блисса» в терапевтических целях в качестве системы, замещающей ЕЯ, возникла в 1971 г. в Канаде, в Центре реабилитации детей-инвалидов в Онтарио. При этом вначале имелись в виду не столько дети с нарушениями собственно речевого развития, сколько дети с такими физическими дефектами, которые затрудняли или даже исключали обучение чтению и письму на ЕЯ (прежде всего с последствиями церебрального паралича) [20].

Для дальнейшего развития и популяризации «Блисса» в 1971 г. была создана организация Blissymbolic Communication International. Будучи некоммерческой и благотворительной, эта организация поддерживает многочисленные исследовательские институты и субсидирует пропаганду и внедрение «Блисса» во всем мире. За последние три года большие усилия были предприняты для популяризации использования «Блисса» через Интернет.

Символы, используемые в «Блиссе», — это контурные изображения, аналогичные обычным типографским небуквенным литерам и их комбинациям (таким, как скобки, астериск, знак «диз», тильда, различные диакритические знаки, знаки для логических и мате-

матических операций и т. п.). Используются также геометрические фигуры — ромбики, треугольники; значки, которые напоминают максимально упрощенные детские рисунки, — «елочка», «домик», «птичка», «кораблик» (некоторые из них близки к применяемым в картографии). Символы «Блисса», таким образом, заведомо не ориентированы на иконичность.

Словарь-минимум «Блисса» включает около 100 наиболее употребительных символов (впрочем, разные авторы называют разные цифры). Синтаксис «Блисса», насколько нам удалось установить, предельно прост и сводится к последовательному соположению символов слева направо.

В отличие от «Блисса», пиктографические изображения не существуют как некая законченная система с заранее определенным набором значков и пусть примитивным, но тем не менее постулируемым синтаксисом. В разных странах для означивания одних и тех же смыслов используются пиктограммы разной степени иконичности, но в общих чертах достаточно близкие к тем международно принятым обозначениям, которые стали для нас привычными после московских Олимпийских игр 1980 г. В педагогической практике использование пиктограммы обычно сопровождается показом соответствующего слова, написанного на родном языке. Предполагается, что такой прием поможет ребенку отождествить пиктограмму и слово как равноправные способы означить один и тот же объект реального мира. «Блисс» и пиктограммы объединяет следующее: оба подхода направлены на то, чтобы заменить слова ЕЯ **изображениями**. Это изображения различного уровня абстрактности: от иконически несомненных изображений конкретных предметов (яблоко, стол) и весьма условных — для классов предметов (*еда*) — до вовсе не иконичных «изображений» отношений (*мой*) и действий (*ходить, спать*), а также модальных предикатов (*хотеть*). В обоих случаях изображения могут иметь вид отдельных карточек, специально организованной таблицы, а также существовать в компьютерном варианте.

Предположительно общение с помощью систем такого типа должно осуществляться так. Ребенок выражает свое коммуникативное намерение, используя комбинацию из различных карточек или последовательно указывая на клетки таблицы. Взрослый (педагог) поступает так же или использует устную речь, если ребенок хоть на каком-то уровне понимает обращенную речь. Когда изображения в таблицах сопровождаются подписями, то это должно способствовать установлению отношения эквивалентности между изображением и буквенной последовательностью. Тем самым выражается надежда на то, что операции с подобными таблицами могут способствовать овладению механизмом «глобального чтения».

Чтобы читатель мог представить себе степень абстрактности символов «Блисса», приведем некоторые примеры. Так, понятие «до» изображается как [] ' []; «сейчас» — как [] ([]; «позже» — как [([].

Символы «Блисса» не более прозрачны, чем китайские иероглифы; они заведомо не иконичны. Поэтому символика «Блисса» исключает возможность

вычислить смысл используемых знаков и их комбинаций. Пиктограмма, напротив, может быть расшифрована с той или иной степенью уверенности, поскольку она все же должна оставаться иконичной — иначе она не будет пиктограммой. Но и здесь суть механизма означивания все-таки лежит глубже, чем зависимость правильности дешифровки от степени натуральности того или иного пиктографического изображения, тем более что отношения и свойства можно изобразить только символически (означающее символа не мотивировано тем, к чему символ отсылает), но не иконически.

Первое, что можно сказать в связи с выбором типа изображения, функционирующего как знак, — это несомненное различие в том, как вообще воспринимаются любые условные значки взрослым и ребенком. Это относится даже к самым незатейливым пиктограммам, казалось бы не нуждающимся в изощренной дешифровке. Как известно, в рамках социально принятых систем пиктограмма, чтобы обладать эффективностью именно как знак, разрабатывается в результате длительной совместной работы художников и специалистов по зрительному восприятию. Используя выражение М.М. Бонгарда, пиктограмму можно назвать «вырожденным» изображением некоторого объекта, т. е. таким изображением, из которого как бы выброшено все лишнее, но оставлено все дифференцирующее.

Однако для «неговорящего» ребенка механизм восприятия «вырожденного» изображения не работает, поскольку у него в большинстве случаев нет этого «лишнего», нет тех детализированных представлений, которые в расчете на восприятие взрослого позволяют упростить объект до его схематизированного представления. Особенность пиктограммы состоит именно в сохранении ею хотя бы некоторого подобия исходному объекту, в ее относительной иконичности. Если для ребенка акт отнесения к исходному объекту затруднен, то ребенок не имеет базы для восприятия обобщенного изображения. Как следствие, он невольно игнорирует тот смысл, который в пиктограмму вкладывает взрослый.

Символы «Блисса» вообще не могут быть задействованы в интересующей нас ситуации: взятые как система, они представляют собой достаточно сложный язык — куда более сложный, чем те «значки», с которыми в рассмотренной выше работе А.К. Звонкина не справились дети при описании блоков Дьенеша. Использование «Блисса» затрудняется еще и тем, что в нем нет четкого синтаксиса: «комбинирование» символов, о котором пишут авторы публикаций об этой системе, выглядит вполне произвольным. Приведем (в русском переводе) пример, заимствованный из интернетовской странички «Изучаем Блисс» (здесь слагаемые — символы «Блисса»; справа от знака равенства в маровских кавычках — «результатирующий» смысл): человек + чувство + положительный + усиление = 'друг'.

Неудивительно, что интерпретация левой части подобной записи как эквивалента понятия «друг» совершенно условна. Поэтому усвоить такой способ создания новых понятий из элементарных трудно даже взрослому человеку, вполне владеющему ЕЯ.

Таким образом, эффективность системы «Блисс» для обучения «неговорящих» детей представляется нам весьма сомнительной.

Параллельно напрашивается вопрос, лежащий в несколько иной плоскости: если дефекты «Блисса», с точки зрения его педагогических приложений, столь очевидны, то почему эта система популяризируется, ее развитие широко финансируется и пропагандируется? Ответ, по нашему мнению, следует искать за пределами собственно педагогических инициатив.

Один из стимулов создания разных систем, частично или более полно замещающих ЕЯ, коренится в развитии современных электронных средств передачи сообщений. В эпоху взрывного распространения Интернета естественно стремиться к созданию международного «алфавита» или такому расширению ЕЯ, который включал бы не только обычные слова, но и символы-сокращения, эффективно кодирующие стандартные смыслы.

Таковы широко используемые в Интернете так называемые смайлики (от англ. smile — улыбка), которые опираются на стандартные комбинации букв и знаков, вводимых с обычной клавиатуры компьютера, — это буквы, астериск, скобки и проч. Например, {} несет смысл «обнимаю», : * означает «целую» и т. д. Собственно говоря, использование таких знаков мало отличается от некогда употребительных в светской переписке сокращений наподобие RSVP (от фр. *прошу ответить*). Очевидно, что современные возможности мультимедийной связи позволяют с аналогичной целью послать корреспонденту не только примитивные скобки, но и какой-нибудь эlegantный рисунок, например стилизованное (или реалистическое) изображение гусиного пера.

Тенденция к использованию изображений вместо слов ЕЯ может быть проиллюстрирована следующим общеизвестным примером. Это эволюция интерфейса популярного текстового редактора WORD от WORD 5 к WORD 6. (Последний работает в системе Windows и наследует ее интерфейс, но о Windows мы говорить не будем, поскольку в данном контексте нас интересует только **сравнительный** аспект интерфейсов двух версий редактора WORD.)

Как известно, на экране WORD 5 перечень возможных команд (меню) представлен исключительно в текстовом виде. В противоположность этому, в WORD 6 команды обозначаются с помощью пиктограмм, набор которых аранжирован в виде пульта, называемого панелью управления. Более того, пиктограммы, соответствующие файлам, можно физически (с помощью мыши) перемещать по поверхности экрана из каталога в каталог, что — особенно в сравнении с WORD 5 — «овеществляет» операцию с файлами, как бы приближая ее к действиям с предметами. Тем самым пиктограмма как таковая по ее месту в быту грамотного человека уже претендует как минимум на место, сравнимое с местом типографской литеры.

Не стремясь «говорить красиво», подчеркнем, что это, по всей видимости, и есть будничная сторона жизни в постгуттенберговскую эпоху, даже если мы забудем об Интернете. Интернет, однако, существует

и предполагает общение лиц, говорящих на самых разных языках. Естественно, возникает соблазн сочинить для пользователей нечто универсальное, будь то «Блисс» или иное «пиктоэсперанто», что уже сегодня отражено в Интернете в виде многочисленных индивидуальных попыток (как годными, так и негодными средствами).

«Блисс» был запатентован за двадцать лет до массового развития Интернета; не исключено, что это пока и составляет его главное преимущество перед прочими разработками, пребывающими *in statu nascendi*.

Изображение, жест, слово

Вернемся к ситуации, когда овладение ЕЯ представляет собой желанную, но нередко трудно достижимую цель. Отсутствие у «неговорящего» ребенка возможностей коммуникации на ЕЯ не должно обрекать его на социальную изоляцию. В отечественной традиции путь социализации ребенка предполагает в конечном счете достижение определенного уровня владения ЕЯ. (Об особенностях коммуникации в среде глухих мы уже говорили выше.) Путь этот многоступенчат, и в качестве одной из промежуточных стадий педагоги обычно используют любые доступные детскому восприятию элементы системы, замещающей ЕЯ.

Слово «система» мы употребляем в данном контексте преднамеренно, несмотря на то что реально и в полной мере такой обучающей системы наша педагогика не создала. Тем не менее опытный логопед в своей работе по научению ребенка процессу означивания фактически учитывает (или пытается учитывать) те принципы, которые эксплицитно описаны в упомянутой выше работе Звонкина [3]. Иными словами, «образ» системы, с помощью которой так или иначе надлежит научить «неговорящего» ребенка навыкам элементарной коммуникации на ЕЯ, присутствует в сознании логопеда в виде «чутья» и «умений».

Уместен следующий вопрос: как оценить тот факт, что логопеду приходится исходить преимущественно из «умений»? Это пробел в педагогике как в сфере практических приложений наличных знаний о ЕЯ (почерпнутых из лингвистики, психологии) или в методике, т. е. в области инструментального обеспечения педагогических концепций и представлений? Быть может, процесс обучения «неговорящего» ребенка ЕЯ принципиально основан не на знаниях, а именно на «умениях», и работа логопеда в этом аспекте сопоставима, например, с обучением не иностранному языку, а, скорее, актерскому мастерству? Или все-таки причина заключается в несовершенстве наших знаний о механизмах онтогенеза речи, о взаимосвязях ЕЯ и интеллекта, о процессах формирования знаковой поддержки?

Повторим банальную истину: всякая педагогическая деятельность отчасти искусство, хотя бы потому что нет двух одинаковых учителей и двух одинаковых учеников. Поэтому особая роль педагогической интуиции и невербализуемых умений в процессе обучения несомненна. Обучение «неговорящих» детей ЕЯ

не исключение. И однако, как бы ни были ценны и даже исключительны эти умения, они должны базироваться на положительных, как говорили в старину, знаниях. Это знания о природе ЕЯ и процессах означивания, а также о доминирующих типах нарушений процессов овладения ЕЯ, об их психофизиологической природе. Как уже отмечалось выше, современная когнитивная лингвистика не развивает понятийный аппарат, который позволил бы изучать процессы означивания в эксперименте, а предпочитает абстрактные модели. Вакуум научных обоснований всегда заполняется мифами, а пропаганда перспективности таких систем, как «Блисс», не способствует выявлению подлинных трудностей, сопутствующих исследованию нарушений процессов означивания.

В пределах обсуждаемых в данной статье проблем мы можем утверждать, что любая искусственная система, замещающая ЕЯ, должна обязательно служить знаковой поддержкой процесса развития мышления так называемых «неговорящих» детей. Кроме того, подобная система должна служить мостиком, который в перспективе позволил бы «неговорящим» детям перейти к коммуникации на ЕЯ.

Если принять эту точку зрения как отправную, то станет ясно, что в рассматриваемом случае адекватно использованы могут быть элементы пиктографических систем разного типа, если их сочетать с постепенным введением реальных единиц ЕЯ. Вообще же эффективная система, замещающая ЕЯ, должна максимально использовать те элементы невербальной коммуникации, которые присущи человеку органически, изначально. К ним относятся обычные жесты и мимика с тем ограничением, что у многих «неговорящих» детей чисто физически затруднено исполнение движений (и мимических в том числе).

Здесь уместно будет пояснить, почему в нашей работе характеристика детей как «неговорящих» помещена (в большинстве случаев) в кавычки. Дело в том, что при нормальном физиологическом слухе ребенок может не начать вовремя говорить по совершенно разным причинам. Одна из них — нарушение иннервации артикуляционного аппарата (*дисартрия*). Такой ребенок не может управлять губами, языком и прочими составляющими артикуляционного аппарата точно так же, как он не может «правильно» действовать рукой или ногой. Однако он вполне способен выражать себя с помощью устной речи и понимать обращенную к нему речь — и в этом смысле едва ли его можно назвать «неговорящим». Другое дело, что мы не можем **понять** речь такого ребенка из-за ее «физической» дефектности, и потому логопед должен попытаться научить ребенка так использовать его артикуляционный аппарат, чтобы его речь стала понятна окружающим.

Более тяжелый случай представляет собой *алалия* — системное недоразвитие речи, обусловленное органическим поражением речевых зон коры головного мозга. Логопедическая практика имеет дело преимущественно с так называемой моторной алалией, когда страдает экспрессивная речь, но смысловые и сенсомоторные операции относительно сохранены.

Мы уже отмечали выше, что «неговорящие» дети непохожи друг на друга. Их хронологический возраст может резко расходиться с их психоэмоциональным развитием; одни дети развивают «свою» систему коммуникации, обычно с яркой эмоциональной окраской; другие — сильно отстают и используют лишь ограниченное число указательных жестов для обеспечения своих элементарных потребностей [16].

Это немногочисленные жесты «от первого лица» типа *дай, да, нет*, их можно считать как бы заданными. Все прочие жесты приходится специально вводить, заимствуя их из жестового языка глухих. Это самые простые жесты, например: *могу, не могу, хочу, не хочу, нравится, не нравится, гулять, смотреть*.

Любой жест, означающий действие, вообще говоря, весьма абстрактен. Поскольку действие обычно на что-то направлено, то естественно этим воспользоваться и добавить к жесту-действию «его» объект, нечто вроде *дай + яблоко*. (В терминологии современной лингвистики это значит, что глаголы с сильным управлением вводятся вместе со своими первыми актантами.) На уровне «умений» опытный логопед примерно так и поступает; но, чтобы свести эти бесспорные «умения» в некоторую систему, которая была бы более эксплицитна и транслируема, т. е. приближалась бы к методике, инструктивному знанию, логично перейти к систематическому использованию пиктограмм.

Отметим, что с точки зрения коммуникации, доступной ребенку на данной стадии его долгого пути к «норме», проще дать ему возможность общаться в одной модальности: предложить рисунок, реалистично изображающий жест, и иконичную пиктограмму, соответствующую объекту, на который направлено действие, выражаемое жестом. В ряде случаев удачным является использование фотографий. Ребенок всегда выделяет из своего окружения родителей, родственников, братьев и сестер. Естественным для него будет усвоить соответствующие отношения через фотографии родственников, а не через какие-либо абстракции.

Таким образом, действия вводятся с помощью жестов, объекты действия — пиктограмм или фото-

графий, а некоторые отношения — также с помощью фотографий. Как быть со свойствами объектов?

Еще в начале XX в. в методике швейцарского педагога Марии Монтессори были сделаны успешные попытки ввести в понятийный мир ребенка представления о текстурах, запахах, звуках и прочих естественных раздражителях. С этой целью детям предлагалось трогать соответствующие поверхности, слушать звуки и т. д. Этот опыт можно использовать для введения знаков для таких смыслов, как *мягкий, шершавый, деревянный*, предложив детям предварительно потрогать образцы соответствующих поверхностей.

Остается реализовать этот подход в виде удобных и стандартизуемых материальных объектов — таблиц и конструкций. Созданный таким образом сложный объект — материальная база той системы, которая позволяет на первых этапах относительно стандартным образом организовать процессы означивания при обучении «неговорящего» ребенка.

Пристальная фиксация этапов овладения операциями означивания в процессе обучения «неговорящего» ребенка — это нечто вроде анализа результатов съемки «рапидом». Именно здесь мы наблюдаем процесс онтогенеза, вынужденно растянутый во времени и не менее вынужденно разбитый на относительно искусственные этапы. Разумеется, мы не можем с уверенностью судить о норме, исходя из наших наблюдений в сфере патологии. К тому же существуют феномены, которые, по определению, нельзя наблюдать, — о них мы судим лишь по результату. Нельзя увидеть процесс образования гештальта или разложить на фазы инсайт, хотя можно наблюдать распад гештальта и констатировать совершившийся инсайт.

В соответствии с принципом «что скрыто в норме, то явно в патологии» анализ переходов от понимания жеста к пониманию его изображения, от пиктограммы к слову и обратно дает нам бесценный материал. Хотелось бы надеяться, что на этом пути мы сможем наполнить реальным содержанием представления об операциях со знаками и об их роли в развитии речи и интеллекта.

Литература

1. Зайцева Г.Л., Фрумкина Р.М. Психолингвистические проблемы изучения жестового языка глухих // Дефектология. 1981. № 1.
2. Зайцева Г.Л. Дактилология. Жестовая речь. М., 1991.
3. Звонкин А.К. Абстракции с языковой поддержкой // Язык и структура знания. М., 1990.
4. Пижае Ж., Инельдер Б. Генезис элементарных логических структур: Классификации и сериации. М., 1963.
5. Фрумкина Р.М. Проблема «язык и мышление» в свете ценностных ориентаций // Язык и когнитивная деятельность. М., 1989.
6. Фрумкина Р.М. Языковые гештальты и проблема представления знаний // Сборник научных трудов, посвященный 70-летию М. Янакиева. София, 1993.

7. Фрумкина Р.М. Науки о человеке и современные концепции развития речи ребенка (аналитический обзор) // НТИ. Сер. 2. 1994. № 7.
8. Фрумкина Р.М. Язык и овладение знаковыми операциями // НТИ. Сер. 2. 1994. № 10.
9. Фрумкина Р.М. Когнитивная лингвистика или психолингвистика наоборот? М., 2006.
10. Фрумкина Р.М. Теории среднего уровня в современной лингвистике // Вопросы языкознания. 1996. № 2.
11. Фрумкина Р.М. Сходство и категоризация в ракурсе эпистемологии: современное состояние проблемы // НТИ. Сер. 2. 1998. № 8.
12. Фрумкина Р.М. Работы Ю.А. Шрейдера о познавательных стратегиях // НТИ. Сер. 2. 1999. № 8.
13. Фрумкина Р.М., Звонкин А.К., Касевич В.Б., Ларицев О.И. Представление знаний как проблема // Вопросы языкознания. 1990. № 6.

14. *Фрумкина Р.М., Мостовая А.Д.* Овладение неродным языком как обучение знаковым операциям // Вопросы языкознания. 1990. № 5.

15. *Bliss Ch.K.* Semantography (Blissymbolics): a simple system of 100 logical pictorial symbols, which can be operated and read like $1 + 2 = 3$ in all languages. 3rd ed. Sydney, 1978.

16. *Curtiss S.* Abnormal language acquisition and modularity of language // Linguistics: the Cambridge survey / Ed. F. G. Newmeyer. Cambridge, 1988. Vol. 2.

17. *Jonston T.* Auslan Dictionary: a Dictionary of the sign Language of the Australian Deaf Community. Maryborough, 1990.

18. *Johnson R.M.* The Picture Communication Guide. Solana Beach, 1995.

19. *Mayer-Johnson R.M.* The Picture Communication Symbols: The wordless edition. Solana Beach, 1995.

20. *McDonald E.T.* Teaching and Using Blissymbolics: Written for Use by Instructors of Communicatively Impaired Persons. Toronto, 1989.

Sign systems as substitutes for natural language

R.M. Frumkina

Ph.D. in Philosophy, professor, senior researcher at the Institute of Linguistics of the Russian Academy of Education

T.Ye. Braudo

Vice-principle at the Moscow Boarding School № 65 for deaf children

This analytical article shows that intellectual development is impossible without bearing on sign system, that is, on natural language in normal children. But there are ways of substituting natural language with other sign systems, which can provide communication and intellectual development in children with hearing and speech impairments. Conversational sign language is a self-improving sign system that can substitute natural language under certain circumstances. Other alternative and augmentative communication systems are being developed for children with other impairments (autism, alalia, etc.). The article critically reviews one of such systems, Bliss. However, most of the existing systems are only 'small bridges' that should, in the future, help speechless children to communicate using natural language. The authors describe the possible ways of developing such systems that would substitute natural language on early stages of speech development in children with different impairments.

Keywords: sign systems, natural language, conversational sign language, alternative and augmentative communication (AAC) systems, hearing impaired children, autistic children, children with alalia.

References

1. *Zaiceva G.L., Frumkina R.M.* Psiholingvisticheskie problemy izucheniya zhestovogo yazyka gluhih // Defektologiya. 1981. № 1.

2. *Zaiceva G.L.* Daktilologiya. Zhestovaya rech'. M., 1991.

3. *Zvonkin A.K.* Abstrakcii s yazykovoï podderzhkoi // Yazyk i struktura znaniya. M., 1990.

4. *Piazhe Zh., Inel'der B.* Genezis elementarnyh logicheskikh struktur: Klassifikacii i seriacii. M., 1963.

5. *Frumkina R.M.* Problema "yazyk i myshlenie" v svete cennostnyh orientacii // Yazyk i kognitivnaya deyatel'nost'. M., 1989.

6. *Frumkina R.M.* Yazykovye geshtal'ty i problema predstavleniya znaniy // Sbornik nauchnyh trudov, posvyashennyi 70-letiyu M. Yanakieva. Sofiya, 1993.

7. *Frumkina R.M.* Nauki o cheloveke i sovremennye koncepcii razvitiya rechi rebenka (analiticheskii obzor) // NTI. Ser. 2. 1994. № 7.

8. *Frumkina R.M.* Yazyk i ovladenie znakovymi operaciyaми // NTI. Ser. 2. 1994. № 10.

9. *Frumkina R.M.* Kognitivnaya lingvistika ili psiholingvistika naoborot? M., 2006.

10. *Frumkina R.M.* Teorii srednego urovnya v sovremennoi lingvistike // Voprosy yazykoznanija. 1996. № 2.

11. *Frumkina R.M.* Shodstvo i kategorizaciya v raketse epistemologii: sovremennoe sostoyanie probleme // NTI. Ser. 2. 1998. № 8.

12. *Frumkina R.M.* Raboty Yu.A. Shreidera o poznatel'nyh strategiyah // NTI. Ser. 2. 1999. № 8.

13. *Frumkina R.M., Zvonkin A.K., Kasevich V.B., Larichev O.I.* Predstavlenie znaniy kak problema // Voprosy yazykoznanija. 1990. № 6.

14. *Frumkina R.M., Mostovaya A.D.* Ovladenie nerodnym yazykom kak obuchenie znakovym operaciyaми // Voprosy yazykoznanija. 1990. № 5.

15. *Bliss Ch.K.* Semantography (Blissymbolics): a simple system of 100 logical pictorial symbols, which can be operated and read like $1 + 2 = 3$ in all languages. 3rd ed. Sydney, 1978.

16. *Curtiss S.* Abnormal language acquisition and modularity of language // Linguistics: the Cambridge survey / Ed. F. G. Newmeyer. Cambridge, 1988. Vol. 2.

17. *Jonston T.* Auslan Dictionary: a Dictionary of the sign Language of the Australian Deaf Community. Maryborough, 1990.

18. *Johnson R.M.* The Picture Communication Guide. Solana Beach, 1995.

19. *Mayer-Johnson R.M.* The Picture Communication Symbols: The wordless edition. Solana Beach, 1995.

20. *McDonald E.T.* Teaching and Using Blissymbolics: Written for Use by Instructors of Communicatively Impaired Persons. Toronto, 1989.

Внутренние конфликты подросткового возраста

А.П. Новгородцева

кандидат психологических наук, доцент кафедры дифференциальной психологии факультета клинической и специальной психологии Московского психолого-педагогического университета

В статье поднимается проблема развития внутриличностных конфликтов в подростковом возрасте, которые не осознаются ни подростками, ни значимыми для них взрослыми, что создает почву для развития глубоких кризисных переживаний и, как следствие, искаженного, невротического развития личности. Автор выступает против утвердившейся пассивной позиции в психологии относительно критических периодов в развитии личности, считая, что личностные новообразования каждого последующего возрастного периода, нивелирующие социальную ситуацию развития предыдущего возраста, не должны становиться причиной невротического развития личности.

Ключевые слова: личность, внутренний конфликт, кризис, невротическое развитие, новообразования личности подростков, чувство взрослости, конфликт доверия, противоречивые потребности, двойственные чувства, конфликт «Я-концепции», двойственность психосексуальной функции.

В современной психологии достаточно основательно утвердилось представление о неизбежности возрастных кризисов, даже появилось понятие «нормативный кризис», что, на наш взгляд, не бесспорно, более того, утверждает определенную пассивную позицию практической психологии в этом вопросе. Данная ситуация требует более внимательного рассмотрения и уточнения понятий «внутренний конфликт», «кризис в развитии личности», «невроз» или «невротическое развитие личности». Одним из наиболее значимых периодов в развитии личности считается подростковый возраст, который причисляют одновременно к критическому, кризисному и самому трудному. Мириться с неизбежной трудностью подросткового возраста стало нормой. Ситуация, когда и учитель, и социальный педагог, и практический психолог (каждый на своем языке) на запрос родителей, учителей и самих подростков о сложности их взаимоотношений отвечают в таком духе: «Что же вы хотите, это возраст такой, немного потерпите, и все образуется», пожалуй, является наиболее часто встречающейся.

И действительно, очень многие подростки, повзрослев, внешне производят впечатление вполне адаптированных людей, однако взгляду психолога, который работает с подростками, предстают родители и учителя этих подростков. И здесь открывается картина глубоких внутренних конфликтов самих взрослых, конфликтов, берущих начало в детстве и подростничестве, но так и не решенных в последующие годы и превратившихся в те самые «невротические наслоения», которые затрудняют их жизнь, болезненно проявляясь в их детях, учениках, во взаимоотношениях друг с другом. Не случайно известный специалист в области детских и подростковых неврозов А.И. Захаров отмечает: «Неврозы — это своеобразный клинико-психоло-

гический феномен, формирующийся на протяжении жизни трех поколений — прародителей, родителей и детей» [7, с. 3].

Внутренние конфликты — это сфера проблем в развитии личности. Под личностью мы понимаем *систему взаимоотношений человека с собой, с другими людьми и с окружающей действительностью в целом*. Еще недавно это определение здесь могло звучать как «система отношений человека к себе, к другим людям и к окружающей действительности в целом», однако, понимая, что отношение отдельно взятого человека всегда является результатом интересубъектного отношения, считаем необходимым ввести понятие «взаимоотношение», с тем чтобы более точно определить смысл, который мы вкладываем в понятие «личность». Развитие личности, с точки зрения *культурно-исторической теории*, представляет собой процесс интериоризации содержания «социальной ситуации развития», опосредованного индивидуальными особенностями человека. Процесс интериоризации в онтогенезе — взаимно обусловленная активность субъектов по отношению друг к другу, в которой невозможно провести «границу» или «черту» между их активностью, в частности между активностью ребенка и взрослого. Психологические особенности каждого возрастного этапа берут свое начало в предыдущих возрастах и влияют на развитие личности в последующих возрастных периодах.

Теории внутриличностных конфликтов

Конфликт — это психологическое состояние, которое вызвано столкновением или противостоянием разных потребностей, ценностей, интересов, влечений, взглядов, и т. п. Такое противостояние

происходит как в поле межличностного взаимодействия, так и во внутриличностном плане. В современной психологической науке отношение к конфликту значительно изменилось главным образом в том, что конфликтные отношения воспринимаются как атрибут психической жизни человека, необходимая ее составляющая. Внутренний мир человека сложен и противоречив. Состояние внутреннего конфликта, когда человек испытывает одновременно необходимость действовать в разных направлениях, принимать решение по поводу своих разнонаправленных желаний, интересов, влечений, убеждений, для человека скорее норма, нежели непротиворечивое, последовательное течение событий, мыслей и чувств.

Важной особенностью современной конфликтологии является представление о развивающей функции конфликта, его позитивном влиянии на развитие личности. Человек, направленный на продуктивное, конструктивное решение внутренних конфликтных состояний и внешних ситуаций, с необходимостью осуществляет личностный рост посредством развития самосознания и самоотношения, децентрации, внешнего локуса контроля, усложнения когнитивной, эмоциональной и коммуникативной сфер личности.

Тактика избегания конфликтной ситуации (осознанная или неосознанная), игнорирование конфликта по причине некомпетентности неизбежно будут приводить к новым конфликтам, усилению кризисов и, как следствие, к невротическому развитию личности.

Понятие «внутренний конфликт» тесно связано с такими внутриличностными состояниями, как *кризис* и *невроз*. Психологический *кризис* развивается в условиях длительного внутреннего конфликта, когда человек не в состоянии разрешить возникшую ситуацию: удовлетворить личностно необходимую потребность, изменить отношение к ней, осуществить выбор, принять адекватное решение. Кризисное состояние может протекать в условиях как осознанного, так и неосознанного отношения к конфликту. Кризис усиливается, когда человеку недостает личностного ресурса осознать и сформулировать собственную проблему или длительное время не удается найти приемлемое решение. *Невроз*, или невротическое состояние, — это неосознанная защитная реакция личности на продолжающийся психологический кризис, который создает большое внутреннее напряжение. Человек при этом неосознанно прибегает к различным защитным реакциям, которые пусть суррогатным образом, но помогают снимать напряжение или уходить от конфликта. В дальнейшем, если не происходит качественных изменений — «личностного роста», развитие личности принимает невротический характер [1, 7, 16, 18].

Психоаналитическая психология, которая ставила изучение и терапию внутренних конфликтов личности во главу угла, выдвинула несколько теоретических подходов в попытке ответить на вопрос о причинах, движущих силах, способах терапии внут-

ренних конфликтов и, как их следствие, невротических состояний.

Одна из первых теорий, объясняющих причину возникновения внутренних конфликтов, была предложена З. Фрейдом. Он полагал, что в основе любого внутреннего конфликта лежит базальный конфликт. Базальный конфликт с необходимостью возникает между инстинктивными влечениями либидо, слепо требующими удовлетворения, и запретами со стороны общества и в первую очередь семьи. З. Фрейд, будучи сторонником биогенетической теории личности, считал инстинкты движущей силой развития личности и в силу этого распространял неизбежность базального конфликта и многообразие внутренних конфликтов на всех людей. Если внутренние конфликты не находят своего конструктивного разрешения, то выход из кризисных состояний осуществляется через психологические защитные реакции: вытеснение, регрессию, рационализацию, проекцию, изоляцию и др.

К. Хорни, последовательница Фрейда, подчеркивала пессимистический характер фрейдовской концепции внутренних конфликтов и видела ограниченность его теории в том, что он считал базальный конфликт неизбежным, а внутренние конфликты, в принципе, неразрешимыми. С точки зрения Фрейда, максимум, что можно сделать в плане разрешения конфликтов, — это достичь более совершенного контроля над ними или, в лучшем случае, «сублимировать» их [28].

В отличие от З. Фрейда, свою теорию внутренних конфликтов К. Хорни определила как конструктивную, аргументируя тем, что она убеждена в потенциальных возможностях человека продуктивно изменяться на протяжении всей жизни, что служит основанием к возможности разрешать внутренние конфликты. В своей теории К. Хорни определяет внутриличностный конфликт в как триединое межличностное отношение человека, проявляющееся в «движении к людям», в «движении против людей» и «движении от людей». В попытке найти исходную, более общую причину внутреннего конфликта, его движущую силу К. Хорни идет по проторенному пути вслед за Фрейдом, считавшим движущей силой базального конфликта компульсивные (навязчивые) влечения «либидо», инстинктивные по своей природе, направленные только на удовлетворение и не терпящие фрустрации. В понимании К. Хорни, «навязчивые влечения», которые представляются движущей силой развития личности, являются результатом врожденного ощущения «базальной тревоги», а не энергии «либидо». Внутриличностные конфликты, в представлении К. Хорни, «рождаются из чувств изолированности, беспомощности, страха и враждебности». Способы, с помощью которых человек пытается справиться с миром вопреки этим чувствам, направлены в первую очередь не на получение удовольствия, а на достижение безопасности; «их навязчивый характер обусловлен стоящей за ними тревогой» [28, с. 10].

К. Хорни отходит от ортодоксального фрейдовского психоанализа, но только в плане первопричины. По существу, несмотря на придание большого значения социальным и культурным факторам в процессе развития личности, которое К. Хорни активно подчеркивает, ее взгляд на природу человека остается в рамках индивидуалистической, биологизаторской концепции развития личности. Природа индивида противопоставляется враждебному социуму. Родившись, человек обречен испытывать тревогу, беспокойство, страх, изолированность. Движущей силой его развития становится борьба с отчаянием и тревогой. В качестве невротического разрешения внутренних конфликтов К. Хорни выделяет стратегии защитного поведения: «движение от людей» — как состояние изоляции, «движение против людей» — как агрессивное отношение к действительности и «движение к людям» — как отношение зависимости от них.

К. Юнг в своей **аналитической психологии** изучал проблему противоположных тенденций в людях, как одну из наиболее существенных характеристик человека. Особенность понимания К. Юнгом противоречивых тенденций в человеке: мужественности и женственности, экстраверсии и интроверсии, разума и чувств и т. п. — заключается в том, что наличие этих противоречивых тенденций в личности человека свидетельствует скорее о гармоничной целостности человека, нежели о наличии конфликта. И напротив, значительное *преобладание одной из противоположностей, одностороннее развитие личности свидетельствуют о внутренней конфликтности*. К. Юнг видел целостность личности не в отсутствии противоположных качеств или их столкновении, а во взаимном их дополнении. Противоположности не противостоят, а дополняют друг друга. Внутренне конфликтной, невротичной личностью Юнг считал человека, претерпевшего одностороннее развитие своей личности. Его концепция «самости», т. е. врожденной сущности человеческой личности, подчинена «закону дополнительностей» противоположных качеств, составляющих сущность «самости» [34, 28].

Изучение внутриличностных конфликтов в потребностно-мотивационной сфере человека в русле **психологической теории** поля осуществлял К. Левин. Автор акцентирует внимание на динамической характеристике разнонаправленных потребностно-мотивационных составляющих поведения человека, которые могут образовывать различные комбинации. В результате своих исследований К. Левин выделил три типа внутренних конфликтов:

- 1) конфликт равнопривлекательных, но взаимоисключающих потребностей — конфликт, который называют буридановой проблемой;
- 2) конфликт одинаково непривлекательных потребностей, который требует выбора по принципу «наименьшего из зол»;
- 3) конфликт амбивалентных потребностей, которые сколь привлекательны для человека, столь и отвергаемы им, к примеру, курить, страстно

желающий курить и ненавидящий себя в этой роли [11].

Гештальт психология в холистической теории Ф. Перлза дает представление о развитии и разрешении внутриличностных конфликтов с позиции принципа гомеостаза (равновесия), присущего организму. Изменяющаяся внешняя среда нарушает внутреннее равновесие организма, поскольку организм и среда (человек и среда) составляют единое, целостное поле. Изменяющаяся внешняя среда нарушает равновесие организма и создает определенное напряжение, которое выражается в потребностных состояниях — в незавершенных «гештальтах». Когда потребностное состояние удовлетворяется, гештальт завершается и организм приходит в состояние равновесия. Проблему внутренних конфликтов Ф. Перлз видит в трудностях для человека реагировать на все то множество воздействий, которое создают внешние обстоятельства, в необходимости в каждый данный момент выделять доминирующую потребность и выстраивать все последующие потребности в соответствии со своей иерархией ценностей. В контакте со средой человек должен понимать, когда, как и с кем вступать во взаимодействие, когда и как уходить от контакта, через какое время вновь возвращаться к взаимодействию и т. д. Человек, не способный к различению своих потребностей и особенностей внешней среды, приходит в замешательство и оказывается не способным к продуктивной жизнедеятельности. Главную причину в возникновении затруднений в общении со средой Ф. Перлз видит в невротических состояниях личности человека, которые развиваются в процессе ее становления и определяются преимущественно характером родительно-детских отношений. Искаженное развитие личности в первую очередь проявляется в неспособности различать или адекватно устанавливать границу между «Я» и «Другими». Ф. Перлз выделяет четыре защитных механизма, лежащих в основе невротического развития личности: интроекцию, слияние, проекцию, ретрофлексию [18].

Теория когнитивного диссонанса рассматривает внутриличностные конфликты с точки зрения когнитивной характеристики личности. Конфликт развивается в условиях столкновения несовместимых представлений, когнитивных, затрагивающих личностно значимые отношения, когда от человека требуется осуществить выбор, идущий вразрез с его собственными убеждениями и установками. Внутриличностный конфликт, возникающий в результате когнитивного диссонанса, может разрешаться через изменение отношения человека (личностного смысла) к конфликтному явлению, что рассматривается как «рост личности»; при преодолении диссонанса возникает комфортное состояние. Если же личностного роста не происходит, то данный конфликт преодолевается преобразованием других консонансов в диссонансы, т. е. ведет к развитию конфликтов в других сферах, что может разрушающе действовать на всю систему личности и приво-

дить к кризисным состояниям и развитию невротических защитных реакций [26].

В гуманистической теории развития личности К. Роджерса внутренний конфликт представлен в противостоянии «Я-концепций»: реального и идеального представления о себе. Идеализированное представление о себе складывается из ценностных ориентаций человека и носит вполне осознанный характер. Реальная «Я-концепция», складывающаяся с самого раннего детства под воздействием отношений значимых «других», преимущественно в родителско-детских отношениях, и может быть не вполне осознанной. Если, условно говоря, «расстояние» между этими двумя концепциями достаточно большое, то личность всегда будет испытывать внутренний конфликт неудовлетворенности собой, что, в свою очередь, будет способствовать ее развитию, с целью приближения к идеальной «Я-концепции». Наиболее успешное разрешение конфликта «Я-концепций» осуществляется при взаимном движении их навстречу друг к другу, что требует от личности периодического переосмысления соотношений реального и идеального представлений о себе. Важным условием в успешном развитии и преодолении конфликта «Я-концепций» является *фактор позитивного самоотношения*. Уровень позитивного самоотношения способствует процессу осознания и принятия реального Я, со всеми его слабостями и несовершенством. Ибо без осознания своих проблем и принятия ответственности за свое развитие на себя конструктивного разрешения конфликта между реальной и идеальной «Я-концепциями» осуществить невозможно.

В условиях, когда сближение идеальной и реальной «Я-концепций» затруднено, личность испытывает постоянный внутренний конфликт, что может привести к возникновению кризиса в развитии личности [4, 23].

В отечественной психологии проблема внутренних конфликтов личности представлена преимущественно работами психологов невропатологического направления, анализирующих внутренний конфликт как потенциальное невротическое состояние. Это работы В.Н. Мясичева, В.И. Гарбузова, А.И. Захарова и других.

В.Н. Мясичев рассматривает личность как систему отношений человека к окружающей действительности. Отношения личности берут свое начало во взаимоотношениях людей друг к другу. Межличностные взаимоотношения по своей эмоциональной составляющей представляют определенную иерархию личностной значимости для отдельно взятого человека. Именно фактор личностной значимости, по мнению автора, является одним из центральных в образовании внутриличностных конфликтов. Рассматривая *глубоко* внутренние переживания, составляющие основу внутриличностных конфликтов, В.Н. Мясичев, подчеркивает их содержательное отличие от понимания *глубинного* в психоаналитическом смысле этого понятия [16, с. 134].

Основные положения его теории внутриличностных конфликтов можно сформулировать следующим образом: 1) аффективное напряжение, возникающее в результате взаимодействия с действительностью, само по себе еще не приводит к глубокому внутреннему кризису и невротическому состоянию; 2) внутренние конфликты образуются в результате невозможности реализовать значимые для человека потребности; 3) реализация потребностей, не приводящих к кризисному состоянию, должна осуществляться в личностно значимых взаимоотношениях; 4) разрешение противоречия между личностью и значимыми для нее сторонами действительности должно носить продуктивный характер для личности; 5) внутренний конфликт и, как следствие, кризис и невроз образуются в результате неадекватного для личности разрешения конфликта; 6) невроз представляет собой «болезнь» личности, как нарушение системы отношений человека, поэтому область борьбы с неврозами является пограничной между педагогикой, психологией и медициной.

В.Н. Мясичев выделяет несколько видов внутренних конфликтов.

Невротический конфликт возникает из-за противоречия между желаниями, запросами личности и ее возможностями их реализовать, когда усилия человека не приводят к желаемому результату. В этих условиях происходит истощение личностного ресурса, что приводит к невротическому развитию.

Истерический конфликт является результатом противоречия между личностью и окружающей ее действительностью. Когда действительность идет вразрез с субъективными требованиями личности, происходит рассогласование ожидания и реальности. Внутренний конфликт в этом случае возникает из-за неудовлетворенного желания в ситуации, когда человек не может ни подчинить действительность своим требованиям, ни отказаться от своих желаний и вынужден соответствовать действительности.

Обсессивно-психастенический конфликт развивается в ситуации противоречивых внутренних отношений. Противоречие может возникать, когда человек испытывает амбивалентные, противоречивые чувства к одному и тому же объекту или явлению действительности, личностно для него значимому и, следовательно, от него человек не может отказаться. Подобные внутренние противоречия могут быть вызваны борьбой между разными внутренними тенденциями при необходимости сделать выбор между равноценными внутренними побуждениями: между желанием и долгом, между влечением и этическими нормами, личной привязанностью и нравственными ценностями. Конфликт проявляется во внешне немотивированных навязчивых действиях, когда человек сталкивается с ситуациями, символизирующими его внутренние конфликты.

Смешанный конфликт включает в себя сочетание всех предыдущих конфликтов, образуя более сложные взаимозависимые комплексы. Это ситуации, при которых один внутренний конфликт провоцирует конфликт другого типа. При этом че-

ловек, как правило, и не предполагает подобного исхода, потому что не знает сам, как будет реагировать на результаты своих же действий. Классическим примером является образ Раскольникова в «Преступлении и наказании» Ф.М. Достоевского. Совершив выбор между желанием и нравственностью в пользу преступления, Раскольников не смог жить с этим грузом.

В.Н. Мясищев считает, что необходимо дифференцированно подходить к условиям и причинам, вызывающим внутренние конфликты и невротические состояния. При этом он руководствуется следующими положениями. Первое — это отсутствие непосредственной связи между невротическим развитием и конституциональными особенностями человека, полагая врожденные факторы только одним из условий в ряду множества других. Второе положение — это отсутствие прямой связи между сильными аффективными состояниями, потрясениями, потерями и развитием внутреннего конфликта. Наибольшую роль в развитии внутренних конфликтов В.Н. Мясищев отводит тем отношениям и связям с действительностью, которые складывались в процессе жизненного опыта, во взаимоотношениях с близким, значимым окружением, формирующим установки и реакции ребенка на явления действительности. Первостепенное значение В.Н. Мясищев придает ситуациям раннего детства и тому характеру взаимоотношений, которые складывались у ребенка в семье. Особенно подчеркивается роль неблагоприятных отношений в критические фазы развития личности, когда человек наиболее чувствителен к внешним воздействиям, под влиянием которых происходит интенсивное становление личности [1].

В клинике развития неврозов у детей ряд авторов в качестве главных причин называют факторы несоответствия воспитательного влияния темпераменту ребенка, особенностям его реагирования на окружающую действительность, а также психофизиологическим возможностям детей и особенностям формирования характера и личности в целом (В.И. Гарбузов, А.И. Захаров).

Изучению особенностей развития внутренних конфликтов у детей и подростков посвящен ряд работ А.И. Захарова. Разделяя взгляды В.Н. Мясищева на проблемы развития внутренних конфликтов личности, приводящих к невротическому ее развитию, А.И. Захаров для объяснения эмоциональной сущности конфликтов в детском и подростковом возрастах привлекает понятия «тревога» и «страх», а также возрастные особенности развития личности детей и подростков.

В раннем дошкольном возрасте ведущим в развитии внутренних невротических конфликтов является «противоречие между заостренной потребностью эмоционального признания и возможностью ее удовлетворения со стороны родителей, проявляемое страхом «быть никем», т. е. не значить, не представлять ценности, быть забытым и нелюбимым» [7, с. 200]. Это положение действительно согласует-

ся с представлениями возрастной психологии. Именно в раннем дошкольном детстве кризис 3 лет проявляется требованием внимания и признания своей «самости». Именно в этот период у детей развивается ощущение самоценности, собственной значимости, возникает отношение к себе как к самостоятельной личности. Если ребенок оказывается в ситуации непризнания его самостоятельности и, более того, авторитарного подавления его требований, то «страх быть никем» действительно может стать эмоциональной основой внутреннего конфликта в этом возрасте. Подобный конфликт приводит, по мнению автора, к развитию истерического невроза, и если не возникает коррекционных изменений во взаимоотношениях родителей и детей, то дальнейшее развитие личности ребенка может происходить по истерическому типу.

В старшем дошкольном возрасте детские страхи начинают носить более обостренный характер и проявляться в виде не только предметного страха, но и различных поведенческих реакций. Наиболее типичными неспецифическими реакциями проявления невроза страха могут быть расстройства желудочно-кишечного тракта, ОРЗ, различного рода тики, заикание, энурез, мастурбация и пр. В основе невроза страха, по мнению А.И. Захарова, лежит «...противоречие между невозможностью или слабостью защиты себя при выраженном инстинкте самосохранения. Подобное противоречие проявляется в страхе «быть ничем», т. е. не существовать, быть безжизненным, мертвым» [там же]. Данные наблюдения автора можно соотнести с известными положениями психологии развития личности старшего дошкольника. Так, известно, что детям 6–7 лет присущи более усугубленные переживания тревоги и страха, проявляющиеся в страхе смерти своей и близких родственников. Объясняют это тем, что в этом возрасте к детям приходит понимание конечности жизни, которое может быть усилено наблюдением ухода из жизни близких родственников. Известно также, что детям этого возраста присущ более реалистичный взгляд на собственный возраст. Если младшие дошкольники (в 3 года) считают себя большими, то старшие дошкольники уже понимают, что они еще маленькие, и хотят, чтобы их и воспринимали как маленьких. Трехлетние дети заявляют: «Я уже большой», а шестилетки говорят: «Нет, я еще маленький». Вероятно, это ощущение собственной малости, слабости перед сильными взрослыми и всем миром, это развивающееся реалистическое отношение к себе и рождает обостренное ощущение незащищенности и потребность в большей помощи, защите и опеке. И если окружающие взрослые не помогают ребенку ощутить защищенность, поддержку и продолжают к нему относиться как к «уже большому», то появляется вероятность возникновения у детей внутреннего конфликта между потребностью в защите и фрустрацией ее со стороны близких взрослых. Эмоциональную выраженность этого конфликта А.И. Захаров определяет как «страх быть ничем».

Особенность данного невротического состояния А.И. Захаров называет «неврозом страха». Впрочем, «неврозом страха» можно назвать и все другие невротические состояния в классификации автора. Вероятно, автор пошел на этот компромисс из-за того, что все другие детские страхи, вызванные возрастными особенностями развития личности, по своей клинической выраженности уже имеют аналогии в невропатологии и традиционные названия, в то время как невроз старшего дошкольников не имеет традиционного названия.

Младший школьный возраст дает свою особую картину внутренних конфликтов ребенка. Учеба в школе очень часто сопровождается противоречием между требованиями родителей и учителей и реальными возможностями ребенка. В ситуации, когда все (и взрослые, и дети) стремятся к максимально успешному результату, часто имеет место конфликт между «желанием и возможностями», между требованием к себе или со стороны значимых взрослых и невозможностью соответствовать этим требованиям. Внутренний конфликт, вызванный фрустрацией потребности в одобрении взрослыми, сопровождается тревожным состоянием у детей, которое А.И. Захаров называет «страхом быть не тем». Психология развития личности в младшем школьном возрасте вполне согласуется с такими выводами невропатологического подхода. Известно, что одной из ведущих потребностей развития личности в период младшей школы является потребность ребенка соответствовать ожиданиям взрослых, связанная с доминирующей личностной ориентацией на взрослых, которые для него представлены в первую очередь в лице учителей и родителей.

Подростковый возраст — возраст наиболее интенсивного развития личности — проявляется в значительных качественных внутриличностных новообразованиях и сопряжен с множеством внутренних конфликтов. В невропатологии подростковый возраст ассоциируется с наиболее характерным для него внутренним конфликтом, который обнаруживается в обсессивном неврозе, неврозе навязчивых состояний. По мнению А.И. Захарова, наиболее выраженным внутренним конфликтом подросткового возраста является конфликт единства Я, «противоречия между чувством и долгом, эмоциональными и рациональными сторонами психики». Эмоциональная составляющая внутреннего конфликта подросткового возраста определяется автором как глубинный страх «быть не собой». Это представление согласуется с положениями возрастной психологии, где одной из центральных проблем развития личности в подростковом возрасте называется проблема идентичности, как способности жить в соответствии со своим Я, соответствовать своей индивидуальности. Проблема, которая звучит в вопросе: «Как быть собой среди других?»

Нетрудно заметить, что невропатологический подход к рассмотрению внутренних конфликтов личности в значительной степени согласуется с периодизацией возрастных кризисов в психологии

развития личности, особенно в части причин развития внутренних конфликтов, которые в возрастной психологии принято называть возрастными кризисами. Возрастные кризисы часто определяют как нормативные, подчеркивая этим их необходимость и даже нормальность. С этим трудно спорить, поскольку практика, реальная действительность доказывают это буквально на каждом шагу. Но вместе с тем существует классическая полемика вокруг вопроса о неизбежности возрастных кризисов [5, 12, 32, 20]. Возрастные психологи, считающие, что кризисы неизбежны, руководствуются положением, если есть причина в виде личностных новообразований, возникающих в процессе развития личности, то и кризис неизбежен. В связи с этим возникло и понятие критических возрастов. Однако авторы, изучающие возрастные кризисы, всегда замечают, что, если ребенок попадает в ситуацию адекватного воспитания, кризисы, не проявляются. Возможно, проблему неизбежности кризиса следует сформулировать несколько иначе: отделить личностные новообразования от кризисов, не создавая из них неразрывный тандем.

Новообразования личности проявляются в развитии новых потребностей. Если потребности удовлетворяются адекватно личностному развитию, то ни внутренних конфликтов, ни кризисов, ни тем более неврозов в этом направлении развития личности возникнуть не может.

Ранее мы уже отмечали, что кризисы возникают в результате невозможности разрешения внутренних конфликтов. Внутренний конфликт возникает в ситуации фрустрации личностной потребности или непродуктивного для личности характера ее удовлетворения [16]. Следовательно, если потрудиться и найти продуктивный способ удовлетворения потребности, то можно избежать ярко выраженных внутренних конфликтов и, как следствие, кризисов, невротического развития личности.

В реализации бескризисного развития личности следует выделить несколько необходимых условий: 1) важно понять, что внутренние конфликты развиваются в ситуации фрустрации потребностей личностного развития; 2) необходимо изучать закономерности возрастного развития личности, их психологическое содержание; 3) следует разделять потребности, обусловленные личностными новообразованиями, и потребности второстепенного плана, фрустрация которых не создает условий для развития внутреннего конфликта. В общетеоретическом вопросе о происхождении новообразований и соответствующих им потребностей личностного развития мы придерживаемся позиций культурно-исторической психологии и психологической теории деятельности. Личностные новообразования и, соответственно, потребности личностного развития задаются образом жизни самого общества, его культурно-психологическим уровнем, проявляясь через социальную ситуацию развития индивида, преобразуясь в процессе интериоризации через индивидуальные особенности и жизненный опыт че-

ловека, создают неповторимый индивидуальный образ его личности.

Внутренний конфликт грозит преобразоваться в кризисное состояние, если конфликт игнорируется или решается непродуктивным для развития личности образом. Человек в каждый момент своей жизнедеятельности включен в иерархию множества потребностей, но только те из них, которые обусловлены развитием личности, новообразованиями личности, в случае их фрустрации могут вызывать внутренние конфликты. Невроз, по представлению многих исследователей этого феномена, является «болезнью личности», т. е. следствием кризисных переживаний, вызванных неразрешенными внутриличностными конфликтами.

Возрастные кризисы возникают в результате развития новообразований личности, которые влекут за собой потребности личностного развития. Качественные изменения, происходящие в развитии психической сферы, неизбежно приводят к изменению отношений в личностной сфере. Однако ни о какой четкой последовательности (что развивается раньше, а что позже) речь здесь не идет. Процессы психической и личностной сфер взаимосвязаны и взаимно обуславливают друг друга.

Внутренние конфликты подросткового возраста

Обращаясь к вопросу внутренних конфликтов подросткового возраста, важно определить основные психологические образования этого возраста, которые создают условия для развития новых потребностей и определяют дальнейшее развитие личности. Неудовлетворение этих потребностей ведет к аномальному изменению личности, развитию кризисных состояний и, как следствие, к невротическим явлениям.

К главным новообразованиям подросткового возраста, как известно, относят развитие сознания на уровне *самосознания*, развитие *понятийного мышления* и развитие *чувства взрослости* [5, 8, 18, 20, 22].

Самосознание проявляется у подростков открытием своего внутреннего мира, который по мере взросления, все более и более наполняясь, осознается подростком как нечто особенное. Л.С. Выготский акцентирует внимание не столько на результате, сколько на *процессе* развития самосознания. Следуя принципам теории интериоризации психических функций, он полагает, что самосознание не вдруг открывается подростку (хотя субъективно именно так и может переживаться подростком), а проходит три качественные ступени в процессе онтогенеза: 1) первоначальные аффективные самоощущения ребенка; 2) наполнение этих аффектов смысловым содержанием со стороны окружающих помимо воли ребенка, который присваивает это смысловое содержание; 3) проявление самосознанием аффективно-смыслового содержания через внутреннюю рефлексию.

Анализируя содержание развития самосознания в подростковом возрасте, Л.С. Выготский выделяет несколько его направлений: 1) *возникновение собственного образа*, которое проходит много промежуточных ступеней от самого раннего возраста, начиная от наивного незнания себя, до богатого, углубленного знания; 2) *познание себя извне вовнутрь*: вначале дети познают только свое тело, затем им открывается мир собственных чувств и переживаний; 3) *интегрирование образа Я*: подросток все более и более начинает сознавать себя как единое целое; 4) *отграничение собственного мира от мира других людей*, что часто переживается подростками как чувство одиночества, покинутости; 5) *развитие суждений о себе по морально-нравственным критериям*; 6) «нарастание интериндивидуальной вариации»: *открытие индивидуальных различий между индивидами* [5, с. 229–230].

Внутренний мир предстает всем богатством своих сокровенных мыслей, чувств, исканий. У подростка возникает потребность в защите своего внутреннего мира, ограждении его от посягательств других людей. Не случайно подростковый возраст отмечается повышением уровня эгоцентризма, сосредоточенности на своем Я [17].

Понятийное мышление дает возможность анализировать, обобщать, строить умозаключения, видеть различия между явлениями. Собственно, благодаря понятийному мышлению и возможно выделение своего внутреннего мира, осознание его особенностей и отграничение от мира других людей, осознание различий между индивидами, «нарастание интериндивидуальной вариации».

«*Чувство взрослости*» часто определяется как стремление подростков подражать взрослым людям и выражается в желании выглядеть и вести себя по-взрослому. Мы не вполне согласны с такой трактовкой и склонны разделять точку зрения Д.И. Фельдштейна, считающего, что понятие «чувство взрослости» необходимо наполнить психологическим содержанием ... спорным является положение о том, что чувство взрослости проявляется у подростка в основном в желании подражать взрослым. С фактами, на которых основывается данное положение, мы действительно сталкиваемся достаточно часто ... но они лежат на поверхности, не к этому сводится психологическая сущность данного феномена» [25, с. 155].

Опыт консультативной практики дает основание полагать, что «чувство взрослости» подростка представляет собой достаточно сложное переживание, состоящее из нескольких новых для него чувств. Все они сопряжены с развитием сознания и понятийного мышления. Главное из этих новых для подростка чувств — возникновение критического отношения к миру взрослых. И как следствие — развитие тревоги, часто переходящей в депрессивные состояния, из-за разочарования во взрослом мире и в совершенстве мира в целом. Чтобы понять всю глубину драматизма, которым оборачивается для подростка пришедшее к нему

критическое отношение к взрослому миру, необходимо спуститься на несколько ступеней вниз в возрастном аспекте. Дети младшего школьного возраста, а тем более дошкольники не способны критически относиться к взрослым людям, в первую очередь к своим родителям и учителям. Известны исследования, проводимые с детьми старшего дошкольного возраста, где показано, что практически все дети считали своих родителей самыми умными, красивыми, знающими ответы на все вопросы и т. п., разубедить их в этом было невозможно. Когда дети приходят в школу, их приоритеты смещаются в сторону учителя. Теперь главным авторитетом, самым умным, справедливым, привлекательным становится учитель. Понятно, что у ребенка, еще не умеющего самостоятельно ориентироваться в этом мире, существует потребность полностью полагаться на взрослых, чтобы чувствовать себя уверенно и защищено. С развитием сознания и мышления, которые открывают путь к самостоятельному взгляду на мир вещей и явлений у подростка возникает возможность сравнивать себя с окружающими взрослыми. Подросток начинает открывать и осознавать мир других людей, которые иначе думают, чувствуют и поступают не так, как он сам. Подростку становятся заметны слабости, просчеты, неумения, незнания тех взрослых, которым еще вчера он безоговорочно доверял. Открывая для себя несовершенство взрослых людей, подросток одновременно начинает испытывать чувство разочарования и тревоги: «Как жить в несовершенном мире? На кого можно положиться? Кому можно безоговорочно доверять, как прежде?» Чувства одиночества и покинутости, так часто высказываемые подростками, всем хорошо известны.

Таким образом, более глубокий, внутренний и неосознаваемый подростками и взрослыми смысл «чувства взрослости» можно определить как *развитие критического отношения к миру взрослых*. Возникает чувство отстраненности от близких взрослых, которое далее, при неблагоприятной социальной ситуации развития, трансформируется в противопоставление себя всему взрослому миру и даже миру в целом, включая и самого себя*. Из чувства разочарования возникают тревога, недоверие к миру, чувство одиночества, депрессивность и суицидные настроения [19]. Внешний смысл проявления чувства взрослости — это желание выглядеть по-взрослому, стремление подражать взрослым. Но то, каким образом «взрослость» будет проявляться во внешнем поведении подростка: будет ли он подражать позитивным сторонам взрослой жизни или, скорее, негативным ее проявлениям, зависит от того, как, в какой мере и каким взрослым будет воспринято *истинное* чувство взрослости данного подростка. Будет ли воспринято его критическое отношение

к взрослым и разочарование в совершенстве мира? Сможет ли взрослый снять чувство тревоги и страха у подростка перед несовершенством мира, вселить уверенность и вызвать доверие к себе и к миру в целом?

«Чувство взрослости», как разочарование в совершенстве мира, рождает один из существенных внутренних конфликтов подросткового возраста — *конфликт доверия к миру*, как столкновение потребности в доверии миру взрослых, которую подростки не осознают, и одновременно недоверия к нему, которое во многом осознается подростками. Этот конфликт, вызывающий кризисные состояния, как уже заметили компетентные читатели, перекликается с конфликтом доверия, возникающим у детей в их первый год жизни в результате фрустрации потребности в эмоционально-тактильном общении со значимым взрослым. Вероятно, степень переживания конфликта доверия у подростков во многом обусловлена степенью травмирующего опыта переживания конфликта в раннем детстве.

Осознание открывающегося подростку собственного внутреннего мира, индивидуальных различий, развитие критического отношения к взрослым и осознание несовершенства мира рождает у подростка важную для личного развития потребность — *потребность в дистанции и независимости* от окружающих прежде всего, от взрослых. Подростки часто активно и настойчиво проявляют свою потребность в независимости и дистанции. Они требуют не досматривать их вещи, не читать их дневники и записки, не задавать им вопросов, на которые они не хотят отвечать, и вообще не обращаться к ним и не устраивать дознания без их на то согласия. Взрослые, и родители, и учителя, как показывает практика, очень протестно воспринимают требование подростка дать ему независимость. И это понятно! Одну из своих первоочередных функций взрослые видят в воспитании своих детей и учеников. И воспитание они понимают как неусыпный контроль, а протест подростка воспринимают как трудность, которую непременно следует преодолеть, сломить, сделать подростка подвластным и послушным. Устав от постоянных препирательств, взрослые идут на «самую решительную воспитательную меру», бросая в сердцах подростку: «Раз уж ты такой взрослый и самостоятельный, то управляйся со своими делами сам, живи, как хочешь, и за помощью ко мне не обращай!» Воспитательная мера действительно «решительная». При этих словах подросток вздрагивает и сникает. Он не совсем верит этим словам, но ему страшно представить, что он вдруг окажется без помощи и поддержки один перед лицом сложного и непонятного мира.

В данном случае подростки переживают второй внутренний конфликт — *конфликт противоречи-*

* Например, идеология панков [14].

вых потребностей, когда сталкиваются две противоположные потребности, необходимые для развития личности: *потребность в дистанции и независимости* и такая же мощная потребность, но прямо противоположно направленная — *потребность в зависимости и поддержке*. Острота конфликта заключается в том, что подростки не осознают этого противоречия. Обе эти потребности существуют одновременно и требуют от значимых взрослых одновременного их удовлетворения. В противном случае кризис и искаженное, невротическое развитие личности неизбежны. К сожалению, в реальной жизни взрослые чаще пытаются решать этот конфликт односторонним образом: поддерживать либо одну, либо другую потребность, оставляя, таким образом, конфликт неразрешенным, что и приводит к развитию кризисов и неврозов. Разумеется, разрешение этого внутреннего конфликта кажется крайне сложным, но тем не менее, как показывает практика, возможным.

Развитие самосознания открывает подростку его внутренний мир, наполненный новыми для него отношениями, мыслями, чувствами, новыми переживаниями. Способность осознавать свой внутренний мир рождает в душе подростка еще один, ранящий его, внутренний конфликт — *двойственные чувства* к близким взрослым, друзьям, знакомым.

В психологии явление противоречивого отношения к действительности носит название «амбивалентности эмоций и чувств» [13]. С точки зрения закономерности нашей эмоциональной жизни, сформулированной А.Н. Леонтьевым, чувство, как длительное и устойчивое отношение, часто вступает в противоречие с эмоциональным отношением — ситуативным и кратковременным, что вызывает к человеку определенные внутренние переживания. Каждый человек по-разному решает этот внутренний конфликт. Следует заметить, что далеко не любой взрослый в состоянии адекватно решать это противоречие. Тем более трудно справиться с этим конфликтом подростку, который вдруг открывает для себя, что он одновременно «любит и ненавидит своих родителей». Понятно, что любит он их всегда и постоянно, а «ненавидит» только в определенных ситуациях. Хотя в разных случаях, в разных взаимоотношениях соотношение любви и ненависти может варьировать.

Конфликт двойственных чувств — еще одна область, представляющая противоречие внутреннего мира подростков. Амбивалентность, как показывают исследования, испытывают все люди с самого раннего детства. Однако дети до определенного возраста не замечают, не осознают этого состояния. Подростки, с развитием самосознания, вдруг начинают замечать, осознавать в себе двойственность отношений. Это открытие является для них шокирующим и неприемлемым. Для подростков противоречие в отношениях становится большой внутренней проблемой, граничащей с безнравственностью. Как показывают исследования, подростки пытаются активно сопротивляться этой двой-

ственности, но реальность отношений вновь и вновь ставит перед ними эту проблему. И наконец, устав от внутренней борьбы, они вынуждены прибегать к какому-либо выходу. Многие авторы обращают внимание на те глубочайшие переживания, которые испытывают подростки, сталкиваясь с осознанием своих противоречивых чувств, к своему близкому окружению. Проведенные исследования показывают, что подростки пытаются бороться с двойственностью отношений, укоряя себя в собственной «безнравственности», так они называют это противоречие, и каждый по-своему решает этот внутренний конфликт. Часть подростков, окончательно смирившись с собственной «безнравственностью», принимают свою негативность и начинают вести себя еще более нетерпимо и вызывающе, открыто демонстрируя свое негативное отношение к окружающим, полагая, что таким образом они по крайней мере остаются честными перед собой. Конфликт амбивалентности эмоций и чувств подростки этой группы решают, принимая на себя роль грубого, агрессивного человека, и на этой волне позволяют себе быть агрессивными, недоброжелательными, строптивыми во всех ситуациях. В данном случае развивается защитная невротическая реакция в виде агрессивного поведения, «движения против людей», если следовать терминологии К. Хорни.

Выделяется также часть подростков, чувствительная к проблемам эмоционального отношения к себе со стороны окружающих, испытывающая высокую степень неуверенности в себе. В их поведении наблюдается невротическая реакция «страх быть виновным». Им чрезвычайно трудно бывает извиниться даже в незначительных конфликтных ситуациях. Страх оказаться виновным заставляет их быть крайне изворотливыми.

Подростки, склонные к интроверсии, испытав двойственное отношение и испугавшись своей «безнравственности», пытаются решить этот конфликт через признание своей виновности. Решение внутреннего конфликта оборачивается для них постоянным самокопанием, развитием чувства вины и неудовлетворенности собой. Подростки, ориентированные на внутренний локус контроля, всю вину за негативные эмоциональные состояния берут на себя. Их внутренний мир наполняется тайным самобичеванием и развитием негативного отношения к себе. В результате разрешение конфликта приводит к более усугубленным личностным проблемам, которые можно классифицировать как невротические образования. Такие подростки склонны вести замкнутый образ жизни, часто бывают угрюмы, необщительны. Некоторые из них начинают себя считать причиной всех бед, происходящих рядом с ними, что вполне может классифицироваться как невротическая реакция «движение от людей».

Ориентиром в коррекционной работе с конфликтом двойственных чувств подростков должно стать зрелое отношение к проблеме самого взрослого.

Взрослый должен быть искренним в своих чувствах и вместе с тем уметь в корректной форме высказывать свои самые негативные эмоции. Важно принять противоречивость отношений подростка и помогать ему узнавать свои позитивные чувства наряду с негативными эмоциями.

Конфликт «Я-концепции» проявляется как минимум в трех направлениях: в реконструкции «образа Я»; в конфликте «самооценки» и «самоотношения», в противоречии между реальной и идеальной «Я-концепциями»;

Обусловленные отношения к себе отношением значимых других в подростковом возрасте начинают претерпевать определенные изменения. Если в развитии своей «Я-концепции» младшие школьники, а тем более дошкольники практически полностью ориентируются на значимых взрослых, то для подростков первостепенное значение приобретает ориентация на сверстников и собственное самопознание. Не следует полагать при этом, что сверстники полностью вытесняют взрослых. Для подростков роль взрослого по-прежнему остается значимой.

Внутренний конфликт «образа Я», возникающий в результате резкого изменения внешности, в той или иной степени переживают все подростки [8, 4 и др.]

В подростковый период, особенно в фазе пубертата, происходят значительные внутренние и внешние изменения в человеке. Подростки существенно прибавляют в росте, изменяются пропорции тела, развиваются вторичные половые признаки, появляются новые внутренние ощущения, вызванные перестройкой гормональной системы, развитием (часто не пропорциональным) внутренних органов и физиологических систем. Кроме того, развитие самосознания, мышления и личностные новообразования делают подростка в определенной мере и внешне, и внутренне не узнаваемым самим собой.

Подростки оказываются перед необходимостью реконструкции своего представления о себе. Реакция подростка на свою меняющуюся внешность, как правило, носит негативный характер. Подростку трудно принять изменившегося себя, у него возникают стыдливость, застенчивость и даже тревожные ощущения по поводу своей внешности. Это хорошо видно в повышенном внимании к меняющимся чертам лица, фигуры, пропорциям тела, придирчивом рассматривании себя в зеркале, грусти и унынии по поводу «ужасного» носа или ушей. Им становится мучительно трудно выходить отвечать к доске и даже подниматься на всеобщее обозрение с места; невыносимо одному ездить в транспорте или отправляться в магазин за покупками. Подростку, в силу собственного эгоцентризма, кажется, что все окружающие смотрят на него и испытывают такую же неприязнь к его внешности, как и он сам. Повышенная застенчивость может проявляться в «эффekte пещеры», когда подростки стремятся спрятать лицо под длинной челкой, надвинутой на глаза шапкой,

уткнуть лицо в высокий воротник. Непомерные украшения — это тоже средство укрытия, помогающее отвлекать посторонние взгляды от своей персоны.

Если подростку не удастся, в силу разных обстоятельств, принять свою новую внешность, то кризис может развиваться в невроз непринятия своей внешности. Неразрешенный внутренний конфликт «образа Я» может проявлять себя в последующей взрослой жизни через затруднения в общении с противоположным полом, дисгармонию в сексуальных отношениях, в трудностях принятия своей меняющейся внешности в последующие возрастные периоды жизни и т. д. Взрослые, имеющие подобные невротические наслоения, негативно влияют на внутренние конфликты своих детей и учеников, усугубляя конфликты своим придирчивым оценочным отношением к внешним особенностям подростков.

Конфликт самооотношения. Широко известные исследования самооценки подростков, выраженные в понятиях «завышенной» и «заниженной» самооценок, также свидетельствуют о внутреннем конфликте, связанном с развитием «Я-концепции». Наблюдения динамики родительско-детских отношений позволяют предположить, что в основе «конфликта самооценки» лежит внутренний конфликт между «самооценкой», как результатом рационального, осознанного отношения к себе, и «самоотношением», как эмоциональным и неосознанным отношением к себе. По сути, это конфликт между рациональным (осознанным) и эмоциональным (неосознанным) самооотношениями. Неадекватная самооценка — это защитная реакция на внутренний конфликт, вызванный столкновением желания позитивной самооценки с неосознанным негативным эмоциональным самооотношением. Заниженная самооценка у детей и подростков развивается в условиях эмоционального отвержения и жесткого авторитарного контроля со стороны родителей или других значимых взрослых. Завышенная самооценка появляется в условиях эмоционального отвержения и воспитания при безнадзорности или вседозволенности со стороны родителей. Завышенная самооценка может развиваться и в условиях безотчетной любви родителей, воспитывающих избалованного ребенка.

Конфликт между реальной и идеальной «Я-концепциями» в подростковом и юношеском возрастах не вызывает глубоких внутренних переживаний, поскольку перед молодыми людьми только открывается перспектива дальнейшего развития [23, 4].

Главным ориентиром в профилактике и коррекции конфликта, связанного с развитием «Я-концепции» у подростков, является открытое действие взрослого, основанное на безусловном эмоционально-позитивном отношении к подростку в сочетании с безоценочной, но вместе с тем адекватной реакцией на его поведение.

Конфликт в развитии психосексуальной функции. Если еще в недавнем прошлом разви-

тие психосексуальной функции происходило стихийно, то в современной психологии ее развитию придается такое же значение, как и другим важнейшим психическим функциям: восприятию, вниманию, памяти, мышлению и т. д. Главными составляющими психосексуальной функции являются развитие психологии пола (гендера), половой идентичности, компетентности в психофизиологии полов и их взаимоотношениях, развитие эротической культуры. В этой связи выделяют три уровня развития психосексуальной функции по критерию гармоничного ее развития в отношениях духовного и физиологического начал. Самый примитивный уровень — *физиологический* — характеризуется сведением психосексуальной функции к сугубо физиологической стороне отношений, при этом выбор сексуального партнера может носить крайне недифференцированный характер. Такой уровень развития наблюдается у людей со сниженным интеллектом или с глубокими невротическими расстройствами личности. Второй, более развитый, уровень — *психофизиологический* — характеризуется достаточно высоким развитием эротической культуры, более выраженной избирательностью при выборе партнеров, но только по критерию сексуальной привлекательности. Третий уровень развития психосексуальной функции — его можно назвать *личностным* — характеризуется психофизиологической идентичностью, единством духовного и сексуального влечения. Гармония проявляется в том, что сексуальное влечение к человеку противоположного пола опосредовано духовной близостью его личности. Этот уровень развития предполагает и сексуальное, и духовное влечение к одному человеку. Истинное сексуальное удовлетворение человек получает только в общении с духовно близким партнером.

Интенсивное развитие психосексуальной функции в подростковом возрасте сопряжено с значительными внутренними переживаниями, вызывает у подростков эмоционально неустойчивые состояния и напряженные внутриличностные конфликты. Наиболее существенный внутренний конфликт, отмечаемый многими психологами, начиная еще с работ Э. Шпрангера, проявляется в противопоставлении духовного и физиологического начал во взаимоотношении полов, «эротике и сексуальности» в отношениях мужчины и женщины [30]. Духовность в отношениях любви мужчин и женщин воспринимается как заведомо положительное явление, облагораживающее, возвышающее человека, воспетое в поэзии и литературе. Причисление этих взаимоотношений к сугубо физиологическим, напротив, воспринимается как принижающее человека явление, ассоциируется с чем-то грязным и постыдным, по поводу чего отпускаются скабрзные шуточки, грубая брань и прочее.

Предполагается, что к юношескому возрасту функция должна гармонизироваться. Но очень часто конфликт влечений фиксируется уже в подростко-

вом возрасте и дальнейшего развития в плане гармонизации функции не происходит. В таком случае двойственность влечений в качестве невротического наложения остается во всей последующей жизни. Негативные влияния невротического развития психосексуальной функции затем проявляются во внутриличностных конфликтах, в проблемах супружеских отношений, в передаче негативного «сценария» в воспитании детей.

Следует отметить, что сексуальные революции, несмотря на определенные издержки, тем не менее преследуют вполне благородные цели, делают вопросы пола открытыми для обсуждения в научной и популярной литературе, предметом научных исследований, открытого обмена мнениями.

Гармоничное развитие психосексуальной функции у подростков предполагает выполнение определенных условий: 1) гармоничное развитие личности и психосексуальной функции самого воспитателя; 2) корректное просвещение детей и подростков в вопросах пола и развития психосексуальной функции; 3) соблюдение принципа целомудрия в воспитании и девочек, и мальчиков.

Главной стратегией в разрешении внутренних конфликтов является ориентация на интеграцию противоположных тенденций в развитии личности подростка (А.И. Красило). В настоящее время в повседневной практике, к сожалению, превалирует односторонний подход, когда взрослые толкают подростка к развитию одной тенденции, что и создает условия для развития у подростков кризисов и невротических защитных реакций.

Разрешение внутренних конфликтов личности подростков требует:

1) не оставлять трудности в общении с подростком на «саморазрешение»;

2) в процессе воспитания взрослые (родители и учителя) должны брать ответственность на себя за адекватное удовлетворение личностно значимых для подростка потребностей, чтобы не создавать ситуаций для развития внутренних конфликтов и кризисов;

3) взрослый должен повышать свою психологическую компетентность в закономерностях личностного развития в онтогенезе;

4) взрослому необходимо уметь реагировать не на внешние, поведенческие проявления, часто не отражающие истинные проблемы, а на глубоко внутреннее, неосознаваемые мотивы поведения подростков;

5) в процессе общения с подростком необходимо выделять потребности личностного развития, которые не нашли удовлетворения и провоцируют внутренние, конфликтные состояния;

6) взрослым необходимо учиться строить адекватные взаимоотношения, способные продуктивно удовлетворять потребности личностного развития детей и подростков;

7) необходимо создавать широкую сеть психологической службы для взрослых с целью решения их внутренних проблем и повышения компетентности в общении с детьми и подростками.

Литература

1. Александров А.А. Современная психотерапия. СПб., 1997.
2. Бандура А. Подростковая агрессия. М., 2000.
3. Байярд Дж., Байярд Р. Ваш беспокойный подросток. М., 1991.
4. Бернс Р. Развитие Я-концепции и воспитание. М., 1986.
5. Выготский Л.С. Педология подростка // Выготский Л.С. Собр. соч.: В 6 т. Т. 4. М., 1984.
6. Драгунова Т.В. Проблема конфликта в подростковом возрасте // Психология подростка: Хрестоматия / Сост. Ю.И. Фролов. М., 1997.
7. Захаров А.И. Неврозы у детей и подростков. М., 1988.
8. Клее М. Психология подростка // Психология подростка: Хрестоматия / Сост. Ю.И. Фролов. М., 1997.
9. Кон И.С. Психология юношеского возраста. М., 1979.
10. Красило А.И. Психологическое консультирование посттравматических состояний. М., 2004.
11. Левин К. Типы конфликтов // Психология личности: Тексты / Ред.-сост. Ю.Б. Гиппенрейтер, А.А. Пузырей. М., 1982.
12. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. М., 1975.
13. Леонтьев А.Н. Потребности, мотивы и эмоции // Психология эмоций: Хрестоматия / Автор-сост. В. Виллюнас. М.; СПб., 2006.
14. Мазурова А.И., Розин М.В. Идеология движения панков // Психологические особенности самостоятельных подростковых групп: Сб. научных трудов / Ред. Д.И. Фельдштейн и др. М., 1990.
15. Мясищев В.Н. Личность и неврозы. Л., 1960.
16. Мясищев В.Н. Психология отношений: Избр. психол. труды. М., 1995.
17. Пашукова Т.И. Эгоцентризм в подростковом и юношеском возрасте: причины и возможности коррекции. М., 1998.
18. Перлз Ф. Гештальт подход. Свидетель терапии. М., 2001.
19. Подольский А.И., Идובהва О.А. Внимание: подростковая депрессивность. М., 2004.
20. Поливанова К.Н. Психология возрастных кризисов. М., 2000.
21. Практическая психология образования / Под ред. И.В. Дубровиной. М., 1997.
22. Психология подростка / Под ред. А.А. Реана. СПб.; М., 2003.
23. Роджерс К.Р. Взгляд на психотерапию. Становление человека. М., 1994.
24. Сатир В. Как строить себя и свою семью. М., 1992.
25. Фельдштейн Д.И. Проблемы возрастной и педагогической психологии. М., 1995.
26. Фестингер Л. Теория когнитивного диссонанса. СПб., 1999.
27. Фрейд З. Я и Оно: Труды разных лет. Кн. 1. Тбилиси, 1991.
28. Хорни К. Наши внутренние конфликты // Психологический анализ и культура. М., 1995.
29. Хорни К. Самоанализ // Хорни К. Собр. соч.: В 3 т. Т. 2. М., 1997.
30. Шпрингер Э. Эротика и сексуальность в юношеском возрасте // Психология подростка: Хрестоматия / Сост. Ю.И. Фролов. М., 1997.
31. Штерн Э. «Серьезная игра» в юношеском возрасте // Психология подростка: Хрестоматия / Сост. Ю.И. Фролов. М., 1997.
32. Эльконин Д.Б. Некоторые аспекты психического развития в подростковом возрасте // Психология подростка: Хрестоматия / Сост. Ю.И. Фролов. М., 1997.
33. Юнг К.Г. Конфликты детской души. М., 1995.
34. Юнг К.Г. Психология бессознательного. М., 1994.

Inner conflicts in adolescence

A.P. Novgorodtseva

Ph.D. in Psychology, associate professor at the Department of Differential Psychology at the Moscow State University of Psychology and Education

The author raises the question of inner conflicts in adolescence that are usually not realized neither by adolescents, nor by significant adults, which creates the ground for intense negative feelings, and therefore, for distorted, neurotic personality development. The author criticizes the passive attitude towards the critical developmental periods that exists in modern psychology; she assumes that new psychological formations in each age that eliminate the social situation of development achieved on the previous stage of life should not become the reason for neurotic personality development.

Keywords: personality, inner conflict, crisis, neurotic development, new psychological formations in adolescents' personality, feeling of adulthood, conflict of trust, contradictory needs, ambiguous feelings, self-concept conflict, ambiguity of psychosexual function.

References

1. *Aleksandrov A.A.* Sovremennaya psihoterapiya. SPb., 1997.
2. *Bandura A.* Podrostkovaya agresiya. M., 2000.
3. *Baiyard Dzh., Baiyard R.* Vash bespokoinyi podrostok. M., 1991.
4. *Berns R.* Razvitie Ya-koncepcii i vospitanie. M., 1986.
5. *Vygotskii L.S.* Pedologiya podrostka // Vygotskii L.S. *Sobr. soch.: V 6 t. T. 4.* M., 1984.
6. *Dragunova T.V.* Problema konflikta v podrostkovom vozraste // *Psihologiya podrostka: Hrestomatiya / Sost. Yu.I. Frolov.* M., 1997.
7. *Zaharov A.I.* Nevrozy u detei i podrostkov. M., 2000.
8. *Klee M.* Psihologiya podrostka // *Psihologiya podrostka: Hrestomatiya / Sost. Yu.I. Frolov.* M., 1997.
9. *Kon I.S.* Psihologiya yunosheskogo vozrasta. M., 1979.
10. *Krasilo A.I.* Psihologicheskoe konsul'tirovanie post-travmaticheskikh sostoyanii. M., 2004.
11. *Levin K.* Tipy konfliktov // *Psihologiya lichnosti: Teksty / Red.-sost. Yu.B. Gippenreiter, A.A. Puzyrei.* M., 1982.
12. *Leont'ev A.N.* Deyatel'nost'. Soznanie. Lichnost'. M., 1975.
13. *Leont'ev A.N.* Potrebnosti, motivy i emocii // *Psihologiya emocii: Hrestomatiya / Avtor-sost. V. Vilyunas.* M., SPb., 2006.
14. *Mazurova A.I., Rozin M.V.* Ideologiya dvizheniya pankov // *Psihologicheskie osobennosti samodeyatel'nykh podrostkovykh grupp: Sb. nauchnykh trudov / Red. D.I. Fel'dshtein i dr.* M., 1990.
15. *Myasishev V.N.* Lichnost' i nevrozy. L., 1960.
16. *Myasishev V.N.* Psihologiya otnoshenii: Izbr. psihol. trudy. M., 1995.
17. *Pashukova T.I.* Egocentrizm v podrostkovom i yunosheskom vozraste: prichiny i vozmozhnosti korrekcii. M., 1998.
18. *Perlz F.* Geshtal't-podhod. Svidetel' terapii. M., 2001.
19. *Podol'skii A.I., Idobaeva O.A.* Vnimanie: podrostkovaya depressivnost'. M., 2004.
20. *Polivanova K.N.* Psihologiya vozrastnykh krizisov. M., 2000.
21. *Prakticheskaya psihologiya obrazovaniya / Pod red. I.V. Dubrovinoi.* M., 1997.
22. *Psihologiya podrostka / Pod red. A.A. Reana.* SPb.; M., 2003.
23. *Rodzhers K.R.* Vzglyad na psihoterapiyu. Stanovlenie cheloveka. M., 1994.
24. *Satir V.* Kak stroit' sebya i svoyu sem'yu. M., 1992.
25. *Fel'dshtein D.I.* Problemy vozrastnoi i pedagogicheskoi psihologii. M., 1995.
26. *Festinger L.* Teoriya kognitivnogo dissonansa. SPb., 1999.
27. *Freid Z.* Ya i Ono: Trudy raznykh let. Kn. 1. Tbilisi, 1991.
28. *Horni K.* Nashi vnutrennie konflikty // *Psihoanaliz i kul'tura.* M., 1995.
29. *Horni K.* Samoanaliz / *Horni K. Sobr. soch.: V 3 t. T. 2.* M., 1997.
30. *Shpranger E.* Erotika i seksual'nost' v yunosheskom vozraste // *Psihologiya podrostka: Hrestomatiya / Sost. Yu.I. Frolov.* M., 1997.
31. *Shtern E.* "Ser'eznaya igra" v yunosheskom vozraste // *Psihologiya podrostka: Hrestomatiya / Sost. Yu.I. Frolov.* M., 1997.
32. *El'konin D.B.* Nekotorye aspekty psihicheskogo razvitiya v podrostkovom vozraste // *Psihologiya podrostka: Hrestomatiya / Sost. Yu.I. Frolov.* M., 1997.
33. *Yung K.G.* Konflikty detskoj dushi. M., 1995.
34. *Yung K.G.* Psihologiya bessoznatel'nogo. M., 1994.

Коммуникативные условия активизации речевой деятельности учащихся специальной (коррекционной) школы VIII вида

Л.Ю. Долгих

кандидат психологических наук, доцент кафедры специальной педагогики Иркутского государственного педагогического университета

Цель исследования, представленного в статье, — выявление условий активизации речевой деятельности младших умственно отсталых школьников. Для этого проанализированы особенности высказываний 196 учащихся в возрасте 10–12 лет. Эти высказывания созданы ими в разных условиях речепорождения. Анализ эксперимента показал, что у умственно отсталых детей имеются значительные потенциальные речевые возможности, актуализируемые при включении мотивационных механизмов и связанные с приданием речепорождению коммуникативной значимости. При повышении коммуникативной значимости высказывания у детей наблюдаются изменения в семантической стороне высказываний и в коммуникативном поведении, на которые можно опереться при организации речевой работы.

Ключевые слова: речевая деятельность, мотивация речепорождения, активизация речевой деятельности, умственно отсталые младшие школьники.

Отечественная дефектология, имеющая в качестве своей теоретической основы труды Л.С. Выготского, Г.М. Дульнева, А.Р. Лурии, В.И. Лубовского, В.Г. Петровой, Ж.И. Шиф и других, накопила достаточно большое количество сведений о специфике психологического развития при умственной отсталости. Отличия речевого развития умственно отсталых детей от нормы, в частности особенности их связной речи, всесторонне изучены и описаны в литературе (Л.С. Вавина, Е.А. Гордиенко, Л.В. Занков, Ю.А. Круглова, Р.И. Лалаева, Л.Л. Логвинова, Р.К. Луцкина, Л.В. Матвеева, В.А. Озолайте, В.Г. Петрова и др.).

В данной статье представлены результаты исследования, смыслообразующей идеей которого является мысль о существовании в речевом развитии умственно отсталых детей значительных потенциальных возможностей, не реализуемых в традиционной практике речевой работы. Вспомним слова Л.С. Выготского о том, что умственно отсталый ребенок, как и любой ребенок, развивается, и у него обязательно есть сохранные стороны и качества. Задача нашего исследования заключается в том, чтобы выявить, «что в развитии умственно отсталого ребенка работает не против нас, а на нас, т. е. каковы те, возникающие в самом развитии умственно отсталого ребенка процессы, которые ведут к преодолению отсталости, к борьбе с ней и поднятию ребенка на высшую ступень» [1, с. 117]. Наша работа посвящена изучению реальности использования в качестве средства ак-

туализации потенциальных речевых возможностей умственно отсталых школьников коммуникативного подхода, который активно утверждается в специальной методике развития речи и обучения языку в настоящее время (А.К. Аксенова, Н.Г. Галунчикова, С.Ю. Ильина, С.В. Комарова, Г.Л. Лещинская, Э.В. Якубовская и др.).

Правомерность выбора предмета исследования обусловлена следующими обстоятельствами:

1. Коммуникативный подход, который строится на базе психолингвистических работ Н.И. Жинкина, А.А. Леонтьева, И.А. Зимней и других, полнее, чем традиционная методика развития речи, учитывает психологические закономерности происхождения, структуры и функционирования речевой деятельности.

2. Речевые возможности умственно отсталых учащихся реализуются на уроке не в полной мере, а сформированные на уроках речевые навыки слабо влияют на речепорождение детей в повседневной коммуникации. Одной из основных причин такого положения дел является специфика учебных речевых ситуаций, не учитывающая психологические закономерности формирования речевой деятельности.

3. У умственно отсталых детей наиболее сохранный область речевой мотивации связана с решением речевых задач коммуникативного и практического характера, поэтому коммуникативный подход позволяет опереться на сохранные стороны мотивацион-

ной сферы ребенка. Поскольку мотивационный уровень во многом определяет развернутость, продуктивность, целенаправленность и другие характеристики речевой деятельности, можно ожидать, что именно в ситуациях лично значимой речевой деятельности ребенку «не хватает» имеющихся речевых стереотипов и он «приоткрывает» учителю зону своего ближайшего развития. Именно в таких ситуациях мы можем узнать, в усвоении каких языковых структур у ребенка есть потребность, т. е. он действительно уже нуждается в них, реально пытаясь оречетвить содержание, обладающее для него личностным смыслом.

Рассмотрим теоретические и экспериментальные основания перечисленных положений.

Учебная коммуникация — специфический вид коммуникации, существенно отличающийся от бытовой как в мотивационном, так и в структурном и операциональном планах. Наблюдения на уроках, анализ методики обучения, проведенные Н.И. Жинкиным, В.Я. Ляудис и И.П. Негурэ, М.Ф. Гнездиловым и другими исследователями, показали, что все учебные ситуации речепорождения (ответы на вопросы в беседе, составление рассказов, пересказы, комментирование, отчеты о выполнении задания) предполагают достаточно искусственные варианты речи. Какие особенности речепорождения на уроке лишают его жизненности? Все авторы отмечают, что в школе нередко приходится говорить о том, что ребенок не вполне понимает, что ему не интересно, о чем говорить совершенно не хочется. Учитель, задающий вопросы, всегда знает на них ответ; более того, он требует, чтобы и ответы ребенка имели совершенно определенные содержание и форму. Структура фраз в учебном диалоге («полные ответы») специфична, не жизненна, не пригодна больше ни для каких коммуникативных ситуаций. При подготовке связного высказывания имеется длительный подготовительный этап, на котором заданными оказываются не только тема и главная мысль рассказа, но и содержание, многие слова, фразы. В таких коммуникативных условиях речь не встречалась детям ни в их дошкольном опыте, ни в повседневной внеурочной речевой практике. Традиционные учебные ситуации задают специфическую мотивацию речепорождения, поэтому высказывания учащихся на уроке имеют по сравнению с высказываниями, построенными в естественных коммуникативных ситуациях, определенные семантические и языковые особенности, приобретают, как писал Н.И. Жинкин, «ученическую интонацию», теряют живость естественной речи [6, с. 338].

Коммуникативный подход к обучению языку и речи (Т.А. Ладыженская, М.С. Соловейчик, Л.Ф. Климанова, А.Ю. Купалова; А.К. Аксенова, Н.В. Галунчикова, С.Ю. Ильина, С.В. Комарова, Ю.А. Круглова, Г.В. Лещинская, Э.В. Якубовская и др.) является одним из способов преодоления мотивационных проблем речепорождения на уро-

ках через учет и специальное моделирование особенностей естественной коммуникации.

В теории речевой деятельности [9, 7], которая служит психолингвистическим обоснованием коммуникативного подхода, активная речь определяется как сложный, многоуровневый процесс порождения речевого высказывания, состоящий, по А.А. Леонтьеву, из нескольких этапов: мотивационного, ориентировочного (где, в каких условиях создается, кому, зачем предназначается высказывание), внутреннего смыслового программирования, реализации внутренней программы, звукового осуществления [9]. В психолингвистических работах подчеркивается особая роль мотивационного звена речевой деятельности. Мотивационный уровень речепорождения рассматривается как сложное в содержательном и процессуальном планах образование, в котором сплетаются коммуникативная потребность, мотив, коммуникативное намерение, рождается смысл, выделяется цель речевых действий.

Одна из наиболее существенных черт речевой мотивации — ее коммуникативная сущность. Речевая деятельность, пишет А.А. Леонтьев, «в форме отдельных речевых действий обслуживает все виды деятельности, входит в состав актов трудовой, игровой, познавательной деятельности...» [9, с. 63]. Речь, таким образом, обеспечивает любое социальное взаимодействие — от совместной деятельности до межличностного общения, включена в него, подчинена его целям и структуре.

Проведенный еще в 70-х гг. XX в. В.И. Капинос психологический анализ процесса построения связных текстов на уроках при традиционной методике обучения показал, что «принятая в школе система работы над связным высказыванием соотносится со всеми фазами структуры речевой деятельности. Однако... речевое действие подчинено только собственно речевой цели — адекватно передать языковыми средствами содержание высказывания: раскрыть тему и выразить основную мысль. Оно мотивировано только содержательно. Мотивация же более высокого ранга (зачем мы создаем данное высказывание, для кого оно предназначено и пр.), которая обязательно возникает, если мы рассматриваем речевое действие в рамках деятельности общения (коммуникации), здесь отсутствует» [8, с. 63].

Анализ этих положений с помощью методики развития речи привел к тому, что появилась мысль о необходимости моделировать на уроках речевые ситуации, сходные с жизненными. Такие ситуации обеспечивают коммуникативную направленность выполнению упражнений тем, что создает у школьников понимание, кому, зачем и при каких обстоятельствах адресуются их высказывания [11, с. 289]. Таким образом, моделирование на уроке речевых ситуаций позволяет ребенку проходить через все этапы процесса порождения речевого высказывания и повышает статус учебного речепорождения в специальных упражнениях (конечно, при условии, что предложенная учителем ситуация воспринимается

ребенком как естественная и действительно входит в круг значимых для него деятельностей).

В данной статье мы ограничим проблематику коммуникативного подхода к развитию речи умственно отсталых учащихся именно выяснением того, эффективен ли прием моделирования естественной коммуникации при обучении этой категории детей.

В исследованиях речи умственно отсталых школьников (Л.В. Занков, М.Ф. Гнездилов, В.Г. Петрова, Р.И. Лалаева и др.) выделены особенности речевой мотивации: быстрое истощение первоначального мотива, малая значимость учебного требования, инактивность при порождении высказывания. В то же время в специальной психологии и педагогике имеется ряд экспериментальных исследований и практических наблюдений, в которых раскрываются факторы повышения речевой мотивации учащихся. Так, младшие школьники при пересказе в первую очередь запоминают и репродуцируют эмоционально окрашенные компоненты текста, не пропускают их (А.Т. Токомбаева), дети лучше пересказывают сказку, чем эмоционально нейтральный текст (В.А. Озолайте). В.Г. Петрова делает вывод, что задания на составление связного текста вообще выполняются лучше, если вызывают ярко выраженные положительные эмоции. В ряде работ показано, что при условии практической направленности учебного задания и возможности самостоятельно применить результат уже у младших школьников можно наблюдать интерес к содержанию учебного задания вообще (Н.Г. Морозова, Б.И. Пинский) и речевого задания в частности (Л.С. Вавина, Э.В. Якубовская). Создание ситуаций, требующих использования устной речи для выполнения практической деятельности, является обязательным условием развития речи у глубоко умственно отсталых детей (А.Р. Маллер). Таким образом, наиболее сохранной областью мотивационной сферы умственно отсталых детей оказывается естественная коммуникативная мотивация, возникающая в реальных жизненных ситуациях, связанная с понятной практической деятельностью, игрой, живым общением.

С целью выявления у младших умственно отсталых школьников условий активизации их речевой деятельности мы предприняли экспериментальное исследование особенностей высказываний детей в **разных условиях** речепорождения. Мы предположили, что создание условий, усиливающих коммуникативную направленность речепорождения, будет способствовать повышению у испытуемых действительности речевого мотива, что проявится в изменении коммуникативного поведения детей, а также в повышении семантической насыщенности и семантической сложности их высказываний.

Методика

В эксперименте принимали участие 196 учащихся (10–12 лет) конца III – начала IV класса

специальных (коррекционных) школ VIII вида г. Иркутска.

Основным методом исследования был индивидуальный эксперимент. Процедура обследования состояла в предъявлении каждому ребенку четырех заданий, требующих построения связных высказываний в меняющихся коммуникативных условиях:

- коммуникативная ситуация № 1: рассказ о zapomнившемся случае (во втором варианте эксперимента – сочинение сказки) как выполнение требования взрослого (эти два задания составили первую серию эксперимента);

- коммуникативная ситуация № 2: рассказ о zapomнившемся случае с записью на магнитофон для прослушивания в группе (речевая ситуация: создание в классе фонотеки рассказов или сказок); во втором варианте – сочинение сказки в процессе игры (вторая серия).

Вторую ситуацию мы можем считать более насыщенной в коммуникативном плане. При составлении рассказа коммуникативную направленность речепорождению обеспечивало групповое прослушивание детских высказываний, записанных на магнитофон, а сама запись на магнитофон создавала более сложную систему мотиваторов высказывания, в которой значимой для разных детей может оказаться и игра, и своеобразное «самоисследование», и «исследование» магнитофона, его возможностей, и самоутверждение в группе. При сочинении сказки ребенок включался в игру «Помоги Айболиту» и рассказывал сказку заболевшей грустной зверушке (использовались «бегемотик», «слоненок» и т. п.). Между тем вторая экспериментальная ситуация, на наш взгляд, не являлась конкретной, узкоспецифичной, эффект которой может быть повторен лишь при ее точном воспроизведении на уроке. Важно лишь то, что она обеспечивала включение в коммуникативную деятельность с реальным эмоционально значимым адресатом, позволяла ребенку «узнать» речевую задачу как естественную, значимую для его коммуникативного опыта.

Для анализа высказываний использовались следующие методики:

1. *Методика анализа семантической структуры текста.* В основе методики лежат принципы анализа семантической структуры текста как иерархии предикаций Т.М. Дридзе [4, 5]. Под предикацией автор понимает выраженные в тексте или обусловленные им содержательно-смысловые связи, которые существенны с точки зрения основного замысла [5, с. 8]. В детских повествовательных текстах мы выделяли как отдельные предикации, соответствующие предикациям второго порядка Т.М. Дридзе (хотя и более мелкие, чем у нее), все смысловые единицы, раскрывающие суть события, его основные вехи (в основном это составляющие событие действия героев). Кроме того, методика была адаптирована нами для оценки мотивационных особенностей речепорождения: внимание акцентировано на смысловых единицах, выполняющих функцию иллюстрирования, наиболее тесно

связанных с изменением отношения к предмету речи, стремлением более полно донести свое представление ситуации события до слушателя. Описание адаптированной методики и обоснование возможности ее использования для изучения речевой деятельности умственно отсталых детей было дано нами в более ранних публикациях [2, 3].

2. *Методика оценки коммуникативной развернутости высказывания*, т. е. достаточности продуцируемого текста для его понимания слушателем и для создания у него благоприятного впечатления о высказывании. Методика позволяет выделять четыре уровня коммуникативной развернутости, различающихся по количественным и качественным показателям. Нами была проведена проверка повторяемости результатов выделения уровней на основе только количественных и только качественных показателей, поэтому в данной статье мы остановимся на качественных особенностях детских высказываний каждого уровня.

3. *Структурированное наблюдение для оценки особенностей коммуникативного поведения детей*. Наблюдение проводилось по таким параметрам, как особенности эмоциональных реакций при выслушивании задания и при его выполнении, самостоятельность речепорождения, особенности выбора темы рассказа или сюжета сказки, наличие (или отсутствие) прямых адресаций к слушателю (чтобы удостовериться в его внимании к рассказу) вовлечь в обсуждение некоторых моментов, степень готовности развернуть высказывание, сделать его понятным и интересным для слушателя.

Результаты

Изучение влияния характера учебной коммуникативной ситуации на речепорождение младших умственно отсталых школьников показало, что наряду с другими факторами действенность мотива речепорождения зависит от коммуникативных условий, в которых создается высказывание. Влияние коммуникативной ситуации настолько существенно, что может определять коммуникативную ценность высказывания *у одного и того же ребенка* в диапазоне от высказывания, практически неприемлемого для коммуникативных целей, до семантически и коммуникативно полноценного. Это доказывается следующими изменениями в речевой продукции детей, прошедших через отобранные коммуникативные ситуации.

В коммуникативно обогащенных ситуациях и при составлении рассказа, и при сочинении сказки наблюдается существенное — в два и более раза — увеличение количества предикаций (смысловых единиц) в тексте (рис. 1). Этого оказывается достаточно для качественного перехода от малоценных в коммуникативном отношении высказываний, преимущественно состоящих из одной микротемы (т. е. равных одному скупому очерченному ситуативному высказыванию), на которые готовы дети в традиционной учебно-речевой ситуации в большей части случаев, к полиситуативным, представляющим сложное в предметном плане событие.

В повествовательных текстах, как мы уже отметили, общее содержание представляют предикации, раскрывающие суть события, основные действия героев (предикации второго порядка). Однако очень важно, что происходит не только количественное наращивание таких однородных предикаций, но и обогащение текстов за счет появления иллюстративных текстовых единиц (Т.М. Дридзе называет их предикациями 3–4-го порядка). Это свидетельствует о том, что у ребенка возникает необходимость не ограничиваться констатацией основного события, а раскрывать его дальше, поясняя слушателю детали, особенности, причины события и т. д. Данное качество текста представляет большую ценность, так как с большой вероятностью связано с ориентировкой на слушателя и интересом самого говорящего к предмету высказывания, без чего не может состояться полноценная коммуникация. Кроме того, продуцирование таких предикаций говорит о выполнении детьми сложных речевых действий.

По всем рассмотренным показателям значимость различий по t-критерию Стьюдента между обеими парами ситуаций подтверждается при $p < 0,001$.



Рис. 1. Количество предикаций в текстах, полученных в разных коммуникативных условиях

В коммуникативно обогащенных ситуациях произошло перемещение детей с низких (первого и второго) уровней коммуникативной развернутости высказываний на достаточные для восприятия слушателем текста как коммуникативно приемлемого третий и четвертый уровни (рис. 2). Использование χ^2 — критерия Пирсона подтвердило различия по обеим парам заданий при $p < 0,01$.

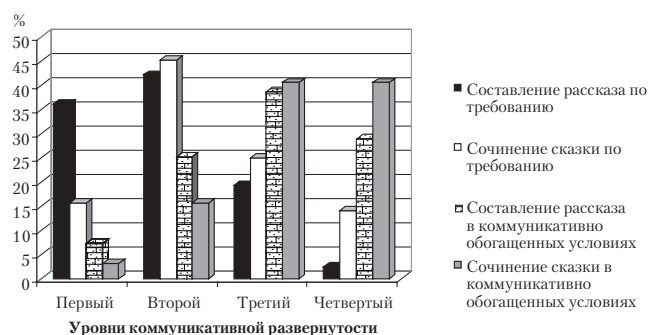


Рис. 2. Коммуникативная развернутость высказываний детей в разных условиях речепорождения

В заданиях первой серии (выполнение требования взрослого) тексты первого и второго уровней развернутости преобладали (78,3% — при составлении рассказа, 60,9% — сказки). Высказывания первого уровня с трудом можно назвать рассказами о событии, так как они состояли из нескольких более или менее ситуативно связанных фраз, дающих о событии предельно общее представление. В некоторых случаях тексты этого уровня были представлены цепочкой (иногда достаточно длинной) относительно однотипных, примитивных по семантическому наполнению фраз, называющих, но практически не раскрывающих признаки события. Практически отсутствовали иллюстрации к основным вехам события, какая-либо детализация содержания. Тексты оставляли впечатление бедных, примитивных в содержательном плане. Как правило, в них отсутствовали начало и концовка. Высказывания второго уровня описывали достаточно простое событие, состоящее из одной ситуации (микротемы не выделялись или были очень малы по количеству основных действий героев). Признаки события не были включены в какой-либо более широкий контекст; пространственно-временной фон события узок, количество действующих лиц невелико. Однако при малом количестве признаков события сами эти признаки раскрывались довольно хорошо, поэтому, несмотря на сжатость, высказывания воспринимались как полноценные, «скупые», но не примитивные. Из-за малого объема могли быть пропущены существенные структурные части (завязка, важные смысловые части, развязка).

Во второй серии тексты низких уровней развернутости составили только 32,5% при составлении рассказа и 18,8% при сочинении сказки. Преобладали высказывания третьего и четвертого уровней. Тексты третьего уровня производили впечатление вполне достаточных в коммуникативном плане и успешных (для ребенка 10–12 лет). Событие описывалось с определенной степенью детализации, хорошо представлялось слушателю, оказывалось достаточно развернутым (в высказываниях легко выделялись несколько полноценных микротем). К четвертому уровню относились развернутые, насыщенные деталями и подробностями, хорошо иллюстрированные, как правило, композиционно полноценные высказывания. Тексты давали полное представление об описываемом событии. У слушателя возникало ощущение открытости говорящего, его увлеченности содержанием, углубленности в свое высказывание.

Таким образом, изменения в семантической структуре высказываний, наблюдаемые в экспериментальных ситуациях, подтвердили нашу гипотезу о существовании у умственно отсталых детей *значительных потенциальных возможностей, актуализируемых при включении мотивационных механизмов* и связанных с приданием речепорождению коммуникативной значимости. Традиционные учебные ситуации не могут «задействовать» эти возможности.

Приведем примеры высказываний умственно отсталых младших школьников в разных коммуникативных ситуациях.

Лиза П., 10 лет

Ситуация 1. Выполнение учебного требования: составление рассказа на заданную тему («Запомнившийся мне случай»).

Вчера мы в снежки играли...//. Бегали...//. Валялись там //.

Ситуация 2. Составление в классе фонотеки рассказов («Запомнившийся мне случай»).

Когда я поступила во второй класс / я зашла / в класс / и меня Ольга Сергеевна спросила / «Есть кто здесь знакомые? // Твои знакомые?» // Я ответила «Да, есть» // . А еще / меня Ольга Сергеевна потом вызвала к доске / я примеры решила // . А примеры были легкие / я решила их и сразу получила пятерку // .

Потом мы после уроков / с Зоей Григорьевной / вышли на прогулку... / гулять // . На площадку вышли // . И мы там играли / как... Мы собирали малину // . Всё наверно // .

Кристина Ш., 10 лет

Ситуация 1. Выполнение учебного требования: составление сказки на заданную тему («Как я однажды встретила волшебника»).

Я / мы с ним пошли / и я у него попросила чтоб заколдовал / и у меня был большой замок // . Он заколдовал / и жил со мной // . И всё время я у него просила // . Потом он ушел в другие страны / и у меня все это закончилось // .

Ситуация 2. Составление сказки в игровой ситуации «Поможем Айболиту: сказка для заболевшего бегемотика».

Я расскажу тебе сказку про меня и про волшебника // .

Я пришла к нему / и / сказала / «Дедушка / дедушка, а как тебя зовут?» // И я ему сказала / «А ты можешь сделать, чтоб я очутилась дома?» // А он говорит / «А ты сперва / мне помоги всё» // . Я начала ему / всё помогать / картошку чистить / суп варить ему // . Я ему это сделала / а он говорит / «Нет / еще не всё. Я тебе скажу, когда всё. Теперь иди / в поле / и на... и набери картошку» // . Я набрала и сварила ему / тушенку // . И... и / постелила ему кровать // . Он лег / поспал // . И я тоже легла поспала // . Утром проснулась / я ему сварила кушать // . И он мне говорит / «Хорошая ты девочка // . Вот за это я тебя награжу». Он / мне дал... / он мне дал / куклиный набор // . И сказала я ему / «Дедушка / дедушка / пусти меня, пожалуйста, домой // . Я хочу домой / я заблудилась // . Он говорит / «Ладно // . При таком условии / никому не говори, что я колдун / и не показывай, где я живу» // . «Ладно / пока / прощай» // . Он меня отправил домой / а мама сказала / «Доча / где ты была? // Я сказала / «Я ходила / к подруге» // . Ну / я ему дала слово, что никогда никому не скажу, где он // . «Я / к подруге... // И она мне дала для куклы / набор» // . Ну / мама у меня / ничего не узнала / не наругала // .

Сложность высказывания одного и того же ребенка изменяется даже в одинаковых ситуациях речепорождения, но имеющих для ребенка разную значимость. Покажем на примере, как зависит развернутость и содержательность высказывания от отношения к теме, от интереса к ней.

Испытуемой (Катя К., 10 лет, III класс) были даны два задания составить рассказ на тему «Запомнившийся случай». Тексты продуцировались ребенком устно, без какой-либо предварительной подготовки. Единственным мотивом было требование взрослого. Не оказывалось никакой стимулирующей или организующей помощи. Девочка сама выбрала оба случая. Рассказы были достаточно эмоциональны, отличались живой разговорной интонацией. В то же время понятно, что от конкретной темы каждого рассказа («В гостях у подруги» и «Как моя собака заболела») зависит развернутость, содержание и языковое оформление текста. В этом примере хорошо видно, как во втором тексте, имеющем для ребенка особую значимость, возникают сложные семантические структуры, для которых девочке было трудно подобрать соответствующие языковые единицы. Появились многочисленные запинки и повторы. В этом тексте мы явно наблюдаем выход за границы упроченных в языковом опыте ребенка стереотипов.

Рассказ 1

Мы с Люсей пошли на кухню / Люся говорит / «Моро... / сейчас мороженое растает» // Мама купила ей // И мне тоже // Она уже таяла / капала // Люся пошла за блюдцем // Взяла // А у ней еще котенок был // Ее звали Мур... / Мурзилка // И эта кошечка / ну / зацепилась / и лапкой там / застряла / и / и / Люся упала на котенка а ко... // Потом двери открылись / котенок убежал / а блюдце разбилось // А нас не наругали.

Рассказ 2

Однажды, когда мы вышли гулять с Дружком / я отцепила собаку свою // И Дружок куда-то убежал // А потом... / буря началась / и я стала Дружка звать // И мне показалось какой-то вижг / визг // Я побежала туда где этот вижг... / визг начался // Я сказала / «Дружок! Дружок» // А Дружок / ну / бегал вокруг меня / я посмотрела / а у него / глаз что-то закрыт // Я отвела его домой / он / ну / кричал / пищал // Я деду сказала / «Деда / позвони к врачу» // Ну / для собак такой специальный / как это... (вопросительная интонация) // Да / ветеринар // Деда позвонил / а у него там / приятель один / один / ну / там работал // И через несколько минут уже приехал // Я осталась дома // Дружка забрали / и деда тоже уехал // А потом деда приехал / без собаки // Деда мне сказал / что с ним / ну / ему будут операцию делать / что это там / ну / вытаскивать / ну / просто глаз засорился и / половина палки там осталась // Будет очень трудно делать операцию // И вот / деда потом приехал и всё мне рассказал / это всё / ну / рассказал // Я пере... вол ... нвалась / я / да

// Потом я наутро уехала в школу // Прошла неделя / я приехала / Дружок / Дружка пока не было // Деда мне сказал / «В субботу поедим за Дружком» // Я приеха... / ну ... // Прошла ночь // Мы утром / в восемь тридцать пять / поехали / ну / за Дружком // Долго ехали / ну / где-то полчаса // Приехали / рассказали нам всё / выписали справку / потом мы Дружка ув... / увезли на какой-то коляске // Деда мне... // Дали коляску специальную / я Дружка покатила // Вот // И ... / такой корм специальный / и капли какие-то дали // Мы приехали / Дружка покормили кормом / и закапали // Дружок поспал / потом мы / ну / я Дружка вывела погулять // Потом / прошла неделя / всё // Я опять приехала домой / и посмотрела, что Дружок уже / ну / ничего / глазик открыт / Дружок / ну / как всегда / здоров / бегают хорошо / и всё.

Интересные результаты были получены при анализе сочиненных испытуемыми сказок. Хотя предложение сочинить сказку дезорганизовало многих детей, около четверти испытуемых уже в первой серии заданий (выполнение требования) откликнулись на это задание более охотно, чем на составление рассказа. У них наблюдалось заметное изменение содержательной стороны высказывания по сравнению с составлением рассказа в такой же ситуации. Сказки оказались более развернутыми, они включали большее количество признаков события, больше смысловых единиц, поясняющих, иллюстрирующих основные вехи события, т. е. иерархия смысловых единиц в сказках была сложнее и глубже. Сочинение же сказки в коммуникативно обогащенной ситуации оказалось в целом по выборке не менее благоприятным для роста показателей семантической структуры текста, чем задание на составление в аналогичных условиях рассказа: между показателями не выявляется различий, а количество предикаций 3–4-го порядка в сказках детей даже немного выше ($p < 0,05$).

Сравним рассказ и сказку одного и того же ребенка в первой серии эксперимента (помимо требования взрослого какой-либо дополнительной мотивации не было).

Денис К., 12 лет

Пример 1. Рассказ «Как я провел лето».

Как я провел лето // Я бутылки собирал // Ну / деньги матери приносил // Но // И покупали всё что хотели // И вот... Бегал / с друзьями играл // В мячик играл // Например / телевизор с ним смотрели по вечерам // Но // Ну что еще... Куда-то по утрам ходим / например, в гости // У нас много друзей / но // Говорят / «Приходите к нам играть // Например, позаниматься там» / но //

Так я и провел лето // Помогал / матери //

Пример 2. Сказка «Как я встретил волшебного человечка».

Я увидел / что перед моей головой / пролетела летающая тарелка // Я сначала не понял / что это

такое // Потом / короче / подхожу ближе / стучусь / ну / раз / дверь открывается / выходит странное существо // Я говорю / «Кто вы?» // Он говорит / «А кто ты?» //

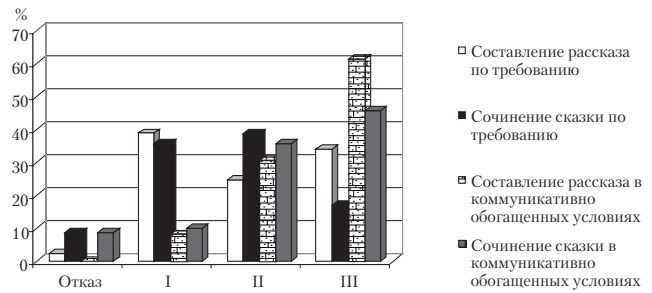
Я говорю / «Я землянин» / он / «Я / гуманоид» // Я говорю / «Я хочу с тобой подружиться» // Он говорит / «Я тоже хочу с тобой подружиться // Покажи мне людей // Как они живут / чем занимаются?» // Я его спрашиваю / «Чем ты занимаешься?» // «Я летаю по галактике / ищу себе друзей // Хочу подружиться с кем-нибудь / у меня никого нету // А ты мне можешь помочь?» / Я говорю / «Могу / познакомить тебя со своими друзьями там / с мамой // Они тебя не испугаются» //

Но // Я его привожу домой // Мама говорит / «Кто это?» // Он ей говорит / «Не бойтесь меня / я странное существо / прилетевшее с планеты / с какой-нибудь» // Но / мама ему говорит / «Ну заходите / присаживайтесь / рассказывайте» // Он говорит / «Я лечу в дальние галактики / хочу узнать как живут люди / чем занимаются / как учатся / как работают» // Например, моя мама рассказывает / «У нас люди хорошо, например // Например, Денис... например / учится / хорошо / на одни пятерки // Я работаю, например, дворником // А ты что делаешь?» // «Летаю на летающей тарелке // Хотите покажу свой корабль?» //

Внутрь заходим / там все аппараты ... / вот как я сегодня в «Телепузики» видел / там у них аппараты... / такие / интересные / летающие тарелки короче // Вообще интересно! //

Мы ему показали / он потом полетел // «До свидания всем вам! // Я еще вернусь / вы мне много чего расскажете!» //

Наблюдения за поведением детей во время эксперимента показали, что в экспериментальных ситуациях традиционного составления связного рассказа по требованию взрослого у умственно отсталых учащихся в полной мере проявлялась специфика «школьной речи», отмечавшаяся в работах Н.И. Жинкина, В.Я. Ляудис и И.П. Негурэ и связываемая этими авторами с особенностями учебной коммуникации и ее мотивационными характеристиками [6,10]. Наши испытуемые, так же как и учащиеся массовых школ, в построенных на схожих основаниях экспериментах А.К. Марковой, В.Я. Ляудис, И.П. Негурэ и других, из-за исключительно слабой готовности к полноценной коммуникации в обычной учебной ситуации (этот аспект хорошо изучен и описан в работах Л.В. Занкова, М.Ф. Гнездилова, В.Г. Петровой, Р.И. Лалаевой и др.) при усилении коммуникативной направленности речепорождения переходили к более благополучным вариантам коммуникативного поведения, демонстрируя интерес к акту коммуникации и продуцируя высказывания, достаточные по своей развернутости для понимания слушателем ($p < 0,01$). Проявлялась коммуникативная направленность речепорождения, ориентировка на слушателя (рис. 3).



Варианты коммуникативного поведения:

I – «вынужденная» коммуникация; II – коммуникация как результат прилежного выполнения учебного требования; III – коммуникация, сопровождающаяся выраженным интересом к содержанию высказывания и к самому акту общения в ситуации обследования.

Рис. 3. Особенности коммуникативного поведения детей в разных коммуникативных условиях

Тип поведения, обозначенный нами как «вынужденная» коммуникация, являющийся, очевидно, неблагоприятным для обучения, чаще всего встречался при выполнении заданий по требованию: 38,8% детей демонстрируют его при составлении рассказа и 35,7% – сказки. На этом фоне «коммуникативно обогащенные» ситуации выигрывают – 8,2 и 10%. Распределение отличается от равномерного ($\chi^2 > \chi^2_{0,1}$).

Порождение речевого высказывания как результат прилежного выполнения учебного требования, встречающийся с одинаковой частотой во всех заданиях (24,7–38,6%), является более благоприятным для обучения детей, так как по крайней мере исключает отрицательное отношение к выполнению задания. Однако мотивация подобного рода все же не вполне адекватна с точки зрения коммуникативной направленности обучения. При этом типе поведения у детей нет очень важных для естественной коммуникации моментов: двунаправленности коммуникативного акта, ориентировки на собеседника, стремления сделать высказывание понятным ему.

Наиболее благоприятный, третий, тип поведения (коммуникация, сопровождающаяся выраженным интересом к содержанию высказывания и к самому акту общения в ситуации обследования) оказался преобладающим только в коммуникативно обогащенной экспериментальной ситуации (61,2% детей – при составлении рассказа и 45,7% – сказки).

В проведенном нами эксперименте выявлена определенная зависимость между типом коммуникативного поведения и коммуникативной развернутостью высказывания: высказывания, субъективно воспринимаемые слушателем как коммуникативно достаточные (высокие третий и четвертый, по нашей методике, уровни развернутости), преобладали у учащихся только при выраженном интересе к акту коммуникации. При отсутствии коммуникативной значимости речепорождения даже в случаях прилежного выполнения ребенком требования высокие уровни коммуникативной развернутости встречались в нашем эксперименте менее чем в половине случаев.

Итак, изменение речевой продукции умственно отсталых учащихся, связанное с повышением коммуникативной направленности речепорождения, обнаруживалось в том, что ребенок старался сделать свое высказывание более полным, понятным, иллюстрированным, о чем говорят рост количества предикаций и показателей их семантического наполнения. Нужно отметить, что одновременно высказывание становилось внешне несколько сумбурнее, хаотичнее, появлялось больше языковых конструкций, не всегда правильных, с точки зрения языковых норм, либо характерных для разговорной речи. Можно предположить, что потеря «гладкости» высказывания в сочетании с субъективно хорошо фиксируемым повышением его «живости» и коммуникативной направленности означает *попытку ребенка оречевить сложное содержание, для которого приходится использовать еще не сформированные языковые конструкции*. Отметим, что данный вывод носит гипотетический характер и требует дальнейшего исследования, причем такое исследование, видимо, должно строиться на стыке специальной психологии, психолингвистики, прагмалингвистики, нейропсихологии, с использованием соответствующих методов этих наук, поскольку традиционными методами невозможно разграничить проявления, обусловленные дефектностью речемыслительных механизмов, и проявления, связанные с изменением коммуникативного намерения, функционально-стилистическими феноменами.

Кроме того, характер изменения речевой продукции испытуемых позволяет предположить, что

в коммуникативно значимых ситуациях дети переходят от использования упоминавшейся выше так называемой ученической речи (речи с характерной для учебной коммуникации интонацией, семантической и формально-языковой структурой [6]) к живой разговорной. Последняя, обслуживая широчайшую сферу повседневной коммуникации, является совершенно особой системой с собственными правилами лексического наполнения, своей грамматикой, своим синтаксисом. В то же время разговорная речь развивается у умственно отсталых детей фактически только спонтанно, так как на уроке она оказывается неуместной. Необходимость специальной работы над речью, пригодной для повседневной коммуникации, хорошо осознана в современной методике развития речи массовой школы, а в специальной методике лишь намечена как проблема.

Таким образом, в коммуникативно значимых ситуациях умственно отсталые школьники готовы к более эффективному взаимодействию, к более естественной и качественной коммуникации. В этих случаях речевая продукция детей представляет собой вполне полноценные в коммуникативном плане высказывания, которые могут стать материалом для речевой работы, для совершенствования речевой деятельности детей. Такой речевой материал имеет большую психологическую ценность для речевых упражнений по сравнению с искусственно подобранным, не включенным в коммуникативный контекст.

Литература

1. *Выготский Л.С.* Собрание сочинений: В 6 т. Т. 5. Основы дефектологии. М., 1983.
2. *Долгих Л.Ю.* Влияние коммуникативной ситуации на мотивацию речепорождения младших школьников с умственной отсталостью: Дис. ...канд. психол. наук. Иркутск, 2003.
3. *Долгих Л.Ю.* Особенности использования методики анализа семантической структуры текста для изучения речевой мотивации у школьников с нарушениями интеллекта // Психолого-педагогическое изучение детей с отклонениями в развитии и поиск путей коррекционно направленного обучения: Сб. науч. трудов. Вып. 3. Иркутск, 2004.
4. *Дридзе Т.М.* Понятие и метод установления содержательной структуры текста применительно к учебному тексту // Психолингвистическая и лингвистическая природа тек-

та и особенности его восприятия / Под ред. Ю.А. Жлуктенко, А.А. Леонтьева. Киев, 1979.

5. *Дридзе Т.М., Реньге В.Э.* Психология общения: Учебное пособие. Рига, 1979.
6. *Жинкин Н.И.* Язык — речь — творчество: Избранные труды. М., 1998.
7. *Зимняя И.А.* Психологические аспекты обучения говорению на иностранном языке. М., 1985.
8. *Капинос В.И.* Работа по развитию речи в свете теории речевой деятельности // Русский язык в школе. 1978. № 4.
9. *Леонтьев А.А.* Основы психолингвистики. М., 1997.
10. *Ляудис В.Я., Негурэ И.П.* Психологические основы формирования письменной речи у младших школьников. М., 1994.
11. *Соловейчик М.С.* Совершенствование речевой деятельности младших школьников // Русский язык в начальных классах: Теория и практика обучения. М., 1994.

Communicative conditions of speech activation in children with mental retardation

L.Yu. Dolgikh

Ph.D. in Psychology, associate professor at the Department of Special Pedagogics at the Irkutsk State Pedagogical University

The goal of the research presented in this paper was to reveal the conditions in which speech activity in early school age children with mental retardation can be activated. To reach this goal, the author analysed the characteristics of statements made by 196 children aged from 10 to 12 years in different speech generating conditions. The results obtained in the experiment show that children with mental retardation have considerable potential speech abilities that can be activated when the motivational mechanisms are involved and that are connected with giving communicative significance to speech generation. Raising the level of communicative significance leads to certain changes in the semantics of statements and in the communicative behaviour, which can be used in organising speech work.

Keywords: speech activity, motivation for speech generation, activation of speech activity, early school age children with mental retardation.

References

1. *Vygotskii L.S.* Sbranie sochinenii: V 6 t. T. 5. Osnovy defektologii. M., 1983.

2. *Dolgih L.Yu.* Vliyanie kommunikativnoi situatsii na motivatsiyu rechevorozhdeniya mladshih shkol'nikov s umstvennoi otstalost'yu: Dis. ... kand. psihol. nauk. Irkutsk, 2003.

3. *Dolgih L.Yu.* Osobennosti ispol'zovaniya metodiki analiza semanticheskoi struktury teksta dlya izucheniya rechevoi motivatsii u shkol'nikov s narusheniyami intellekta // Psihologo-pedagogicheskoe izuchenie detei s otkloneniyami v razvitii i poisk putei korrektsionno napravlenogo obucheniya: Sb. nauch. trudov. Vyp. 3. Irkutsk, 2004.

4. *Dridze T.M.* Ponyatie i metod ustanovleniya sodержatel'noi struktury teksta primenitel'no k uchebnomu tekstu // Psiholingvisticheskaya i lingvisticheskaya priroda teksta i

osobnosti ego vospriyatiya / Pod red. Yu.A. Zhluktenko, A.A. Leont'eva. Kiev, 1979.

5. *Dridze T.M., Ren'ge V.E.* Psihologiya obsheniya: Uchebnoe posobie. Riga, 1979.

6. *Zhinkin N.I.* Yazyk — rech' — tvorchestvo: Izbrannyye trudy. M., 1998.

7. *Zimnyaya I.A.* Psihologicheskie aspekty obucheniya govoreniyu na inostrannom yazyke. M., 1985.

8. *Kapinos V.I.* Rabota po razvitiyu rechi v svete teorii rechevoi deyatel'nosti // Russkii yazyk v shkole. 1978. № 4.

9. *Leont'ev A.A.* Osnovy psiholingvistiki. M., 1997.

10. *Lyaudis V.Ya., Negure I.P.* Psihologicheskie osnovy formirovaniya pis'mennoi rechi u mladshih shkol'nikov. M., 1994.

11. *Soloveichik M.S.* Sovershenstvovanie rechevoi deyatel'nosti mladshih shkol'nikov // Russkii yazyk v nachal'nyh klassah: Teoriya i praktika obucheniya. M., 1994.

Методы нейропсихологической коррекции мексиканских дошкольников с дефицитом внимания

Ю. Соловьева

преподаватель-исследователь магистратуры по нейропсихологической диагностике и реабилитации факультета психологии Автономного Университета г. Пуэбла, Мексика

Л. Кинтанар

координатор магистратуры по нейропсихологической диагностике и реабилитации факультета психологии Автономного Университета г. Пуэбла, Мексика

Показаны результаты нейропсихологической коррекции 14 мексиканских дошкольников с диагнозом дефицита внимания. Программа коррекции построена на основе нейропсихологического анализа, разработанного в рамках подхода А.Р. Лурия. Задачей коррекционной работы было развитие произвольной деятельности и целенаправленного общения в группе сверстников-дошкольников. Основными методами выступили групповые и индивидуальные игры, рисование, символизация и различные формы целенаправленной деятельности с участием психолога. Было использовано внешнее опосредование с помощью конкретных действий и предметов в игровой деятельности с постоянным сопровождением речью психолога. Конечное нейропсихологическое обследование показало значительное улучшение при выполнении заданий, включающих механизмы программирования и контроля, моторной организации движения и действий, пространственного анализа и синтеза. Результаты проведения коррекции свидетельствуют об эффективности использования данной программы и возможности ее применения при коррекции детей дошкольного возраста с диагнозом дефицита внимания.

Ключевые слова: нейропсихологическая коррекция, дошкольники с дефицитом внимания, принципы нейропсихологической коррекции, опосредование, произвольная деятельность, механизмы планирования и контроля, высшие психические функции (ВПФ).

Дефицит внимания является одним из наиболее часто встречающихся клинических расстройств в дошкольном возрасте [19, 22], которые в дальнейшем ассоциируются с разного рода проблемами в школьном обучении [20].

Специалисты указывают на различные причины возникновения дефицита внимания: генетические, нейробиологические, морфологические, пищевые и социальные [7, 22, 18, 26]. Однако прийти к однозначному решению этой проблемы достаточно трудно. В повседневной клинике разных стран этот диагноз ставят педиатры, нейропедиатры, неврологи, психологи и психиатры на основании поведенческих характеристик ребенка и их количественного сочетания.

Несмотря на разнообразие точек зрения на причины данного явления, почти единственным путем преодоления дефицита внимания может быть лечение медикаментами (применение нейротранквилизаторов) и выполнение рекомендаций по поведенческим методам, включающим рекомендаций по специфической организации социальной среды этих детей (сокращение количества внешних стимулов, позитивное и негативное подкрепление и т. д.).

В общем, методы, используемые для решения проблемы дефицита внимания, сходны — все они направлены на снижение проявления внешних симптомов, а не на преодоление механизмов, лежащих в основе и определяющих структуру этого синдрома [29, 22, 23]. Даже в случаях, когда указывается на положительный эффект при лечении медикаментами,

например снижение гиперактивности, ничего не говорится ни о развитии слабых функциональных звеньев ВПФ, ни о формировании психологической готовности к школе этих детей.

В Мексике наиболее типичной, если не единственной, рекомендацией специалистов является использование медикамента риталин (metilfenidato). С физиологической точки зрения, этот препарат может иметь возбуждающее или тормозящее внимание на поведение ребенка, он воздействует на подкорковые структуры, обеспечивающие неспецифическую регуляцию работы мозга. Другими словами, медикаментозное лечение не гарантирует формирование психологических и нейропсихологических аспектов, обнаруживающих слабость при детальном направленном обследовании.

Нейропсихологи, работающие с позиций подхода, разработанного А.Р. Лурия, пытаются распознать механизмы этого синдрома своими собственными методами. Так, например, некоторые авторы указывают на нарушения функционирования третьего блока мозга, а также совместной работы третьего и первого блоков [8, 9]. В других исследованиях делается вывод об участии в этом синдроме различных корковых структур обоих полушарий [14]. Использование электрофизиологических методов при обследовании детей 7–8 лет в норме и с трудностями в обучении позволило предположить, что существуют два варианта дефицита внимания. Один из них связан с недостаточной неспецифической регуляцией мозга, зависящей от дефицитарного функционального состояния подкорковых

структур, прежде всего ретикулярной формации. Вторым вариантом связан со слабой специфической фронто-таламической регуляцией, обеспечиваемой в основном передними отделами мозга [12].

Преыдушие исследования мексиканских дошкольников с дефицитом внимания, проведенные в русле историко-культурного психологического и нейропсихологического подхода, позволили выделить некоторые существенные черты этого синдрома [23, 28]. Данные, полученные в этих исследованиях, указывают на возможность четкого разделения психологических и нейропсихологических сильных и слабых аспектов, что не всегда делается при решении теоретических и практических проблем. Психологические аспекты характеризуют деятельность дошкольников, тогда как нейропсихологические аспекты указывают на функциональное состояние мозговых механизмов организации этой деятельности. Такое понимание роли нейропсихологии позволяет анализировать специфическое участие различных мозговых структур в осуществляемой ребенком деятельности с целью определения ее сильных и слабых механизмов [11, 1]. Под мозговыми структурами могут пониматься как отдельные корковые зоны, так и более обширные объединения этих зон в функциональные блоки: подкорковые структуры, передние корковые отделы и задние отделы правого и левого полушарий.

У всех обследованных мексиканских дошкольников с диагнозом дефицита внимания *слабыми нейропсихологическими аспектами* оказались следующие:

- программирование и контроль;
- кинестическая организация движений и действий;
- пространственные функции, связанные со стратегиями обоих полушарий мозга — аналитической и холистической;

общая неспецифическая активация работы мозга.

В то же время были обнаружены и *сильные*, или сохранные, *нейропсихологические аспекты*:

- фонематический слух;
- кинестетические анализ и синтез.

С точки зрения этапов психологического развития, связанных с определенным типом деятельности, доступной обследованным дошкольникам, можно также выделить некоторые *слабые аспекты*:

- отсутствие ролевой игры, игр с правилами, творческих игр, игр на воображение, а также других видов игр, соответствующих второй фазе дошкольного возраста;

- отсутствие рисования как определенного вида деятельности;

- невозможность регуляции деятельности ребенка с помощью внешней речи как взрослого, так и самого ребенка.

Таким образом, у всех обследованных детей отмечается отсутствие сложных форм продуктивной игровой деятельности, которая характеризует дошкольный возраст и способствует достижению готовности к школьному обучению [25, 17, 13].

Эти слабые психологические и нейропсихологические аспекты, обнаруженные при обследовании, негативно отражаются как в повседневной деятельности детей, так и при выполнении тестовых зада-

ний. Среди таких действий можно указать любое действие рисования и раскрашивания, выполнение разного рода вербальных инструкций, маршрутирование по хлопкам и устному счету взрослого, возможность инициировать или продолжить предложенную взрослым игру и, шире, любые действия, направленные на достижение определенного результата, соответствующего дошкольному возрасту.

Сохранными аспектами деятельности обследованных детей можно считать:

- манипулирование предметами, характерное для детей первой фазы дошкольного возраста;

- элементарные речевые действия, такие, как называние знакомых предметов и понимание простых распространенных предложений.

Целью данной работы является представление некоторых результатов, полученных при проведении нейропсихологической коррекции мексиканских детей дошкольного возраста с диагнозом «дефицит внимания». Дети были обследованы до и после проведения цикла коррекции.

Методы исследования

Испытуемые

В исследование были включены 14 детей дошкольного возраста от 5 до 6 лет, посещающих городские центры для детей с проблемами в развитии и получивших диагноз «дефицит внимания». Данный диагноз был поставлен неврологом и психологом независимо друг от друга и без участия нейропсихолога. При постановке диагноза «дефицит внимания» невролог и психолог использовали критерии Американской психиатрической ассоциации (DSM-IV, 1994). Для сравнения одновременно были обследованы 16 дошкольников, не имевших диагноза «дефицит внимания» (контрольная группа), посещавших обычные городские детские сады г. Пуэбла. Эти дети принадлежали к тому же самому социокультурному слою, что и дети с дефицитом внимания.

Материал исследования

Для проведения нейропсихологического обследования до и после коррекционных занятий были использованы задания на кинестетическое восприятие и тактильную память, кинестетическую организацию движений и действий; слухоречевую и зрительную память; пространственный анализ и синтез; регуляцию и контроль произвольной деятельности; фонематический слух и предметные образы [24].

Заданиями, чувствительными к функционированию передних долей мозга, оказались реципрокная координация рук, задание на координацию пальцев, копия и продолжение графической последовательности, конфликтная вербальная проба, представляемая в виде игры, в которой ребенок должен отвечать на вербальную инструкцию взрослого по данному правилу определенным действием.

При обследовании функционирования задних долей мозга использовались копия модели домика, разработанная для мексиканских детей от 5 до 12 лет, а также свободный рисунок девочки и мальчика.

Суждение о слабости функционирования подкорковых структур мозга делалось на основании наличия макро- и микрографии в рисунках детей, большой утомляемости, отвлекаемости или отказа от выполнения заданий при утомлении, необходимости постоянной смены заданий или привлечения внешних стимулов.

Начальное нейропсихологическое обследование показало слабость функций программирования и контроля, кинетической организации движений и действий, пространственного анализа и синтеза и неспецифической активации деятельности детей с диагнозом «дефицит внимания».

Психологическое обследование, основанное на выделении характеристик деятельности дошкольника, включило следующие задания: свободная игра, которую должен предложить ребенок самостоятельно; игра по инициативе взрослого; маршрутирование по вербальной инструкции (счета) и по хлопкам взрослого; задание на зачеркивание улыбающихся лиц (в серии улыбающихся, грустных и безразличных); поиск лишних, недостающих и абсурдных деталей в рисунках; называние предметов, находящихся в помещении обследования, с закрытыми глазами; выполнение простых речевых инструкций [24].

Игровая деятельность детей сводилась к хаотическим действиям манипулирования предметами, дети не могли предложить никакую игру по своей инициативе и не играли со взрослым целенаправленно. В отношении остальных проб можно сказать, что даже помощь взрослого не оказывала позитивного влияния на выполнение предложенных заданий. Был сделан вывод о несформированности функции речевой регуляции деятельности детей, так как и их собственная речь, и речь взрослого мало влияли на организацию их поведения [23]. Вместе с тем была получена информация о том, что родители данных детей прилагали мало усилий к организации их распорядка дня, наблюдался дефицит речевого общения, родители возлагали надежду лишь на медикаментозное лечение.

На основании результатов начального обследования была разработана программа нейропсихологической коррекции, по окончании которой было проведено повторное тестирование.

Программа нейропсихологической коррекции была построена по следующим принципам:

- 1) формирование слабых звеньев (мозговых механизмов) при участии сильных [1];
- 2) опосредование и поэтапная интериоризация действий, включающих эти механизмы [5, 16];
- 3) ориентация на зону ближайшего развития [4];
- 4) организация и формирование ведущей деятельности в дошкольном возрасте [17, 15, 13].

Первый из этих принципов предполагает необходимость постепенного формирования программирования и контроля, кинетической организации движений, действий и функций, пространственного анализа и синтеза. Что касается неспецифической активации

со стороны подкорковых структур, то включение ребенка в организованную и контролируемую взрослым деятельность, соответствующую этапу его психологического развития, способствует ее нормализации.

В соответствии со вторым принципом необходимо выбрать (в психологическом плане) действия, включающие вышеупомянутые слабые нейропсихологические механизмы детей. Для того чтобы наши дети смогли выполнить выбранные действия, эти последние должны быть разложены на более детальные операции с учетом содержания каждого конкретного действия. Выполнение каждой операции в условиях помощи, ориентировки, речевой и предметной регуляции взрослого означает фактически превращение операций в отдельные действия. Таким образом, необходимо обеспечить постоянное использование всевозможных средств, которые опосредуют все действия ребенка. После такой «экстериоризации» и развертывания действия возникает возможность приступить к постепенной интериоризации этих действий, т. е. к их поэтапному формированию.

Как известно, психологическая теория опосредования и интериоризации предполагают использование внешних психологических инструментов (знаков, символов и действий) для постепенного формирования внутренних понятий и действий [3, 15]. Как соотносится данный подход с проблемой внимания?

Внимание можно понимать не как особую изолированную абстрактную и изначально заданную функцию, а как интериоризованное действие контроля, которое ранее представляло собой внешнее действие ребенка и прошло через разные этапы своего формирования [6, 16]. В то же время это действие может быть не только внешним, но и разделенным или совместным. Эта идея является очень плодотворной при организации работы с дошкольниками, имеющими описанные выше трудности. Очень важно подчеркнуть, что не только речь взрослого, но и другие культурные средства в состоянии опосредовать деятельность ребенка. Эти средства могут быть также внешними или внутренними: действия с предметами, использование и построение схем и моделей и т. д.

При проведении коррекции были использованы следующие планы предметных действий: материальный (с реальными предметами и игрушками), материализованный (конкретные заместители реальных предметов), перцептивный конкретный (графическое изображение реальных предметов и игрушек), перцептивный обобщенный (графическое изображение, заместители реальных предметов) и внешнеречевой (речевое сопровождение взрослым всех собственных действий и действий ребенка).

В программе использованы три основных метода: а) игровая групповая и индивидуальная деятельность; б) рисование и символизация и в) всевозможные формы направленной деятельности с участием взрослого. Осуществление этих видов работы на коррекционных занятиях предполагало использование внешнего опосредования с помощью конкретных действий и предметов в игровой деятельности, с постоянным сопровождением речью психолога.

Третий принцип предполагает постоянную работу в зоне ближайшего развития ребенка [4], в соответствии с которым планируются действия, совершаемые ребенком при помощи взрослого. Эта внешняя помощь может относиться к трем различным аспектам действия ребенка: к ориентировочной части, выполнению операций и плану реализации действий (материальному, перцептивному, вербальному и т. д.) [27]. Наша коррекционная программа предполагала помощь в ориентировочной части действия и использование разных планов выполнения действия ребенком. Помощь в ориентировочной части действия заключалась в подаче схемы ориентировочной основы действия ребенку: модели или средства осуществления действия [30, 27]. В плане реализации действий помощь заключалась в следующем: если ребенок не мог выполнить данное действие, то взрослый «опускался» на более низкий уровень — с материализованного на материальный или с перцептивного на материализованный.

Четвертый принцип указывает на необходимость включения всех используемых действий в игровую деятельность, являющуюся ведущей для дошкольного возраста. Групповая игровая деятельность помимо формирования основных новообразований дошкольного возраста и слабых аспектов деятельности детей способствует приобретению позитивного социального смысла совершаемой деятельности в целом. Поскольку игра может быть истолкована как модель конфликтной ситуации [10], то во время групповой ролевой игры допустимо включать ситуации решения конфликтов, проводить анализ вариантов результатов и последствий игровых действий, а также формировать общее критическое и сознательно-рефлексивное отношение к действиям другого лица. Игра помогает ребенку осознать самого себя через отношение к другому и другого к себе: «увидеть себя глазами другого» [2, с. 71].

Коррекционная программа должна была выполнить следующие цели:

ввести и сформировать осмысленную (естественно, на элементарном уровне) игровую деятельность (ролевою игру);

сделать возможным внешний контроль деятельности ребенка;

развить регулируемую функцию речи;

ввести графическую деятельность (на элементарном уровне);

способствовать общению ребенка со сверстниками.

Поставленные цели были достигнуты через постепенное формирование и выполнение с помощью взрослого действий активного восприятия реальных предметов и ситуаций, ориентировки во внешнем пространстве и частях своего и чужого тела; через активное запоминание и воспроизведение, расширение общих эмпирических знаний ребенком; введение ролей и правил в игры.

На коррекционных занятиях использовались различные виды игр: ролевые игры («Магазин», «Больница», «Цирк»); активные целенаправленные игры (бросать и принимать мячик во время произнесения слова по определенному правилу, вводимому и изме-

няемому взрослым); игры с инструкциями («Делай, как я!»); игры на воображение и представление признаков и ситуаций («Отгадай, что я делаю?», «Отгадай, что это?»), игры в виде соревнования («Кто быстрее?», «Кто лучше?»).

Игры вводились в соответствии с общей логикой коррекционной программы. Так, например, если ребенок обучался классификации предметов по одному признаку — цвету, то во время игры с мячиком ребенок и взрослый, бросая мячик друг другу, должны были называть предметы соответствующего цвета и, поймав мяч, бросить его следующему участнику игры. Во время работы над выделением эмпирических признаков реальных предметов назывались предметы, которые есть, например, в кухне, спальне, саду и т. д. Позже, во время игры в мяч, ребенок должен был называть эти предметы и их признаки вместе с психологом (цвет, размер, форму и т. д.).

Для развития пространственного восприятия проводился анализ реальных ситуаций с предметами и игрушками. Эти ситуации предполагали наличие пространственных отношений в материальном и, позднее, перцептивном планах (снизу / сверху; слева / справа; в / из; на / под; больше / меньше и т. д.). Такие отношения анализировались при наличии предметов, при их отсутствии (по памяти) с помощью рисунков и моделей ситуаций, в играх на прятание и нахождение предметов и игрушек по инструкции, включающей пространственные отношения.

Таким же образом осуществлялось сравнение предметов и ситуаций по их определяющим признакам (цвет, форма, размер, материал и т. д.) и временным и пространственным отношениям, таким, как «сегодня / вчера / завтра»; «до / после»; «быстро / медленно» и т. д.

Процесс формирования предметных образов и графической деятельности включал следующие этапы:

выделение элементарных наглядных признаков предметов (цвет, форма, размер, материал и др.);

сравнение предметов по этим признакам;

выделение глобальной формы предметов с помощью материализованных геометрических форм;

сравнение реальных предметов по признаку общей (формы глобальной);

графическое изображение формы;

графическое изображение некоторых деталей предмета;

графическое изображение предметов по памяти.

Работа на более сложном уровне развития графической деятельности проходила такие этапы, как

выделение признаков пространственного расположения предметов при их наличии или по памяти (сад, двор, кухня, место проведения коррекционных занятий);

схематическое изображение пространственного расположения этих предметов в графическом плане;

действие прятанья интересного для ребенка предмета с помощью ориентировки в схематическом пространстве;

нахождение предмета по словесным инструкциям с использованием схематически изображенного пространства.

Изначально все виды игр вводились и отрабатывались на индивидуальных занятиях, после чего включались и проигрывались на групповых. Мы считаем, что включение групповых занятий необходимо для этой категории детей, так как только здесь можно сформировать смысл целенаправленной игровой деятельности. Именно этот вид деятельности способствует формированию психологической готовности ребенка к школе и развитию его личности. Это особенно актуально в таких странах, как Мексика, где в дошкольных учреждениях преобладают свободная игра и свободное рисование, что мало способствует развитию ребенка вообще и слабым функциональным звеньев его деятельности в частности, прежде всего в таких тяжелых случаях.

Процедура. Исследование проходило по трем этапам: начальное психологическое и нейропсихологическое обследование, цикл коррекционных групповых и индивидуальных занятий и заключительное обследование. Работа с программой коррекции проводилась в течение четырех месяцев, по четыре занятия в неделю, по 50–60 минут каждое. В течение недели проходило три индивидуальных и одно групповое занятие, в котором принимали участие пять детей и два психолога. Дети получали домашнее задание, которое проверялось на каждом последующем занятии.

Результаты

Начальное обследование обнаружило наличие выраженных трудностей при выполнении предложенных заданий (примеры 1 и 2).

Пример 1. Задание «Копия и продолжение графической последовательности».



Выполнение до коррекции



Пример 2. Задание «Копия домика».



Выполнение до коррекции



Количественный анализ при сравнении выполнения этих заданий в группе нормальных детей и детей с дефицитом внимания показал наличие значимых различий в пользу нормальных детей [29].

Конечное обследование, проведенное после окончания коррекционных занятий, показало значительное улучшение при выполнении заданий, включающих механизмы программирования и контроля, моторной организации движения и действий, пространственного анализа и синтеза. Эти различия были также статистически значимыми [29].

С точки зрения качественных различий, конечное обследование обнаружило позитивные изменения, связанные с формированием программирования и контроля, а также моторной организации движений и действий. Так, например, в отличие от первого обследования, дети смогли не только играть по инициативе взрослого, но и предложить свою игру, выполнить словесные инструкции и маршировать по хлопкам взрослого.

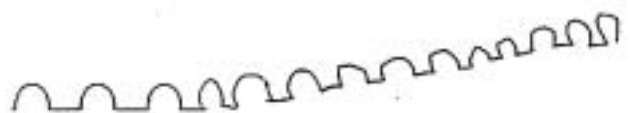
Покажем примеры выполнения задач, включающих механизм моторной организации движений и пространственного анализа и синтеза до и после проведения нейропсихологической коррекции (примеры 3, 4 и 5).

Пример 3. Задание «Копия и продолжение графической последовательности» (испытываемый А.Г.).

До коррекции



После коррекции



Пример 4. Задание «Копия домика» (испытуемый Ф.А.).

До коррекции

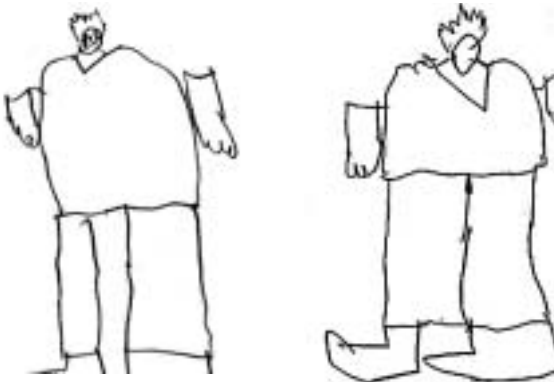


После коррекции



Пример 5. Свободный рисунок девочки и мальчика (испытуемый Х.).

До коррекции



Мальчик

Девочка

После коррекции



Мальчик

Девочка

Обсуждение результатов

Применение программы нейропсихологической коррекции позволило получить положительные результаты формирования механизмов программирования и контроля, моторной организации движений и действий у мексиканских дошкольников с диагнозом «дефицит внимания».

Качественные различия, обнаруженные при выполнении заданий до и после проведения коррекционной работы, указывают на улучшение функционального состояния соответствующих мозговых зон. Например, при выполнении задания сделать копию графической последовательности (примеры 1 и 2) наблюдается снижение макрографии, что отражает позитивные изменения в функционировании подкорково-стволовых структур, т. е., неспецифической мозговой активации. В этих же примерах можно увидеть более четкое выполнение двух элементов, заданных в моторной графической программе (прямая линия и полукруг или кривая линия), что свидетельствует об улучшении моторной двигательной координации, т. е. о работе задне-лобных зон мозга. Улучшение речевой регуляции деятельности ребенка, как и большая успешность в выполнении заданий конечного обследования, указывает на значительные позитивные сдвиги в функционировании лобных долей мозга.

Что касается работы задних мозговых структур обоих полушарий, то выполнение заданий в графическом плане (примеры 3–5) до и после коррекции говорит о значительном улучшении: заметно более четкое изображение глобальной формы предметов и пространственного расположения предметов и их деталей.

Эти результаты позволяют сделать вывод о том, что цели, поставленные в программе коррекции, в основном были достигнуты. Наши данные показывают, что программы коррекции, направленные на психологическое развитие дошкольников, должны включать работу над формированием слабых механизмов ВПФ детей внутри ведущей деятельности соответствующего возраста, в нашем случае – внутри ведущей игровой деятельности дошкольного возраста.

Полученные результаты свидетельствуют о больших возможностях использования качественного нейропсихологического и психологического анализа в случаях дефицита внимания. По нашему мнению, такой анализ позволяет определить с большей точностью тип трудностей и специфику синдрома, наблюдающегося у детей. В отличие от симптоматического диагноза «дефицит внимания», ссылающегося только на одну психологическую функцию, нейропсихологический анализ позволяет выделить конкретные слабые функциональные механизмы деятельности дошкольников.

В то же время наша программа учитывает такие особенности развития детей дошкольного воз-

раста в Мексике, как необходимость развития произвольной деятельности и организации целенаправленного общения в группе сверстников-дошкольников.

Выводы

1. Нейропсихологический анализ позволяет обнаружить специфические слабые механизмы у дошкольников с диагнозом «дефицит внимания».

2. Нейропсихологическая коррекция, основанная на организации деятельности детей, оказывает положительное воздействие как на психологическую деятельность детей в целом, так и на функционирование отдельных ее слабых механизмов.

3. Теория деятельности в рамках историко-культурной психологической парадигмы является мощной платформой при разработке конкретных коррекционных программ.

4. Клиническая нейропсихологическая коррекция может быть полезна при работе с дошкольниками, имеющими диагноз «дефицит внимания».

Литература

1. Ахутина Т.В. Нейропсихология индивидуальных различий как основа использования нейропсихологических методов в школе // I Международная конференция памяти А.Р. Лурия: Сборник докладов / Под ред. Е.Д. Хомской, Т.В. Ахутиной. М., 1998.
2. Бахтин М.М. Человек у зеркала // Бахтин М.М. Избранные сочинения: В 7 т. Т. 5. М., 1997.
3. Выготский Л.С. Собрание сочинений: В 6 т. Т. 3. М., 1984.
4. Выготский Л.С. Проблема умственного развития в школьном возрасте // Педагогическая психология. М., 1991.
5. Гальперин П.Я. Введение в психологию. М., 1976.
6. Гальперин П.Я., Кабыльницкая С.Л. Экспериментальное формирование внимания. М., 1974.
7. Заваденко Н.Н. Как понять ребенка: дети с гиперактивностью и дефицитом внимания. М., 2000.
8. Лебединский В.В., Марковская И.Ф., Лебединская К.С., Фишман М.Н., Труш В.Д. Нейропсихологический и нейрофизиологический клинический анализ аномалий в психическом развитии детей как проявление минимальной мозговой дисфункции // А.Р. Лурия и современная психология. М., 1982.
9. Лебединский В.В. Проблемы развития в норме и патологии // I Международная конференция памяти А.Р. Лурия: Сборник докладов / Под ред. Е.Д. Хомской, Т.В. Ахутиной. М., 1998.
10. Лотман Ю.М. Семиосфера. СПб., 2001.
11. Лурия А.Р. Основы нейропсихологии. М., 1973.
12. Мачинская Р.И. Нейрофизиологические механизмы произвольного внимания // Журнал высшей нервной деятельности. 2003. Т. 53. № 2.
13. Обухова Л.Ф. Детская психология. М., 1995.
14. Осипова Е.А., Панкратова Н.В. Динамика нейропсихологического статуса детей с разными вариантами проявления синдрома дефицита внимания и гиперактивности // Школа здоровья. 1997. № 4.
15. Салмина Н.Г. Знак и символ в обучении. М., 1985.
16. Талызина Н.Ф. Управление процессом усвоения знаний. М., 1984.
17. Эльконин Д.Б. Психологическое развитие в детских возрастах. М., 1995.
18. Barkley R.A. Hyperactivity and attention deficit disorder // Research and Science. 1998. V. 11.
19. Cohen R.A. The Neuropsychology of Attention. N.Y., 1993.
20. Goldstein S., Goldstein M. Managing Attention Disorders in Children. N. Y., 1989.
21. Flores D., Quintanar L. Tratamiento neuropsicológico en niños prescolares con TDA con predominio de déficit de atención // Solovieva Yu., Quintanar L. (eds). Métodos de intervención en la neuropsicología infantil. México, 2001.
22. Pineda D., Rosselli. Hyperactivity and attentional deficit // Rosselli M., Ardila A., Pineda D., Lopera F. (eds). Child Neuropsychology. Advance in Research, Theory and Practice. Medellin, 1997.
23. Quintanar L., Bonilla R., Hernández A., Sánchez A., Solovieva Yu. La Función reguladora del lenguaje en niños con déficit de atención // Revista Latinoamericana de Pensamiento y Lenguaje y Neuropsychologia Latina. 2001. V. 9. № 2.
24. Quintanar L., Solovieva Yu. Pruebas de evaluación neuropsicológica infantil. México, 2003.
25. Salmina N.G., Filimonova O.G. Diagnostico y correccion de la voluntariedad en la edad preescolar y escolar menor. México, 2001.
26. Santana R., Paiva H., Lustenberger I. Trastorno por déficit de atención con hiperactividad. Montevideo, 2003.
27. Solovieva Yu. Desarrollo de la actividad intelectual y su evaluación. Una aproximación histórico-cultural. México, 2004.
28. Solovieva Yu., Quintanar L., Bonilla R. Propuesta de corrección neuropsicológica en niños con trastorno por déficit de atención // Santana R., Paiva H., Lustenberger I. (eds). Trastorno por déficit de atención con hiperactividad. Montevideo, 2003.
29. Solovieva Yu., Quintanar L., Bonilla R. Análisis de las funciones ejecutivas en niños con déficit de atención // Revista Española de Neuropsicología. 2003. V. 5. № 2.
30. Talizina N.F. Manual de Psicología Pedagógica. México, 2000.

Methods of neuropsychological correction in Mexican preschoolers with attention deficit disorder

Yu. Solovieva

Researcher and lecturer, Faculty of Psychology, Autonomous University of Puebla, Mexico

L. Quintanar

Magistrate coordinator of Neuropsychological Diagnostics and Rehabilitation,
Faculty of Psychology, Autonomous University of Puebla, Mexico

The article presents results of neuropsychological correction of 14 Mexican preschoolers with attention deficit disorder. The correctional programme was based on neuropsychological analysis developed within the framework of A.R. Luria's approach. The correction was aimed at developing voluntary activity and purposeful communication in peer group. The main methods were group and individual games, drawing, symbolization, and various forms of purposeful activity carried out with psychologist's help. Outer mediacy (as concrete actions and objects in play activity followed by psychologist's speech) was used as well. The final neuropsychological examination showed that there was a significant improvement in solving tasks that included mechanisms of planning and controlling, of motor organisation of action and activity, and spatial analysis and synthesis mechanisms. The results of correctional work prove the effectiveness of the program in working with preschoolers with attention deficit disorder.

Keywords: neuropsychological correction, preschoolers with attention deficit disorder, principles of neuropsychological correction, mediacy, voluntary activity, mechanisms of planning and controlling.

References

1. *Ahutina T.V.* Neiropsihologiya individual'nyh razlichii kak osnova ispol'zovaniya neiropsihologicheskikh metodov v shkole // I Mezhdunarodnaya konferenciya pamyati A.R. Luriya: Sbornik dokladov / Pod red. E.D. Homskoi, T.V. Ahutinoi. M., 1998.
2. *Bahtin M.M.* Chelovek u zerkala. // Bahtin M.M. Izbrannye sochineniya. T. 5. M., 1997.
3. *Vygotskii L.S.* Izbrannye sochineniya: V 6 t. T. 3. M., 1984.
4. *Vygotskii L.S.* Problema umstvennogo razvitiya v shkol'nom vozraste // Pedagogicheskaya psihologiya. M., 1991.
5. *Gal'perin P.Ya.* Vvedenie v psihologiyu. M., 1976.
6. *Gal'perin P.Ya., Kabyl'nickaya S.L.* Eksperimental'noe formirovanie vnimaniya. M., 1974.
7. *Zavadenko N.N.* Kak ponyat' rebenka: deti s giperaktivnost'yu i sindromom deficita vnimaniya. M., 2000.
8. *Lebedinskii V.V., Markovskaya I.F., Lebedinskaya K.S., Fishman M.N., Trush V.D.* Neiropsihologicheskii i neirofiziologicheskii klinicheskii analiz anomalii v psihicheskom razvitiu detei kak proyavlenie minimal'noi mozgovoii disfunkcii. // A.R. Luriya i sovremennaya psihologiya. M., 1982.
9. *Lebedinskii V.V.* Problemy razvitiya v norme i patologii. // I Mezhdunarodnaya konferenciya pamyati A.R. Luriya. Sbornik dokladov / Pod red. E.D. Homskoi, T.V. Ahutinoi. M., 1998.
10. *Lotman Yu.M.* Semiosfera. SPb., 2001.
11. *Luriya A.R.* Osnovy neiropsihologii. M., 1973.
12. *Machinskaya R.I.* Neirofiziologicheskie mehanizmy proizvol'nogo vnimaniya // Zhurnal vysshei nervnoi deyatelnosti. 2003.
13. *Obuhova L.F.* Detskaya psihologiya. M., 1995.
14. *Osipova E.A., Pankratova N.V.* Dinamika neiropsihologicheskogo statusa detei s raznymi variantami proyavleniya sindroma deficita vnimaniya i giperaktivnosti // Shkola zdorov'ya. 1997. № 4.
15. *Salmina N.G.* Znak i simvol v obuchenii. M., 1985.
16. *Talyzina N.F.* Upravlenie processom usvoeniya znaniy. M., 1984.
17. *El'konin D.B.* Psihologicheskoe razvitie v detskih vozrastah. M., 1995.
18. *Barkley R.A.* Hiperaktividad i attention deficit disorder // Research and Science. 1998. V. 11.
19. *Cohen R.A.* The Neuropsychology of Attention. N. Y., 1993.
20. *Goldstein S., Goldstein M.* Managing Attention Disorders in Children. N. Y., 1989.
21. *Flores D., Quintanar L.* Tratamiento neuropsicológico en niños prescolares con TDA con predominio de déficit de atención // Solovieva Yu., Quintanar L. (eds). Métodos de intervención en la neuropsicología infantil. México, 2001.
22. *Pineda D., Rosselli.* Hiperactividad and attentional deficit // Rosselli M., Ardila A., Pineda D., Lopera F. (eds). Child Neuropsychology. Advance in Research, Theory and Practice. Medellin, 1997.
23. *Quintanar L., Bonilla R., Hernández A., Sánchez A., Solovieva Yu.* La Función reguladora del lenguaje en niños con déficit de atención // Revista Latinoamericana de Pensamiento y Lenguaje y Neuropsicología Latina. 2001. V. 9. № 2.
24. *Quintanar L., Solovieva Yu.* Pruebas de evaluación neuropsicológica infantil. México, 2003.
25. *Salmina N.G., Filimonova O.G.* Diagnostico y corrección de la voluntariedad en la edad preescolar y escolar menor. México, 2001.
26. *Santana R., Paiva H., Lustenberger I.* Trastorno por déficit de atención con hiperactividad. Montevideo, 2003.
27. *Solovieva Yu.* Desarrollo de la actividad intelectual y su evaluación. Una aproximación histórico-cultural. México, 2004.
28. *Solovieva Yu., Quintanar L., Bonilla R.* Propuesta de corrección neuropsicológica en niños con trastorno por déficit de atención // Santana R., Paiva H., Lustenberger I. (eds). Trastorno por déficit de atención con hiperactividad. Montevideo, 2003.
29. *Solovieva Yu., Quintanar L., Bonilla R.* Análisis de las funciones ejecutivas en niños con deficit de atención // Revista Española de Neuropsicología. 2003. V. 5. № 2.
30. *Talyzina N.F.* Manual de Psicología Pedagógica. México, 2000.

Личностно-смысловое отношение будущих специалистов к людям с нарушениями развития

М.А. Сарапулова

старший преподаватель кафедры специальной педагогики
Иркутского государственного педагогического университета

Отношение к людям с нарушениями развития является важной составляющей в работе специалистов. В данной статье описано исследование отношения студентов факультета специальной педагогики и психологии к людям с нарушениями развития. Показано, что характер отношения к людям с нарушениями развития зависит от когнитивной сложности, гибкости той системы личностных конструктов, которая лежит в основе их восприятия и оценки. Эмпирическое исследование включало в себя проведение модифицированного метода свободного оценивания, теста личностных конструктов Дж. Келли, теста незаконченных предложений. В исследовании приняли участие 155 студентов I, III и V курсов. Для студентов характерно построение многомерного образа человека с нарушениями развития, наличие альтернативных схем его восприятия и оценки, принятие идеи о разнообразии форм проявления человеческой индивидуальности; толерантное отношение к различиям между людьми, признание неоднозначности, спорности проблемы отношения к людям с нарушениями развития, открытость иным точкам зрения. Выделены типы отношения к людям с нарушениями развития — негативистский, сострадательный, конструктивный. Преобладает сострадательный тип отношений.

Ключевые слова: люди с нарушениями развития, отношение, личностно-смысловая сфера, будущие специалисты — студенты, типы отношений к людям с нарушениями развития.

Отношение к человеку с нарушениями развития, его взаимодействие с другими людьми, место и роль в жизнедеятельности общества признаны одними из актуальных вопросов в специальной педагогике и психологии (И.М. Бгажнокова, Г.Л. Зайцева, Л.В. Кузнецова, Н.Н. Малофеев, Н.М. Назарова, В.М. Сорокин, Л.М. Шипицына, Н. Форман, О. Шпек и др.).

Л.С. Выготский считал, что проблему аномального развития необходимо рассматривать именно как социокультурную проблему. Всякий телесный недостаток — будь то слепота, глухота или врожденное слабоумие — не только изменяет отношение человека к миру, но прежде всего сказывается на взаимоотношениях с людьми. Даже в семье слепой и глухой ребенок — это прежде всего особенный ребенок, к нему возникает исключительное, необычное, не такое, как к другим детям, отношение [1, с. 99]. Изменение отношения к ребенку из-за наличия у него физиологического дефекта и вызванное этим «чувство малочценности» Л.С. Выготский назвал «социальной реализацией дефекта».

Нарушение взаимодействия с окружающим миром и (в том числе и прежде всего) окружающими людьми является важнейшей общей закономерностью аномального развития (В.И. Лубовский).

Основные направления исследований в этой области связаны с изучением:

- истории становления основных периодов отношения общества и государства в разных странах ми-

ра с античности и до наших дней к людям с нарушениями развития;

- особенностей отношения современного российского общества к людям с нарушениями развития и соответствия этого отношения нормам, провозглашенным мировой общественностью и зафиксированным в соответствующих международных конвенциях и декларациях (Декларации ООН «О правах умственно отсталых лиц», «О правах инвалидов», «О правах лиц, утративших зрение и слух», «Саламанкская Декларация лиц с особыми потребностями», «Рамки действий по образованию лиц с особыми потребностями», «Стандартные правила обеспечения равных возможностей для инвалидов»);

- отношения к ребенку с нарушениями развития в семье и влияния различных типов отношений родителей на личностное развитие ребенка, основных реакций родителей на факт рождения ребенка с нарушениями;

- отношения сверстников, учителей, родителей обычных детей к обучающемуся в массовой школе ребенку с особыми образовательными потребностями (позитивное, принимающее отношение рассматривается как одно из главных условий успешной социальной и образовательной интеграции).

В то же время отношение будущего специалиста к человеку с нарушениями развития исследовано недостаточно. Мы попытались изучить характер восприятия, оценки, категоризации студентами человека с нарушениями развития, их отношение к существованию различий между людьми, к имеющимся у человека физическим и психическим особенностям.

Значимость обсуждаемых в статье вопросов обусловлена следующими моментами:

1. Развитие личности студента в процессе вузовского обучения, становление его ценностно-смысловой сферы, профессионального сознания провозглашается главной целью и ценностью современного образования (А.Г. Асмолов, В.П. Зинченко, Е.И. Исаев, А.Б. Орлов, В.И. Слободчиков и др.).

Одно из видных мест в структуре личности занимает *отношение*. Б.Г. Ананьевым, Е.Ю. Артемьевой, А.А. Бодалевым, В.П. Зинченко, А.Н. Леонтьевым, Д.А. Леонтьевым, В.Н. Мясичевым, С.Л. Рубинштейном и другими подчеркивалось, что сущность личности заключается в системе ее отношений к миру, к другим людям. Личность — психологическая структура, в которой в специфической форме представлены эти отношения [5]. Осознание человеком своих взаимоотношений с другими людьми, готовность к их перестройке способствуют личностному самопознанию, становлению его индивидуальности, зрелости (А.Г. Асмолов, Б.С. Братусь, В.П. Зинченко, Д.А. Леонтьев и др.).

Поэтому особое значение в контексте личностного роста будущего специалиста имеют осмысление, обогащение системы его отношений с миром, в частности с другими людьми, а исходя из специфики содержания получаемого образования, это в первую очередь обогащение его отношения к людям, имеющим физические и психические отклонения, знания о которых он получает в вузе.

2. Профессия специалиста, который работает с людьми, имеющими нарушения развития, относится к профессиям типа «человек—человек». В профессиях этого типа (врач, психолог, педагог) проблема осмысления специалистом собственного отношения к человеку является важной, во многом определяющей выбор целей, методов, средств, критериев успешности, удовлетворенности профессиональной деятельностью.

Отношение врача к человеку, страдающему каким-либо недугом, является важным условием выздоровления. Об этом говорится в таком разделе, изучаемом всеми студентами-медиками, как медицинская деонтология.

Проблема отношения психотерапевта к клиенту признана одной из главных во всех психотерапевтических школах. В работах зарубежных (А. Маслоу, К. Роджерс, М. Якоби, И. Ялом и др.) и отечественных (Г.С. Абрамова, В.В. Колпачников, А.Б. Орлов, Е.Т. Соколова и др.) ученых психотерапия рассматривается как общение, сотрудничество, диалог психотерапевта и клиента. Эффективность психотерапии связывается не только и не столько с выбором методов и средств, принадлежностью специалиста к той или иной психотерапевтической школе, сколько с характером его отношения к человеку, которому оказывается помощь. Поэтому при подготовке специалистов вопросы отношения «психотерапевт — клиент» прорабатываются особо.

В педагогике (изучение которой дает специальным педагогам и психологам возможность ориенти-

роваться в основных категориях педагогической науки, а также понимать и компетентно применять принципы, методы, приемы обучения и воспитания лиц с особыми образовательными потребностями) отношение рассматривается как внутренняя, содержательная сторона взаимодействия учителя и ученика и основа их полноценного общения (Ш.А. Амонашвили, В.А. Кан-Калик, А.А. Леонтьев, А.Б. Орлов, И.И. Рыданова, В.А. Сухомлинский и др.).

3. Пройдя через осознание собственного отношения к людям с ограниченными возможностями здоровья, будущий специалист сможет более эффективно организовывать работу с учителями массовой школы, родителями, сверстниками, направленную на формирование у них адекватного, позитивного, принимающего отношения к тем членам общества, у которых есть психофизические нарушения. Эта работа рассматривается как важное направление деятельности специального педагога и психолога (Л.И. Аксенова, Л.В. Кузнецова, Н.М. Назарова и др.).

Таким образом, данная проблема важна в контексте как личности, так и деятельности будущего профессионала.

Общепсихологический анализ позволил нам выделить основные аспекты категории «отношение», ее связи с такими психологическими категориями, как «сознание», «деятельность», «личность». Отношение рассматривается как объективная, реальная, жизненная связь, устанавливаемая человеком с миром. Человек способен познать эти объективные, реальные, жизненные отношения, осмыслить, осознать их. В этом случае они отражаются на уровне сознания в форме личностного смысла (определяемого как пристрастное, эмоциональное отношение).

Личностно-смысловое отношение предполагает решение «задачи на смысл» (в терминах А.Н. Леонтьева), т. е. определение человеком места и роли объекта, явления, события в собственной жизнедеятельности, их влияния и последствий, к которым они могут привести, а также выявление как мотивов, сообщающих смысл тем или иным действиям, так и потребностей и ценностей, которые находят реализацию в этих действиях [5].

Для выявления источников, обуславливающих тот или иной характер отношения человека к людям, мы обратились к исследованиям Е.Ю. Артемьевой, Дж. Келли, Д.А. Леонтьева, В.Ф. Петренко, А.Г. Шмелева, раскрывающим атрибутивный механизм порождения личностного смысла. Суть данного механизма заключается в том, что характер отношения к объекту определяется его оценкой по параметру присутствия и выраженности в нем любого из значимых для человека качеств (атрибутов). Эти качества, параметры, лежащие в основе восприятия оценки, категоризации человеком окружающего мира, других людей, самого себя, определяются термином «личностные конструкты».

Одной из главных характеристик системы личностных конструктов является их когнитивная сложность (т. е. количество независимых разнообразных конструктов, находящихся в соподчинении).

Чем значимее, важнее для человека другие люди, явления, события окружающего мира, тем когнитивно сложнее, индивидуально своеобразнее система личностных конструктов, которую он использует. Гибкие, когнитивно сложные конструкты позволяют иметь дифференцированную систему измерений для восприятия людей, что обуславливает толерантное отношение к различиям между людьми, принятие иных точек зрения, возможность учитывать противоречивую информацию, желание диалога с другими, возможность изменения человека в ходе этого диалога, высокую терпимость к противоречиям, способность к проявлению эмпатии, открытость новому опыту. Узкий репертуар конструктов, их жесткая соподчиненность приводят к проявлениям нетерпимости и агрессии, одномерному восприятию мира, неприятию иной точки зрения, негативному отношению к различиям между людьми.

Исходя из этих теоретических оснований, мы предположили, что характер отношения будущих специалистов к человеку с нарушениями развития зависит от когнитивной сложности системы их личностных конструктов, обуславливающих построение многомерного, вариативного образа этого человека, увеличение альтернативных схем его восприятия и оценки.

Методика исследования

Изучение отражения в сознании системы отношений человека с окружающим миром, другими людьми, самим собой в форме личностного смысла, а также выявление структур, обуславливающих особенности этих отношений, продуктивно на основе психосемантического подхода (Е.Ю. Артемьева, Дж. Келли, В.Ф. Петренко, Ф. Франселла, Д. Баннистер, А.Г. Шмелев и др.). Именно этот подход был положен в основу нашего исследования.

Была использована модифицированная нами методика свободного описания. Студентам предлагалось ответить на вопрос: «Человек с нарушениями развития: кто он такой?» Необходимо было дать не менее 10 определений. Полученные описания представляли собой перечисление признаков, присущих, по мнению студентов, человеку, имеющему психические и физические особенности. Под признаком мы понимаем показатель (характеристику, приметку, сторону, знак), который выражает природу объекта и по которому этот объект можно опознать, обозначить, описать. Эти признаки и составили содержание представленного в сознании студентов образа человека с нарушениями развития. Признаки были проранжированы в зависимости от частоты упоминания в описаниях, вычислен средний ранг каждого признака. Анализировалось количество полученных описаний, среднее количество признаков в одном описании, общее количество признаков (во всех описаниях), раскрывалась содержательная характеристика признаков.

Были исследованы характеристики образа этого человека, наиболее ярко отражающие отношение к нему.

1. Близость, общность, единство человека, имеющего нарушения физического и психического развития, с другими людьми.

Исследования психологии отношений (Б.А. Еремеев, М.С. Каган, А.М. Эткин, Д.А. Леонтьев и др.), проблем толерантности (А.Г. Асмолов, С.К. Бондырева, Д.В. Колесов, Г.У. Солдатова, Л.А. Шайгерова, О.Д. Шарова и др.), психологии обыденного сознания (Е.В. Улыбина и др.) показали, что человек, положительно относящийся к другим людям, стремится видеть в них прежде всего то, что сближает, объединяет, является общим для всех людей. Он считает, что в системе межличностных отношений признаки сходства важнее признаков различия, дифференцирующих людей. «Нет сомнения в том, — пишет Д.А. Леонтьев, — что человечество принципиально едино и люди едины, то есть то, что связывает всех людей между собой, их общая человеческая сущность, человеческая природа, принадлежность человечеству, более существенно, чем то, что их различает, разъединяет» [4, с. 10].

В то же время человек с такой жизненной позицией уважает различия между людьми и признает, что общество состоит из разных людей (и каждый со своими проблемами), что люди различаются по внешнему виду, положению, речи, поведению и ценностям и обладают правом жить в мире и сохранять свою индивидуальность, что каждый имеет право быть не таким, как большинство. «Всё более актуальными становятся общечеловеческие ценности, всё более выраженными — индивидуальные особенности. И одновременно размываются, обесцениваются, становятся неактуальными и как бы прозрачными границы расы, наций, сословия, темперамента, даже пола и возраста. <...> Чем более различных людей человек способен принять как равных себе, тем более уникальной является его индивидуальность», — пишут М.С. Каган и А.М. Эткин [2, с. 13].

Подчеркивание признаков, которыми человек отличается, непохож на других, «не такой, как все», отнесение его к категории «чужих» могут выступать причиной неприятия, негативного к нему отношения, нетерпимости, которые основываются на убеждении, что твоя группа, твоя система взглядов, твой образ жизни стоят выше остальных. Это не просто отсутствие чувства солидарности, это неприятие другого из-за того, что он выглядит иначе, думает иначе, поступает иначе, просто из-за того, что он существует (А.Г. Асмолов). В работах по психосемантике доказано, что в обыденном сознании существуют предрасположенность, начальная готовность к делению людей на своих и чужих, стереотипы своих хороших и чужих плохих. «Этноцентризм — представление о том, что “наши всегда лучше”, — достаточно устойчивый элемент обыденного сознания, имеющий опору в глубинных, архаических пластах психики.<...> Смысл этноцентризма заключается в разделении людей на “своих” и “чужих” и проявлении преимущест-

венно позитивного отношения к своим и негативного к чужим. <...> При этом “мы” рассматриваются как носители естественной нормы, в противопоставлении к “они” как к чему-то не нормальному. <...> Это значит, что чужие, далекие для нас, остаются на уровне обыденного сознания опасными», — указывает Е.В. Улыбина [7, с. 121].

Деление людей на своих и чужих, отношение к различиям как к вызову, недостатку, опасности являются психологической предпосылкой для дискриминации в обществе, которая в крайних формах сопряжена с покушением на свободу, достоинство, здоровье и даже жизнь других людей (Б.А. Еремеев).

Идеи необходимости видеть в аномальном ребенке не только особенности, но и то общее, что сближает, объединяет его с другими детьми, заложены в работах Л.С. Выготского. Он подчеркивал, что аномальный ребенок прежде всего ребенок, что у него те же закономерности психического развития, что и у нормальных детей, что необходимо налаживать взаимодействие между специальной и массовой системами образования: «Задача состоит в том, чтобы связать педагогику дефективного детства (сурдо-, тифло-, олиго- и т. п. педагогику) с общими принципами и методами социального воспитания, надо найти такую систему, в которой удалось бы органически увязать специальную педагогику с педагогией нормального детства. <...> Между тем ясно для всякого педагога, что слепой или глухонемой ребенок есть в первую очередь ребенок, а во вторую линию, как говорят немецкие психологи, уже ребенок особенный, слепой или глухонемой. <...> Поэтому мне представляется, что широчайшая ориентировка на нормальных детей должна служить исходной точкой нашего пересмотра специальной педагогика. [1, с. 81].

Эта мысль подчеркивается в работах современных исследователей (Л.И. Аксенова, Л.В. Кузнецова, Н.М. Назарова, Н.Н. Малофеев, В.М. Сорокин, Л.М. Шипицына и др.). Понимание и принятие единства и взаимосвязи людей, несмотря на различия в цвете кожи, половой принадлежности и уровне умственного и физического развития, уважение индивидуальности каждого — основа дальнейшего прогресса человечества в целом (Л.В. Кузнецова). Необходимо целенаправленное формирование общественного восприятия человека с особыми потребностями в плане соответствия его социального статуса статусу обычного человека (акцент делается на схожести с другими людьми, а не на отличиях) (Л.И. Аксенова).

2. Позитивность образа.

Одним из показателей отношения студентов к человеку с нарушениями развития является преодоление характерного для обыденного сознания стереотипного, одномерного взгляда на этого человека, только как на носителя болезней, дефектов, недостатков, и признание наличия у него сохранного фонда, зон успешности, компетентности.

При выборе этого показателя мы основывались на положениях, выдвинутых Л.С. Выготским. Именно за позитивный подход к ребенку с нарушениями развития ратовал он в своих трудах. В специальной педагогике он

выделял два направления: «одно — ориентирующееся на болезнь, другое — на здоровье». Первую точку зрения в специальной педагогике он считал ложной. Величайшей ошибкой назвал Л.С. Выготский воззрение на детскую ненормальность только как на болезнь: «Ошибочно видеть в ненормальности только болезнь. В ненормальном ребенке мы усматриваем только дефект, и потому наше учение о ребенке и подходе к нему ограничивается констатацией такого-то процента слепоты, глухоты или извращений вкуса. Мы останавливаемся на золотниках болезни и не замечаем пудов здоровья. Мы подмечаем крупички дефектов и не замечаем колоссальных, богатых жизнью областей, которыми обладают дети, страдающие ненормальностями. Эти азбучные истины, которые, казалось бы, трудно оспаривать, идут коренным образом вразрез с тем, что мы имеем в теории и практике нашей специальной педагогике» [1, с. 86]. Поэтому ответ на вопрос: «Надо ли “в дефективном ребенке” лечить дефект и сводится ли воспитание такого ребенка на три четверти к исправлению дефекта или надо развивать те огромные залежи и глубокие пласты психического здоровья, которые в ребенке есть?» — был для него очевиден: «...педагогике приходится ориентироваться не столько на недостатки и болезнь, сколько на норму и на здоровье, сохранившееся у ребенка». Он был убежден: «Характеризовать такого ребенка как задержанного в физическом и психическом развитии, ослабленного и т. д. — верно только наполовину, потому что отрицательной характеристикой несколько не исчерпывается положительное своеобразие этого ребенка» [1, с. 55]. Нельзя опираться на то, чего у данного ребенка не хватает, на то, чем он не является, но нужно иметь «хотя бы самое смутное представление» о том, чем он обладает, что он собой представляет. Л.С. Выготский выступал за реализацию позитивного и дифференцированного подхода к изучению умственно отсталых детей, т. е. изучения с точки зрения того, что характеризует ребенка с положительной стороны.

На сегодняшний день принцип изучения потенциальных возможностей, которыми обладают дети с нарушениями развития, признан одним из важнейших как в отечественной, так и в зарубежной специальной педагогике и психологии. «Коррекционная педагогика и клиническая психология, — пишет А.А. Леонтьев, — имеют дело не с отдельным дефектом (страданием), а с целостной системой психики, личности и деятельности пациента. Только опираясь на эту целостность, мы можем эффективно осуществлять реабилитацию пациента. Надо обращать внимание не на то, чего у него нет, а на то, что у него есть и от чего мы можем оттолкнуться, чтобы восстановить нарушенные функции» [3, с. 10].

3. Характеристика личности человека с нарушениями развития.

Отношение к человеку с ограниченными возможностями здоровья проявляется и при описании особенностей его личности.

При анализе личностных характеристик, приписываемых человеку с нарушениями развития, мы основывались на структуре личности, представленной в работах А.Г. Асмолова, Б.С. Братгуса, Д.А. Леонтьева

ва. Данными авторами личность рассматривается как сложное образование, в котором можно выделить следующие уровни:

- индивидуально-исполнительский, или уровень реализации (Б.С. Братусь), экспрессивно-инструментальный уровень, характеризующий типичные для личности формы или способы внешнего проявления, взаимодействия с миром, ее внешнюю оболочку (Д.А. Леонтьев), план выражения, к которому относятся такие структуры, как способности и черты характера, отвечающие за особенности проявлений личности в деятельности (А.Г. Асмолов);

- собственно личностный, или личностно-смысловой, уровень, ответственный за производство смысловых ориентаций, определение общего смысла и назначения своей жизни, отношений к другим людям и к себе (Б.С. Братусь), план содержания — план смысловых образований, характеризующих личность с содержательной стороны, со стороны ее мотивов, жизненных целей, общей направленности (А.Г. Асмолов), смысловой уровень — отношения личности с миром, взятые с их содержательной стороны (Д.А. Леонтьев).

4. Особенности эмоциональной окраски образа человека с нарушениями развития. Эмоциональный отклик — наиболее яркий показатель отношения (Е.Ю. Артемьева, А.А. Бодалев, В.Н. Мясищев, Д.А. Леонтьев). Эмоции — ведущая форма презентации в образе личностного смысла объектов и явлений действительности [5].

Нами также была использована методика «Незаконченные предложения» с целью выявления особенностей эмоционального и поведенческого отклика студентов на образ человека с нарушениями развития. Тест личностных конструктов Дж. Келли был направлен на выявление категориальной структуры индивидуального сознания, когнитивной сложности, гибкости системы личностных конструктов, обуславливающих характер восприятия, оценки и категоризации студентами себя и других людей. Студентам предлагалось заполнить репертуарную решетку, в качестве элементов которой использовались: Я; человек, который ничего не добьется в жизни; человек, который меня привлекает; человек, который непохож на меня; человек с нарушениями развития; такой же, как Я; человек, который достиг успеха; человек, который вызывает отрицательные эмоции; человек, который представляет для меня угрозу. Репертуарные решетки подвергались факторному анализу. В построенном личностном семантическом пространстве (осями которого были выделенные факторы) размещались данные элементы в соответствии с их факторными нагрузками. Параметрами анализа репертуарных решеток были:

- особенности реконструированного семантического пространства (СП):

- размерность пространства;
- содержание семантического пространства;
- перцептуальная (различительная) сила признака;

- характер расположения элементов в семантическом пространстве:

- количество и степень выраженности положительных и отрицательных признаков в образе человека с нарушениями развития;

- расположение элементов в «противоречивых» либо «непротиворечивых» квадрантах СП;

- положение элемента «Человек с нарушениями развития» относительно элемента «Я»;

- взаимное расположение элементов в СП.

Результаты исследования

В эксперименте участвовали 155 студентов факультета специальной педагогики и психологии ГОУ ВПО «Иркутский государственный педагогический университет», из них первокурсников — 57, третьекурсников — 51 и пятикурсников — 47. Эксперимент позволил сравнить особенности отношения к человеку с нарушениями развития студентов разных курсов, увидеть, изменяется ли оно под влиянием обучения, сказывается ли объем получаемых в процессе профессиональной подготовки знаний о нарушениях психического и физического развития на отношении к людям с ограниченными возможностями здоровья.

Всего было получено на I курсе 495 определений, на III — 401, на V — 430. При анализе результатов мы обратили внимание на количество полученных определений. По инструкции надо было дать не менее 10 определений. Мы ожидали, что это задание не вызовет у студентов затруднений. Однако в большинстве студенческих работ определений оказалось меньше установленного нами минимума. Среднее количество определений в одной работе составило у студентов I курса 8,7, III — 7,9, V — 9,1. В полном объеме инструкцию выполнили меньше половины первокурсников и третьекурсников (47,4 и 43,1% соответственно). На V курсе количество студентов, давших не менее 10 определений, составило 65,9%. Значительным оказался процент работ, в которых было всего от 1 до 5 определений (это меньше половины от заданного в инструкции): 8,7, 23,5 и 6,35% на I, III и V курсах соответственно.

Выявлены следующие характеристики отношения студентов к человеку с нарушениями развития:

1. Подчеркивание отличия человека с психофизическими нарушениями от других людей, в том числе и от самого студента. Отнесение человека с нарушениями к категории «не такой, как все».

Дифференцирующие признаки (*не такой, как все; не от мира сего; особенный; непохож на других людей*) преобладают над «присоединяющими» признаками (*тоже человек; часть нашего общества; один из нас*) на I курсе в 3,6 раза, на III курсе — в 2,0 раза, на V курсе — в 3,2 раза.

В тесте личностных конструктов субъективная межличностная дистанция проявляется в том, что в 85,7% случаев элементы «Я» и «Человек с нарушениями развития» располагаются на разноименных полюсах семантического пространства, т. е. противопоставляются по большинству факторов.

2. Ориентировка при восприятии человека с нарушениями развития на признак «болезни, дефекты, недостатки». Например: *неадекватно оценивает окружающее; не понимает сути вещей; отстает во всех отношениях; с врожденными внешними уродствами; с врожденным наследственным заболеванием; больной; с уязвимой нервной системой; с психическими и физическими отклонениями.* В описаниях этот признак преобладает, он зафиксирован во всех студенческих работах. То, что у такого человека кроме недостатков и аномалий есть сохранный фонд, потенциальные возможности, зоны успешности, компетентности, на которые необходимо опираться в своей работе специалисту, отметили 7 первокурсников из 57 (12,2%), 6 третьекурсников из 51 (11,7%) и 14 пятикурсников из 47 (29,7%). Они дали определения, характеризующие такого человека с положительной стороны. Например: *имеет большие компенсаторные возможности; успешен в сфере физического труда; может быть хорошим работником; человек, который при хорошей работе специалистов успешно может оптимально развить свои возможности.*

3. Неизменность числа определений, в которых подчеркивается его индивидуальность, уникальность. Например: *он — индивидуальность; уникален, как каждый из нас.* На I курсе этих определений было 3, что составило 0,6% от общего числа определений, на III и V курсах — 10 и 8 определений соответственно. В процентном отношении это больше, чем на I курсе (III курс — 2,49%, V курс — 1,86%). Однако по числу студентов, указавших в своих работах этот признак, различия не велики: 8 третьекурсников и 8 пятикурсников.

4. Преобладание в образе человека с нарушениями развития отрицательных личностных черт. Упоминаются такие негативные личностные черты, как *лживый, злой, ленивый, с пессимистическим характером, завистливый, жадный.* Количество положительных личностных черт (*доверчивый, наивный, ласковый, добрый, отзывчивый, человек с чистой душой, ответственный*) к V курсу остается без изменений (8 определений на I курсе — 1,6%; 13 — на III курсе — 3,2%; 12 — на V — 2,7%). К тому же положительных личностных черт на всех курсах отмечено меньше, чем отрицательных (на I курсе — в 4,4 раза, на III — в 4,9 раза, на V курсе — в 5,9 раза).

Эти данные подтверждаются результатами теста личностных конструктов. Элемент «Человек с нарушениями развития» в 71% случаев располагается в «непротиворечивых» квадрантах семантического пространства, образованных одноименными, в данном случае отрицательными, полюсами факторов.

5. Высокая степень зависимости этого человека практически во всех сферах жизнедеятельности, возможность реализовать имеющиеся у него особые нужды, потребности только с постоянной помощью других людей (на I курсе — 38 (7,6%) определений, на III — 52 (12,9%), на V курсе — 70 (16,2%). В то же время нам практически не встретились определения, в которых бы студент утверждал, что при некоторых условиях (принятие соответствующих законов, обеспечение

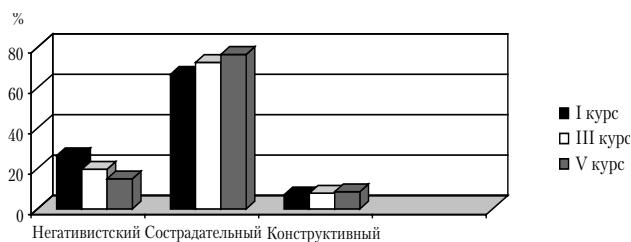
удовлетворительного качества, уровня жизни, создание равных возможностей, безбарьерной среды, обеспечение доступности информации и др.) этот человек может быть самостоятельным, проявлять активность, а не только пассивно принимать помощь от окружающих. В тесте личностных конструктов это обнаруживается в том, что элементам «Человек с нарушениями развития» и «Человек, который ничего не добьется в жизни» приписывается 37,5% одинаковых признаков.

При анализе особенностей эмоциональной окраски образа человека с нарушениями развития было установлено, что большинство студентов как младших, так и старших курсов испытывают к этому человеку такие чувства, как жалость (данное чувство упоминается на I курсе 36 раз, на III курсе — 30, на V курсе — 28), сострадание (отметили 8 первокурсников, 15 третьекурсников, 10 пятикурсников), сочувствие (13, 13, 14 человек на I, III, V курсах соответственно).

По данным теста личностных конструктов, человек с нарушениями развития имеет 54,1% общих признаков с человеком, который вызывает у студента отрицательные эмоции, и 45,8% общих признаков с человеком, представляющим угрозу.

Студентам всех курсов свойственно сравнивать себя с этими людьми в процессе общения (*Начинаешь понимать, как тебе повезло. Понимаю, как много дала мне жизнь и как много я могу сделать в отличие от них. Понимаешь, что твои проблемы не так уж важны. Понимаешь, что тебе повезло в жизни. Чувствуешь себя гораздо умнее их*). Однако, в отличие от студентов младших курсов, пятикурсники указывают, что общение с этими людьми заставило их задуматься о философских проблемах (о смысле и ценности жизни, о месте человека в мире), пересмотреть привычный взгляд на мир (*Хочется перевернуть мир и сделать его справедливым. Я понимаю, насколько наше общество жестоко. Хочется спросить у себя самой: «Почему так?». Я долго думаю и делаю для себя выводы. Ты меняешься. Я задумываюсь о будущем. Задумываюсь о смысле жизни. После общения с человеком чувствуешь несправедливость деления людей на здоровых и неполноценных. После общения с человеком, имеющим нарушения развития, начинаешь задумываться, мысли как бы начинают работать иначе*).

На основе выявленных индивидуальных особенностей мы выделили три типа отношения студентов к людям с нарушениями развития: негативистский, сострадательный и конструктивный.



Распределение типов отношения студентов разных курсов обучения к людям с нарушениями развития

Негативистский тип отношения строится на перечислении дефектов, недостатков, аномалий, того, что человек не может, не умеет, не знает. Характерна высокая оценка человека с нарушениями развития по параметру активности, но низкая — по параметру дружелюбия и самоконтроля. Реконструируется образ недружелюбного, злобного, агрессивного, социально опасного человека, который может причинить вред.

Разъединяющие признаки доминируют. Актуально деление людей на «мы» и «они», на своих — хороших (как носителей естественной нормы) и чужих — плохих (как носителей чего-то ненормального). Подчеркивается, что человек с нарушениями развития никогда не сможет быть как все (*никогда не станет на одну ступеньку с нормой; никогда не будет таким, как все*). Образ такого человека окрашен негативными эмоциями (неприятие, пренебрежение, боязнь, опасение). Общение с этими людьми вызывает тягостные эмоции. Студенты-негативисты заканчивают предложение «После общения с человеком, имеющим нарушения развития...» следующим образом: *мне становится не по себе; у меня портится настроение; в душе остается тяжелый осадок; я чувствую себя виноватой; чувствую угнетение; мне становится очень плохо; мне страшно; я испытываю жалость; остается тяжелый осадок из жалости, бессилия, иногда это шоковое состояние*.

Основные поведенческие реакции — это желание избегать общения, изолировать этого человека. Например: *сталкиваться не желала бы, но придется; стараюсь обходить их стороной; я бы поселила их в отдельный город*. Допускается использование определений, унижающих достоинство человека.

Сострадательный тип отношения. Отклонение воспринимается как удручающее обстоятельство и для самого человека, и для его семьи, и для общества (*всем в тягость; тяжелое бремя для близких*). В отличие от негативистского, в данном типе отношения такой человек имеет низкие оценки по фактору активности и эмоциональной устойчивости (т. е. уверенности в себе) и высокие — по фактору дружелюбия. Реконструируется образ человека *пассивного, бездеятельного, беспомощного, неприспособленного*, но в то же время *беззлобного, доброжелательного, открытого, восприимчивого, доверчивого, отзывчивого*. Он воспринимается как *несчастный, страдающий, всеми обиженный, брошенный*, вызывает такие чувства, как жалость, сочувствие, сострадание, желание оказать помощь, защитить.

Студенты, демонстрирующие **конструктивный тип отношения**, отмечают наличие у этого человека потенциальных возможностей, сильных сторон личности, на которые необходимо опираться в работе. Делается акцент на том, что он может, умеет, в каких областях проявляет свою компетентность, успешность.

В описаниях подчеркивается общность, близость этого человека как со всем человечеством, так и непосредственно с самим студентом, отмечается, что

это член общества. Различия между людьми воспринимаются как особенности, которые есть у каждого человека (*я поняла, что это такие же люди, как и мы с вами, и они имеют право на жизнь; он один из нас; тоже человек, только со своими особенностями, которые есть у каждого*).

Студенты в своих описаниях отмечали индивидуальность каждого человека, его неповторимый внутренний мир, потребности, ценности, мотивы. Они характеризовали его как личность со своим внутренним миром, со своими интересами, идеалами, стремлениями (*не любит сочувствия; это человек, который пытается доказать себе и окружающим, что обладает не меньшим, чем другие люди, правом жить и творить; хочет избавиться от проблем; стремящийся к нормальной жизни; человек, который хочет себя отдать, чтобы быть нужным*).

Преобладают положительные личностные черты. Рисуется образ человека активного, сильного, достойного уважения, а не жалости, способного вести независимый образ жизни, имеющего все возможности занять значимое место в жизнедеятельности общества (*испытываю радость за него и за некоторые его успехи, думаю, какие они все-таки молодцы; может занять свою нишу в социуме; бывает счастлив; найдет свое место; может прекрасно проявить себя в какой-либо деятельности*).

Преобладающим на всех курсах является сострадательный тип отношения. Количество определенных, отнесенных к негативистскому типу, уменьшается к V курсу почти в 2 раза. Однако не меняется число студентов, демонстрирующих конструктивный тип отношения.

Итак, проведенное исследование подтвердило наше предположение о том, что характер отношения к людям с нарушениями развития зависит от когнитивной сложности, гибкости системы личностных конструктов, лежащих в основе их восприятия и оценки. Для студентов с когнитивно сложной системой личностных конструктов характерно построение многомерного образа человека с нарушениями развития, наличие альтернативных схем его восприятия и оценки, принятие идеи разнообразия форм проявления человеческой индивидуальности; толерантное отношение к различиям между людьми; признание неоднозначности, спорности проблемы отношения к людям с нарушениями развития, открытость к иным точкам зрения.

Поэтому работа по формированию у студентов личностно-смыслового отношения должна заключаться в оценке собственного отношения (определении мотивов, потребностей, ценностей, являющихся источниками отношения, осознании его последствий и значения для жизни этих людей и непосредственно для самого студента, определении того, насколько деятельность специалиста может основываться на данном отношении), а также в когнитивном усложнении, обогащении системы личностных конструктов, лежащих в основе восприятия и оценки студентами человека с нарушениями развития.

Литература

1. *Выготский Л.С.* Основы дефектологии. СПб., 2003.
2. *Каган М.С., Эткинд А.М.* Индивидуальность как объективная и субъективная реальность // Вопросы психологии. 1989. № 4.
3. *Леонтьев А.А.* Ключевые идеи Л.С. Выготского — вклад в мировую психологию XX столетия // Психологический журнал. 2001. № 4.
4. *Леонтьев Д.А.* Очерк психологии личности. М., 1993.
5. *Леонтьев Д.А.* Психология смысла: природа, строение и динамика смысловой реальности. М., 1999.
6. *Сарapulova М.А.* Личностно-смысловое отношение к людям с нарушениями развития и его формирование у будущих специалистов: Дис. ... канд. психол. наук. Иркутск, 2005.
7. *Улыбина Е.В.* Психология обыденного сознания. М., 2001.

Future specialists' attitude towards persons with disabilities

M.A. Sarapulova

Senior lecturer at the Department of Special Pedagogics at the Irkutsk State Pedagogical University

The attitude towards people with disabilities plays an important role in specialists' work. This paper describes a research on the attitude towards disabled people in students of Pedagogy and Psychology of the Disability Department. As it was found in the research, the character of the attitude depends on the cognitive complexity and flexibility of the system of one's personality constructs that underlies one's perception and evaluation. The empirical part of the research included G. Kelly's role construct repertory test, modified method of free evaluation, and unfinished sentences test. One hundred and fifty-five first-year, third-year and fifth-year students participated in the study. It was discovered that the following characteristics were typical of students: creating a multidimensional image of a disabled person; having alternative schemes of perception and evaluation; accepting the idea that human individuality has various forms of revealing itself; being tolerant towards the differences that exist between people; admitting the ambiguity of the problem of attitudes towards disabled people; openness to other points of view. Three types of attitude towards people with disabilities were described in the research: negativistic, compassionate, and constructive. The second type was predominant among the participants.

Keywords: persons with disabilities, attitude, sphere of personality-significant meanings, future specialists—students, types of attitudes towards disabled people.

References

1. *Vygotskii L.S.* Osnovy defektologii. SPb., 2003.
2. *Kagan M.S., Etkind A.M.* Individual'nost' kak ob'ektivnaya i sub'ektivnaya real'nost' // Voprosy psihologii. 1989. № 4.
3. *Leont'ev A.A.* Klyucheveye idei L.S. Vygotskogo — vklad v mirovuyu psihologiyu XX stoletiya // Psihologicheskii zhurnal. 2001. № 4.
4. *Leont'ev D.A.* Ocherk psihologii lichnosti. M., 1993.
5. *Leont'ev D.A.* Psihologiya smysla: priroda, stroenie i dinamika smyslovoi real'nosti. M., 1999.
6. *Sarapulova M.A.* Lichnostno-smyslovoe otnoshenie k lyudyam s narusheniyami razvitiya i ego formirovanie u budushih specialistov: Dis. ... kand. psihol. nauk. Irkutsk, 2005.
7. *Ulybina E.V.* Psihologiya obydennoogo soznaniya. M., 2001.

Опыт комплексного психолого-педагогического сопровождения ребенка с диагнозом «эпилепсия»

Ю.В. Гуцин

ассистент кафедры психологии Международного университета природы, общества и человека «Дубна»

Статья посвящена анализу возможностей и направлений психолого-педагогического сопровождения детей с эпилепсией. Автор приводит результаты своей практики по оказанию комплексной психолого-педагогической помощи ребенку с эпилепсией. Анализируются изменения в психологическом статусе ребенка и их возможные механизмы.

Ключевые слова: детская нейропсихология, эпилепсия, психологическая коррекция, нейропсихологическая диагностика, высшие психические функции.

Существует множество руководств и практических пособий, посвященных проблеме психологической коррекции детей с отклонениями в развитии (Баряева Л.Б. и др., 2003; Гилберт К., Питерс Т., 2002; Мамайчук И.И., 2003; Мастюкова Е.М., 2003; Никольская О.С. и др., 2000; Шипицына Л.М., 2002; Шипицына Л.М., Мамайчук И.И., 2001; Ульенкова У.В., Лебедева О.В., 2002, и мн. др.), но лишь в немногих из них встречаются главы, посвященные психокоррекционной работе с детьми, больными эпилепсией.

В данной статье анализируется опыт автора годичного психолого-педагогического сопровождения развития ребенка с парциальной (симптоматической) эпилепсией.

Эпилепсия — хроническое заболевание головного мозга различной этиологии, характеризующееся повторными приступами, возникающими в результате чрезмерных разрядов нервных клеток (нейронов), и сопровождающееся разнообразными клиническими и параклиническими симптомами. Распространенность эпилепсии в детском и подростковом возрасте составляет 0,5–0,8 % [5]. Наиболее частыми причинами возникновения эпилепсии в детском возрасте являются перинатальная патология и родовые травмы, врожденные пороки развития, метаболические нарушения и нарушения питания, некоторые инфекции.

В зависимости от характера сопровождающих эпилепсию припадков выделяются различные ее формы. При генерализованных приступах приступ начинается с внезапной потери сознания и на ЭЭГ очаг эпиактивности не обнаруживается. Парциальные (локальные) приступы начинаются вследствие патологически усиленного разряда нейронов в очаге (фокусе) в ограниченной части одного полушария мозга. В зависимости от локализации очага выделяют фронтальную, височную, затылочную и теменную эпилепсии. Парциальные приступы могут распространяться и переходить в генерализованные.

В случаях, когда приступы представляют собой вторичное явление по отношению к какому-либо

имеющемуся заболеванию головного мозга, говорят о симптоматической эпилепсии (эпилептическом синдроме).

В медицинской и психологической литературе многократно описаны особенности психических процессов и личности, свойственные больным с эпилепсией [5, 6, 9 и др.]: астенические проявления и сниженная работоспособность, замедленность и заторможенность всех реакций, педантичность, ригидность, снижение переключаемости внимания, патологическое усиление интерференции в памяти, усиление механизмов ретро- и проактивного торможения; явления амнестической афазии, обуславливающие олигофазию и проявляющиеся в том, что больной не сразу может подобрать слово-наименование. Для процесса мышления характерно застревание на деталях, снижение уровня обобщения, слабость абстракции. В эмоционально-волевой сфере отмечается повышенная чувствительность, легкая ранимость, устойчивый, напряженный, вязкий аффект с повышенной раздражительностью, упрямство и грубость.

Все эти дефекты вторичны по отношению к первичному механизму — нарушению формирования новых нервных связей вследствие эпилептической активности группы нейронов головного мозга — и кинертности нервных процессов как следствию патологического процесса и охранительных механизмов в коре головного мозга.

Согласно позиции Л.С. Выготского, при патологических процессах в головном мозге ребенка в первую очередь страдают высшие психические функции и в меньшей степени натуральные психические функции, т. е. направление нарушения — «снизу вверх». Однако в случае эпилепсии наблюдается и другая координата нарушения — «сверху вниз», т. е. большее (либо равное) нарушение базальных (натуральных) психических функций по отношению к высшим психическим функциям. Таким образом, имеется нарушение и элементарных (натуральных) психических функций, и высших психических процессов.

Поэтому возникает необходимость разработки психокоррекционной программы как для развития (восстановления) натуральных психических процессов, так и высших психических функций. При составлении и воплощении программы мы опирались на следующие общие принципы [10, 15]:

1. *Принцип комплексности.* При разработке системы психологической (психолого-педагогической) коррекции необходимо учитывать не только клинические особенности заболевания ребенка, но и характер социальной среды, в которой развивается ребенок (детский сад или школа, семейные система и стиль воспитания, личностные особенности родителей), т. е. особенности социальной ситуации развития (Л.С. Выготский).

2. *Личностный подход.* В ходе психологической коррекции, вне зависимости от того, какие психические процессы страдают у ребенка, мы рассматриваем его как целостную личность. Только такой подход позволяет привлечь сохраненные компоненты, ресурсы психики, эмоционально вовлечь ребенка в коррекционный процесс.

3. *Деятельностный подход.* Значение этого принципа заключается в том, что психокоррекционная работа должна строиться не как простая тренировка умений и навыков ребенка, не как отдельные упражнения по совершенствованию психической деятельности, а как целостная осмысленная деятельность, органически вписывающаяся в систему повседневных жизненных отношений ребенка. Первоначально любая психическая функция ребенка предстает как внешняя, развернутая деятельность, осуществляемая совместно со взрослым в конкретной системе межличностных отношений, и постепенно приобретает свернутый, автоматизированный характер [2, 4 и др.].

4. *Иерархический принцип* основан на положении Л.С. Выготского о том, что «тренировка преимущественно элементарных функций должна быть заменена умственным развитием высших функций в силу максимальной их воспитуемости», а тренировка элементарных функций, их развитие должны совершаться за счет высших психических функций [3].

5. *Принцип каузальности.* Реализация этого принципа в психокоррекционной работе означает, что она должна быть направлена не на внешние проявления отклоняющегося поведения, а на устранение причины. Например, причинами низких показателей при исследовании памяти при эпилепсии могут быть как дефицитность ее органической основы (первичный дефект), так и неразвитость памяти вследствие социально-педагогической запущенности (вторичный дефект). В зависимости от того, какой дефект — первичный или вторичный — в большей степени выражен у ребенка, коррекционные воздействия будут иметь разную направленность. В первом случае явления, связанные с недостаточностью мозга, будут наиболее трудно поддаваться педагогическому воздействию, уступая только «косвенному, тренирующему, стимулирующему постоянному воздействию» [3]. И так как методы психологической коррекции в данной ситуации не направлены на устранение первопричины —

органического поражения мозга, очага патологической активности нервных клеток, — то мы не сможем устранить и явления, которые с ней связаны. В этом случае первостепенное значение приобретает медикаментозная терапия.

6. *Временной принцип* заключается в необходимости как можно раньше начать коррекционную работу при аномальном развитии. Это обусловлено, во-первых, наличием ограниченных сензитивных периодов в развитии той или иной функции и межфункциональных связей и, во-вторых, высокой степенью пластичности детского мозга, его способностью к компенсации нарушенных функций.

7. *Единство коррекционной работы с ребенком и его окружением.* Родители и учителя (воспитатели) могут сыграть как положительную роль в развитии личности ребенка, снижении его тревожности и повышении самооценки, так и отрицательную. Непоследовательная, противоречивая система отношений взрослых к ребенку, перенесение на ребенка собственных проблем часто приводят к негативным изменениям в эмоционально-волевой сфере ребенка, изменениям его личности. В подобной ситуации звено, которое мы могли бы использовать в коррекционном процессе как «сильное», оказывается слабым и осложняет работу с уже имеющимися дефицитарными звеньями. Поэтому благоприятная социальная ситуация развития ребенка — необходимое условие успешной психокоррекционной работы.

Существует несколько возможных стратегий коррекционно-развивающей работы [1, 16]: 1) «атака слабости», 2) коррекция с опорой на сохраненные звенья, 3) смешанный подход. Каждый из перечисленных подходов имеет свои плюсы и минусы.

Первый подход наиболее эффективен на ранних стадиях онтогенеза, когда велика пластичность мозга и поврежденная функция легче поддается упражнению. Отрицательной стороной этого подхода является повышенная нагрузка на слабое звено.

Применение второго подхода, направленного на использование сохраненных звеньев, целесообразно в тех случаях, когда критический период для развития поврежденной функции уже прошел и повысить тренингом уровень протекания функции не представляется более возможным. Например, тренировка слухоречевой памяти заменяется развитием высшей формы памяти — смысловой, основанной на синтезе механической памяти и мышления. Однако в данном случае имеется риск не использовать сохраненные ресурсы поврежденной функции.

Третий подход, предполагающий объединение первых двух, может быть использован в случае комплексных нарушений развития. В нашей работе с ребенком мы использовали именно этот, смешанный подход.

Описание случая

Анамнез

Вероника П., возраст на момент первичного приёма (март 2005 г.) — 7 лет 5 месяцев. Леворукая. Ди-

агноз при выписке из родильного дома — перинатальная энцефалопатия, судорожный синдром. Судорожные приступы отмечались с четвертого дня жизни. В 7 месяцев на ЭЭГ зарегистрирован очаг патологической активности в теменной области. Принимала различные антиконвульсанты, к моменту первичного приема ребенок несколько месяцев находился без медикаментозной терапии. Частота эпилептических припадков достигала 2–4 раз в день. Во время судорожных припадков ребенок мог падать, сознание не терял, амнестических проявлений не было. Зрительных или слуховых галлюцинаций по субъективному отчету ребенка не отмечалось. Во время судорожных припадков мышечный гипертонус охватывал правую половину тела. Явления ротации были наиболее выражены в районе головы, шеи и плечевого пояса. В течение 1,5–2 месяцев, предшествовавших обращению к психологу, отмечалось отягощение симптоматики, появились тошнота и рвота. Судорожные припадки сопровождалась саливацией, рвотой. Имелись трудности с засыпанием.

По данным МРТ-диагностики в 2001 г. органических изменений в структурах головного мозга выявлено не было, а в 2002 г. зарегистрированы изменения в левом гиппокампе и медиальных отделах левой височной доли. При обследовании в 2003 г. — изменения неясного генеза гиппокампальной и парагиппокампальной извилин слева, симметрично расположенные точечные очаги в латеральных отделах зрительных бугров, расширение правого бокового желудочка. При визуальном анализе томограмм выделяются глубинно расположенная полость в левой теменно-височно-затылочной области, гипоплазия правой затылочной доли, расширение правого бокового желудочка, гипоплазия ствола мозолистого тела (особенно в каудальных отделах).

Данные видео-ЭЭГ мониторинга (июнь 2005 г.) следующие: диффузные изменения биоэлектрической активности коры головного мозга; в состоянии бодрствования регистрируется мультирегиональная эпилептиформная активность в сочетании с региональным замедлением: 1) в левой лобной области с тенденцией к вторичной билатеральной синхронизации (доминантный фокус), 2) в левой затылочной области, 3) в правой затылочной области.

С августа 2005 г. назначен длительный курс депакин-хроно, с декабря 2005 г. — длительный курс конвулекс-ретард.

Нейропсихологическая диагностика

В качестве метода диагностики психологического развития ребенка был выбран разработанный А.Р. Лурия [7, 8] метод нейропсихологической диагностики, базирующийся на теории системной динамической локализации высших психических функций. Использовался вариант методик, адаптированный к детскому возрасту [12]. Для разработки коррекционной программы была проведена первичная нейропсихологическая диагностика, направленная на определение текущего уровня развития

психических процессов (зоны актуального развития по Л.С. Выготскому).

Ниже приводятся результаты первичной нейропсихологической диагностики.

В ходе обследования в *личности* ребенка отмечается недостаток контроля за своим поведением, небольшая импульсивность. Ребенок охотно вступает в контакт, многоречив, иногда не критичен к возникающим ошибкам. Резких, немотивированных изменений настроения нет. При обследовании обнаруживается преобладание игровых интересов над познавательными. В поведении отмечается повышенная тревожность и инертность: часто уточняет, что именно и как именно надо делать, стремится придерживаться принятой программы действий и с трудом отступает от нее.

Внимание. При поиске чисел по таблицам Шульте время по пятеркам составляет 50 — 35 — 65 — 85 и 45 — 50 — 60 — 100 секунд. Числа после 20 назвать не может. Путает числа 12 и 22, 13 и 23, 20 и 12, 17 и 7. В пробе на конфликтную произвольную деятельность отмечается инертность раз усвоенного стереотипа. При его смене возникают эхопраксии. Ребенок пытается разрешить эту проблему опосредованием: связывает два варианта двигательного ответа с разными руками.

Двигательная сфера. При выполнении проб на кинестетический праксис кисти левой рукой две пробы с закрытыми глазами и одна с открытыми выполняются неверно, с ошибками по типу общей несформированности кинестетического анализа. При выполнении проб правой рукой из трех проб с закрытыми глазами две выполняются верно, а в одной повторяется предыдущая поза (ошибка по типу ригидности). В обеих руках отмечается мышечная ригидность (больше слева). В ходе обследования обнаружены явления кинестетической диспраксии в обеих руках. Пробы на оральный праксис выполняются верно, за исключением зеркальных движений языка.

Пробу на реципрокную координацию рук делает синхронно, скребет по столу. Зрительный контроль не улучшает выполнения.

Проба на динамический праксис в стандартных условиях показывает трудности усвоения программы в обеих руках. Программа упрощается до «ребро — ладонь» или «кулак — ладонь». Иногда ребенок путает вертикальное и горизонтальное расположение кулака. Проба выполняется небрежно, без самоконтроля. К качеству выполнения относится не критично. Проба на артикуляторный динамический праксис трудностей не вызывает.

Во всех пробах на пространственный праксис (с участием как одной, так и обеих рук) наблюдается зеркальное выполнение. При стимуляции внимания ошибки не исчезают. При исследовании конструктивного праксиса отмечаются сложности с пространственной ориентацией деталей, ротацией к себе и от себя. При сборке сказочных героев из кубиков все изображения собирает верно, пространственных, перцептивных и импульсивных ошибок нет.

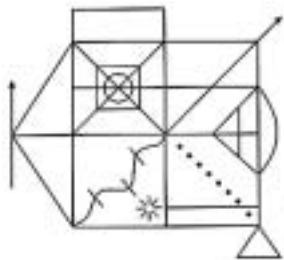
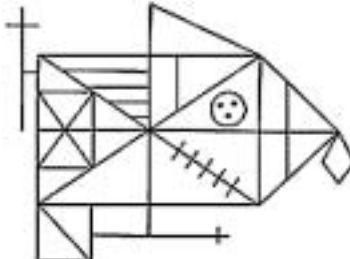




Восприятие. Из 10 предметных картинок 9 называется правильно, в одном случае отмечена предметная парагнозия (дорога — *дерево*). При назывании перечеркнутых изображений в трех случаях ребенок называет предмет правильно, а в трех случаях наблюдаются парагнозии (бабочка — *паук, таракан*; лампа — *вода, гриб*; расческа — *буква М*). При анализе фигур Поппельрейтера допускает одну парагнозию-парафазию (кисточка — *ножик*). Проба «Химеры» требует постоянной стимуляции внимания, но выполняется успешно. При анализе зашумленных картинок Вероника не всматривается в рисунок, а ответы на некоторые карточки дает, не глядя в них (лопата — *дом*, чайник — *улица*, молоток — *яблоня* (изображение на картинке из предшествующего задания), ключ — *люди*, очки — *улица*, кувшин — *дом*). Из двенадцати незавершенных изображений верно называет три. Из девяти отмеченных в этом задании парагнозий три являются инертными (дважды названы ножницы и один раз персевераторно ключ). При назывании одного из предметов эхоталитично повторяет вопрос психолога.

Для исследования зрительных образов-представлений было предложено дорисовать два квадрата и три круга до разных предметов. При выполнении задания было зафиксировано неполное по-

нимание инструкции: вместо того чтобы дорисовать предоставленный образец, ребенок рисует фигуру внутри имеющейся. Повторение инструкции не изменяет характера деятельности. В кругах были нарисованы солнце, лицо человека и цветок, в квадратах — робот, дом.

При копировании фигур Тейлора и Рэя отмечается грубая несформированность сферы пространственных представлений, поворот обеих фигур на 90 градусов и хаотическая стратегия копирования (см. изображения I А, I Б на рисунке). Ребенок замечает метрические искажения отдельных элементов в своем воспроизведении и все время пытается их исправлять при помощи ластика. При отказе в просьбе воспользоваться им отмечается застревание на этом звене поведенческой программы, и ребенок продолжает инертно повторять просьбу.

При восприятии ритмов из пяти эталонов правильно оценены три, в двух случаях — недочет ударов. При воспроизведении по образцу одно воспроизведение соответствует образцу, в двух случаях — избыток ударов, в одном из них — с нарушением ритмического рисунка. При воспроизведении по словесной инструкции в четырех случаях из четырех отмечается неправильная оценка ритмического рисунка, меньшее количество ударов.

образец	 <p data-bbox="406 1310 582 1344">Фигура Тейлора</p>	 <p data-bbox="1053 1310 1189 1344">Фигура Рэя</p>
I		
II		
	А	Б

Копирование фигуры Тейлора ведущей (А) и фигуры Рэя неведущей (Б) рукой в ходе первичного (I) и повторного (II) нейропсихологического обследования (в оригинале рисунок цветной — *прим. ред.*)

В пробах Ферстера цифры и буквы заменяются правильными геометрическими фигурами. При этом наличие в символе вертикальной линии приводит к опознанию его как треугольника или квадрата, а наличие кривых — как круга. Данные ошибки отмечаются при выполнении пробы и левой, и правой рукой. При исследовании тактильного стереогнозиса правой рукой четыре предмета из четырех узнаются верно, при исследовании левой рукой три предмета из пяти узнаются верно.

Память. Общая память сохранна. Может называть свою фамилию и имя, возраст, имена родителей. При запоминании 6 слов с третьего раза воспроизводит 4 слова-эталона и 3 парафазии (*кон, конь, труба*). Эти парафазии инертно повторяются от первого воспроизведения к третьему. Отсроченно воспроизведены 3 слова-эталона и 1 парафазия. Порядок элементов сохранен. При повторном исследовании результат практически идентичен: из 7 воспроизведенных с четвертого раза слов 3 слова являются эталонными, 3 повтора и 1 ригидная конфабуляция (*газета*). Отсроченно воспроизведено 5 слов, из них 3 слова-эталона, 1 повтор и 1 конфабуляция (*газета*). Порядок воспроизведения нарушен по ригидному типу.

При запоминании двух групп по 3 слова непосредственное воспроизведение каждой группы соответствует норме. Во время второго воспроизведения первая группа называется без ошибок, при воспроизведении второй — 1 парафазия (пирог — *перо*) и 1 конфабуляция (*тила*). При повторном исследовании — нарушение процессов избирательности.

При запоминании двух предложений непосредственно воспроизводит их с небольшими перестановками слов. Повторно воспроизвести их не может, наблюдается инерция воспроизведения первого определения. Отсроченно с подсказкой смысл второго предложения передается верно, первое предложение заменено конфабуляцией из составляющих слов («в саду растет яблоня» вместо «в саду за высоким забором растут развесистые яблоки»).

При запоминании невербализуемых фигур воспроизводит одну. Отсроченное воспроизведение недоступно. При запоминании 9 предметных картинок правильно узнает 8 (из 8 выбранных).

Речь. Отклонения со стороны фонетико-фонематического анализа у ребенка наблюдались при его первом исследовании (пашня — *башня*, почка — *бочка*, собор — *забор*) и при исследовании слухоречевой памяти (ком — *понь*, кон; дым + ком = *дом*; дрова — *труба*; пирог — *перо*). Ошибок афферентного типа в произношении нет. Речь грамматически правильная. Отмечаются трудности программирования развернутого высказывания (элементы динамической афазии), из-за чего ребенок предпочитает общаться, используя простые предложения. В речи проявляются элементы эфферентной моторной афазии, выражающиеся в застревании при произношении слов. Характерны сложности в назывании предметов в различных заданиях. При этом

подсказка психолога не помогает вспомнить слово-наименование. При исследовании понимания логико-грамматических конструкций трудности вызывают сложные сравнительные конструкции (больше чем... но меньше чем...).

Интеллектуальная деятельность. При выкладывании орнаментов из кубиков Кооса не может справиться с начальным уровнем сложности (карточки А и В, по Д. Векслеру). Не улучшает выполнения и выкладывание кубиков вслед за психологом. С помощью психолога может составить два кубика вместе, но затрудняется пространственно совместить фрагменты (составляет их вместе в горизонтальном направлении). При просьбе посмотреть, правильно ли все сделано, дает утвердительный ответ. Соотнести пространственную структуру образца и своих кубиков не может. Принцип пространственной сборки усваивается и запоминается с трудом. При этом девочка самостоятельно и достаточно быстро может собрать «предметный» пазл из 12–20 элементов.

Смысл сюжетной картинки выделяет неверно. В пробе «Четвертый лишний» (по картинкам) в четырех случаях из четырех предметы исключает неверно, используя главным образом перебор и перечисляя практическое применение выбранного предмета. Подсказки со стороны психолога не повышают уровень обобщения. При классификации предметы верно раскладывает на три группы (овощи, одежда и цветы), сама дает обобщенное название двум группам. Для группы одежды не может сама подобрать название, перебирая названия отдельных составляющих группы. Долго не может усвоить суть задания, пытается выкладывать картинки в цепочку. Понимает, как надо выкладывать группы после четырехкратного повторения инструкции и наводящих вопросов психолога.

Числовой ряд автоматизирован до 19. Счет опосредует использованием пальцев руки. Инструкцию к серийному счету усвоить не может. Путает направление действия (увеличение или уменьшение), некритично относится к полученному результату. Примеры выполнения: $5 + 3 = 8$, $7 - 2 = 9$, $9 - 6 = 5$, $8 + 5 = 14$, $6 + 6 = 5$, $15 - 9 = 7$. Цифры 6 и 9 пишет зеркально, вместо 20 пишет 2.

Таким образом, на основании результатов нейропсихологической диагностики можно говорить о грубом функциональном дефиците преимущественно левого полушария, проявляющемся в:

- снижении функции программирования и контроля за своим поведением;
- явлении речевой адинамии;
- нарушении фонетико-фонематического анализа и синтеза, слухоречевой памяти (как механической, так и осмысленной);
- нарушении зрительно-пространственного анализа и синтеза, зрительной памяти.

Среди сохраненных звеньев психической сферы, которые смогут стать основой для коррекционно-развивающих занятий, в качестве основных были выделены следующие:

- зрительная память — узнавание;

- зрительно-пространственное гештальт-восприятие и анализ;
- кинестетический анализ;
- сохранность познавательного интереса в игровой форме.

Коррекционная работа

Основное внимание было уделено коррекции наиболее пострадавших от заболевания процессов 1) функции регуляции, программирования и контроля деятельности; 2) зрительно-пространственной сфере. Но при выполнении заданий задействовались все системы анализаторов с тем, чтобы обеспечить формирование новых функциональных систем, на основе которых будут выстраиваться поврежденные психические процессы [13].

Индивидуальная коррекционная работа проводилась с использованием развивающих материалов М. Монтессори. Разработанные М. Монтессори материалы и педагогическая система [11] позволяют на конкретном материале отрабатывать отдельные свойства предмета (размер, цвет, форма и т. п.), сформировать новые межфункциональные связи (зрительно-двигательные, зрительно-тактильные и др.). Дидактический материал предусматривает пять типов контроля ошибок: механический, психологический (при помощи органов чувств), при помощи контрольных точек, посредством контрольного набора, при помощи учителя (психолога). В данном случае это оказалось особенно значимым, так как наибольшие трудности у ребенка отмечаются именно в звене контроля.

Так как у данного ребенка имелось нарушение как высших, так и натуральных (базальных) психических процессов, то нами использовалась смешанная стратегия построения коррекционной программы: мы применим метод создания новых межфункциональных связей («обходных путей», по Л.С. Выготскому), развивали пострадавшие психические функции через упражнение («атака слабости»). Центральной задачей было развитие функции регуляции, программирования и контроля за протеканием психических процессов, так как сохранность этой функции определяет то, насколько эффективно ребенок сможет реорганизовать свои психические процессы при помощи взрослого.

Приведем примеры заданий и техник, которые применялись в ходе коррекционно-развивающих занятий. Для развития зрительно-пространственного анализа и контроля использовались силуэтные и закрашенные изображения, кубики Б. Никитина, «геометрический комод» и цилиндры М. Монтессори, различные конструкторы, графические диктанты, дорисовывание изображений, раскрашивание графических орнаментов, работа с оригами, «письмо на манке», узнавание предметов на ощупь и др. Занятия также были посвящены освоению пространства собственного тела и пространства класса, где проходили занятия [12,14].

Запоминание невербализуемых картинок, группы предметных картинок, ассоциированных рядов фигур и слов использовались для развития зрительной и слухоречевой памяти. Шероховатые буквы и цифры, а также их письмо пальцами руки на манке были направлены на закрепление графических образов букв и цифр.

При развитии памяти основное внимание было уделено развитию осмысленной памяти. С этой целью, а также для развития речи и функций контроля и программирования делался пересказ прочитанного текста. Если у ребенка возникали сложности, то мы развораживали деятельность («выносили ее наружу»), используя для этих целей посредники — фишки, карточки, — количество которых соответствовало числу смысловых частей в рассказе, числу предложений или количеству слов в предложении.

Для развития мелкой моторики руки применяли конструирование бус из деталей разного размера, рисование на манке, работу с пластилином, ножницами и др.

Эмоциональное напряжение снималось с помощью техники мышечной релаксации и оптимизации мышечного тонуса. Кроме того, использовались упражнения, направленные на развитие межполушарного взаимодействия [12].

Функция регуляции, программирования и контроля, являясь сквозным процессом, формировалась в каждом из заданий, так как любое задание требовало построения программы, следования ей и оценки полученного результата. Так как эта функция являлась самым слабым звеном в психической сфере данного ребенка, то ее формирование началось с интერпсихологического этапа (по Л.С. Выготскому). Контроль за ходом выполнения всего задания или определенного его этапа принадлежал психологу и переходил к ребенку в том случае, если ребенок был готов справиться самостоятельно со сложностями, возникающими в ходе выполнения задания.

Индивидуальные коррекционно-развивающие занятия проводились с апреля по май 2005 г. и с сентября 2005 г. по апрель 2006 г. с периодичностью два раза в неделю. Продолжительность занятий составляла от 40 минут до 1 часа. В ходе каждого занятия использовались задания, направленные на активизацию всех психических процессов.

Повторное нейропсихологическое обследование было проведено в мае 2006 г. Благодаря постоянному приему антиконвульсантов у ребенка прекратились развернутые судорожные припадки. Лишь иногда, на фоне нестабильного геомагнитного фона или вирусной инфекции, возникали эпилептические приступы, проявлявшиеся, как правило, в кратковременном замирании ребенка и сопровождавшиеся последующей непродолжительной пространственной дезориентировкой.

В ходе обследования *личности* ребенка отмечается недостаток контроля за своим поведением, повышенная тревожность, эмоциональная расторможенность, усиливающаяся в периоды повышенной геомагнитной нестабильности и на фоне истощения нервной системы.

Внимание. При поиске чисел по таблицам Шульце (в течение двух диагностических сессий) время по пяттеркам составляет 75 – 19 – 59 – 77 – 38, 20 – 28 – 70 – 52 – 22, 24 – 25 – 111 – 25 – 52, 7 – 18 – 20 – 55 – 57 и 10 – 18 – 70 – 45 – 57 секунд. Общее время соответственно равно 268, 192, 237, 157 и 200 секундам. (среднее – 211 ± 43 секунд). Путаёт числа 12 и 21.

Двигательная сфера. В пробе на реципрокную координацию рук разносит руки в пространстве. В сенсibilизированных условиях разнос рук усиливается, а темп выполнения движений замедляется. В условиях с прикушенным языком, несмотря на инструкцию, пытается проговаривать движения.

При выполнении пробы на динамический праксис с открытыми глазами в правой руке программа с «кулак – ребро – ладонь» заменяется на «ребро – ладонь» или «кулак – ребро», в левой упрощается до «ребро – кулак». Нарушается порядок движений.

Все пробы на пространственный праксис выполняются зеркально. При исследовании конструктивного праксиса отмечаются сложности с пространственной ориентацией деталей при сборке орнаментов из кубиков. Предметное изображение из 9 кубиков собирает верно; пространственных, перцептивных и импульсивных ошибок не отмечается.

Восприятие. При назывании перечеркнутых изображений, анализе фигур Поппельрейтера и в пробе «Химеры» сложностей не возникает. При восприятии зашумленных картинок получены следующие ответы:

Изображение	Интенсивность «шума»	
	0,35	0,25
Лопата	–	лампочка
Чайник	–	чайник
Молоток	собака	жираф
Ключ	свинья	дерево
Очки	утка	собака
Кувшин	заяц	петух

Все ответы, кроме одного, представляют собой конфабуляции. Большинство конфабуляций из одного семантического поля (животные). В правильности своих ответов девочка уверена и попыток коррекции не предпринимает.

В пробе с незавершёнными изображениями верно опознает половину изображений, к самокоррекции не стремится. Характерен хаотический порядок называния изображений.

При копировании фигур Тейлора и Рэя отмечается несформированность сферы пространственных представлений: метрические и топологические ошибки, поворот фигуры на 90 градусов при копировании как правой, так и левой (ведущей) рукой (см. изображения II А, II Б на рисунке). Различия в степени структурированности пространства при копировании правой и левой рукой незначительные: целостная с тенденцией к фрагментарной стратегия копирования левой рукой и фрагментарная стратегия копирования правой рукой. Рисунок куба скопировать не может.

При восприятии простых ритмов отмечаются единичные ошибки по типу как недооценки количества ударов, так и их переоценки. Воспроизведение простых ритмов и ритмов по словесной инструкции сложностей не вызывает. При воспроизведении сложных ритмов отмечается сниженный уровень акцентирования ритма.

Отмечаются сложности в пробах на дермолексию как в правой, так и в левой руке.

Память. При запоминании 6 слов с четвертого раза воспроизводит 5 слов-эталонов. Отсрочено воспроизведены 5 слов-эталонов и 1 инертная perseverация (дом). Порядок элементов нарушен. При запоминании двух групп по 3 слова непосредственное и повторное воспроизведение каждой группы соответствует норме. При запоминании двух предложений опускает по 2–3 слова из каждого предложения. Пересказать текст из 7 предложений не смогла даже с помощью наводящих вопросов. Отмечаются конфабуляторные влечения.

При запоминании невербализуемых фигур с третьей попытки из 6 воспроизведенных верны 2. При отсроченном воспроизведении из 6 изображенных фигур верны 2. Основные сложности при передаче фигур – пространственные искажения.

Речь. Ошибок афферентного типа в произношении и отклонений со стороны фонетико-фонематического анализа не отмечается. Наблюдается проявление речевой адинамии. В устной речи используются преимущественно простые предложения, происходит поиск слов-наименований. Затруднено речевое оформление мысли.

Интеллектуальная деятельность. При выкладывании орнаментов из кубиков Кооса самостоятельно справляется с карточками А, В и С. Орнаменты II и V сложить не может, орнаменты I и III собирает при небольшой помощи психолога, орнамент IV – самостоятельно. Возникают сложности с пространственной ориентацией кубиков, их взаимным расположением. Определить, сколько кубиков понадобится для выкладывания узора, может только с помощью. Самостоятельно может определить, соответствует ли сложенное изображение образцу, но сказать, какие изменения необходимо внести, затрудняется. Вероника самостоятельно собирает пазлы из 50–250 элементов.

При составлении рассказа по серии сюжетных картинок отмечена неустойчивость процесса мышления, низкая мотивация при выполнении задания, высокая отвлекаемость на побочные раздражители. Серия из семи картинок недоступна. При неверно определенном порядке картинок возникающие логические противоречия разрешить не может, комментирует их вяло и неэмоционально.

В пробе «Четвертый лишний» (по картинкам) семь выборов из девяти делает верно, но в двух случаях затрудняется объяснить свой выбор.

При классификации самостоятельно верно выделяет три группы из пяти – обувь (называет «ботинки»), овощи, фрукты. При помощи наводящих вопросов верно распределяет предметы и между оставшимися двумя группами (мебель, посуда).

Числовой ряд до 10 автоматизирован как в прямом, так и в обратном порядке. Называние чисел от 10 до 20 — замедленное. При возникновении затруднений счет опосредуется использованием пальцев руки. Серийный счет «20 — 3» выполняет с трудом.

При решении задачи условие не понимает даже при оказании помощи, пересказать условие задачи не может.

Заключение

Сравнительный анализ данных первичного и последнего нейропсихологического обследования позволяет выявить следующую динамику в психологическом статусе ребенка:

- улучшение произвольного внимания (среднее время поиска 20 чисел по таблицам Шульте снизилось с 245 до 166 секунд);
- сглаживание симптомов кинестетической диспраксии;
- повышение устойчивости слухоречевой памяти к интерферирующим воздействиям (отсроченное воспроизведение улучшилось с 3 до 5 слов);
- улучшение пространственного мышления;
- развитие правополушарной (гештальт) стратегии зрительно-пространственного анализа и синтеза;
- повышение целостности стратегии копирования рисунка;
- улучшение вербально-логического мышления (в методике «Четвертый лишний» количество верно решенных заданий увеличилось с 0 до 7);
- снижение эмоциональной расторможенности и эксплозивности;
- устойчивые парагнозии при восприятии зашумленных картинок;
- низкий объем и прочность зрительной памяти;
- сохранение метрических и топологических ошибок при копировании рисунка;

— устойчивые сложности с речевым оформлением своих мыслей.

Эти результаты свидетельствуют о том, что наиболее устойчивыми к коррекционно-педагогическому воздействию оказываются те психические процессы, психофизиологическое обеспечение которых наиболее тесно связано с пострадавшими участками коры головного мозга. В рассматриваемом случае такими участками являются теменно-затылочные зоны коры левого полушария и лобные отделы головного мозга. С первыми связаны сукцессивный зрительно-пространственный анализ и память, со вторыми — регуляция, программирование и контроль поведения, произвольное внимание, речевая активность.

Из приведенных выше данных видно, что у обследуемого ребенка функции, связанные с лобными структурами, поддаются большей коррекции по сравнению с функциями, связанными с теменно-затылочными структурами коры головного мозга.

Одновременно наблюдаемое улучшение пространственного и вербально-логического мышления мы относим как за счет улучшения функций лобных отделов (регуляция, программирование и контроль), так и функционирования зоны ТРО коры левого полушария (квазипространственный анализ и синтез).

Таким образом, проведенная психокоррекционная программа привела к положительным изменениям в психическом статусе ребенка. Самыми резистентными к коррекционному воздействию оказались психические процессы, психофизиологическое обеспечение которых наиболее тесно связано с пострадавшими участками мозга, что подтверждает взгляды Л.С. Выготского [3].

Следует отметить, что описанные выше изменения стали возможны только на фоне медикаментозной терапии противосудорожными препаратами, которая привела к практически полному исчезновению эпилептических приступов.

Литература

1. Ахутина Т.В., Пылаева Н.М. Методология нейропсихологического сопровождения детей с неравномерностью развития психических функций // Школа здоровья. 2002. № 4.
2. Выготский Л.С. Психология. М., 2000.
3. Выготский Л.С. Основы дефектологии. СПб., 2003.
4. Гальперин П.Я. Введение в психологию. М., 2005.
5. Исаев Д.Н. Психопатология детского возраста: Учебник для вузов. СПб., 2001.
6. Кононова М.П. Эпилепсия // Детская патопсихология: Хрестоматия // Под ред. Н.Л. Белополюской. М., 2000.
7. Лурия А.Р. Высшие корковые функции человека и их нарушения при локальных поражениях мозга. М., 2000.
8. Лурия А.Р. Основы нейропсихологии. М., 2002.
9. Ляпидевский С.С. Невропатология: Естественнонаучные основы специальной педагогики. М., 2000.
10. Мамайчук И.И. Психокоррекционные технологии для детей с проблемами в развитии. СПб., 2003.
11. Монтессори М. Дом ребенка: Метод научной педагогики. М., 2005.
12. Семенович А.В. Нейропсихологическая диагностика и коррекция в детском возрасте. М., 2002.
13. Цветкова Л.С. Концептуальный аппарат нейропсихологии детского возраста // Актуальные проблемы нейропсихологии детского возраста / Под ред. Л.С. Цветковой. М.; Воронеж, 2001.
14. Цыганок А.А., Гордон Е.Б. Коррекция пространственных представлений у детей // Особый ребенок: исследования и опыт помощи. М., 1999. Вып. 2.
15. Штиццерна Л.М., Мамайчук И.И. Детский церебральный паралич. СПб., 2001.
16. Rourke V.P., Van Der Vlugt H., Rourke S.B. Practice of Child-Clinical Neuropsychology: An Introduction. Swets & Zeitlinger, 2002.

Experience of supporting a child with epilepsy

Yu. V. Gushchin

Junior member at the Psychology Department at the Dubna International University for Nature, Society and Man

The article analyses the possibilities of psychological and pedagogical support of children with epilepsy. The author describes the experience of this kind he had in his own practice and analyses changes in the psychological status of the child and the possible mechanisms underlying these changes.

Keywords: child neuropsychology, epilepsy, psychological correction, neuropsychological diagnostics, higher mental functions.

References

1. Ahutina T.V., Pylaeva N.M. Metodologiya neiropsihologicheskogo soprovozhdeniya detei s neravnomernost'yu razvitiya psihicheskikh funktsii // Shkola zdorov'ya. 2002. № 4.
2. Vygotskii L.S. Psihologiya. M., 2000.
3. Vygotskii L.S. Osnovy defektologii. SPb., 2003.
4. Gal'perin P.Ya. Vvedenie v psihologiyu. M., 2005.
5. Isaev D.N. Psihopatologiya detskogo vozrasta: Uchebnik dlya vuzov. SPb., 2001.
6. Kononova M.P. Epilepsiya // Detskaya patopsihologiya: hrestomatiya / Pod red. N.L. Belopol'skoi. M., 2000.
7. Luriya A.R. Vysshie korkovye funktsii cheloveka i ih narusheniya pri lokal'nykh porazheniyah mozga. M., 2000.
8. Luriya A.R. Osnovy neiropsihologii. M., 2002.
9. Lyapidevskii S.S. Nevropatologiya. Estestvennonauchnye osnovy special'noi pedagogiki. M., 2000.
10. Mamaichuk I.I. Psihokorrekcionnye tehnologii dlya detei s problemami v razviti. SPb., 2003.
11. Montessori M. Dom rebenka: metod nauchnoi pedagogiki. M., 2005.
12. Semenovich A.V. Neiropsihologicheskaya diagnostika i korrekciya v detskom vozraste. M., 2002.
13. Cvetkova L.S. Konceptual'nyi apparat neiropsihologii detskogo vozrasta // Aktual'nye problemy neiropsihologii detskogo vozrasta / Pod red. L.S. Cvetkovo. M.; Voronezh, 2001.
14. Cyganok A.A., Gordon E.B. Korrekciya prostranstvennykh predstavlenii u detei // Osobyi rebenok: issledovaniya i opyt pomoshi. 1999. Vyp. 2.
15. Shipicyna L.M., Mamaichuk I.I. Detskii cerebral'nyi paralich. SPb., 2001.
16. Rourke B.P., Van Der Vlugt H., Rourke S.B. Practice of Child-Clinical Neuropsychology: An Introduction. Swets & Zeitlinger, 2002.

СПЕЦИАЛЬНАЯ ПСИХОЛОГИЯ**Об одной из форм акустической агнозии:
Косноязычие в речи и письме*****Р.М. Боскис, Р.Е. Левина**

Статья, опубликованная более 70 лет назад, не потеряла актуальности. В ней реализованы некоторые идеи об изучении речи, предложенные Л.С. Выготским. В психологии существовало мнение, что корни косноязычия лежат в недостаточности мышечной системы ребенка. Авторы обосновывают положение об иной природе косноязычия. При схожей симптоматике механизмы косноязычия могут быть различными. В данной статье рассматривается косноязычие, обусловленное нарушениями сенсорного порядка. Представлен детальный анализ нескольких клинических случаев косноязычия. Во всех случаях затруднения в овладении правильным письмом следует ожидать и нарушения в речи, и наоборот. И эти затруднения имеют общую природу. Опираясь на положение Л.С. Выготского о первичности смыслового восприятия, а также на учение о фонеме как о части целостной системы, экспериментально показано, что в описанных случаях имеет место недоразвитие в сфере интегрирующей деятельности акустического восприятия, которое по своей симптоматике может быть названо акустической агнозией. Во всех описанных случаях ребенок неправильно говорит и пишет не потому, что имеет моторный дефект речевого аппарата, а из-за нарушений восприятия окружающей речи.

Ключевые слова: косноязычие, фонема, речь, нарушения чтения и письма, акустическая агнозия.

Предисловие к публикации

Статья Рахили Марковны Боскис и Розы Евгеньевны Левиной была опубликована 70 лет тому назад. Почему же она и сейчас представляет для нас интерес? Чтобы ответить на этот вопрос, начну издалика.

В архиве А.Р. Лурия есть зеленая папка. На ней написано «Доклады и материалы по ИП», т. е. по инструментальной психологии. В этой папке находится тетрадка, которая содержит конспекты докладов Льва Семеновича Выготского. В записи, которая обозначена ЭДИ, т. е. Экспериментально-дефектологический институт, от 27.01.34 заголовок «Л.С. Анализ детских афазий». В этот день Лев Семенович сделал доклад, который включал теоретическое введение, посвященное различиям афазий и алалий, затем следовал разбор клинического случая — нарушения речи у ребенка. В конце Лев Семенович дает заключение о механизмах нарушения речи у данного ребенка. Обратимся к записи Александра Романовича: «Что здесь Grundstörung? (базовое нарушение, первичный дефект. — Т.А.). Фонологическое нарушение. Усвоение звуков не структурно, отс.[юда] — заучивание всех слов происходит наново, отс.[юда]: формальная дисциплина его речи = 0». На полях примечание А.Р. Лурия: «У нормы приобретение группы новых слов = новые возможности».

В «Мышлении и речи» Лев Семенович Выготский пишет, что «современное фонологическое направление в лингвистике» разработало новое понимание единицы звуковой стороны речи (вспомним методологическое требование Выготского анализа по единицам!), в соответствии с которым она (единица) «не отдельный звук речи, но фонема, то есть далее неразложимая фонологическая единица, которая сохраняет основные свойства всей звуковой стороны речи в функции означения» (Выготский, т. 2, с. 20). Эта формулировка является изложением определений фонемы, почерпнутых из статьи Романа Якобсона «Заметки о эволюции русской фонологии...», помещенной в томе 2 «Трудов Пражского лингвистического кружка» (1929), экземпляр которого сохранился у ученицы Л.С. Выготского — Розы Евгеньевны Левиной.

Понятие фонемы Л.С. Выготский применил к анализу патологии речи. И уже вслед за ним синдром нарушений речи у детей с первичным дефектом фонематического слуха описывали Р.М. Боскис и Р.Е. Левина (1936). У взрослых это нарушение было исследовано А.Р. Лурия (1941, 1947).

* Невропатология, психиатрия, психогигиена. 1936. Т. V. Вып. 5. С. 829—838.

Общеизвестно, что Роза Евгеньевна Левина входила в пятерку ближайших молодых учеников Л.С. Выготского. По распределению она поехала работать в Курск, а потом по инициативе Льва Семеновича Выготского и при поддержке Израиля Исааковича Данюшевского Р.Е. Левиной было поручено возглавить небольшую коррекционную группу, которой сразу присвоили обязывающее название «Клиника речи». Группа была организована при Экспериментально-дефектологическом институте (сейчас это Институт коррекционной педагогики РАО). Заботливое отношение Л.С. Выготского к ученикам отчетливо выступает в его письмах к ним, в частности в письмах к Р.Е. Левиной. Обязательно прочитайте их, если вы еще их не читали. Они опубликованы в «Вестнике МГУ» (2004, № 3). Об отношении Розы Евгеньевны ко Льву Семеновичу Выготскому говорят написанные ею вместе с Н.Г. Морозовой воспоминания (*Левина Р.Е., Морозова Н.Г. Воспоминания о Л.С. Выготском // Дефектология. 1984. № 5*). Однако еще более показателен тот факт, что в 1935 г. Р.Е. Левина готовит к печати большую статью Л.С. Выготского «Диагностика развития и педологическая клиника трудного детства», опубликованную отдельной брошюрой в 1936 г. Это было время, когда упоминание имени Выготского могло повлечь самые серьезные последствия.

В статье 1936 г. Рахиль Марковна и Роза Евгеньевна также упоминают имя Учителя.

Если учесть, что никто из создателей фонологической теории не назван авторами (вспомним, что при этом статьи по фонологии стояли у Розы Евгеньевны на книжной полке), можно понять, что, несмотря на риск (шел 1936 г.), авторы просто не могли не написать, что они следуют идеям Л.С. Выготского.

ем еще поучительна публикуемая статья? Она содержит подробное описание двух случаев нарушения речи у детей. Эти примеры показывают нам, как ученики Л.С. Выготского проводили клинические разборы, какой разнообразной информацией они пользовались для описания проблем ребенка.

Сотрудница ЭДИ Л.С. Гешелина берегла конспекты разборов Л.С. Выготского, но они не сохранились. И потому для нас особенно ценны любые свидетельства о клинической школе Л.С. Выготского. Всем известно, какие прекрасные разборы больных делал А.Р. Лурья. И это тоже школа Выготского.

В своей статье авторы утверждают, что «косноязычие не является во всех случаях нарушением однородным. Механизмы косноязычия в разных случаях при сходной симптоматике могут оказаться совершенно различными». Это вполне современная мысль, которая до сих пор не теряет своей актуальности, поскольку многие об этом забывают и рассматривают только симптомы, а не лежащие под ними механизмы Grundstörung.

Т.В. Ахутина

Исследования в области патологии речи посвящаются чаще всего изучению афазических расстройств. Прочие речевые нарушения обычно остаются в стороне. Такое, например, частичное нарушение речи, как косноязычие, до сих пор совершенно не изучено. Между тем этот вопрос заслуживает серьезного рассмотрения, так как косноязычие является самым распространенным нарушением речи у детей. Многие дети, страдающие этим дефектом, выпадают из нормальной школы исключительно благодаря особенностям своей речи. Значительный процент учащихся с нормальным интеллектом оказывается, таким образом, вне нормального общения с детским коллективом.

Совершенно ясно, что дефекты этого рода в условиях советской школы должны привлекать к себе особое внимание. Между тем психологическая сущность, равным образом как и неврологическая картина данного нарушения, недостаточно вскрыты и изучены. Кроме того, изучение сущности данного явления (косноязычия) играет принципиальную роль, проливая, как нам кажется, свет на более широкие области невропатологии и психологии.

В литературе косноязычие описывается как дефект, зависящий от недостаточной мышечной силы (*Kussmaul, Nadolezny, Grebe*) и заключающийся во всевозможных заменах и неправильностях произношения. При этом указывается следующая симптоматика: замена ряда звонких звуков глухими и наобо-

рот (например, звук *n* может быть заменен *b*; *m—d*; *φ—v* и обратно); неправильное произношение *z, k, x* (гаммацизм); неправильное произношение *l* (ламбдацизм); дефекты произношения *p* (ротацизм), искажения *s* и *ш* (сигматизм) и тому подобные нарушения в произношении тех или иных звуков или отсутствие их в речи. Дифференциальная диагностика с заиканием устанавливается обычно с указания на то, что при косноязычии наблюдается расстройство отдельных звуков, а не дыхания, дефект произношения, а не речи. «Slattern ist ein Fehler der Rede, Stammeln — ein Fehler der Aussprache», — пишет Gutzmann* — один из авторитетнейших теоретиков в области патологии детской речи. Если к этому присоединить брошенные вскользь некоторыми авторами замечания о неустойчивом внимании в отдельных случаях косноязычия, мы, к сожалению, могли бы приведенными положениями исчерпать всю теорию данного нарушения.

Однако внимательное наблюдение над детьми, страдающими косноязычием, указывает на то, что подлинная природа этого дефекта всем сказанным выше не исчерпывается. Исследование в данной области привело нас к убеждению, что косноязычие не является во всех случаях нарушением однородным. Механизмы косноязычия в разных случаях при сходной симптоматике могут оказаться совершенно различными; при этом в большинстве случаев оно (косноязычие) возникает не по причине недостаточ-

* Sprachheilkunde, 1929.

ной мышечной силы и выступает не как моторный дефект. Косноязычие может иметь своей основой нарушения сенсорного порядка.

Именно на этой форме мы хотим остановиться в данной статье.

В клинике речевых расстройств нередки случаи косноязычия в речи, которые сопровождаются косноязычием в письме.

Примером может служить следующий образец письма, принадлежащий косноязычному ученику III класса: «згор» — стол; «сдул» — стул; «штодка» — щетка; «цирнильница» — чернильница; «каленьтарь» — календарь и т. д. Списывание вполне правильное. Излишне упоминать, что в этих случаях кроме нарушений в речи и письме большие затруднения имеются также при чтении.

Наше исследование касалось именно таких явлений. Симптоматика нарушения не исчерпывалась одним косноязычием. Всегда в качестве сопутствующих дефектов мы наблюдали затруднения в обучении письму и чтению, поэтому мы пытались к исследованию подойти и с этой стороны.

Нужно отметить, что здесь литература (*Leseschwäche*, *alexie*, *agraphia*) оказалась очень большой, в отличие от теории косноязычной речи.

Начиная с Штрюмпеля, Моргана описано и проанализировано множество таких детей.

С интересующей нас стороны — по линии связи дефектов письма с нарушениями в речи — следует отметить, что Berkhan и Nadolezny указывают на частичную связь *Leseschwäche* с нарушением речи. Однако эта связь обычно изображалась как **влияние** дефектной речи на первично сохраненные механизмы чтения. В некоторых случаях затруднения в овладении письмом трактуются как оптическая агнозия (Петцль).

Как мы уже указывали, в изученных нами случаях наблюдалось косноязычие, сопровождавшееся затруднениями в чтении и письме. Последнее напоминало описанные в литературе случаи *Leseschwäche*.

Анализ этих случаев раскрыл перед нами в новом свете механизм одной из форм косноязычия и позволил в то же время поставить вопрос о пересмотре традиционного понимания природы аграфии в алексии.

Приведем некоторые данные, касающиеся двух из изученных нами детей.

С л у ч а й 1. Петя С., 8 лет 6 месяцев, направлен в клинику ЭДИ с жалобами на неразборчивую речь. До 8 лет воспитывался в глухой деревне. В Москву был привезен дядей для обучения речи, так как мальчик обращал на себя внимание умом, несмотря на речевой дефект. Направлен в ЭДИ профессором Рау с диагнозом: сложное косноязычие. Готтентотизм.

Наследственность: отец, 45 лет, периодически теряет слух и тогда не слышит ни звука. В светлые промежутки слух не представляет отклонений. Речь хорошая. Отличается необычайной замкнутостью, упрямством. Очень способный. Брат и сестра исследуемого ребенка плохо говорят. Дочь двоюродной сестры страдает косноязычием.

Беременность Петей нормальная. Общее развитие протекало нормально.

Речевое развитие: начало речи в 1 год 2 месяца, сразу же отмечалась неразборчивость речи. Целый ряд звуков отсутствовал совсем, звуки замещались другими. Запас слов прибавлялся, но речь оставалась все время одинаково непонятной. Ребенок разговорчив, словоохотлив, любит декламировать. Очень хорошо умеет объяснять другими словами непонятно произнесенное.

Соматический статус: следы рахита, крипторхизм.

Неврологические данные: спонтанный нистагм; отведение рук при закрытых глазах в сторону. Реакция Вассермана отрицательная. Слух нормальный.

Наблюдение в условиях клиники и психологический эксперимент обнаружили у ребенка умственное развитие выше возрастного уровня. Ребенок обладает прекрасно развитым для своего возраста понятийным мышлением, хорошей ориентировкой в окружающем. По методу Пинтнера и Патерсона IQ — 0,90, по методу наглядного комбинирования Кооса IQ — 1,00. Сравнительно невысокий коэффициент умственного развития объясняется резким западанием отдельных психологических процессов на фоне хорошего выполнения прочих тестов. Так, например, ребенок оказался не в состоянии сложить из элементов профиль человека (воспринять их как части одного целого), путал цвета в элементарном тесте «лошадь и жеребенок», который осмыслил очень хорошо. В методе Кооса отрицательные оценки по отдельным тестам он получал вследствие зеркального комбинирования некоторых рисунков и ошибок в различении цвета.

В общей картине интеллекта, как, впрочем, и всего поведения, выделяется некоторое несоответствие хорошо развитых высших процессов при неумении в некоторых случаях справиться с элементарной задачей.

Речь. Внешнее звучание речи примерно таково:

Унии мику ня пой (Уронили Мишку на пол).

Атойва иму япу (Оторвали ему лапу).

Не яно нефо не поту (Все равно его не брошу).

Патаму та он аоий (Потому что он хороший).

Или:

Кукутькой атиноком (Кукушкой одинокой)

Петьпетъна ла зиву (Беспечно я живу).

И тисьно итаека (И слышно издалека)

Маё куку (Моё ку-ку).

С самого начала пребывания ребенка в клинике поражала его беспечность по отношению к своему дефекту, которая не соответствовала обычной сензитивности плохо говорящих детей. Он с гордостью перед любой аудиторией читал стихи, в которых нельзя было разобрать ни одного слова. Когда его переспрашивали, он был способен терпеливо много раз повторять то или иное непонятное для окружающих слово.

Приведем его произношение, расчлененное на отдельные слова.

Называние предметов по картинкам (на вопрос: «Что это?»): дом — «том», столб — «топ», телефон —

«тилавон», грибы — «крипи», щетка — «етька, четка», пила — «пия», корова — «голова», автомобиль — «табиль», чашка — «татка».

Списывает Петя без ошибок, но письмо под диктовку представляет следующую картину.

Экспериментатор диктует: **Петя пишет:**

Два слова	«2 сова»
Орлов	«Арров»
Берлога	«Пирона»
Роль	«Рой»
Орел	«Арой»
Часовая стрелка	«Лиловая тарелка»
Сверло	«Вийро»
Петя	«Бета» (при этом спрашивает: «Такое П?»)

Спонтанное письмо: морковь — «макоффка», картошка — «кадоска», нитки — «нидки», стол — «дол».

Не все ошибки в письме повторяют ошибки произношения.

Письмо домой: «Таракон папа и мама. Лу дия пивет. Я живу дет» (Дорогой папа и мама. Шлю тебе привет. Я живу здесь).

В чтении сходные дефекты: «ба» читает как «па», «аба» — «апа», баня — «няня» (поясняет — «моются»), Паня — Паня (поясняет — «девка»), белка — «пека». Понимание слов при этом сохранено.

Отраженная речь несколько лучше: при настойчивом требовании по подражанию произносит многие звуки правильно, что указывает на сохранность моторного аппарата.

Экспериментатор:

Испытуемый:

Где «саяц»?	Указывает на зайца
Где «бионер»?	« пионера
Где «кусь»?	« гуся
Где «шук»?	« жука
Где «крипы»?	« грибы
Где «рошать»?	« лошадь
Где «рушь»?	« ружье
Где «жалы»?	« шары
Где «лашмаки»?	« башмаки

Известно, что плохая речь при сохранном моторном аппарате нередко является результатом нарушения слуха и встречается у детей, страдающих тугоухостью. Слух у исследуемого ребенка был совершенно нормальным, поэтому нам казалось важным выявить, как же данный ребенок воспринимает речь окружающих. Для этой цели мы применили несколько способов исследования, частично использованных в логопедической практике, частично же примененных впервые.

1. Перед испытуемым несколько четко напечатанных слогов. Экспериментатор просит указать какой-нибудь слог. Испытуемый иногда указывает верно, но в некоторых случаях вместо «бу» указывал «пу», вместо «да» — «та» и т. д.

2. Испытуемому предъявляют ряд картинок и спрашивают с искаженным произношением.

На букву Б (инструкция сопровождается примерами — бык, барабан) подбирали такие слова: пила, пена, перк (палка), баня; на букву Д — тетка, только, Тарас, Тоня, Домна, тина (стена); на букву Г — город, гусь, кино; на букву П — пила, пена, бомба; на букву Т — тина (стена), тол (стол); на букву З — Зина, Зена (Женя), зябака (собака); на букву С — Зина, Зена, слон.

Инструкция: составить слово «стол». Петя бухштабирует: «сдол». После того как экспериментатор говорит, что это неверно, бухштабирует «ждол», т. е. заменяет с на ж; действительную же ошибку найти не может. *Инструкция:* составить слово стул — у Пети — «тул», после недоумения, выраженного экспериментатором, и повторения стул добавляет вначале букву л — получается «лтул».

Бессмысленные слова отказывается бухштабировать, мотивируя: «Неправильно говоришь».

Такие же результаты мы получили и в опытах с другими буквами.

Особый интерес, нам кажется, представляют те случаи, когда испытуемый подбирает на разные буквы одни и те же слова («тина» на д и т и др.), а также и то обстоятельство, что при подборе слов на какую-нибудь букву встречались слова верные и ошибочные в равной мере.

Особенное значение для нас имели вопросы, задаваемые Петей во время письма. Не зная, какую ему букву нужно написать — Б или П, он спрашивал: «Такое П?» Этот факт с совершенной очевидностью показывает, что он не только не умеет по-разному произносить эти звуки, но и не знает настоящей разницы между ними, т. е. затрудняется и в *восприятии* последних.

3. Опыты с бухштабированием. Ребенку предлагалось составлять из букв то или иное слово.

4. Для того чтобы установить, каково умение ребенка дифференцировать звуки в слове, мы применили опыт с определением слов, различных по значению, но очень незначительно отличающихся по звукам (слова предлагаются вразбивку, а не в том порядке, в каком мы приводим их здесь).

Предложенное

Определение,

слово	данное испытуемым
кол	«в землю вбивают, он такой деревянный»
гол	«раздетый»
корка	«хлеб»
горка	«на ней катаются»
почка	«вот тут почка» (указывает на бок)
бочка	«в ней огурцы»
стих	«рассказывать нужно»
тих	«тихо, вот тут громко, а тут никого нет, все молчат» и т. д.*

В некоторых случаях при предъявлении парного слова отвечает, что оно уже ему предлагалось. Это как раз те слова, которые по смыслу ему неизвестны.

* Произношение не сохраняется.

Пример: стон — «это кричат», тон — «ты уже говорила», стук — «стучат что-нибудь», тук — «ты уже говорила», срок — «тебе дадут время до столько», рок — «говорила уже», затем подумал и говорит: «У коровы» (рог).

Списывание удается хорошо. Затрудняет лишь письмо со слуха. Операции с цифрами продельвает правильно. Обращает внимание зеркальность в письме некоторых букв: Р—Q и др.) и то, что ребенок без труда рисует боком и опрокинуто, хотя пользуется этим спонтанно, очень редко.

Заключение. Случай с отягощенной наследственностью (в виде неполноценности слухового аппарата). В нервном статусе указание на вестибулярные симптомы. Ребенок обнаруживает при высоком интеллекте неполноценность, выражающуюся в косноязычии в речи и затруднениях в овладении правильным письмом. Специальные исследования указывают на то, что у ребенка имеется смешение ряда звуков. Он замещает оппозиционные друг к другу *б, д, г* на *п, т, к; ф, с, ш* на *в, з, ж*, смешивает *р* и *л*, употребляет неправильно смягчение, вместо *с* произносит *т* и допускает другие недочеты. Те же недостатки отмечаются в письме. При отличном различении физического звучания этих звуков (см. опыт) ребенок в речи и письме подменяет оппозиционные звуки и затрудняется, когда нужно употребить тот или другой член оппозиции. Вследствие неумения дифференцировать отношения между парными звуками делает ошибки и в письме. Наряду с этим отмечаются нарушения в сфере восприятия цвета, а также зеркальность в рисунке и письме.

С л у ч а й 2. Вася А., 12 лет 3 месяца, поступил в клинику речи ЭДИ с жалобами на затруднения в обучении письму и неясную речь. Живут вдвоем с матерью. Мать — работница.

В наследственности есть указания на алкоголизм и затруднения в речи по линии отца (дед, дядя, отец).

Беременность протекала в условиях тяжелого переживания матери. Роды нормальные. Раннее развитие нормально. В интеллектуальном развитии все шло нормально до настоящего времени.

Речевое развитие: первые слова произнес в 11 месяцев. С самого начала речь была косноязычная и с фонетической стороны не улучшалась до 9 лет. Всегда отмечалось сильное искажение слов.

В 9 лет поступил в школу, сейчас обучается в 4-й группе. Речь стала лучше, по всем предметам учится отлично. Отстает только по родному языку, так как под диктовку пишет с большими ошибками.

Соматический статус: физическое развитие соответствует возрасту. Отмечается туберкулезная интоксикация. *Нервная система* — спонтанный мелкий нистагм с элементами ротаторности справа; слева — горизонтальный нистагм. Отклонение рук вправо. Слух нормальный.

Данные исследования интеллекта: по методу Бине—Термен IQ — 110. Неправильные ответы относятся главным образом к текстам на воспроизведение ряда цифр и грамматическое построение фразы. По методу Кооса IQ — 130. Исследование понятий-

ного мышления обнаруживает его высокое развитие с преобладанием общих понятий над конкретными.

Отмечаются затруднения при манипулировании цветами и в восприятии перспективы.

Речь. Имеется легкое косноязычие, неправильное произношение некоторых звуков. Дефекты речи становятся более заметными при сверхтрудной задаче.

Образец произношения:

шапка — «фшапка»;

кошка — «кошька»;

мышь — «мыш»;

ножницы — «ножьницы»;

палец — «парец»;

чулок — «чурок»;

щетка — «шьотка».

Общее звучание речи искажено, но не резко. Впечатление «скользящей» речи. Более заметны замены *р* и *л*. При подборе слов на какую-нибудь букву дает результаты совершенно такие же, как в первом случае, т. е. с заменой оппозиционных звуков (на букву *л* — «ранен, разорван, лебедь, ручей, лена, луна» и т. д., с окончанием на *р* — «работал, тополь» и т. п.).

Во время эксперимента все время пытается отку-да-нибудь списать слово.

Затрудняется сосчитать, сколько букв в слове. Счет букв продолжается очень долго, с применением пальцев, чаще всего даются неверные ответы. Имеется легкий аграмматизм в речи.

Письмо. Списывание без ошибок. Самостоятельное письмо, так же как письмо со слуха, изобилует ошибками, характерными при «косноязычии» в письме.

Образец его письма :«сабилал» (собирал); «уражили» (уложили); «лет» (лед); «погаз» (погас); «лисится» (лисица); «числивый» (счастливый); «лана» (рано); «пролать» (площадь); «вошди» (вожди); «выхот» (выход); «цеп» (цепь); «яшелица» (ящерица); «оров» (орлов); «пушвипися» (пуговица) и т. д.

Пишет веерообразно. Понимание речи хорошее.

Резюме. Мальчик, 12 лет 6 месяцев, с наследственной отягощенностью в отношении произношения. Неврологические симптомы характерны для нарушения в вестибулярном аппарате. В психологическом статусе — хорошее умственное развитие при изолированном дефекте речи. В спонтанной речи имеется смешение шипящих и свистящих звуков, *р* и *л*, *б* и *п*. В письменной речи сложное косноязычие тоже ярко выражено. При сохраненном слухе наблюдаемые в этом случае дефекты речи могут иметь своим источником только нарушение в сфере тонкого различия некоторых звуков (*т* и *д*, *р* и *л*, смягчений согласных, шипящих, йотации гласных). Проявление косноязычия в письме, сохранившееся до сих пор, по-видимому, является результатом обучения по типу нормально воспринимающих окружающую речь детей, т. е. с расчетом на слуховой контроль, в то время как путь обучения должен быть иным. Моторный речевой аппарат сохранен. Списывает хорошо. Отмечаются тонкие нарушения восприятия цвета, а также наруше-

ния пространственного восприятия. Интересна верообразность письма.

Итак, в обоих приведенных случаях мы наблюдали два рядом идущих отклонения от нормы: косноязычие в произношении и косноязычие в письме.

Известно, что при некоторых случаях косноязычия овладение письмом происходит совершенно нормально, а при других оно сопровождается косноязычием в письме. Этот факт указывает на то, что внутри косноязычия как нозологической единицы имеются нарушения, неодинаковые по своей природе. Наша цель — осветить ту форму косноязычия, при которой наблюдаются оба указанных дефекта.

Мы уже отмечали, что в литературе об аграфии и алексии описаны случаи, при которых помимо затруднений в чтении и письме наблюдалось и косноязычие в речи. Надо сказать, что в работах, касающихся аграфии и алексии, всегда имеет место указание на наличие или отсутствие при этом нарушений в речи. Внимание к этому обстоятельству не случайно, хотя часто дефекты речи здесь отрицаются.

Наши наблюдения привели нас к убеждению, что *во всех без исключения случаях затруднения в овладении правильным письмом следует ожидать и нарушения в речи*. Однако распознавание последних может оказаться затруднительным. Пороки произношения могут быть очень тонки, внешне незначительны и к тому же хорошо скомпенсированы. Более детальный анализ в условиях специальной речевой клиники раскрывает эти дефекты без особых затруднений.

Сождемся на один из многочисленных случаев. Мальчик Ц., 10 лет, был направлен педагогом с жалобами на затруднения в овладении письмом как на *единственный* дефект. На вопрос, отмечается ли косноязычие в речи, мы получаем категорическое отрицание этого. Между тем при специальном исследовании мы обнаружили наряду с косноязычием в письме явно выраженное косноязычие в речи, которое состояло в смешении звонких и глухих звуков (*б—п, д—т*), замене *р* на *л* и обратно, отсутствии смягчений и смягчении твердых согласных. Неопытное ухо эти недостатки могло не установить. Речь этого ребенка, как и ряда других (сравни случай 2), внешне отличалась своими «скользящими» звуками, несколько походила на речь иностранца, говорящего на русском языке.

У теоретиков и практиков этого вопроса, бесспорно, имеется совершенно отчетливое представление о том, что косноязычие в некоторых случаях может сопровождаться нарушениями в письме. С.С. Мнухин, описывая случай алексии, сопровождающийся косноязычием, полностью отражает этот общепринятый взгляд. «Нет сомнения, — пишет он, — в том, что последний (дефект произношения) затрудняет до некоторой степени и письмо большого (Schriftstammeln). Однако при внимательном ана-

лизе случаев оказывается, что помимо тех дефектов, кои обусловлены косноязычием, имеются и другие...»*. Но в то же время эти нарушения рассматриваются как нарушения изолированные, которые в одних случаях взаимодействуют, в других же могут выступать порознь.

Мы хотели бы защитить иную точку зрения. Нам представляется ложным, идущим вразрез с фактами положение, в основе которого лежит понимание этих двух нарушений либо как обособленных, либо как порождающих одно другое. Наше исследование приводит нас к предположению, что оба описанных нарушения имеют *единую* природу.

Попытаемся пояснить нашу мысль. В приведенных случаях мы встречаем как раз явное совпадение этих дефектов. Когда мы подходим ближе к выявлению причины, благодаря которой ребенку не удается правильно произносить ряд звуков, мы, как показал эксперимент, находим ее не в моторном дефекте, а в том, что восприятие этих детей существенно изменено (см. анализ Пети С.). Согласно существующим воззрениям дефекты в письме такого ребенка являются результатом дефектов произношения, имеющих, в свою очередь, источником моторное нарушение.

Данные эксперимента это традиционное допущение опровергают. Мы видели, что в наших случаях страдают одинаковыми дефектами произношение, чтение и письмо или, иначе говоря, страдает *восприятие нашей речи*. Известно, что нарушение слуха влечет за собой нарушение речи. В наших случаях мы имеем сохранный слух, но при этом обнаружилось какие-то тонкие нарушения в сфере слухового восприятия, которые стали причиной изменения речи.

Каковы эти изменения? Для того чтобы ответить на этот вопрос, попытаемся подойти к анализу наших случаев с другой стороны. Поставим перед собой вопрос: каковы необходимые психологические предпосылки для овладения правильной речью и письмом? Известно, что физическая сохранность зрения не служит достаточным основанием для видения, для восприятия смысловых структур. Проф. Л.С. Выготский указывал на то, что человеческое восприятие возникает не как сумма отдельных зрительных ощущений и не как автономные, независимые от смысла структуры (как полагали раньше), а из **первичного смыслового восприятия**, которое по своей природе является интегральной деятельностью. При отсутствии такой интегральной деятельности мы имеем перед собой восприятие агностика.

Этот закон оказывается действительным не только в оптической сфере. Если мы обратимся к слуховым восприятиям, то увидим, что ряд новых исследований в области лингвистики с несомненностью показал, что в сфере звуковой речи нельзя говорить о случайных звуко сочетаниях. Воспринимаемая речь, мы воспринимаем не отдельные звуки, ко-

* Советская невропатология, психиатрия и психогигиена. 1934. Т. III. Вып. 2—3.

торые, суммируясь, образуют речь, мы воспринимаем соотношения этих звуков между собой. Человеческая речь представляет собой звуковую систему, звуки которой не являются разрозненными единицами. Звуки человеческой речи образуют группы связанных между собой звуков. Эти группы состояются из звуков, не нейтральных друг к другу, а имеющих определенные, те или иные отношения. Таковы, например, звуки *б, д, г* по отношению к *п, т, к*. Они определенным образом связаны между собой благодаря известным признакам сходства, но они отличаются друг от друга тем, что *б, д, г* сопровождаются голосовым аккомпанементом, в то время как *п, т, к* — звуки без голоса. Ребенок, только что начавший говорить, делает ошибки, которые указывают на то, что он не уловил эти отношения между звуками. Мы полагаем, что путь овладения этими отношениями (которые лежат в основе правильной речи) лежит через обобщение оппозиционных пар как элементов одного целого.

Фонетический анализ *с* и *ш* показывает, что между этими звуками также имеется аналогичное отношение. Но в этом случае **признак, по которому они отличаются** один от другого, заключается не в звонкости, как в первом случае, а в высоте звука.

В основе отношений между *р* и *л* лежит вибрация языка: *л* представляет собой более тонкую вибрацию, чем *р*.

Можно указать еще на целый ряд отношений между парными звуками нашей речи, отношения твердости и мягкости (как, например: *н—нь; п—пнь* и др.), наличие или отсутствие йотации звука (как, например: *я—а, ю—у* и др.); но приведенных примеров достаточно, чтобы указать на то, что фонемы человеческой речи представляют собой системы совершенно определенных, не случайных отношений*.

Главной предпосылкой, на основе которой только и возможно овладение правильной речью, является освоение этой системы или развитие языкового сознания. Процесс овладения речью есть процесс овладения не просто теми или иными звукосочетаниями, а определенными фонетическими структурами. Мы воспринимаем не отдельные звуки, а соотношение этих звуков. Всякое соотношение ведет к различению элементов как членов одного общего, отличающихся определенными индивидуальными свойствами. Если же такого соотношения нет, то невозможно и различение.

Тот факт, что Петя при письме спрашивает: «Такое *п*?», говорит о том, что звуки им недостаточно соотношены, как бы одинаковы. Если же припомним весь приведенный материал исследованных случаев, то станет ясно, что в этих случаях мы имели дело с

таким произношением, при котором звуки единичны, не интегрированы.

В предпосылках развития языкового сознания этих детей отсутствует основное: соотношение отдельных звуков в систему.

Случаи оптической агнозии являются общеизвестными. Это случаи, когда при сохранном зрении и восприятии отдельных физических ощущений невозможным оказывается целостное, интегрированное, смысловое восприятие объектов окружающей действительности.

В современной неврологии все более распространенным является взгляд на восприятие как на интегрирующую деятельность. Как нельзя лучше мы видим это и в сфере акустических восприятий.

Данные нашего исследования указывают на то, что основной предпосылкой нормального акустического восприятия речи является ... шение** восприятия окружающей речи.

Мы полагаем, что в описанных нами случаях имеет место недоразвитие в сфере интегрирующей деятельности акустического восприятия, которое по всей своей симптоматике не может быть названо иначе, чем **акустическая агнозия**.

Итак, мы считаем, что ребенок в нашем случае неправильно говорит и пишет не потому, что страдает каким-нибудь моторным дефектом речевого аппарата, как это считали до сих пор. В основе обоих этих дефектов, нам кажется, лежит одно нарушение — нарушение восприятия окружающей речи.

Ребенок говорит так, как слышит. Ребенок пишет так, как слышит. Наши больные слышат не обобщенно, не интегрированно; вот почему наряду с косноязычием в речи мы наблюдаем косноязычие в письме. Вместе с тем одно не влечет за собой другого. Если бы косноязычие в письме являлось результатом косноязычия в речи, мы не имели бы случаев косноязычия без дефектов письма.

В двух словах отметим, что выводы, к которым приводит нас анализ материала, не покажутся неожиданными для некоторых исследователей, которые не могли не видеть своеобразия некоторых форм косноязычия. Но в качестве объяснения этого явления обычно привлекалось понятие недостаточного слухового внимания. Так, например, проф. Рау по этому поводу говорит: «Там же, где при совершенно нормальном слухе встречается смешение звуков и букв, мы должны предполагать недостаток слухового внимания».

Нашим анализом мы пытались объяснить, что именно скрывает за собой это диффузное понятие «слуховое внимание»***.

Мы хотели бы также подчеркнуть, что наше исследование дает некоторые основания полагать, что

* «Особенности специфически человеческого, и прежде всего речевого, слуха заключаются не в его особенной остроте или диапазоне амплитуд... а в том, что он организован, обобщен фонематической системой языка, выделяющей специфические, смысловозначительные звуковые признаки и объединяющей их носителей в стабильные группы — фонемы» (Лурия А.Р. Травматическая афазия. М., 1947. С. 127. — Прим. Т.А.)

** В тексте оригинала пропуск — одна строчка заканчивается словом «являются», следующая начинается словом «шение». — Прим. Т.А.

*** Рау Ф.Ф. О смешении звуков и букв и его устранении // Вопросы дефектологии. № 3.

корни нарушения алексии и аграфии следует также искать в той же акустической сфере.

Касаюсь этиологии наших случаев и локализации нарушения, следует отметить тот факт, что в наследственности почти во всех изученных случаях мы имели указания на аналогичный дефект, повторяющийся в нескольких поколениях.

В отношении локализации вопрос нам представляется еще чрезвычайно малоразработанным: в литературе по патологии речи мы находим указания на нарушения в центре Броуа (в случаях центральных нарушений), в литературе о Leseschwäche имеются указания на нарушения в области *gyrus angularis* и *gyrus supramarginalis*. Не останавливаясь подробно на этом вопросе, который требует очень серьезной

доработки, мы, однако, считаем нужным уже сейчас упомянуть, что во всех изученных нами случаях наблюдались нистагм и некоторые другие симптомы (отведение рук вправо при закрытых глазах), которые указывают на наличие нарушений в области вестибулярного аппарата.

Можно предположить, что нарушения в оптической сфере цветоощущений, зеркальные изображения, веерообразное письмо, сопровождающие описанные случаи, имеют также своим основанием вестибулярные нарушения.

(Данная статья публикуется с разрешения сына Р.Е. Левиной — П.Б. Шорина.)

On one of the forms of acoustic agnosia. Tongue-tie in speech and writing

R.M. Boskis, R.Ye. Levina

This article was published more than 70 years ago, but it is still relevant. It embodies several ideas on studying speech that were suggested by L.S. Vygotsky. It was thought that tongue-tie was caused by the weakness of muscle system. The authors, however, assume that the nature of this disability is different. Mechanisms underlying similar symptoms may not be the same at all. This paper discusses tongue-tie caused by sensory impairments and describes several clinical cases. If a person has any writing difficulties, one must expect speech difficulties as well, and the contrary is also true, because these difficulties have the same nature. Basing on L.S. Vygotsky's assumption that perception of meaning is initial, as well as on the notion that phoneme is a part of a holistic system, the authors show experimentally that the described cases are all caused by the deficient development in the sphere of integrating activity of acoustic perception. It is the impaired perception of speech that underlies both speech and writing difficulties.

Keywords: tongue-tie, phoneme, reading and writing difficulties, acoustic agnosia.

Об условиях успешного выполнения заданий учащимися старших классов вспомогательной школы (на материале грамматического задания)*

Ж.И. Шиф

Описано экспериментальное исследование, направленное на выявление потенциальных возможностей умственно отсталых школьников (на примере решения грамматических заданий). В исследовании приняло участие 77 учеников вспомогательной школы V—VIII классов. Результаты констатирующего эксперимента показали, что учащиеся не сумели самостоятельно использовать школьные знания по языку. В обучающем эксперименте при решении грамматических задач детям была предложена помощь. Четыре вида помощи различались мерой участия в них наглядного и словесного компонентов, взрослый разными способами обращал внимание испытуемого на слово-образец, помогал ему выделить признаки слова и использовать их. Наиболее действенной оказалась та помощь, которая была специально направлена на преобразование детьми своих «пассивных» знаний в активные. Изучение того, какие виды помощи требовались различным учащимся, позволило выделить зону ближайшего развития каждого ученика (оказавшуюся различной даже у учеников одного класса). Обученность, как компонент зоны ближайшего развития проявилась во влиянии оказанной помощи на структуру последующей деятельности учащихся и определяла их дальнейшую обучаемость. Показано, что выявление абсолютной и относительной успеваемости различных учащихся должно служить во вспомогательной школе критерием правильности дифференцированного коррекционного воздействия на них.

Ключевые слова: умственно отсталые школьники, помощь, обучаемость, обученность, зона ближайшего развития, относительная и абсолютная успеваемость.

Задачи исследования. Методика, испытуемые

Задача этого небольшого экспериментального исследования — выявить некоторые потенциальные возможности умственно отсталых школьников среднего и старшего возраста для повышения их обучаемости. Моделью при изучении данной проблемы было определенным образом построенное грамматическое задание, содержащее 14 отличающихся друг от друга задач. Задание и инструкция к нему давались в письменной форме. Для правильного выполнения задания надо было актуализировать приобретенные знания по грамматическому разбору слов и сочетать их с автоматизированными навыками грамматически правильной речи. Исследование в какой-то мере примыкает к работам по детской и педагогической психологии, посвященным повышению обучаемости дошкольников и школьников (Б.Г. Анянцев, Н.А. Менчинская, Л.В. Занков, М.В. Зверева, А.В. Запорожец, В.В. Давыдов и Д.Б. Эльконин и др.). Освещение этих вопросов весьма важно в силу бурного роста объема и сложности сообщаемой в школе информации и имеет, в частности, особое значение для проблем вспомогательной школы, так как повышение обучаемости воспитанников может облегчить их трудовую и социальную адаптацию.

В констатирующем эксперименте выявляли актуальный уровень учащихся, т. е. умение самостоятельно выполнить задание. По форме предложенное задание напоминает те, которые широко применяются при обучении русскому языку в школе. Приводим текст задания.

* * *

« » _____ 197 г. Школа ... Класс ...
Фамилия, имя, возраст _____

ВЫПОЛНИ УПРАЖНЕНИЕ!

Слова в предложениях второго столбика, которые находятся в скобках, изменяй по образцу соответствующих им слов из предложений первого столбика.

- | | |
|--------------------------------|-----------------------------------------------|
| 1. В ящике 150 яблок. | 1. В буфете 8 ... (стакан). |
| 2. На столе 4 тетради. | 2. В классе 32 ... (ученица). |
| 3. Книга стоит 3 рубля. | 3. Платье стоит 25... (рубль). |
| 4. В вазе 4 апельсина. | 4. В комнате 7... (стул). |
| 5. Женя бросает мяч. | 5. Белка... (грызть) орехи. |
| 6. Петя читал книгу. | 6. Лена... (стирать) платок. |
| 7. У меня платье красивее, | 7. У Зины воротник... (широкий), чем манжеты. |
| 8. Вот самый длинный карандаш. | 8. Вот... (тонкий) проволока. |

* Печатается по: Психологические вопросы коррекционной работы во вспомогательной школе: Сборник научных трудов. Вып. 2 / Под ред Ж.И. Шиф, Т.Н. Головиной. М., 1977.

9. Таня уехала в Крым. 9. Саша... (говорить) по телефону.
 10. Бабушка расскажет нам сказку. 10. Папа... (прочитать) нам книжку.
 11. Красное яблоко вкуснее, чем желтое. 11. Черный шенок... (крупный), чем белый.
 12. Сережа самый веселый мальчик. 12. Юля... (прилежный) ученица.
 13. Мы увидим горы. 13. Мы... (собирать) грибы.
 14. Нина сажает цветы. 14. Шофер... (чинить) машину.

* * *

Первые четыре задачи были пусковыми. Их ввели, чтобы побудить испытуемых к грамматическому решению десяти последующих задач, каждая из которых предъявляла иные грамматические требования, чем предшествующая. Испытуемого, дважды прочитавшего инструкцию и задание, спрашивали, где первый и второй столбики, где слова в скобках, что с ними надлежит делать. За этим следовало самостоятельное выполнение задания.

После окончания констатирующего эксперимента проводились серии обучающих экспериментов с целью выявления потенциальных возможностей исправлять допущенные ошибки; переменной величиной в каждой серии был вид оказываемой ученикам помощи для осмысления задания, «расшифровки образцов» и актуализации нужных знаний.

Испытуемыми были по 20 учащихся V, VI классов и 19 учеников VIII класса вспомогательной школы. Для сравнения особенностей работ учащихся разных классов использовали метод возрастных срезов; кроме того, изучено было изменение деятельности одних и тех же учащихся, выполнявших задание в V, а через три года — в VIII классе (18 человек), т. е. всего участвовало 77 человек.

Результаты констатирующего эксперимента

Из 77 учащихся V, VI и VIII классов 72 восприняли задачу как грамматическую. Только 5 учеников V класса (из 20) ошибочно отождествили значение глагола **изменяй** с глаголом **заменяй**: они осмыслили задание как лексическое, т. е. переносили слова из первого столбика во второй, ставя их на место нахо-

дившихся в скобках. Так, Люся А. (12 лет, V класс), прочитав про себя первое предложение второго столбика: «В буфете 8 ... (стакан)», не задумываясь, заменяет слово **стакан** словом **яблок** из первого столбика и пишет: «В буфете 8 яблок». Некоторые извлекали из первого столбика целые словосочетания. Этих детей остановили, помогли понять допущенную ошибку. Они без труда перешли от лексических к грамматическим решениям, как и остальные дети.

Свою пусковую функцию первые четыре задачи выполнили, ошибок в них учащиеся почти не допускали. Наибольший интерес для анализа представляло решение задач 5, 6, 9, 10, 13, 14, требовавших, во-первых, согласования глагольного сказуемого с подлежащим и, во-вторых, преобразования глагола в заданное образцом время. Характерным для первого осмысления и выполнения задания было преобразование заключенного в скобки, грамматически неформленного члена предложения так, «чтобы предложение стало сложным», т. е. грамматически правильным. «Надо, чтобы получилось предложение» (Тамара К., 13 лет, V класс). Поэтому указанные задачи в аспекте согласования членов предложения были правильно выполнены учащимися всех классов. Но преобразование инфинитива в определенное время данного глагола было лишь формально правильным; обычно его производили вне соотнесения с временем, заданным каждой отдельной задачей, т. е. второго требования задания дети не выполняли. Чаще всего половина учащихся всех классов преобразовывали инфинитив всех шести глаголов в настоящее время; некоторые останавливались перед приставочным глаголом и привлекали другое, обычно прошедшее время. Всех их мы отнесли к группе I.

В группу II включили тех, кто, преобразуя инфинитив, чередовал настоящее и прошедшее времена, изредка применяя будущее. Иногда после одного-двух глаголов в настоящем времени следовали один-два в прошедшем и вновь два в настоящем; случалось, дети начинали с прошедшего и переходили к настоящему времени. Деятельность этих учеников не была столь единообразной, как у отнесенных к группе I.

Более детальные решения каждой из групп даны относительно 57 учащихся V и двух VIII классов (табл. 1)*.

В V классе восемь учеников из девяти, отнесенных к группе I, воспользовались настоящим, один — прошедшим временем. В VIII классе чаще, чем в V, встре-

Таблица 1 (%)

Время глаголов	Группа I			Группа II		
	V класс (9 человек)	VIII класс (14 человек)	VIII A класс (8 человек)	V класс (11 человек)	VIII класс (5 человек)	VIII A (10 человек)
Настоящее	85,0	59	70	52	54	60
Прошедшее	13,2	36	28	46	38	33
Будущее и др.	1,8	5	2	2	8	7

* Чтобы не загромождать таблицу, мы не приводим данных по VI классу, они не отличались от полученных в V классе. VIII A класс — те же учащиеся, которые за три года до этого выполняли задание в V классе.

чались ученики, которые почти всегда привлекали прошедшее время. Чередование настоящего и прошедшего времен у группы II учащихся обоих классов свидетельствовало о некотором преодолении стереотипности действий при осуществлении решений и, возможно, о некоторой ориентировке на образцы.

Суммарные данные по решению шести «глагольных» задач таковы: у учащихся V и VI классов ошибки имелись в 81 и 82 случаях из 120 решений (67%), у учащихся VIII класса — в 73 случаях из 114 (64%), у учащихся VIIA класса — в 68 из 108 (63%). Правильные решения были случайными.

Сравнительная степень прилагательных, соответствующая парадигме (задача 11 — *крутнй, крутнее*), в V классе правильно выполнена на 50%, в VI и VIII классах — на 70–80%. При нетипичном изменении (задача 7 — *широкий, шире*) правильность решений в V классе составила только 10%, в VI — VIII — 30%. Встречались замены прилагательных наречиями, краткими прилагательными, словами, близкими по смыслу (*больше*). Имелись аграмматизмы (*ширше, шире*). Превосходную степень прилагательных, включив местоимение *самый*, образовали только по три ученика из каждого VIII класса. В остальных случаях ограничались согласованием прилагательного в роде и числе с определенным существительным. Степени сравнения прилагательных обозначают относительную выраженность свойств, обозначаемых прилагательными. В ошибках грамматического оформления степеней сравнения проявляются особенности осмысления относительных показателей свойств (А.П. Розова).

Результаты констатирующего эксперимента, почти одинаковые в V и VIII классах, показали, что учащиеся не сумели, руководствуясь письменной инструкцией и небольшим устным разъяснением, самостоятельно сочетать приобретенные в школе знания по языку и автоматизированные речевые навыки, чтобы выполнить вполне посильное для них задание.

Исправление ошибок при разных видах оказанной помощи (обучающий эксперимент)

После того как испытуемый заканчивал выполнение задания, каждому предлагали проверить свою работу. Ни один не перечитал инструкцию, не бросил взгляда на первый столбик. Быстро просмотрев измененные слова, учащиеся обычно заявляли, что всё сделали правильно. Когда им сообщили, что у них есть ошибки, несколько человек из V и VI классов, а также двое из VIII класса осведомились, не следует ли перейти к лексическому решению: «Может быть, надо изменять, чтобы получился рассказ?» (Вася Б., 12 лет, V класс). «Наверное, неправильно потому, что я не написал, какие грибы собирать надо» (Боря К., 13 лет, V класс).

Четыре вида предложенной экспериментатором помощи различались мерой участия в них наглядного и словесного компонентов. Они были задуманы так, чтобы разными способами обратить внимание

испытуемого на слово-образец, помочь ему выделить ранее не подмеченные, хотя хорошо известные признаки и использовать их при изменении заданных слов. К каждому следующему виду помощи переходили, после того как ранее многократно повторенная помощь не подводила к правильному действию.

Первый вид помощи состоял в том, что испытуемому предлагали несколько раз вслух перечитать инструкцию.

Во втором и третьем видах помощи наглядные средства преобладали над вербальными. Второй вид помощи: «**Покажи** в каждом предложении слова в скобках. **Скажи**, что надо сделать с этими словами. Теперь (на задаче 6 или 9 первого столбика) **покажи**, где в этом предложении слово-образец, по которому ты должен изменить слово в скобках (задача 6 или 9 второго столбика). **Посмотри слово-образец внимательно, подумай. Проведем рукой от слова-образца к тому, которое ты будешь сейчас изменять. Теперь измени!**» Полагали что направление зрительного восприятия на слово-образец, подкрепленное движением показа его связи по горизонтали со словом, подлежащим изменению, послужит наглядным средством, содействующим осмыслению взаимосвязи этих двух слов.

При третьем виде помощи экспериментатор сам *интонировал* слово-образец, подчеркивая голосом его *окончание*, т. е. не выявленный испытуемым признак, который надо было отразить в изменяемом слове. Так зрительно-двигательная наглядность подкреплялась слуховым восприятием.

Четвертым видом помощи были *наводящие вопросы*, связывавшие образец с изменяемым словом. Экспериментатор прочитывал вслух предложение из первого столбика — «Петя читал книгу» и спрашивал: «**Теперь** Петя делает это (сегодня)?; раньше это было? (вчера?), завтра? (потом?)» — и, указывая на слово из второго столбика, в изменении которого испытуемый допустил ошибку, говорил: «И тут так надо!»

В табл. 2 показано, как распределились ученики V, VII и VIIA классов, в зависимости от вида помощи, содействовавшей первому исправлению ошибки.

Первый вид помощи — перечитывание инструкции более выразительно, чем при первом ознакомлении, — оказался полезным лишь для 7 из 37 учащихся восьмых классов. Это были хорошо успевающие ученики, переведенные из массовой школы в IV–VI классы вспомогательной. Таня К. (15 лет, VIII класс), перечитав 2 раза инструкцию (длительность — 20 секунд, 15 секунд), говорит: «Да, раньше ошиблась». (Показывает задачи 6, 9, 10.) «Прошедшее надо, а я настоящее писала. Нет, тут будущее время! (задача 10) и тут (задача 13) тоже!» После исправления ошибок в глаголах правильно образует превосходную степень прилагательных. Всё исправление длилось 1 минуту 14 секунд (+ 10, в первом решении + 4). Небольшая помощь стимулировала реализацию системы усвоенных знаний; совершеннее стала структура деятельности. В быстроте реакции отразились индивидуально-психологические особенности ученицы.

Ученик VIII класса (Сергея З., 16 лет 3 месяца) медленно перечитывает инструкцию (1 минут

Классы	Количество испытуемых	Виды помощи			
		Первый	Второй	Третий	Четвертый
V	20*	—	2	5	11
VIII	19	3	4	5	7
VIIIА	18**	4	3	4	7

2 секунды; 52 секунды), переводит взор с первого на второй столбик и последовательно исправляет одну ошибку за другой (+ 8-2). Закончив, с удовлетворением говорит: «Эта задача — на сообразительность!»

Второй вид помощи был малоэффективен. Им воспользовались два ученика V класса и семь из VIII классов. Одна пятиклассница и два ученика VIII класса, осмыслив первую ошибку, восприняли помощь как указание на общий способ исправления всех ошибок. У них, как у описанной выше Тани К., изменилась структура деятельности: раньше были исправлены ошибки в глаголах, потом в прилагательных, что можно рассматривать как использование приемов умственной деятельности, сформировавшихся при усвоении системы грамматических знаний; четырем ученикам, применявшим этот вид помощи, потребовалось его повторение при решении каждой последующей задачи, но результаты не всегда были правильными; два ученика воспроизводили действия руки экспериментатора, но не изменили своих решений.

Оказывая *третий вид помощи*, экспериментатор интонацией подчеркивал окончание времени глагола-образца, что сближало письменную инструкцию с устной. Большинство из 14 человек, использовавших этот вид помощи, произносили слово-образец вслух; 7 учащихся, хотя и не сразу, воспользовались этим как общим способом действия, но решения не всегда оказывались правильными. Так, Саше Г. (13 лет, V класс) экспериментатор 3 раза интонировал первое слово-образец. После этого Саша интонировал его и все следующие образцы и сразу исправил ошибки, приговаривая: «Надо — стирала платок, а не стирает. Тут ведь «говорил по телефону, а не говорит» (задача 9). Однако будущее время он не осмыслил, употребив вместо него прошедшее. Ученик VIII класса Коля А., прослушав интонирование, сразу сказал: «Знаю! Прошедшее время (задача 9), а тут (задача 10) — будущее!».

Некоторые ученики интонировали образец, исправляли первую ошибку после многократного повторения помощи, а для последующих исправлений вновь нуждались в ней. В V и VIII классах было по одному ученику, которые интонировали окончание образца, но это не повлияло на их деятельность. Пятиклассники обычно изменяли слово, уподобляя его образцу по сходству в звучании; восьмиклассников

же звучание образца направляло к актуализации сформировавшейся, хотя не всегда вполне точной, системы знаний о временах глагола.

Наиболее эффективным оказался *четвертый вид помощи* — наводящий вопрос о том, когда происходило действие. Именно он помогал выделить обычно самостоятельно не обнаруживаемый признак — время глагола, который не обладал в их глазах «значимостью», так как и без него можно было грамматически оформить «складное» предложение.

Особенно нуждались в четвертом виде помощи (см. табл. 2) ученики V класса. Внося исправления, пятиклассники обычно говорили: «Раньше было», «Это теперь», «Потом, завтра». Ученики VIII класса меньше нуждались в четвертом виде помощи, т. е. в расшифровке образца, а чаще сами осуществляли ее. Приняв помощь, пользовались терминами «прошедшее», «настоящее», иногда — «будущее» время, ошибки в котором, однако, часто сохранялись. Превосходную степень прилагательных образовывали очень редко.

Итак, при оказании разным ученикам дифференцированной помощи в выполнении умственной деятельности ее успешность значительно возросла: в V классе с 33 до 70,5%, в VIII — с 36 до 83,9%, в VIII А классе — с 37 до 85%.

Выполнение задания одними и теми же учащимися в V и VIII А классах

Благодаря материалам экспериментов, проведенных с учащимися в V, а через три года с ними же в VIII А классе, удается расчленить и конкретизировать сообщенные ранее средние данные.

Уровень первого решения — актуальный уровень — не улучшился к VIII А классу ни у одного пятиклассника. Они всё так же общо воспринимали инструкцию, не расшифровывали той ее части, где было сформулировано требование изменять слова по заданным образцам. Самостоятельно они не выделяли всех грамматических признаков образцов, не «видели образов», хотя хорошо их знали и правильно применяли.

На примере выполнения «глагольных задач» видно, что одна половина учащихся как в V, так и VIII А классе во всех случаях стереотипно пользовалась

* Два ученика V класса не смогли воспользоваться ни одним из видов оказанной помощи.

** Два из 20 учеников V класса перешли в VIII А классе в другую школу.

преобразованием инфинитива в одинаковое время; другая половина переключала свои действия, переходя от изменения глагола в одной задаче к изменению в другой (см. табл. 1). Последнее свидетельствовало о наличии знаний об изменении глаголов по временам и автоматизированных навыках пользования ими. Для актуализации нужных знаний требовались «расшифровка образца», а учащиеся действовали, лишь опираясь на имеющиеся навыки и, может быть, на общее впечатление от воспринятых глаголов первого столбика. Поэтому изменения, которые они производили в инфинитиве, хотя и не единообразные, были часто неуместны с точки зрения требований задачи; ошибок как V, так и в VIII A классах было во второй группе не меньше, а подчас больше, чем у учащихся первой группы. Но бесспорно, что наличие знаний и навыков и возможность их актуализировать способствуют преодолению стереотипных действий еще до того, как достигнуто умение правильно применять эти знания.

Еще один факт заслуживает внимания. По сравнению с V классом в VIII A персональный состав обеих групп изменился. В первой группе VIII A класса сохранились четыре ученика из этой же группы V класса и вошли еще четыре из второй, т. е. те, кто в V классе чередовал время глаголов, в VIII классе действовал стереотипно. В группе II VIII A класса сохранились пять учеников из тех, кто был в ней в V классе, и присоединилось пять из его первой группы. Перемещения этого рода свидетельствуют не столько об отсутствии интеллектуальной активности, пытливости, сколько о том, что даже в VIII классе учащиеся не были обучены правильно использовать знания для регуляции своих действий в соответствии с письменной инструкцией.

Учащихся вспомогательной школы необходимо специально учить «расшифровке» письменной инструкции, которой они пользуются в разных видах учебной и трудовой деятельности. Этот особый вид коррекционной работы над деловой речью должен быть тщательно продуман и последовательно осуществляться на протяжении ряда лет. В наших опытах оказалось, что актуальный уровень выполнения задания за три года мало изменился, был ниже потенциальных возможностей учащихся из-за того, что они не были обучены этому виду умственной деятельности. После оказания помощи у учащихся V класса вдвое возросли правильные решения. Это показывает, что уже тогда, а тем более в VIII классе можно было достигнуть значительно более высоких результатов.

Успехи в развитии учащихся к VIII классу проявились в том, что им значительно реже, чем в V классе, требовался наводящий вопрос и они несколько лучше осмыслили инструкцию и расшифровывали наглядные образцы (см. табл. 2), и главным образом в том, что половина учащихся восприняли первую помощь как указание на общий способ действия, в то время как в V классе таких оказалось только трое из 17, а еще двое вообще не могли использовать помощь.

Наибольшего успеха достигли «средние» по успеваемости учащиеся, на которых ориентировано фронтальное обучение.

Т а м а р а К., 12 лет, V класс.

Прочитав два раза инструкцию, преобразует инфинитивы всех глаголов в настоящее время. Сравнительную степень прилагательных образует; вместо превосходной степени дает лишь согласование. Первые три вида помощи не помогли исправить ошибки. После четвертого вида задерживается, правильно заменяет настоящее время прошедшим, но его же использует вместо будущего.

Т а м а р а К., 15 лет, VIII класс.

Прочитав два раза инструкцию, преобразует в 5 случаях инфинитивы в настоящее, один раз в будущее время. Задание с прилагательным выполняет, как в V классе. Первый вид помощи — перечитывает «с выражением» инструкцию. Переводит взор от одного столбика к другому. Сразу исправляет ошибки: «Тут прошедшее время надо (задача 6) и тут тоже (задача 9). Тут будущее (задача 10), тут тоже (задача 13)». Затем образует превосходную степень прилагательных.

Еще нескольким средним по успеваемости учащимся помогли первые три вида помощи. Одни смогли правильно осмыслить письменную инструкцию; другие научились «расшифровывать» наглядный образец и увидели в нем указание на общий способ действия, различно реализуемый при выполнении каждой задачи, третьи с несколькими большими трудностями использовали интонирование. Именно систематизация знаний, обнаружившаяся у «средних» учеников, помогла им сформировать общий способ действия, актуализировать нужные знания и облегчила переключение.

Гораздо менее значительные успехи сделали хорошо успевающие школьники, которые в V классе быстрее и лучше других использовали предложенную помощь. Так, Нина С., 12 лет, в V классе стереотипно в первый раз выполнила глагольные задачи, но сразу же приняла второй вид помощи как указание на «общий способ действий» и успешно исправляла все ошибки в глаголах, а затем образовала превосходную степень прилагательных. В VIII классе (15 лет) она, быстро прочитав инструкцию, чередуя, использовала настоящее и прошедшее время (четыре раза ошибочно). Первые два вида помощи не помогли. При интонировании (третий вид помощи) исправляла ошибки, пользуясь названием времени: «прошедшее», «будущее». Превосходную степень в V классе образовала, а в VIII классе — нет; примерно таковы же были действия двух успевающих юношей, относительно хорошо выполнявших задания в V классе, но мало продвинувшихся за три года.

О слабо успевающих учениках: в V классе Коля Б. (15 лет) преобразовал инфинитив три раза в настоящее, три раза в прошедшее время, допустив 4 ошибки. Сравнительную степень прилагательного образовал один раз, превосходную — ни разу. При многократном интонировании вслед за эксперимен-

татором (третий вид помощи) исправил лишь одну ошибку. Не помогли ему и наводящие вопросы. В VIII классе Коля Б. (17 лет) при первом решении четыре раза употребил настоящее время, два раза ошибочно — прошедшее. Сравнительная степень образована, превосходная — нет. Выявлению каждой ошибки помогли лишь многократно заданные наводящие вопросы. «Ну, здесь прошедшее» (задача 6); «А здесь (задача 10) — будущее время», — наконец, говорил он и вносил исправления. Превосходную степень прилагательных он не образовал.

Еще у нескольких слабых учеников исправление, как у Коли Б., ограничивалось одной задачей; общий способ действия если и возникал, то после многократно оказанной помощи в решении нескольких задач. Сообщенный материал подтверждает данные о недостаточности фронтального обучения для развития учащихся вспомогательной школы, обладающих различными возможностями, о необходимости дифференцированных форм работы с ними в условиях класса. Относительный характер успеваемости сильных средних и слабых учащихся [2] отчетливо показан в исследованиях В.Г. Петровой [5] и конкретизирован позднее на другом материале М.С. Соловьевой (1963) и Р.К. Луцкиной (1974).

Обсуждение материала

Известно, что речь олигофренов, несмотря на существенные ее недостатки, заметно развивается в период школьного обучения и дает им возможность общаться с окружающими и приобретать знания, сообщаемые в словесной форме. Вместе с тем выявлена неравномерность развития различных сторон и видов речи; сложно происходит формирование регулирующих функций и устной, и письменной речи.

В литературе отмечены трудности, которые испытывают олигофрены при выполнении по устной инструкции простых двигательных реакций, а тем более реакций выбора (В.Н. Осипова, А.Р. Лурия и его сотрудники, Г.Л. Выгодская, Т.Н. Головина, Б.И. Пинский и др.). Еще труднее им было выполнять трудовые действия по письменной инструкции (Г.М. Дульнев, Б.И. Пинский и др.). Реакции учащихся оказались быстрыми, но «бездумными», в большинстве случаев недостаточно полноценными, отражали неполное осмысление требований инструкций. Сложно формирующиеся регулирующие функции речи различно влияют на разные области психологической деятельности олигофренов (В.И. Лубовский).

Результаты наших экспериментов показали, что источником ограниченной интеллектуальной активности учащихся V, VI, VIII классов при первом выполнении грамматического задания было неумение, пользуясь письменной инструкцией, самостоятельно осуществлять строго направленную деятельность, по уровню знаний и навыков совершенно доступную для них.

Анализ ошибок выявил разобщенность «бытовых» речевых навыков, которыми учащиеся свободно владели, и приобретенных сведений по языку. Учащиеся правильно применяли свои навыки в общении, разговорной речи, но обнаружили неумение самостоятельно выделить из контекста инструкции образец с его признаками и воспользоваться ими для решения аналогичной задачи. Так как ученики V и VIII классов действовали почти одинаково, стало очевидным, что за три года обучения у них были недостаточно сформированы приемы анализа письменной инструкции, а также анализа и обобщения словесных образцов, необходимые для осуществления доступных им действий по аналогии. В зарубежной литературе неоднократно встречаются высказывания, что кривая учебной деятельности олигофренов, достигнув определенного, довольно низкого уровня, к среднему школьному возрасту в дальнейшем не развивается, затухает. Эту точку зрения можно найти у некоторых современных западногерманских авторов. Даже такой прогрессивный французский психолог, как Р. Заззо (1966), опираясь на тестовые исследования Р. Бонни, упоминает о том, что после 14 лет кривая умственного развития у умственно отсталых затухает.

Между тем сообщенные нами данные показывают, что возможности развития обучаемых олигофренов значительно больше, чем принято думать. Преодоление стереотипных способов действия при выполнении сходных задач и наличие в «пассивном фонде» приобретенных знаний и навыков — несомненный признак потенциальных возможностей олигофренов. Задание оказывалось выполнимым, как только коррекционная работа в условиях эксперимента была специально направлена на то, чтобы учить их преобразованию своих «пассивных» знаний в активные. Именно этой, одной из труднейших, но существенных коррекционных задач вспомогательная школа не уделяет достаточного внимания, не разрабатывает методики оформления данной деятельности.

Изучение того, какие виды помощи требовались различным учащимся и как они пользовались ими в разных классах, позволило выделить зону ближайшего развития каждого ученика из совокупности их потенциальных возможностей и различить оба эти понятия как более частное и более общее. Зона ближайшего развития оказалась очень различной у учеников одного класса. Это нельзя объяснить только указанием на разнородность состава учащихся вспомогательной школы. Виды помощи, которые приходилось использовать, работая с учащимися разных классов, число повторений разных видов помощи, необходимых для исправления ошибок, показало, что «зона ближайших возможностей» в значительной мере зависит от *обученности*. С обученностью тесно связана успешность припоминания и использования знаний, которая, как в свое время было отмечено И.М. Соловьевым (1970), зависит от качества, системности, разграниченности, подвижности знаний.

Обученность как компонент зоны ближайшего развития проявилась во влиянии оказанной помощи

на структуру последующей деятельности учащихся и определила в известной мере их дальнейшую обучаемость. В некоторых случаях ученики исправляли одну ошибку, т. е. деятельность имела *ситуационный* характер. В других случаях благодаря помощи возникал *общий способ действия*, распространявшийся на исправление всех ошибок. Вероятно, в этих случаях можно говорить об участии внутренней речи учащихся, как переходного звена между помощью экспериментатора и выполнением задания испытуемым. К высказанным соображениям необходимо добавить, что выявление абсолютной и относительной успеваемости «сильных», «средних» и «слабых» учащихся во вспомогательной школе должно служить критерием правильности дифференцированного коррекционного воздействия на них.

Умственно отсталые учащиеся самостоятельно не сочетают повседневные приемы мыслительной и мнемической умственной деятельности и те мыслительные операции (анализ, сравнение абстракция, обобщение, конкретизация), которые формируются и совершенствуются в процессе усвоения знаний. Эти приемы необходимо целенаправленно формировать и у нормально развивающихся детей, начиная с дошкольного возраста. Тем более это не-

обходимо при проведении коррекционной работы во вспомогательной школе, учитывая, что характер достигнутой «обученности» влияет на дальнейшее развитие обучаемости каждого ученика. Этот вопрос еще мало разработан как в олигофренопсихологии, так и в специальных методиках и требует изучения и освещения.

В заключение можно высказать одно частное соображение, вероятно полезное для методистов и составителей учебников по русскому языку. В учебниках широко распространены упражнения, требующие выполнения заданий по прочитанной письменной инструкции, включающей слова-образцы, по подобию с которыми надо действовать. «Расшифровка» слова-образца — очень трудный вид умственной деятельности, к которой нужно серьезно готовить учащихся. Обдумывая методику этого вида работы, следует учитывать, что при выполнении заданий по языку слова могут стать образцами, служащими наглядным средством для действий по аналогии с ними, лишь после проведения длительной работы по разностороннему анализу слов разных грамматических разрядов. В процессе этой работы учащиеся делают словесные разъяснения и задают наводящие вопросы.

Литература

1. *Ананьев Б.Г.* Психологические основы культуры устной и письменной речи и ее воспитание в школе // Учен. зап. ЛГПИ им. А.И. Герцена. 1946. Т. 53.

2. *Выготский Л.С.* Динамика умственного развития школьника в связи с обучением // Умственное развитие детей в процессе обучения. М.; Л., 1935.

3. *Занков Л.В.* Развитие памяти умственно отсталого ребенка // Умственно отсталый ребенок / Под ред. Л.С. Выготского, И.И. Данюшевского. М., 1935.

4. *Лубовский В.И.* Некоторые особенности высшей нервной деятельности детей-олигофренов // Проблемы высшей нервной деятельности нормального и аномального ребенка. М., 1956.

5. *Петрова В.Г.* Психологические особенности развития письменной речи умственно отсталых школьников // Психологические вопросы коррекционной работы во вспомогательной школе. М., 1972.

6. Психологические проблемы неуспеваемости школьников / Под ред. Н.А. Менчинской. М., 1971.

Conditions of successful task solving in high school students with mental retardation (on the material of grammar task)

J.I. Shif

The experimental study is aimed at revealing the potential abilities of mentally retarded students using grammar tasks solving as an example. Seventy seven 5–8th grade students studying in a special school for children with mental retardation participated in the experiment. The results of the preliminary experiment showed that students were not able to use their grammar knowledge on their own. In the training experiment children were offered help in solving grammar tasks. Four types of help differed in the extent to which visual and verbal components were present. Adults attracted children's attention to words in examples, helped them to identify and use characteristics of a word. The type of assistance that was aimed at helping children to transform their "passive" knowledge into "active" proved to be the most effective. Different children need different types of help, and studying these differences made it possible to define the zone of proximal development for each student. The zone of proximal development happened to be different even among the students of one class. Educatedness (образованность) as a component of the zone of proximal development revealed itself in the influence of rendered assistance on students' subsequent activity and determined their learning ability. The author shows that revealing children's absolute and relative progress in studies should serve as a criterion of effectiveness of differentiated correction.

Keywords: students with mental retardation, help, learning ability, educatedness, zone of proximal development, relative and absolute progress in studies.

References

1. *Anan'ev B.G.* Psihologicheskie osnovy kul'tury ustnoi i pis'mennoi rechi i ee vospitanie v shkole // Uchen. zap. LGPI im. A.I. Gercena. 1946. T. 53.
2. *Vygotskii L.S.* Dinamika umstvennogo razvitiya shkol'nika v svyazi s obucheniem // Umstvennoe razvitie detei v processe obucheniya. M.; L., 1935.
3. *Zankov L.V.* Razvitie pamyati umstvenno otstalogo rebenka // Umstvenno otstalyy rebenok / Pod red. L.S. Vygotskogo, I.I. Danyushevskogo. M., 1935.
4. *Lubovskii V.I.* Nekotorye osobennosti vysshei nervnoi deyatel'nosti detei-oligofrenov // Problemy vysshei nervnoi deyatel'nosti normal'nogo i anomal'nogo rebenka. M., 1956.
5. *Petrova V.G.* Psihologicheskie osobennosti razvitiya pis'mennoi rechi umstvenno otstalyh shkol'nikov // Psihologicheskie voprosy korrekcionnoi raboty vo vspomogatel'noi shkole. M., 1972.
6. Psihologicheskie problemy neuspevaemosti shkol'nikov / Pod. red. N.A. Menchinskoi. M., 1971.

**Речь и практическая интеллектуальная
деятельность ребенка
(экспериментально-теоретическое исследование)
(ч. 4)**

Л.И. Божович

В завершающей, третьей, части представлены результаты изучения динамических отношений между уровнем развития речевых обобщений ребенка и шириной переноса, т. е. уровнем развития практических интеллектуальных операций. Методика эмпирического исследования состояла в решении задач на механические связи и отношения. Были рассмотрены границы переноса найденного решения. В исследовании приняли участие 54 ребенка в возрасте 2–11 лет. Показано, что перенос значения есть та реальная психологическая деятельность, в которой обобщение появляется, развивается и реализуется. Подведены итоги всего исследования, обобщены основные результаты. Намечены пути продолжения исследования. Представлены предварительные материалы эмпирического исследования, развивающего предположение о том, что обобщение не только раскрывается в переносе, но и свершается в нем; показано, что развитие понятия происходит под влиянием его практического употребления.

Ключевые слова: речь, значение слова, обобщение, перенос, практический интеллект, взаимосвязь мышления и речи.

ЧАСТЬ 4

**Развитие обобщения и практической
интеллектуальной деятельности ребенка***

§ 1

Итак, основной вывод, с которым мы пришли к последней части настоящего исследования, заключается в том, что слово, вступая в процесс мышления как опосредствующее звено, способно изменить структуру интеллектуальных операций и поднять их на новую, высшую ступень в силу заключенного в нем значения, т. е. в силу того, что оно выступает в качестве материального носителя обобщения, понятия. Только значение слова делает его знаком, хотя само развитие значений слова совершается, в свою очередь, лишь в процессе употребления слова как знака. Таким образом, развитие практических интеллектуальных операций ребенка (например, появление способности решать задачи на механические связи и отношения) должно быть понято из анализа развития детских обобщений, т. е. анализа функционального употребления слова как знака. Проблема

речи и практических интеллектуальных операций ребенка переходит теперь в плоскость проблемы отношения наглядно-действенного мышления ребенка и развивающегося у него дискурсивного мышления. Для того чтобы подвергнуть дальнейшему исследованию отношение речи и мышления, нам, очевидно, необходимо было анализировать речь главным образом с ее внутренней стороны, со стороны развития значений. Продолжая принятую нами линию изучения внутренних механизмов решения задач, включающих в себя механические связи и отношения, на данном этапе исследования мы пытались понять природу этой новой, впервые в человеческом интеллекте появляющейся, способности, обусловленной речевым характером человеческих обобщений.

Возможность обобщения, конечно, не является привилегией только человеческого мышления. Обобщения сенсорного типа (свойственные и животному) выступают в примитивных интеллектуальных операциях как их необходимое центральное звено. Ведь самым характерным во всяком интеллектуальном акте является улавливание нового в ситуации задачи как

* Окончание. Начало публикации см. в № 1 и 2 данного журнала за 2006 г.

В рукописи из архива В.П. Зинченко данная часть, как и все остальные, не имеет названия. Но на первой странице рукописи указано, что в ней содержатся три части, посвященные определенным этапам исследования. Как отмечалось в предыдущем номере журнала, разделение на части проведено автором, но не совпадает в рукописях из архива В.П. Зинченко и Е.Д. Божович. В обеих рукописях говорится о трех частях, но в рукописи из архива В.П. Зинченко фактически их четыре. — *Здесь и далее прим. И.А. Корепановой.*

особенного и соотнесение этого нового к данному в прежнем опыте индивидуума. Если новая задача воспринимается целиком как старая (т. е. происходит отождествление нового и старого), то адекватное поведение по отношению к этой ситуации невозможно*. Поведение не может быть интеллектуальным и в том случае, если новая ситуация воспринимается субъектом целиком как новая. Тогда правильное решение ситуации может возникнуть только в результате проб и ошибок, путем выработки соответствующего навыка. Для того чтобы задача была решена интеллектуально, нужно в новом увидеть старое, т. е. отличить особенное и соотнести сходное. Такая возможность видеть новое и старое в их единстве, общности и различии является необходимой предпосылкой, которая лежит в основе всякого интеллектуального процесса.

Опыты В. Кёлера показали широкие возможности перенесения опыта у шимпанзе. Раз доставши плод с помощью палки, обезьяна может достать его далее с помощью пучка соломы, одеяла, — словом, использовать любого подходящего по форме предмета. «Мы видим, — говорит В. Кёлер, — как обезьяна заменяет лестницу или стол самыми разнообразными предметами: камни, решетчатые рамы от окон клеток, мотки проволоки перетаскивались и с успехом применялись в качестве скамеек или лестниц — одно постоянно переходит в другое в практике шимпанзе». Такое перенесение, как всякое перенесение опыта, возможно только при наличии обобщения.

Раскрывая внутренний механизм примитивного интеллектуального акта, Э. Йенш пытался экспериментально показать, что первичные интеллектуальные операции основаны на движении зрительных образов в поле восприятия субъекта.

Если мы примем это объяснение как окончательное, то сейчас же возникнет новый и не менее трудный вопрос: почему зрительные образы вещей, данных в ситуации (например, зрительные образы палки и плода), движутся друг к другу, осуществляя решение задачи? Сказать, что движение образов здесь должно быть понято из законов структуры, значит, в сущности, ничего не сказать, так как остается непонятым, что делает палку и плод единой структурой, вызывающей «естественную» необходимость ее замыкания. Составили бы они действительную структуру, если бы был исключен прежний опыт животного? Другими словами, всегда возникает вопрос о роли прежнего опыта и способах его перенесения. «Для животного, живущего на деревьях, — пишет К. Бюлер, — связь ветки и плода должна быть привычной. И вот, если животное сидит в помещении за решеткой, где снаружи находится плод без ветки, а внутри ветка без плода, то психологически главное действие за-

ключается в том, чтобы соединить и то и другое в восприятии или представлении, все остальное понятно само собой».

Таким образом, мы видим, что обобщение является необходимым и центральным звеном всякого, даже самого примитивного, интеллектуального акта. Оно наличествует у животного, но у человека носит принципиально иной характер, обусловленный функциональным значением слова, включающегося в процесс обобщения в качестве его носителя. Перенесения возможны для животного, но они крайне ограничены. Они возникают только в тех ситуациях, в которых сходство может быть уловлено непосредственно в обобщениях сенсорного типа. Решение тех задач, в которых перенос должен быть осуществлен на основе улавливания более глубоких связей и соотношений, которые не совпадают с непосредственно сенсорно воспринимаемыми отношениями, но которые могут быть познаны только на основании более сложных обобщений-понятий, проникающих на поверхность вещей и явлений, не удастся животным. У. Джемс передает такое наблюдение. Однажды, гуляя с собакой, приятель Джемса решил покататься на лодке. Однако лодка оказалась мокрой и грязной. Из затруднения, в котором находился приятель Джемса, не желавший возвращаться домой за губкой, его вывела собака, которая раньше часто присутствовавшая при таких обстоятельствах, она вернулась домой и принесла губку. Можно ли считать это поведение разумным в собственном смысле слова, т. е. в том смысле, как оно употребляется по отношению к человеку, спрашивает Джемс и отвечает: «Это было бы так, если бы собака вернулась и, не найдя губки, принесла бы тряпку, салфетку и т. д., то есть что-то, что по своему употреблению, а не по внешнему виду могло заменить губку. Эта замена невозможна для собаки, но каждый, даже самый глупый, человек, несомненно, ее бы сделал». Таким образом, уровень обобщающей деятельности, природа и структура обобщения оказываются в строго закономерном отношении к широте и возможности переноса, т. е. к возможностям поведения и практических интеллектуальных действий. Таким образом, речь, слово выступает как необходимый момент в развитии высших форм интеллектуальной деятельности прежде всего именно в силу своей обобщающей функции, в силу той роли, которую оно играет в развитии обобщений.

Уже в работе Р.Е. Левиной** факты вели к высказанному сейчас положению, но они не могли быть правильно выделены и соотнесены вне анализа обобщений. Подвергая рассмотрению отображающую действие речевую формулу, Р.Е. Левина пришла к заключению, что в речи, завершающей действие, находят свое отображение чаще всего не детали ситуации

* В рукописи из архива Е.Д. Божович в этом месте есть пример: «Доказательством этого положения могут служить, например, опыты Бойтендайка над собакой, которая научилась открывать затвор проблемной клетки, но оказывалась не в состоянии решить ту же задачу, когда клетка была повернута на 180°. Отождествляя новую ситуацию со старой, собака продолжала бить лапой по тому месту клетки, где раньше помещался затвор, демонстрируя, таким образом, неумение перенести свой опыт в несколько изменившиеся условия».

** Вероятно, имеется в виду исследование Р.Е. Левиной, некоторые результаты которого представлены ею в статье «Идеи Л.С. Выготского о планирующей функции речи ребенка» (Жан Пиаже: теория, эксперименты, дискуссии. М., 2001).

и действия, но их общая схема. Таким образом, в речи выделяются отдельные элементы ситуации в переработанной и обобщенной форме. Эта обобщающая роль первых речевых «слепок» тогда не представлялась нам значительной, и схема развития речевого мышления была построена без учета тех важнейших фактов, к которым мы теперь возвращаемся вновь.

§ 2

Итак, основной задачей исследования речи на новом этапе стало изучение динамического отношения между уровнем развития речевых обобщений ребенка и шириной переноса, т. е. уровнем развития его практических интеллектуальных операций. Так возникла последняя тема нашего исследования — исследование речевой формулы решения задач на механические связи и границы переноса найденного решения. В этом исследовании анализ значения выступил в качестве центральной задачи. Соответственно, основной прием изучения заключается в исследовании процессов «переноса», в которых по нашему предположению и раскрывает себя обобщение.

Конкретная методика, с помощью которой мы пытались решить поставленную задачу, заключалась в следующем. Нами были подобраны серии задач на механические связи и отношения, причем в каждой серии переход к решению последующей задачи предполагал умение найти механический принцип построения предшествующей задачи. Таким образом, перенос внутри каждой серии, а также перенос найденного решения из одной серии задач на другую могли осуществляться только при наличии речевого обобщения определенного уровня. Ниже мы опишем несколько основных серий наших опытов, причем дальнейшее изложение результатов данного исследования мы не будем ставить в зависимость от последовательности проведенных экспериментальных серий, так как и их последовательность, и способ применения подвергались значительным изменениям в каждом отдельном случае.

Основная серия задач представляет собой набор блоков, отличающихся между собой способом закрепления свободного конца веревки (рис. 8*).

Первая задача этой серии (А) — блок с обыкновенным противовесом. Для того чтобы достать игрушку, подвешенную на блоке, ребенок должен поднять противовес вверх, до уровня груди. При этом условия игрушка (или конфета) опускалась так, что ребенок свободно мог достать ее рукой. Следующая, вторая, задача (В) — блок, в котором свободный конец веревки с помощью крючка прикреплен к кольцу, ввинченному в пол. Третья задача (С) — блок с

противовесом. Однако веревка, к которой привязан объект-цель, пропущена через кольцо, ввинченное в стену на такой высоте, что, когда ребенок поднимает противовес до кольца, игрушка-цель находится еще слишком высоко. Итак, решение задачи заключается в том, чтобы отвязать противовес и таким образом спустить игрушку вниз. Наконец, четвертая и последняя задача (Д) — блок с противовесом, устроенным следующим образом: на металлическом стержне противовеса, наглухо прикрепленного к веревке блока, надеты несколько тяжелых чугунных колец, поднять которые ребенок не в силах. Эти кольца, однако, легко могут быть сняты ребенком, так как имеют прорези, ширина которых несколько больше ширины металлического стержня. Когда кольца сняты, на веревке блока остается только металлический стержень. На другом конце веревки рядом с конфетой привязан также небольшой груз, перетягивающий металлический стержень противовеса. В инструкции ребенку запрещается первый способ решения, т. е. активно поднимать противовес. Таким образом, мы пытались создать серию задач, единых по общему принципу построения и решения, но при этом переход к каждой новой задаче предполагал осмысливание принципа ее построения на основе речевых обобщений**.

Первую задачу ребенок может решить с помощью проб и ошибок. Противовес настолько легкий, что поднимается вверх даже в том случае, если ребенок беспорядочно дергает и тянет за веревку. Вторая задача не может быть решена сразу, если ребенок не осмыслил того, как он пришел к решению первой задачи. Однако для перехода от первой задачи ко второй вовсе не обязательно понять и сформулировать для себя принцип блока, нужно уловить, что при подъеме груза вверх цель опускается. С помощью третьей задачи мы хотели исключить случайность, когда ребенок освобождает веревку не потому, что он уловил указанную связь, а потому, что закрепленность конца веревки мешает беспорядочному дерганью за нее. Вследствие такой возможности у нас нередко из последовательности эксперимента выпадала то вторая, то третья задача, в зависимости от условий протекания конкретного опыта. Наконец, последняя задача требует уже полного осмысления принципа блока. Для того чтобы решить эту задачу, ребенок должен правильно понять значение и соотношение грузов на обоих концах блока.

Вторая серия задач*** предполагает еще более широкий перенос. Здесь ребенок прежде всего сталкивается с необходимостью решить задачу с «рычагом» (рис. 9)****. Большой рычаг подвижно при-

* Мы используем сквозную нумерацию рисунков и таблиц.

** Это же предложение в рукописи из архива Е.Д. Божович: «Таким образом, мы пытались создать серию задач, единых по общему принципу строения и способу решения — надо только понять закон различного приложения сил, — но где переход к каждой новой задаче предполагает осмысливание в речевом мышлении принципа ее построения, ибо «сенсорно» все задачи не имеют между собой ничего сходного».

*** Описание второй серии задач дается по рукописи из архива Е.Д. Божович, так как в рукописи из архива В.П. Зинченко содержится много рукописных правок, затрудняющих понимание текста. В целом описания задач в рукописях совпадают.

**** Используются рисунки из обеих рукописей.

креплен к стене в точке 0. Конфета или занимавшая ребенка игрушка прикреплялась к концу «рычага» в точке Ц. Чтобы решить задачу, ребенок должен оттолкнуть плечо рычага, от себя. Вторая задача — блок с противовесом (рис. 10 а). Третья — это система рычага и блока. Чтобы решить эту задачу, ребенок должен был учесть все отношения и потянуть за веревку блок к себе, т. е. проделать обратное тому, что он делал в предыдущих двух задачах. Здесь мы имеем максимальное расхождение между способом решения на основе непосредственного впечатления и на основе понимания принципа. И наконец, четвертая задача — еще более усложненная система рычагов и блоков (рис. 10 б), для решения которой ребенок сначала должен открепить кольцо, а затем потянуть за веревку. После того как ребенок решил одну из указанных задач, до его перехода к следующей мы просили ребенка рассказать, каким способом он решил первую задачу, т. е. фиксировали его «речевой слепок».

В процессе эксперимента с каждым отдельным ребенком мы не всегда придерживались указанной последовательности задач. Мы допускали широкие вариации методики, переходя от блока с противовесом к рычагу и т. д. По этой методике мы работали с 54 испытуемыми в возрасте от 2 до 11 лет. Распределение по возрастам и сериям представлено в табл. 5. Такое распределение возрастов по сериям диктовалось зоной трудности предлагаемых задач.

Сравнительно небольшое количество испытуемых не позволяет нам оперировать статистическими данными, потому мы останавливаемся лишь на качественном анализе полученных материалов и на некоторых основных выводах.

§ 3

Дети 2–3 лет задерживались в решении на первой задаче первой серии — задаче с блоком. Мы не могли найти у них элементарного переноса опыта решения в новую ситуацию. Более того, мы не могли даже констатировать у них возможности решения второй задачи.

Протокол № 5. Испытуемый — мальчик Зоря Д., 2 года 4 месяца.

Первая серия. Задача 1. Блок с противовесом. В качестве противовеса вместо гири используется пустая тяжелая чернильница. На другом конце шнура висит конфета. Экспериментатор: «Зоря, хочешь конфету?» Испытуемый: «Хочу». — «Достань ее!» Зоря стоит, поднимая голову вверх, смотрит на конфету, оценивает ситуацию и снова смотрит

вверх. Отходит: «Мама, пойдем» Экспериментатор указывает на веревку. Зоря некоторое время колеблется, потом берется за веревку и осторожно тянет к себе. Смотрит на конфету. После того как конфета пришла в движение, начинает энергично дергать за веревку. Тянет, тербит, тащит к себе, натягивает веревку до отказа. Прилагает усилия, чтобы подтянуть конфету между колесом и обоймой блока, пытается повиснуть на веревке (экспериментатор запрещает). Зоря некоторое время смотрит на экспериментатора, потом вновь начинает с ожесточением тербить веревку. Чернильница подскакивает. Зоря не обращает на это внимания. Все время смотрит вверх, на конфету. Так продолжается 7 минут. Бросает веревку, начинает ходить около блока. Манит конфету пальцем: «Иди... иди... иди...» и говорит, поворачиваясь к матери: «Не идет». Снова протягивает руку к конфете: «Иди... иди... не идет...» Берет веревку и тянет к себе, тербит ее. Чернильница опять подпрыгивает. Внезапно Зоря заинтересовывается чернильницей. Наклоняется, поднимает ее, начинает рассматривать. Тычет пальцем в отверстие, куда наливаются чернила. Показывает матери. Случайно взглядывает на конфету и видит, что она спустилась совсем низко. Зоря быстро и со стуком роняет чернильницу и двумя руками тянется к конфете, но конфета вместе с падением чернильницы уходит вверх. Зоря плачет. Экспериментатор: «Подними чернильницу и возьми конфету». Зоря быстро поднимает чернильницу одной рукой, держась другой за веревку. Конфета не опускается. Снова плач. Ребенок закрывает глаза рукой, выпускает веревку из руки, конфета опускается. Зоря хватается за нее, смеется. Экспериментатор: «Как ты достал?» Испытуемый: «Конфета упала... Леля сделал... Упала... Леля взял». Экспериментатор: «Что же ты сделал?» — «Леля... упала... взял...»

Задача 2. Блок с крючком. Ребенок наклоняется и начинает что-то искать на полу. Смотрит на мать, на экспериментатора: «Нету, нету». Снова ищет что-то на полу. Заглядывает под стулья. Экспериментатор: «Что ты ищешь?» Зоря не отвечает и продолжает искать, ползая по полу на четвереньках. Встает, несколько раз дергает за веревку. Плачет.

Вариации задачи 2. Блок с крючком. На полу несколько в отдалении стоит чернильница. Чернильница не привязана. Ребенок улыбается, быстро хватается чернильницу и смотрит на конфету. Эксперимент прекращается.

Приведенный протокол опыта дает нам пример полного непоимания не только принципа устройства и работы блока, но даже того способа, которым ре-

Таблица 5

Состав испытуемых (лет)

Возраст / Серия	2–3	3–5	5–7	7–9	9–11
1	4	6	12	0	0
2	0	0	4	15	13

бенок пришел к решению задачи. Испытуемый установил связь: когда он поднимает чернильницу, конфета опускается — и только. Никакой причинной связи между этими двумя явлениями он установить не может. Соответственно, он не в состоянии объяснить, как он решил задачу, т. е. не может дать адекватный речевой слепок своего действия и перенести принцип решения первой задачи на вторую. Он пытается перенести не принцип решения, а конкретные, продуманные им операции (перенос в сенсорном жесте).

Мы не будем здесь касаться, как и в других случаях анализа, целого ряда побочных психологических фактов*, которые не имеют прямого отношения к решению поставленной нами проблемы, но зато остановимся на следующей важной для нас подробности: уже здесь, на этих самых ранних ступенях развития имеется явное расхождение между речью и действием испытуемого. Анализируя поведение Зори, мы ясно видим, что он установил практически связь между поднятием чернильницы и опусканием конфеты, но вербализовать это понимание, сформулировать найденное решение в речи, хотя бы в самой элементарной форме («Я поднял чернильницу, конфета опустилась»), он не может. В действии, а следовательно и в мышлении (в конкретных условиях наших опытов именно в действии раскрывает себя обобщение), у ребенка больше обобщения, чем в его речи. Действие опережает речь. Это явно противоречит нашим первым представлениям о планирующей функции речи, но тем не менее этот факт мы найдем еще в целом ряде других экспериментов и впоследствии ему суждено стать центральным для нашего понимания отношений между мышлением, речью и действием в процессе развития. К этому факту мы еще вернемся в дальнейшем изложении.

Протокол № 2. Витя Б., 3 года.

Задача 1. Блок с противовесом (рис. 12).**

Некоторое время ребенок тянется к конфете рукой, игнорируя веревку. Прыгает. Хочет стать на чернильницу, воспользовавшись ею как подставкой. Скользит, пытается удержаться за веревку. Срывается, дергает веревку, конфета начинает подпрыгивать, качаться. Витя смеется, продолжает тянуть и дергать за веревку. Смотрит на качающуюся конфету и смеется. Когда качание конфеты становится медленнее, ребенок снова дергает веревку — его явно забавляет эта игра. Чернильница тоже качается и подпрыгивает. Витя наклоняется, берет чернильницу, начинает ее рассматривать, садится на пол. Встает вместе с чернильницей. Конфета опускается и слегка касается его головы. Он быстро поднимает голову, кладет чернильницу на пол и снова поднимает голову. Конфета поднимается вверх. Ребенок некоторое время

смотрит на нее с недоумением, потом опять поднимает противовес. Смотрит на конфету, конфета опускается. Он ставит чернильницу, конфета уходит вверх. Повторяет это несколько раз. Потом поднимает чернильницу, держит ее одной рукой у груди, а другой берет конфету.

Экспериментатор: «Как ты достал?» Испытуемый: «Взял... Достал...» Экспериментатор: «Как же ты достал?» Испытуемый: «Чернильницу туда (показывает), вверх, взял и достал».

Задача 2. Блок с крючком. Ребенок смотрит вниз. «Где она?» (Очевидно, чернильница.) Экспериментатор не отвечает. Витя берется за веревку и начинает ее тереть. Пытается тянуть ее вверх. Скоро ему это надоедает, и он отходит.

Вариация задачи 2. Блок с крючком, рядом стоит чернильница. Ребенок подходит, берет чернильницу, садится на пол и начинает с ней играть. На конфету не обращает никакого внимания.

Вариация задачи 1. Вместо чернильницы к веревке привязана гирия. Ребенок быстро подходит, берет гирию одной рукой, другой достает конфету.

Экспериментатор: «Как ты достал?» Испытуемый: «Ну, как ту (гирию) — вверх и достал».

Как видно из протокола, этот ребенок, так же как и предыдущие, не улавливает принципа построения задачи, к тому же не умеет перенести найденный в первой задаче способ решения. Однако между обоими детьми есть и различия. В то время как для Зори в ситуации выступают лишь конкретные вещи — если бы в первый раз поднял чернильницу, то и во второй раз он действовал бы только в отношении чернильницы, — для Вити безразличен конкретный предмет, служащий в качестве противовеса (чернильница ли это, гирия или что-либо другое), для него это не имеет значения. Такое неумение обобщать свое действие, как это мы наблюдаем у Зори, встречалось в наших экспериментах не раз, когда испытуемыми были дети моложе 3 лет. Например, в опыте с рычагом (помещенном на столе) испытуемый 2 лет 11 месяцев, после ряда проб и ошибок решивший задачу и ответивший на вопрос, как он это сделал, что он «потянул к коробке» (на противоположном конце стояла коробка с игрушками), оказался в затруднении при попытке воспроизвести свое решение, когда мы убрали коробку со стола.

Для того чтобы выяснить, может ли Витя дать речевой слепок осуществленного им решения задачи, мы поставили его перед необходимостью научить другого ребенка, как надо решать задачу с блоком. Объясняя другому ребенку, как это сделать, Витя сказал: «Надо чернильницу вверх». Ребенок, получивший инструкции, вскоре вернулся (опыты производились в двух смежных комнатах) и сообщил Вите, что чернильницы нет. В ответ на выраженное не-

* В рукописи из архива Е.Д. Божович здесь в скобках дано пояснение: (как, например, появление аутистической речи и аутистических жестов ребенка, моменты его поведения и т. д.).

** Фотография взята из рукописи архива В.П. Зинченко. Прямых указаний на то, где должны быть расположены эта и последующие фотографии, в тексте нет.

доумение Витя говорит: «Ну, я не знаю». На все дальнейшие вопросы также отвечает: «Не знаю». Экспериментатор: «Как же ты не знаешь, ведь ты же решил?» Витя: «Я не знаю, он (другой ребенок) — дурак, я же ему объяснил». Таким образом, у Вити мы наблюдаем также расхождение между возможностями действия и возможностями выражения в речи, причем забегаящим и опережающим опять выступает действие ребенка.

Эксперименты с детьми 5–6 лет представляют уже совершенно иную картину. Здесь дети быстро улавливают необходимость поднять вверх веревку, и, как только они приходят к этому заключению, все задачи первой серии (исключая последнюю) даются им сравнительно легко.

Протокол № 12. Оля, 5 лет 1 месяца.

Задача 1. Блок с противовесом. Оля тянется к конфете рукой, минуя веревку. Прыгает, становится на носки. Берет веревку, тянет к себе, отпускает и снова тянет. Отпускает веревку и начинает медленно поднимать гиру вверх. Достает конфету.

Экспериментатор: «Как ты достала?» Испытуемая: «Туда потянула, вверх ниточку, а она (конфета) опустилась». Экспериментатор: «А почему опустилась?» — «Я же ее потянула вверх».

Задача 2. Блок с крючком. Ребенок сразу же пытается поднять веревку вверх. Дергает, старается силой оторвать веревку от кольца, вопросительно смотрит на экспериментатора. Испытуемая: «Она зацепилась». Экспериментатор: «Что же делать?» Ребенок молча наклоняется и отвязывает веревку.

Задача 3. Блок с противовесом и кольцом в стене. Оля поднимает гиру одной рукой, другой тянется к конфете. Старается протащить груз через кольцо. Несколько раз поднимает и опускает гиру. Обращаясь к экспериментатору, Оля говорит: «Она привязанная, можно я ее отвязжу?» Экспериментатор разрешает это сделать, и ребенок достает конфету (рис. 13)*.

Мы видим здесь, как ребенок, решив первую задачу и уловив способ, пользуясь которым он это сделал (поднять один конец веревки, тогда опустится другой), легко решает и все последующие задачи, причем каждая последующая задача выступает для него не как новая, но как та же самая, лишь включающая в себя некоторые дополнительные затруднения.

Задача 2 (блок с кольцом), как и задача 3, отличается от первой только тем, что в них «зацепился» конец веревки. Все усилия ребенка направлены не на решение задачи — она уже решена, — а на преодоление этого нового технического затруднения. Совсем не то в последней задаче, так как для ее решения в предшествующих задачах надо не только понять наличие связи между целью и противовесом и не только уловить, что, поднимая один конец веревки, опускаешь другой, но надо осознать также соответствие между величиной грузов, прикрепленных на разных концах веревки, т. е. нужно иметь представление о равновесии.

Задача 4. Блок с противовесом (в инструкции ребенку запрещается поднимать груз). Оля стоит некоторое время, смотрит на экспериментатора, потом хочет поднять груз, нарушая инструкцию. Экспериментатор запрещает это делать. «Как же... я не знаю...» Оля опять осматривает ситуацию: «Надо стульчик принести, да». Бежит за стулом и с его помощью решает задачу.

Итак, основной интересующий нас факт, полученный при анализе ряда протоколов, заключается в том, что речь ребенка значительно отстает от его действия. Однако в своем исследовании мы исходили из мысли, что в действии ребенок раскрывает для себя наличествующее в его сознании обобщение и что таким образом и речь, и действие ребенка разворачиваются лишь в меру развития его мышления. Выдвигая это положение, мы пытались дать ответ на поставленный в начале исследования вопрос. Однако, отмечая роль значения (= обобщения) в развитии практических интеллектуальных операций ребенка, мы оказались озадачены новым, еще более сложным вопросом. Если речь в действии совершается лишь в меру развития обобщающей деятельности, безразлично, будет ли эта деятельность «практической» или речевой, то что же движет развитием самих обобщений? Очевидно, наше предположение о том, что в действии лишь *раскрывает* себя обобщение, является ограниченным.

Теперь перед нами встала новая задача: выяснить с помощью эксперимента, действительно ли у ребенка отстает возможность выразить свое понимание в речи и осуществить его в действии, или же он *переходит меру своего понимания*, т. е. действует «умнее», чем он думает. Для решения этого вопроса мы несколько изменили способ ведения эксперимента. Вместо простого опроса, т. е. вопросов «Как ты решил?», «Что ты сделал?» и т. п. мы перешли на клиническую беседу с ребенком, в которой просили испытуемого рассказать, указать существенные части конструкции прибора (блока, рычага и т. д.). Такая клиническая беседа и дала нам возможность установить действительное понимание ситуации ребенком, т. е. то, как данная задача выступает для его сознания.

Протокол № 10. Миля Х., 6 лет 11 месяцев.

Задача 1. Блок с противовесом. Ребенок тянется рукой к конфете. Прыгает: «Не достану я ее». Смотрит на экспериментатора: «Я не знаю, как ее достать». Смотрит вверх на конфету, потом на гиру. Тянет за веревку и смотрит, как удаляется конфета. Обращается к экспериментатору и говорит: «Вот это (указывает на гиру) надо поднять». Решает задачу.

Клиническая беседа. Экспериментатор: «Как ты достала?» — «Надо ту (гиру) вверх поднять». Экспериментатор: «Зачем?» — «Не знаю». Экспериментатор: «Как это устроено?» — «Тут ниточка, шарик с конфетой (шарик — это груз, который мы привязываем вместе с конфетой в качестве противовеса) — и опускается». Экспериментатор: «Почему же опускается?» — «Потому что ниточка идет через колесико».

* Фотография из рукописи архива В.П. Зинченко.

кругом и ниточка идет к шарикку, ее поднимаешь, а она идет через колесико и вниз опускается». Экспериментатор: «Почему она сама не идет?» — «Потому она ведь через колесико идет и колесико крутится». — «А если бы колесика не было, а веревка через палку была перекинута, конфета опустилась бы?» — «Тогда бы не опустилась, ведь колесико крутится, а ниточка идет через колесико и к конфете, ниточка опускается и конфета опускается». — «А что здесь в этом приборчике самое важное, отчего опускается конфета?» — «Ну, конечно же колесико».

Таким образом, ребенку ясна связь конфеты с ниточкой, но главное — ребенок убежден в том, что основная роль принадлежит колесику, что колесико является причиной опускания конфеты. Основные же части в конструкции блока — гири на двух концах веревки — вовсе не привлекают внимания ребенка.

Задача 2. Блок с кольцом. Ребенок тянет за веревку вверх. Тянет веревку к себе: «Нет, нельзя, тут привязано». Экспериментатор: «Ты все-таки постарайся достать» — «Отвязать можно?» — «Можно». Ребенок решает задачу.

Клиническая беседа. Экспериментатор: «Как ты достала?» — «Отвязала и достала» — «Зачем отвязала?» — «Ниточку надо туда подsunуть, а она привязанная».

Задача 3. Блок с грузом и кольцом в стене. Ребенок несколько раз поднимает и опускает груз. Потом быстро отвязывает гирю и решает задачу.

Клиническая беседа. Экспериментатор: «Как ты решила?» — «Отвязала» — «Зачем?» — «Надо, чтобы легче то (внизу) было, она падает». Подумав, продолжает дальше: «Или там (наверху) шарик тяжелее был». — «Как она устроена, эта штука?» — «Ниточка и конфета и грузик еще, а еще большое грузило, ну и все тут; я грузик пощупала, а он грузик опустился и конфетку подтянул». — «А колесо?» — «И колесо; оно как закрутится». — «Можно совсем без колеса обойтись?» — «Можно и без колеса».

Сравнивая первое и второе описания прибора, мы видим, как явно изменилось значение его отдельных частей. Раньше самым важным для сознания ребенка было колесо и то, что оно «крутится». Теперь самым важным оказываются грузики, причем особое значение приобретает неравенство веса обоих грузов.

Задача 4. Блок с противовесом (инструкция запрещает поднимать груз). Ребенок стоит и смотрит то на конфету, то на груз. Наклоняется и рассматривает его: «Колесико надо снять». Снимает один диск: «Другое снять». Снимает второй диск, потом третий. Конфета падает, но зацепляется и останавливается на полпути. Ребенок смотрит на экспериментатора: «Надо, чтобы там (вверху) еще грузик был».

В этом протоколе мы можем проследить, как изменяется в процессе деятельности ребенка значение для него отдельных вещей и понимание ситуации. Таким образом, если в первых опытах мы пытались лишь установить зависимость переноса

от уровня обобщения, то здесь мы обнаруживаем другую зависимость — зависимость самого обобщения от развития деятельности процесса переноса. В первых опытах мы установили забегание действия по сравнению с речью. Мы полагали тогда, что это забегание мышления по отношению к речи. Теперь нам становится ясно, что действие на данных этапах развития опережает мышление. Этот вывод нам кажется теоретически абсолютно верным: только в этом случае мы можем понять, как развивается обобщающая деятельность. И так, прежде всего развивается практическая деятельность ребенка. Развитие практической деятельности определяет собой и развитие мышления. Мышление, в свою очередь, организует и направляет действие ребенка. Когда мы рассматриваем эту схему развития мышления, на первый взгляд может показаться, что речь не занимает в этом процессе никакого существенного места и ограничена только функцией выражения, функцией коммуникации. Что это, однако, не так, мы можем убедиться на нашем экспериментальном материале. Часто мы могли наблюдать, как смутно и неясно для сознания ребенка появляется у него решение в процессе его практических операций, т. е. решение, возникающее в непосредственно действенном плане. Он как бы улавливает практически принцип решения, но не осознает его. Такое положение обычно мы имели именно в тех случаях, когда ребенок не может сформулировать найденный им способ решения в речи.

Протокол № 3. Митя М., 6 лет 7 месяцев.

Задача 1. Блок с грузом. Ребенок смотрит на конфету, тянет к себе за веревку. Отпускает и снова тянет. Медленно поднимает гирю за веревку и решает задачу (см. рис. 11 а и рис. 11 б)*.

Клиническая беседа. Экспериментатор: «Как ты решил?» — «Я так решил: конфета опустилась, и я решил» — «А как устроена эта вещь?» — «Здесь веревка, конфета и гирька к конфете привязана; гирьки вниз хотят (указывает на гири наверху) и сами не могут». — «Как же ты сделал?» — «Так потянул и помог». — «А почему они вниз хотят?» — «Не знаю, к ним же конфета привязана».

К концу опыта мы видим, как ребенок оформляет в речи и осознает сначала практически выступившее решение. Вначале ребенок, если можно так выразиться, переживает решение в действии и лишь под влиянием речи начинает по-настоящему мыслить это решение. «Эти гирьки (вверху) тяжеленькие, но они не так тяжеленьки и упасть не могут; а если эту гирю облегчить, они и свалятся, и конфету за собой потянут!»

Важно отметить, что, хотя решение и может быть осуществлено при неформальной в речи мысли ребенка, перенос найденного решения все же остается затрудненным и следующая задача решается ребенком как новая и не сходная с предшествующей.

* Фотографии из рукописи архива Е.Д. Божович. В тексте нет протоколов, иллюстрациями к которым являются эти фотографии.

На основании такого рода фактов мы можем предположить, что речь, оформляя вначале непосредственно данное решение, делает его существующим не только объективно, не только в действии испытуемого, но и для его сознания. Она как бы стабилизирует раз найденное решение, делает его действенным, т. е. способным определить дальнейшие перспективы развития действия и, соответственно развития обобщения.

Мы не будем останавливаться на анализе данных других опытов этой серии, так как для решения интересующей нас проблемы мы не можем почерпнуть из них ничего нового: на новых задачах мы получили те же общие закономерности в отношении мышления, речи и действия, что и здесь, но лишь иначе выраженные.

Итак, мы пытались в этой серии экспериментов исследовать обобщение ребенка так, как оно раскрывает себя в его действии, и выяснить значение речи для развития обобщения, а тем самым и для развития деятельности ребенка*.

1. Мышление оказывается всегда отстающим от реальной деятельности ребенка. Как показывают полученные нами данные, решение у наших испытуемых рождается всегда в процессе самого действия**. Сначала оно возникает лишь как смутная схема действия, имеющая скорее аффективный, чем логический характер.

2. Наличие такого аффективного решения, не оформленного речью, не может, однако, по-настоящему обогатить опыт ребенка, закрепиться как новое приобретение его мышления. При наличии такого мышления адекватный перенос оказывается невозможным.

3. Для этого обязательна его вербализация***. Необходимо, чтобы непосредственно уловленное решение оказалось оформленным в речи, и только тогда оно оказывается осознанным и как бы закрепленным в мысли ребенка. «Движение самого процесса мышления от мысли к слову есть развитие, — говорит Л.С. Выготский, — мысль не выражается в слове, но совершается в слове. Можно поэтому говорить о становлении мысли в слове».

Мы все время пытались найти момент, где появляется мышление, со всеми его отличительными чертами, как будто бы само появление мышления, если этот процесс рассматривать не вертикально по возрастным фазам, а горизонтально, не имеет своего развития. Действительно же мысль имеет свое функциональное развитие, она возникает в процессе практической деятельности ребенка, но она оформляется и осуществляется затем в речи.

4. Именно наличие забегания действия по сравнению с отображением его в мышлении и создает возможность развития обобщения****. Таким образом, процесс переноса является не только процессом, в котором лишь раскрывает себя значение, но и той реальной психологической деятельностью, в которой оно возникает и развивается.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ*****

В заключении мы не будем, как это обычно принято, вновь возвращаться к отдельным положениям, которые нам кажутся установленными в ходе нашего исследования. Они сведены и подытожены в соответствующих разделах настоящей работы. Мы попытаемся лишь подвести некоторые общие теоретические итоги пройденного нашим исследованием пути.

В своих первоначальных опытах мы исходили из того установленного экспериментально факта, что практические интеллектуальные операции и речь вступают во внутренние отношения друг с другом лишь на известной ступени их развития. Этот факт, однако, является прямо противоречащим исходному для нас общему теоретическому положению об изначальном единстве мышления и речи у человека; именно поэтому он послужил для нас лишь отправной точкой, позволившей развернуть конкретную проблематику отдельных циклов проведенных нами экспериментов.

Исследование отношения мышления и речи в той сложной связи, в которой они выступили в наших первых опытах, действительно показало, что лишь на относительно поздней ступени развития ребенок оказывается способным определить в своей речевой деятельности последующее практическое решение задачи. Только дальнейшее изучение самих этих практических интеллектуальных операций позволило нам сформулировать центральное для раскрытия действительного значения этого факта положение — положение о том, что уже кажущиеся «до-речевыми» интеллектуальные действия ребенка качественно отличаются от интеллектуальных действий высших животных, причем их отличие определяется своеобразным специфически человеческим характером детских обобщений. Это суть обобщения, имеющего речевую природу, обобщения, материальными носителями которого являются слова. Таким образом, факт «конвергенции» мышления и речи есть начальный факт развития как детской речи, так и детского мышления.

Если возникновение мышления как деятельности, отображающей предметную действительность, необ-

* В рукописи из архива Е.Д. Божович следующий абзац более структурирован. Он начинается словами: «Мы установили следующие, как нам кажется, существенные положения». Далее текст продолжается списком из четырех пунктов. Мы решили данный текст разбить на пункты, ориентируясь на вышеизложенное, включая фрагменты из рукописи архива Е.Д. Божович, которые расширяют и поясняют основной текст.

** Или «Решение рождается всегда в процессе деятельности» — из рукописи архива Е.Д. Божович.

*** Или «Для того чтобы эта «аффективная догадка» стала бы подлинной, обобщением, необходима ее вербализация».

**** В рукописи из архива Е.Д. Божович вместо слова «обобщения» — слово «значение».

***** Заключение есть только в рукописи из архива В.П. Зинченко.

ходимо связано с развитием *человеческого*, т. е. общественного, отношения ребенка к миру, то это последнее составляет и основу развития его предметно-отнесенной, означающей речи, речи собственно человеческой. Чтобы стать таким, слово должно сделаться обобщением, объективирующим субъектом, но, для того чтобы такая объективизация произошла, само обобщение должно найти форму своего существования для сознания, свой «материальный причал». Слово и является этим материальным причалом обобщения: осуществляя в нем для других, обобщение становится существующим и для сознания самого субъекта.

Таким образом, лежащая за обобщением деятельность субъекта и прежде всего деятельность, осуществляющая его практическое отношение к действительности, и его общение (его «духовные отношения» с другими людьми) изначально неразрывно связаны друг с другом. Развитие интеллектуальной практической деятельности ребенка и развитие его речевой деятельности составляют лишь две линии, или две стороны, единого процесса, на которые он раздваивается и которые проникают друг в друга. То соотношение речи и практического интеллекта, которое мы констатировали вслед за другими авторами в наших первых опытах, является выражающим не начальное скрещивание линий их развития, но позднейшее расхождение уже обособившихся форм единой первоначальной деятельности, установление нового, на новой основе их соотношения. То, в чем мы видели прямое выражение абстрактного отношения мышления и речи, должно быть понято иначе и конкретнее: это отношение интеллектуальной деятельности в форме деятельности «практической» и интеллектуальной деятельности в форме деятельности речевого мышления, т. е. деятельности дискурсивной, теоретической.

Развитие этой теоретической деятельности речевого мышления обнаруживает не только свою зависимость от развития практической деятельности, но на определенном участке развития и свое отставание от нее. «Совершенство» мысли в речевом плане оказывается на этом этапе психологического развития ребенка отстающим от совершенства ее в практическом действии. Только на более высоких ступенях (в наших опытах — только у старших испытуемых) это соотношение изменяется: дискурсивное, речевое мышление выступает во всем своем значении. Но этот этап — этап дискурсивного мышления — лежит уже вне поля зрения нашего исследования.

Всякое изучение развития предполагает проникновение в его внутренние движущие силы, раскрытие определяющей его необходимости. Поэтому мы пытались направить свои усилия на исследование условий развития и движения тех обобщений, которые раскрывают себя в практических интеллектуальных действиях ребенка. Изучение *переноса* решения практической задачи, которое было нами предпринято, показало, что развитие обобщения совершается внутри этого процесса, т. е. оно существенно определяется на

данном этапе развития самой той практической интеллектуальной деятельностью ребенка, внутренним моментом которой обобщение является. Однако теперь эта деятельность должна выступить для нас не как система операций, не абстрактно, но в ее собственных, определяющих ее отношениях. Иначе говоря, нам нужно понять необходимость и условия возникновения самих этих операций, как осуществляющих развивающиеся отношения ребенка и действительности, как его деятельность, взятую во всей ее целостности и своеобразии строения.

Изложением наших последних опытов, подведших нас вплотную к этой задаче, мы скорее оборвали, чем завершили задуманное нами широкое исследование. Причина этого, однако, как мы видим, лежит не во внешних, а во внутренних моментах — в логике развития самого исследования. Тот основной теоретический вывод, к которому мы пришли в результате проделанного пути, переносит задачу нашего исследования в совершенно иную плоскость — в плоскость исследования так называемых практических интеллектуальных операций, как своеобразной формы осмысленной деятельности ребенка, осуществляющей его практическое отношение к вещам материальной действительности в условиях развивающегося на этой основе общения. Таким образом, дальнейшее продолжение исследования должно было стать началом нового исследования, вступающего в совершенно новый круг психологических проблем. Их экспериментальная разработка является актуальной задачей уже другого цикла наших общих исследований, которые составят предмет специального изложения.

§ 4*

В заключение мы хотели бы остановиться еще на одной методике, которая была сконструирована А.Н. Леонтьевым и апробирована нами. Исследование с помощью этой методики еще не закончено, но ее описание нам представляется важным, так как в ней кристаллизовался и, если можно так выразиться, получил свое материальное оформление основной вывод последнего этапа нашей работы: обобщение не только раскрывает себя в переносе, но и строится в нем.

Прибор представляет собой экспериментальные весы, устроенные следующим образом (рис. 14).

Горизонтальная деревянная планка *ab* подвижно прикреплена в точке *K* штатива. В этой планке симметрично с правой и левой ее сторон проделаны отверстия, расположенные на определенном расстоянии друг от друга. Экспериментатор вставляет в одно из этих отверстий металлическую гирьку. Задача для ребенка заключается в том, чтобы с помощью другой гирьки привести прибор в равновесие. Однако трудность состоит в том, что гири, между которыми выбирает ребенок, не равны ни по весу, ни по величине гири, нарушившей равновесие. Таким образом, чтобы восстановить нарушенное равновесие, ребенок либо должен делать несчетное число

* Этот параграф есть только в рукописи из архива Е.Д. Божович.

проб и ошибок, случайно находя верное решение, либо руководствоваться определенным физическим законом, что сила, приложенная к одному концу рычага, обратно пропорциональна длине плеча. Так как мы брали детей, не знающих этого правила, то они были поставлены перед необходимостью выработать его в процессе оперирования с прибором, в процессе решения известных задач. В ходе эксперимента выяснилось, что, когда ребенку (даже в возрасте 13–15 лет) мы давали задачу сразу во всей ее сложности, никакое понятие и никакое правило у него не вырабатывались. Поэтому мы расчленили общую задачу на ряд этапов, ряд последовательных серий задач, подчиненных тому общему правилу. В первой серии мы давали ребенку гирию, равную по весу гире экспериментатора, и предлагали ему отыскать адекватную точку приложения этой гири. В результате ряда экспериментов, построенных таким образом, мы получили первое формулирование правила: «Для того чтобы весы были приведены в равновесие, нужно вложить гирию в то же самое (т. е. симметрично расположенное) отверстие». Во второй серии мы давали ребенку на выбор все четыре гири (каждая из этих гирь больше предыдущей в два раза), но ограничивали его в выборе точки. Точка всегда была одна и та же. В результате мы получили новое расширение правила: «Для того чтобы уравновесить прибор, надо всегда брать гирию, равную по величине и весу гире экспериментатора». В третьей серии мы вынуждали ребенка как бы к логическому умножению, давая ему все гири и все отверстия. Теперь он должен был выбрать и равную гирию, и симметричное отверстие. Правило соответственно этой серии формулировалось так: «Чтобы весы были в равновесии, надо всегда выбирать гирию, равную по весу гире, нарушившей равновесие, и вложить ее в такое же отверстие». Серия четвертая резко усложняла задачу ребенка. Здесь ребенок всегда располагал гирей, большей по

весу, чем гирия экспериментатора. Чтобы решить эту задачу, ребенок должен был установить правило: если его гирия больше, то надо выбирать отверстие дальше от центра, чем то отверстие, в которое вложена гирия на противоположном конце рычага. В пятой серии мы предлагали ребенку, наоборот, всегда меньшую гирию, вырабатывая тем самым правило, что, если гирия меньше, ее надо вкладывать в отверстие, расположенное ближе к центру рычага. Наконец, в шестой серии мы снова вынуждали ребенка сделать логическое умножение и дать теперь уже вполне развернутое правило.

Таким образом, мы имели следующие этапы в развитии правила:

1. Надо всегда выбирать симметричную точку.
2. Надо выбирать равную по весу и величине гирию.
3. Надо равную гирию ставить в симметричную точку.
4. Если гирия большая, ее надо ставить дальше от центра.
5. Если гирия маленькая, ее надо ставить ближе к центру.
6. Гирия тем тяжелее, чем она ближе к центру, и тем легче, чем она от центра дальше, т. е., другими словами, сила приложения к одному плечу рычага находится в обратнопропорциональном отношении с длиной плеча.

В соответствии с описанием прибора, принцип конструкции этой методики заключается в том, что в решении одной задачи, предполагающем умение оперировать научным понятием, мы имеем ряд этапов решения, каждое из решений строит известное неполное его обобщение, развивающееся и обогащающееся в процессе его использования.

Для того чтобы показать конкретный способ проведения эксперимента по описанному методу, опишем один из наиболее длинных опытов с ребенком 8 лет.

Протокол № 1, 26.03.33.*

Леня Ладин, 8 лет

Ситуация (то решение, которое должен принять ребенок, чтобы уравновесить весы)	Проведение (решение)	Оценка	Время
<i>Первая серия.</i> Вес гири ребенка равен весу гири экспериментатора, «открыты» все точки.			
1–1°	Решает сразу	+	4 секунды
4–3°	Решает сразу	+	5 секунд
2–1°	Решает сразу	+	3 секунды
3–3°	Решает сразу	+	6 секунд
3–1°	Решает сразу	+	4 секунды

* Протокол печатается в сокращении. Для каждого решения приведено несколько примеров. Условные обозначения: 1 (2, 3, 4) – порядковый номер гири; 1° (2°, 3°, 4°) – порядковый номер отверстия.

Выведение правила	<ul style="list-style-type: none"> – Как сделать, чтобы было в равновесии? – Чтобы одинаковые гирьки. – А если так? (Эксп. ставит 1–1° на одном плече и 1–3° на второе). – Чтобы в эту (указывает на 1°). – Скажи словами. – Чтобы туда же. 		
<i>Вторая серия.</i> Ребенку даются все гири, но он может их располагать только в одной зафиксированной точке			
4–1°	Решает сразу	+	4 секунды
1–3°	Решает сразу	+	5 секунд
4–2°	Решает сразу	+	3 секунды
Выведение правила	<ul style="list-style-type: none"> – Как сделать, чтобы было в равновесии? – Чтобы одинаковые гирьки. – А еще? – В ту дырочку, что и та. 		
<i>Третья серия.</i> Ребенок может использовать все гири и вставлять их во все точки.			
Выведение правила	<ul style="list-style-type: none"> – Что надо сделать? Скажи всё правильно, без ошибок. – Надо, чтобы одинаковые гирьки туда-сюда втыкать. 		
<i>Четвертая серия.</i> Ребенку дается одна гиря, более тяжелая, чем у экспериментатора. «Открыты» все точки			
2–1°	<p>Останавливается. Смотрит. Пытается уравновесить механически. Удерживать в равновесии рукой «нет». Снова подерживает рукой: «Не могу». Эксп.: «А ты попробуй иначе».</p> <p>– «Нельзя сделать, эта ведь тяжелее, такой нету». Снова пытается уравновесить рукой.</p> <p>Эксп.: «Можно всеми дырочками пользоваться».</p> <p>Пробует уравновесить рукой. Поправляет гирьку. Снова уравнивает рукой. «Нет, тут такой нет». (Ну как же иначе.)</p> <p>Переставляет в следующую дырку</p>		3 минуты 30 секунд
			3 минуты 3 секунды
			Всего 6 минут 33 секунды
2–2°	Решает сразу	+	5 секунд
4–1°	3–1° быстро 3–2° поправляет себя сам	+	11 секунд
3–1°	Пробы 2–1°; 2–2°	+	12 секунд
3–2°	Пробы 4–3°; 4–2°; 4–1°		15 секунд
Выведение правила:	<ul style="list-style-type: none"> – А теперь как надо делать, чтобы было равновесие? – Надо в край. – Всегда в край? Молчит. – Если моя больше, то твоя должна быть ближе или дальше? – Дальше. – А если моя меньше, то твоя... – Ближе. 		
<i>Повторение четвертой серии</i>			
1–2°	Решает сразу	+	4 секунды
1–3°	Ставит 2–1° «в край» Поправляется, правильно.	+	13 секунд
1–3°	Проба 2–1°	+	4 секунды

Беседа	– Как же надо ставить, чтобы было в равновесии? – На край. – А разве тут (указание на предыдущую задачу) было на край? – Нет. – А как же было? – Посередине.		
2–2°	Решает сразу	+	4 секунды
2–3°	Решает сразу	+	13 секунд
1–3°	Проба – 2–1°; 2–2°	+	11 секунд

Протокол № 2, 29.03.33.

Ситуация (то решение, которое должен принять ребенок, чтобы уравновесить весы)	Проведение (решение)	Оценка	Время
<i>Краткое повторение третьей серии</i>			
4–1°		+	3 секунды
4–3°	Пробы – 4–2°; 4–3° Все время пытается уравновесить рукой	+	1 мин. 5 секунд
2–3°	Решает сразу	+	4 секунды
3–1°	Решает сразу	+	4 секунды
Выведение правила	– Как надо делать, чтобы было в равновесии? – В ту дырочку, где та. – А какую гирьку? – Одинаковую. – Как же все правильно сказать? – Чтобы в ту дырочку и одинаковую гирьку.		
<i>Краткое повторение четвертой серии</i>	Ребенок говорит: «Гиря всегда большая, так что надо переставлять на одну ближе»		
2–2°	Пробы – 1°–3°; 1°–2°	+	11 секунд
3–1°	Сразу	+	3 секунды
3–2°	Заминка	+	6 секунд
Выведение правила	– Как теперь? – Не одинаковые гирьки. – А как же ты уравновешивал? Как ты знал, в какую дырку надо вставлять? Молчит долго.		
3–2°	Решает сразу	+	
Беседа	– Как ты знаешь? Молчит. – Если я в эту? Дает правильный ответ. – А если в эту? Дает правильный ответ? – Так как же? Молчит. – Как же? Молчит. – Я уже забыл.		

<i>Пятая серия.</i> Гиря ребенка весит меньше, чем гиря экспериментатора.			
1–1°	Проба – 2–1°	+	4 секунды
1–3°	Проба – 2–2°	+	4 секунды
2–3°	Сразу правильно	+	4 секунды
Выведение правила	– Если моя гиря больше, тебе надо куда ставить? – Н а край. – А если моя меньше? – ... ближе.		
2–3°	Сразу правильно	+	3 секунды

Анализ данного протокола не входит в нашу задачу, так как он приведен лишь в качестве иллюстрации к методике.

После того как правило выработано, мы переходим к «переносу» этого правила на новые конкретные задачи, носящие чисто житейский характер.

1. Ребенку предлагался чертеж колодца «Журавль» и спрашивали его, в каком месте надо держать за ручку насоса, чтобы качать было легче.

2. Ребенку предлагали два чертежа безмена и спрашивали, на каком из этих чертежей правильно расставлены указатели веса.

По этой методике еще не было проведено систематического исследования, но уже сейчас можно сказать, что с ее помощью можно разрешить много важных и актуальных психологических вопросов. Здесь могут быть не только установлены конкретные

стадии в развитии понятия под влиянием его практического употребления, но и поставлен вопрос о своеобразии развития понятия, если оно строится как бы «снизу», по выражению Л.С. Выготского, и если его усвоение начинается прямо с усвоения в речи и лишь затем оно употребляется при решении конкретных практических задач.

Описанием этой методики мы заканчиваем изложение представленной нами работы. В заключение мы не будем, как это обычно принято, останавливаться на целом ряде положений, установленных в исследовании. Они сведены и подытожены в соответствующих разделах настоящей работы.

*Рукопись подготовлена к печати
И.А. Корепановой*

Speech and practical intellectual activity of a child (an experimental-theoretical study) (part IV)

L.I. Bozhovich

This final, third part of the article gives the results of a study on dynamic relations between the level of language generalizations development and the width of transfer, that is, the level of practical intellectual operations. The technique of the empirical research consisted of tasks on mechanical connections and relations. One of the main goals was to explore the limits of transferring the solution from one task to another. Fifty-four children aged from 2 to 11 years participated in the study. The article shows that meaning transfer is a real psychological activity, from which generalization emerges, in which it develops, and through which it is realized. The article sums up the results obtained in the research and describes the possible ways of carrying out further investigations on the same subject. It also gives the preliminary materials of the empirical research that puts forward a hypothesis that generalization not only reveals itself in transfer, but it actually comes into existence through it. In other words, notions develop when they are used in practice.

Keywords: word meaning, generalization, transfer, practical intellect, interrelation between thinking and speech.

Проблемы развития речи и обучения языку в научном творчестве Л.И. Божович*

Е.Д. Божович

кандидат психологических наук, старший научный сотрудник, профессор кафедры педагогической психологии Московского городского психолого-педагогического университета

Проведен анализ рукописи Л.И. Божович «Речь и практическая интеллектуальная деятельность ребенка» в контексте всего научного творчества автора. Показано, что в одном из самых первых исследований Л.И. Божович рассмотрен процесс преодоления ребенком импульсивности и возникновения произвольного поведения. В данной работе Л.И. Божович экспериментально вскрыла сложные отношения практического действия, мышления и речи, а в более поздних исследованиях — отношения переживания и рассуждения, предполагающего развитое вербально-логическое мышление. В период 1937–1946 гг. Л.И. Божович рассматривала вопросы обучения родному языку, развития языковой компетенции и так называемого чувства языка. Доказано, что ранний период творчества Л.И. Божович был не эпизодом, а эпохой ее научной биографии.

Ключевые слова: Л.И. Божович, речь, мышление, чувство языка, переживание.

В психологической науке Лидия Ильинична Божович известна как исследователь проблем развития личности в детском возрасте. Лишь узкий круг специалистов знаком с ее работами, которые посвящены проблемам развития речи и овладения детьми знаниями о родном языке. В общем перечне ее научных трудов этих работ немного, и не все они опубликованы. На первый взгляд они могут показаться коротким эпизодом, фрагментом ее научной биографии. Однако изучение публикаций и рукописей по этой проблематике показывает, что интерес Л.И. Божович к личности ребенка, его возрастным изменениям определился и проявился уже в начальный период ее творчества. Ее внимание привлекали вопросы импульсивности и произвольности действия, встреча аффекта и интеллекта, диалектические связи осознаваемого и неосознаваемого, зависимость функций отдельного образования от целостной психологической системы, компонентом которой оно является.

Теоретической платформой исследований Л.И. Божович была культурно-историческая концепция развития психики, разработанная Львом Семеновичем Выготским. В русле его идей (которым она не изменила в самые трудные времена) были добыты факты, которые не только подтверждали и раскрывали, но и развивали, обогащали теорию.

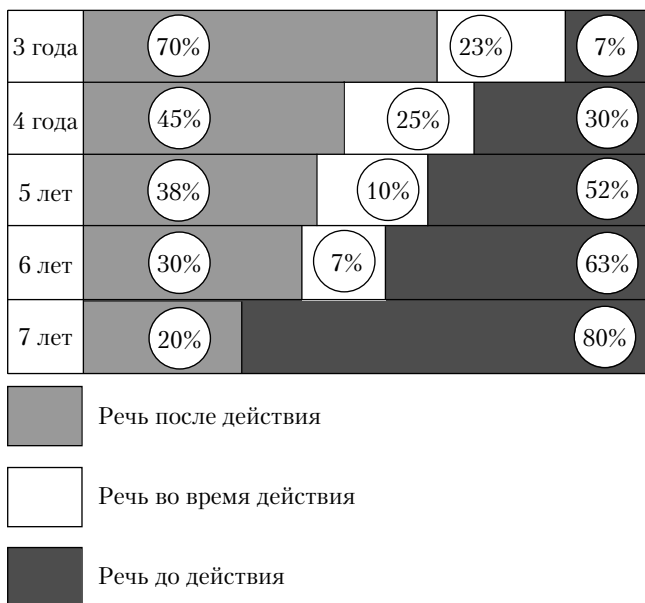
* * *

На протяжении нескольких лет (1931–1934) Л.И. Божович изучала проблему взаимосвязи развития речи и наглядно-действенного мышления ребенка. На конкретном фактическом материале ей удалось показать, что существует определенная «типическая формула» связи этого вида мышления с речью на разных возрастных этапах. «Формула» отражает место речи в процессе решения ребенком задачи, а также отношение содержания его высказываний к содержанию задачи и практическим попыткам (пробам) ее решения. «Переменными» этой «формулы» являются: а) речевые высказывания ребенка после выполнения действия или ряда действий, направленных на решение задачи; эти высказывания констатируют сам факт успеха или неудачи предпринятых попыток, применения тех или иных средств действия, фиксируют отдельные элементы экспериментальной ситуации, иногда случайные ассоциации, воспоминания и т. п.; б) речь в процессе практического решения, регулирующая пробы и фиксирующая возникшие препятствия, пути преодоления этих препятствий; в) речь до действия, выполняющая функцию планирования предстоящего действия и фиксирующая отдельные моменты содержания самой задачи, способствующая преодолению импульсивных попыток решения за-

* В этом номере журнала мы завершили публикацию рукописи Л.И. Божович «Речь и практическая интеллектуальная деятельность ребенка». Как неоднократно отмечалось в примечаниях к рукописи, исследование, изложенное в рукописи, относится к «харьковскому» периоду в творчестве Л.И. Божович. В предлагаемой статье Е.Д. Божович рассматривает данное исследование в контексте всего научного творчества Лидии Ильиничны. Все ссылки на страницы даны Е.Д. Божович по рукописи, хранящейся в ее архиве (прим. И.А. Корепановой. — И.К.)

С разрешения автора статья приведена по книге: Формирование личности в онтогенезе: Сборник научных трудов / Под ред. И.В. Дубровиной. М., 1991.

дачи, слепых проб. Динамика отношения речи и практического действия была представлена в виде диаграммы.



На диаграмме ясно видна возрастная тенденция «сдвигания» речи к началу действия: «В три года мы имеем 70% речи после действия и лишь 7% речи, идущей до действия. К семи годам мы получаем обратную картину: всего 21% речи, заключающей действие ребенка» [1, с. 21]*.

Существенные изменения обнаружены и в содержании высказываний детей. С возрастом из речи испытуемых в экспериментальной ситуации исчезают высказывания, не связанные непосредственно с задачей: случайные словесные ассоциации, воспоминания, отвлекающие, уводящие ребенка от решения задачи. Речь после действия постепенно перестает быть лишь «вербальным слепком» произведенного действия, она содержит в себе некоторый словесный итог произведенных проб, найденного решения; в ней находят отражение важные моменты ситуации и самого действия, что позволяет ребенку вычленить действие из общего контекста ситуации и определить существенные для действия черты самой ситуации. «Переводя, таким образом, существенное в поведении и в задаче в речевой план, ребенок создает новые условия для протекания всего интеллектуального процесса, условия, позволяющие ему абстрагироваться... от наглядного поля и действовать в этом новом речевом плане» [там же, с. 11]. Иначе говоря, планирующая функция речи как бы вырастает из первоначально лишь сопровождающей и констатирующей действие эгоцентрической речи.

Далее Лидия Ильинична подчеркивает, что мышление, становясь речевым, делается все более до-

ступным овладению самим ребенком как особая деятельность. «Опосредствуясь словом, мысль оказывается свободной в своих операциях как с пространством, так и со временем» [там же, с. 29]. Речевое планирование, выступающее сначала как внешняя деятельность, становится затем внутренней деятельностью. Диаграмма показывает, что наиболее интенсивно уходит во внутренний план речь во время действия, к 7 годам ее внешнее выражение фактически исчезает (во всяком случае в условиях лабораторного эксперимента). Наблюдения экспериментатора и беседы с испытуемыми показали, что во время пауз процесс скрытого рассуждения осуществляется ребенком в плане внутренней речи и способствует образному предвосхищению результатов действия. Опосредствование практических действий ребенка словом кардинально меняет саму структуру наглядно-действенного мышления и создает условия для возникновения новых, более сложных, форм мыслительной деятельности. Вместе с тем претерпевает изменения и сама речь, так как внутренняя речь, в отличие от внешней, представляет собой систему очень экономную и сжатую, являясь, по выражению Л.С. Выготского, главной формой мышления. С возникновением и становлением внутренней речи нередко требование «рассуждай вслух» не облегчает, а затрудняет для ребенка решение задачи, так как развертывание во внешнеречевом плане мысли, сформировавшейся при участии внутренней речи, становится специальной самостоятельной задачей ребенка.

Уже в этом — одном из самых первых исследований Л.И. Божович — проявился ее интерес к тому аспекту психического развития детей, который занимал ее далее всю жизнь. Имеется в виду постепенное преодоление ребенком импульсивности и возникновение произвольного поведения. Преодоление импульсивности и становление произвольности в дошкольном детстве, как показали ее эксперименты, связаны не просто с задержкой непосредственной двигательной реакции на тот или иной раздражитель и предварительным речевым планированием еще не выполненного действия. Экспериментальные факты свидетельствуют о том, что сама по себе задержка импульсивной двигательной реакции, которая в лабораторных условиях может быть достигнута искусственным путем, повышает эффективность решения задач только у детей до 3 лет. У старших и средних дошкольников, у младших школьников, как выяснилось, внешняя задержка импульсивной реакции сама по себе ничего не изменяет в решении задачи: ребенок может в речевом плане допускать те же ошибки, что и в пробах. Псевдовольное поведение, осуществляемое испытуемыми при искусственной задержке импульсивной реакции, принципиально отличается от собственно произвольного, при ко-

* Строго говоря, этот вывод ограничивается внешней картиной речевой активности, в первую очередь он относится к эгоцентрической речи. — *Прим. редакции.*

тором пробы не исчезают, а предпринимаются для проверки уже возникшего предположения на основе восприятия проблемной ситуации. Действия детей в этих случаях походят на «рассуждения руками»; испытуемые «пробуют рассуждая, и рассуждают, пробуя» [1, с. 51]. Таким образом, слово, выполняющее функцию планирования и регуляции поиска решения задачи, не вклинивается между восприятием ситуации и действием, создавая особое «речевое поле» и разрывая сенсомоторный акт, как Л.И. Божович предполагала первоначально, а входит в саму ткань мыслительного процесса.

Последующие экспериментальные процедуры позволили получить фактический материал, который свидетельствует о том, что связи и отношения между вещами в проблемной ситуации могут улавливаться ребенком непосредственно и безотчетно; задачи в этих случаях решаются верно с места — возникает впечатление, что в этом взаимодействии восприятия, мышления и практического действия «как будто бы нет места для речи» [там же, с. 93]. Вместе с тем далеко не всегда решение, вербализованное ребенком по ходу выполнения действия или после совершения его, ведет к овладению этим действием и принципом решения задач определенного класса.

Изучение протоколов, в которых зафиксирован первый из указанных факторов, привело Л.И. Божович к следующему выводу. Решение, «не оформленное в речи», не вербализованное, не ведет к обобщению, и следующая задача решается ребенком как совершенно новая, даже если она аналогична предыдущей; иными словами, речь, выполняя функцию обобщения, обогащает опыт ребенка и тем самым способствует дальнейшему развитию самой практической деятельности, «закрепляет приобретения мышления ребенка» [там же, с. 95]. Это не означает, однако, что обобщение изначально формируется в речи, принцип решения может быть реализован на материале следующей (следующих) задачи и лишь после этого осознан и сформулирован испытуемым; решение может носить сначала неясный, смутный характер, поэтому «обобщение не только раскрывает себя в переносе, оно строится в нем» [там же, с. 93]. Собранный материал давал основания для заключения о «забегании» развития мышления вперед речи и действия вперед мышления: «... не только в мышлении всегда есть больше, чем в речи, но и в действии, в свою очередь, есть больше, чем в мышлении» [там же]. И тем не менее именно речь обеспечивает ребенку возможность четкого осознания принципа решения задачи и освобождения от непосредственного влияния ситуации.

Как же тогда объяснить тот факт, что далеко не во всех случаях вербализация решения обеспечивает овладение действием, обобщение и свободный перенос принципа решения на другие проблемные ситуации? Ответ на этот вопрос был найден в ходе качественного анализа содержания конкретных детских высказываний, зафиксированных

в эксперименте. Л.И. Божович обнаружено, что одинаковые или очень сходные высказывания детей в ходе решения задач могут иметь принципиально разное значение. В частности, один и тот же глагол в одном случае несет значение конкретного действия, в другом — значение принципиального преобразования проблемной ситуации. Это был первый выход Лидии Ильиничны в «психологии слова», что позволило ей подтвердить тезис Л.С. Выготского о том, что «значения слов развиваются» в процессе овладения ребенком практической деятельностью и контактов с другими людьми. По мере овладения действием и с расширением переноса ребенком открытого им принципа решения обогащается и становится адекватным реальности значение самого слова.

Подводя итог этого исследования, Л.И. Божович пишет: «Мы установили существенные, как нам кажется, следующие положения: 1. Мышление оказывается всегда отстающим от реальной деятельности ребенка. Решение рождается всегда в процессе деятельности. Однако сначала оно возникает лишь как смутная догадка, имеющая скорее аффективный, чем логический характер. 2. Наличие такого аффективного решения, не оформленного речью, не может по-настоящему обогатить опыт ребенка, закрепиться как новое приобретение его мышления. При наличии такого решения перенос не осуществляется. 3. Для того чтобы эта, аффективная, догадка стала подлинным обобщением, необходима ее вербализация. Необходимо, чтобы непосредственно уловленное решение оказалось оформленным и в речи, только тогда оно осознанным и как бы закрепленным в логике ребенка. “Движение самого процесса от мысли к слову есть развитие, — говорит Л.С. Выготский, — мысль не выражается в слове, но совершается в слове. Можно поэтому говорить о становлении мысли в слове” [8, с. 303]. Мы все время пытались найти момент, когда появится мышление со всеми его отличительными чертами, как будто само появление мышления, если этот процесс рассматривать не вертикально по возрастным фазам, а горизонтально, не имеет своего развития. Мысль действительно возникает сначала как некоторое “облако”, по выражению Л.С. Выготского, она возникает под влиянием и в процессе деятельности ребенка, но она оформляется и осуществляется в речи. И наконец, последнее. Именно наличие “забегания” действия по сравнению с мышлением и дает возможность развитию значения. Перенос оказался той психологической реальностью, в которой рождается, живет и строится значение» [1, с. 95—96].

В процессе «развития значений» возрастают возможности планирования и усложняется регуляция ребенком собственного поведения. Спустя почти сорок лет после этой работы Лидия Ильинична с сотрудниками предприняла попытку исследовать механизм волевого поведения школьников [7]. Одним из таких механизмов является воз-

никновение, точнее — произвольное создание ребенком намерения действовать в направлении принятой цели. Было установлено, что в процессе образования намерения существенная роль принадлежит так называемому внутреннему интеллектуальному плану, который представляет собой сложный феномен, позволяющий человеку «усилить побуждения, необходимые для осуществления сознательно поставленной цели, и обеспечить их победу над первоначально более “сильными” непосредственными потребностями» [там же, с. 57]. Внутренний интеллектуальный план включает «анализ наличной ситуации» возможных в ней поступков, учет их последствий и связанных с ними переживаний» [там же]. Понятно, что такой анализ без участия речемыслительных процессов неосуществим, и приведенные в указанной работе материалы показывают, как постепенно год от года усложняются рассуждения школьников о возможных последствиях того или иного поступка, прогнозы переживания этих последствий, как изменяется содержание высказываний испытуемых.

Несмотря на значительный разрыв во времени проведения двух названных исследований, они соединены внутренней органической связью. В более раннем из них Л.И. Божович экспериментально вскрыла сложные отношения практического действия, мышления и речи; в более поздней — отношения переживания и рассуждения, предполагающего развитое вербально-логическое мышление. В обеих работах остро и без упрощения ставится проблема соотношения импульсивного и произвольного поведения на разных этапах онтогенеза; даны факты реальной, эмпирически зафиксированной встречи аффекта и интеллекта.

Исследования 1937—1946 гг. характеризуются глубоким вниманием Л.И. Божович к вопросам изучения родного языка как учебного предмета. Здесь ей удалось нащупать два момента школьного обучения, которые до сих пор являются предметом специальных исследований и острых дискуссий. Первый — соотношение в языковом сознании ребенка семантической и формальной сторон языковых явлений. Второй — формирование неосознанных обобщений языковых явлений и их закономерных связей в процессе речевой практики, общения детей с окружающими; эти обобщения могут быть названы чувством языка, которое не является ни суммой сведений о языке или механических навыков, ни системой знаний и возникает как средство, а не цель деятельности ребенка.

Рассматривая соотношение семантики и формы слова в сознании ребенка, Л.И. Божович зафиксировала, что слово выступает для детей первоначально лишь со стороны его предметной отнесенности [2, с. 183], которая обозначалась ею как прямое значение слова. В период школьного обучения дети под руководством учителя делают попытку подойти к анализу самого слова «с лингвистической стороны» [там же]. Однако, как справедливо замечено было автором, «недооценивая

действительные возможности детей этого возраста (младших школьников), традиционная методика обучает их лишь формальной стороне анализа» [там же, с. 103]. Далее на конкретном фактическом материале показано, что ребенок так и не овладевает умением вычленить абстрактное значение слова, т. е. стоящее за словом обобщение. С сожалением надо сказать, что недостатки методики по сей день оказывают тормозящее влияние на изучение языка в школе. Незначительные сдвиги к лучшему произошли в первые годы изучения систематического курса родного (русского) языка с введением разделов лексики и фразеологии, но преподаются они практически в отрыве от дальнейшей работы над морфологией и орфографией, синтаксисом и пунктуацией. Знания школьников о слове носят фрагментарный, разрозненный характер. Преобладание формально-грамматического анализа языковых фактов над семантическим анализом как бы получает продолжение на материале синтаксиса, завершающего курс родного языка в школе.

С проблемой соотношения семантики и формы в языке, с овладением ребенком этим соотношением, его пониманием тесно связана идея о включении интуитивных компонентов (чувства языка) в работу школьников над учебным материалом. Проявлениям и сущности чувства языка посвящена специальная работа Л.И. Божович [5]. Это ее последнее исследование в рамках проблематики развития речи и овладения детьми знаниями о языке. Строгого определения понятия чувства языка в работе нет, но есть удивительно емкое и выразительное описание самого феномена. Это чувство, по Л.И. Божович, представляет собой «особого рода обобщение ... которое не является результатом сознательного логического процесса (сравнения, сопоставления, умозаключения, вывода) ... это обобщение неясных впечатлений, связанных более с переживанием, чем с сознательной логической операцией ребенка (поэтому понятие “чувства”, “чутья” языка здесь и уместно, оно психологически очень тонко обозначает внутренне нерасчлененный эмоциональный характер этого обобщения)» [5, с. 42; выделено Е.Д.].

В ходе рассуждений Л.И. Божович и анализа полученных фактов вскрыт один из самых существенных моментов изучения и понимания интуитивных компонентов языковой компетенции человека — отражение в сознании носителя языка сложных связей языковой и внеязыковой действительности. Л.И. Божович не формулирует прямо тезис об этих связях, он вычленяется из контекста работы, при ее чтении. Исследование велось на материале овладения детьми грамотным употреблением прописной буквы при написании имен собственных. Само понятие имени собственного — это факт языковой реальности. Это понятие формируется у детей в общем стихийно, так как исчерпывающего и безупречного определения его школьники в процессе обучения не получают. Что же представляет собой то обобщение,

которое лежит в основе этого понятия? Лидия Ильинична приходит к выводу, что здесь и обнаруживает себя «общее впечатление от того, что имя собственное является именем, принадлежащим лично кому-то» [там же]. Конкретизируя это обобщение, она называет его «чувством имени собственного» [там же]. «Имя собственное индивидуализирует предмет» [там же, с. 45]. Но сама принадлежность чего-то лично кому-то — это факт внеязыковой реальности, одна из объективных характеристик человеческого существования, получающая отражение в сознании индивида и субъективно выступающая для него как его знание положения вещей в мире. «Индивидуализирование» предмета посредством называния его словом — именем собственным — это факт языковой реальности. Ребенок не может и не ставит себе цели проследить связи языковой и внеязыковой реальности, тем более связи когнитивного и языкового сознания. Но обобщения таких связей на уровне интуиции происходят вопреки формализму школьного обучения языкам. Эти обобщения могут носить наивно семантический характер, например ориентация ребенка на испытываемое им чувство уважения к тем объектам, названия которых пишутся с прописной буквы, с чем связывается сам образ «большой» буквы как графического знака, свидетельствующего о значительности объекта. Наивный семантизм едва ли можно однозначно квалифицировать как отрицательное явление; он, как и детское словотворчество, свидетельствует, прежде всего о стихийном овладении ребенком сложнейшим аспектом языка — семантикой. Сохраняющаяся до сих пор тенденция внедрить в сознание ребенка правила правописания и отретпетировать применение этого правила на письме разбивается и будет разбиваться о стихийно складывающееся и обладающее удивительной живучестью стремление ребенка к ориентации на семантику языковых явлений, о неизбежное привлечение учеником к решению учебных задач своего речевого опыта и знания о связях, отношениях, характерных особенностях объектов реального мира.

В одной из работ Лидии Ильиничны есть короткая реплика: «Расчет на “чувство” языка не оправдался» [4, с. 30]. Эта реплика включена в контекст анализа ошибок учащихся на употребление прописной буквы. Однако эта фраза отнюдь не означает отрицание роли «чувства языка» в обучении. Расчет на него не оправдывался и не оправдывается до сих пор потому, что эмпирические, «эмоциональные» обобщения, лежащие в основе чувства языка, приходят в столкновение с формально-логической работой над явлениями языка в школе. А это скорее ошибка методики, нежели само по себе негативное влияние «чувства языка» на усвоение знаний о языке и овладение практикой письма. Л.И. Божович справедливо отмечает, что «при правильном обучении грамматике “чувство языка” не исчезает, а лишь перестраивается на новой психологической основе» [3, с. 17].

Сам процесс перестройки чувства языка в ходе обучения не изучен до сих пор, но феноменология, функции и роль «чувства языка» в речевом развитии ребенка и обучении были и остаются предметом изучения для многих исследователей (Р.Е. Левина, Д.Б. Эльконин, А.М. Орлова, Б.И. Додонов, А.П. Василевич, М.М. Гохлернер и Г.В. Ейгер, Е.Д. Божович и др.). Фактические материалы, полученные в исследованиях, проводимых в рамках разных подходов к проблеме «чувства языка», свидетельствуют о том, что в речевой практике человека возникают и закрепляются (но часто не осознаются и не вербализуются) связи значений и форм языковых явлений, и связи эти отнюдь не прямо и однозначно соотносятся со специальными знаниями о языке, получаемыми детьми в школе. По мере обучения изменяется в целом языковая компетенция ребенка, что не означает оттеснение «чувства языка» специально формируемыми знаниями и умениями: само усвоение учебного материала по родному языку находится под постоянным влиянием чувства языка, которое, в свою очередь, обогащается в процессе усвоения учебного материала.

Лидия Ильинична не случайно воспользовалась для описания феномена чувства языка термином «переживание». Понятие переживания на протяжении всей ее последующей научной жизни было одним из основных, конституирующих ее концепцию развития личности ребенка. Этот термин, по Л.С. Выготскому, обозначает «аффективное отношение» ребенка к действительности. «Переживание, с точки зрения Л.С. Выготского, — пишет Л.И. Божович, — есть такая “единица”, в которой в неразрывном единстве представлены, с одной стороны, среда, т. е. то, что переживается ребенком, а с другой — субъект, т. е. то, что вносит в это переживание сам ребенок и что, в свою очередь, определяется уже достигнутым им ранее уровнем психического развития» [6, с. 153]. Прежде чем Л.И. Божович пришла к выводу о том, что за переживанием лежит мир потребностей ребенка, она в конкретном образовании — чувстве языка — сумела увидеть не просто эмпирическое обобщение, а кристаллизацию опыта ребенка, накапливаемого им в сложных отношениях со средой.

Итак, ранний период творчества Лидии Ильиничны Божович был не эпизодом, а эпохой ее научной биографии. Заметим в заключение, что ее работам свойственна та внутренняя полемичность, при которой фактический материал не низывался на исходные положения, а исследователь не оказывался в плену изначально принятой гипотезы; полученные данные рассматривались автором в высшей степени критично. Это приводило к построению сложных цепочек экспериментов и в конечном счете к такому решению поставленного вопроса, которое обеспечивало возможность обоснованной экстраполяции конкретных выводов, прогресс в раскрытии и анализе тех проблем, которыми она занималась.

Литература

1. *Божович Л.И.* Речь и практическая интеллектуальная деятельность ребенка: Рукопись. М., 1935.
2. *Божович Л.И.* Психологический анализ употребления правил на безударные гласные корня // Советская педагогика. 1937. № 5–6.
3. *Божович Л.И.* Психологические основы обучения грамматике: Рукопись. М., 1939.
4. *Божович Л.И.* Обучение правописанию и психология // Начальная школа. 1940. № 8.
5. *Божович Л.И.* Значение осознания обобщений в обучении правописанию // Известия АПН РСФСР. 1946. Вып. 3.
6. *Божович Л.И.* Личность и ее формирование в детском возрасте. М., 1968.
7. *Божович Л.И., Славина Л.С., Ендовицкая Т.В.* Опыт экспериментального изучения произвольного поведения // Вопросы психологии. 1976. № 4.
8. *Выготский Л.С.* Собрание сочинений: В 6 т. Т. 2. М., 1982.

Problems of speech development and of teaching language in the works of L.I. Bozhovich

Ye.D. Bozhovich

Ph.D. in Psychology, senior researcher, professor at the Pedagogical Psychology Department at the Moscow State University of Psychology and Education

This paper analyses the manuscript by L.I. Bozhovich "Speech and Practical Intellectual Activity of a Child" in the context of its author's whole scientific work. In one of her first studies, L.I. Bozhovich had focused on the process of overcoming impulsiveness and achieving self-regulated behaviour in children. This manuscript describes her experimental work on revealing the complex relations between practical action, thinking, and speech. Later she studied the relations between feelings and reasoning that require highly developed verbal-logical thinking. In 1937–1946 L.I. Bozhovich investigated the problems of teaching mother tongue, of language competence and so-called "sense of language" development. As the article states, the early period of L.I. Bozhovich's work was not an episode, but a whole "epoch" in her scientific biography.

Keywords: L.I. Bozhovich, speech, thinking, sense of language, feelings.

References

1. *Bozhovich L.I.* Rech' i prakticheskaya intellektual'naya deyatel'nost' rebenka. Rukopis'. M., 1935.
2. *Bozhovich L.I.* Psihologicheskii analiz upotrebleniya pravil na bezudarnye glasnye kornya // Sovetskaya pedagogika. 1937. № 5–6.
3. *Bozhovich L.I.* Psihologicheskie osnovy obucheniya grammatiki. Rukopis'. M., 1939.
4. *Bozhovich L.I.* Obuchenie pravopisaniyu i psihologiya // Nachal'naya shkola. 1940. № 8.
5. *Bozhovich L.I.* Znachenie osoznaniya obobshenii v obuchenii pravopisaniyu // Izvestiya APN RSFSR. 1946. Vyp. 3.
6. *Bozhovich L.I.* Lichnost' i ee formirovanie v detskom vozraste. M., 1968.
7. *Bozhovich L.I., Slavina L.S., Endovickaya T.V.* Opyt eksperimental'nogo izucheniya proizvol'nogo povedeniya // Voprosy psihologii. 1976. № 4.
8. *Vygotskii L.S.* Sobranie sochinenii: V 6 t. T. 2. M., 1982.

Памяти Учителя, Галины Лазаревны Зайцевой

Т.Е. Браудо

заместитель директора по учебно-воспитательной работе
школы-интерната для глухих детей № 65 Москвы,

А.А. Комарова

директор Негосударственной некоммерческой организации
«Центр образования глухих и жестового языка»

Статья посвящена памяти известного сурдопедагога, видного исследователя жестового языка глухих в нашей стране и за рубежом Галины Лазаревны Зайцевой, умершей в августе 2005 г. Подробно описана история жизни Г.Л. Зайцевой и ее семьи, дается оценка ее деятельности.

Ключевые слова: сурдопедагог, учитель глухих, жестовый язык, билингвистическая гимназия.

Прошло чуть больше года со дня смерти Г.Л. Зайцевой. Постепенно эмоции в оценке события уступают место разуму: мы начинаем думать о том, что мы имели и что потеряли.

Галина Лазаревна Зайцева — педагог, сурдопедагог, выдающийся исследователь жестового языка, — родилась в Москве в 1934 г. Ее отец, Лазарь Абрамович, приехал в Москву из Витебска вместе со своим другом и родственником Марком Шагалом, работал в Москве инженером по строительству мостов, ушел на фронт добровольцем в самом начале войны и погиб в 1944 г. О его гибели долгое время было неизвестно, и лишь тридцать лет спустя детям удалось найти его могилу.

Основная забота о двух детях — старшей дочери Галине и младшем сыне Владимире — легла на плечи матери, Софьи Ефимовны. Софья Ефимовна, прекрасная пианистка, выпускница консерватории, долгие годы была стержнем и душой всей семьи. Поселились на Солянке, где пережили войну и оставались до переезда в Коньково в начале семидесятых. Гала, как ее звали в семье, ходила в женскую гимназию напротив Курского вокзала. Училась хорошо, была «вьедливой» и дотошной ученицей — ей всегда нужен был ответ на «почему». После школы сразу поступила на дефектологический факультет МГПИ им. Ленина. Почему на деффак — трудно сказать. Галина была гуманитарием, думала поступать на филологию, но деффак МГПИ также готовил преподавателей русского языка и литературы и был тогда очень престижным и сильным факультетом. Еще одна существенная причина — преподавателям спецшкол тогда платили значительно боль-

ше, чем обычным педагогам, а Гале надо было заботиться о маме и младшем брате. За годы учебы в «Ленинском пед» сложилась дружная компания влюбленных в горы и туризм ребят. Компания не распалась и после окончания учебы — они продолжают хоть редко, но регулярно встречаться даже в последние годы. В эту компанию входил знаменитый Юрий Визбор.

В 1956 г. Г.Л. Зайцева окончила МГПИ и попала в Люблинскую школу для глухих детей, где проработала десять лет. В школе Галина впервые столкнулась с жестовым языком. Она позднее вспоминала свой первый жест «ПО ДВОЕ» или «ПАРАМИ». Ее сразу поставили работать воспитателем у большой и шумной группы глухих ребят. Опытный преподаватель подсказал: «Скажи им — «постройтесь парами» (на жестовом языке) и веди их в столовую». С этого все и началось... Она преподавала и математику, и русский, и литературу, работала в основном в старшей школе. Некоторые из учеников были ее ровесниками. Свою страсть к туризму, горам, путешествиям она немедленно передавала своим ученикам. Регулярно водила ребят в походы, выбирала сложные маршруты и, наверное, первая привела глухих учеников для участия в туристических слетах наравне со слышащими. Именно в те годы ею овладела вторая страсть — жестовый язык глухих, ставший предметом научных исследований на долгие годы. Она постоянно общалась с глухими и никогда не стеснялась у них учиться, даже в пожилом возрасте, — это и стало основой ее хороших знаний русского жестового языка (РЖЯ).

«Дотошность» характера, аналитический ум, логичность мышления объясняли интерес к научно-исследовательской работе, и в 1966 г. она поступила в аспирантуру НИИ дефектологии АПН СССР. Галине Лазаревне очень повезло с научными руководителями: Рахиль Марковна Боскис безусловно разделяла ее научный интерес и уважение к жестовому языку глухих, а Нина Феодосьевна Слезина поддерживала и защищала молодого специалиста, занимавшегося «непопулярной» в те годы темой. В 1969 г. Галина Лазаревна защитила кандидатскую диссертацию на тему «Выражение пространственных отношений в мимико-жестикуляторной речи глухих». Она много лет трудилась в НИИ дефектологии, до 1993 г., сначала в секторе обучения слабослышащих детей, а затем в лаборатории общего и профессионального обучения взрослых глухих.

Подготовила книгу о жестовом языке, на основе которой планировала докторскую диссертацию, но это стало возможным только с началом перестройки и директорством в Институте дефектологии В.И. Лубовского. В 1988 г. Г.Л. Зайцева стала доктором педагогических наук. Тема ее докторской была: «Жестовая речь в системе обучения и воспитания взрослых глухих».

Концепция обучения глухих детей, предложенная Зайцевой, рассматривалась в то время как новаторская в психолингвистике и диссидентская в сурдопедагогике. Вслед за известным американским ученым Стоуку, которому мы обязаны первыми фундаментальными исследованиями жестового языка, Г.Л. Зайцева поставила перед собой задачу раскрыть именно системные лингвистические особенности, русского жестового языка.

В это же время выдающийся современный русский лингвист М.В. Панов обратил внимание на то, что специфика разговорной речи значительно глубже, чем можно было бы предположить, если рассматривать ее только в противопоставлении «речь устная — речь письменная». М.В. Панов и Е.А. Земская впервые сформулировали взгляд на естественную, неофициальную разговорную речь как на особую систему, существующую параллельно с системой кодифицированного литературного языка. Из многочисленных публикаций коллектива под руководством Е.А. Земской стало известно, что разговорная речь (РР) имеет свои нормы и только ей свойственные системы противопоставлений. На каждом уровне системы РР, будь то фонетика, морфология или синтаксис, действуют характерные только для этой системы закономерности. Именно эту методологию Г.Л. Зайцева применила для описания жестового языка.

Галина Лазаревна, наблюдая феномен жестового языка, выделяет две его разновидности: калькирующий жестовый язык (КЖЯ) и разговорный жестовый язык (РЖЯ). Она первой отметила это, подчеркнув, что не следует говорить о жестовой речи глухих вообще — это неаккуратное терминологическое использование словосочетания *жестовая речь*, поскольку между РЖЯ и КЖР существует принципиальная разница.

В ситуации обычного, неформального общения глухие индивиды пользуются РЖЯ, это полноценная языковая система со своей лексикой, грамматикой и синтаксисом.

Другая система жестового языка — КЖЯ, — также функционирующая в среде глухих, отличается от РЖЯ и по коммуникативным функциям, и по своей структуре. Мы говорим о КЖЯ тогда, когда в процессе коммуникации глухие собеседники артикулируют слова *обычной речи без голоса*, сопровождая их жестами. Жест в этой ситуации выступает эквивалентом слова и дублирует его, а порядок слов *калькирует* грамматику обычного, словесного языка. Таким образом, КЖР является *вторичной* знаковой системой и сочетает элементы обычного языка и РЖЯ.

КЖР и РЖЯ, как видно из сказанного выше, имеют разные функции. Они и усваиваются в разных условиях: РЖЯ — ребенком в семье глухих родителей, подобно тому как обычный ребенок усваивает родной язык; КЖР — в ситуации выхода за пределы повседневного общения, и тот и другой язык включает дактилирование — для обозначения неизвестных имен и реалий.

В зависимости от культурного и образовательного уровня семьи глухих, где растет глухой ребенок, те или иные элементы КЖР усваиваются им раньше или позже, но неизменно *наряду* с «родным» для него РЖЯ. Процесс этот аналогичен тому, как здоровый ребенок в семье слышащих, перейдя от мультфильмов к телевизионным новостям, узнает от родителей слова указывающие на понятия, далекие от его повседневного обихода.

Сказанное выше позволяет считать РЖЯ функциональным субститутом обычной разговорной речи, с той разницей, что она реализуется в иной модальности — кинетической. С учетом этого глухого ребенка, владеющего РЖЯ, мы не можем считать говорящим: он *говорит*, но на другом языке.

В те годы Г.Л. Зайцева успевала везде — начинает читать лекции в альма-матер — МГПИ, поступает на курсы переводчиков, учит английский (в школе был французский), даже подрабатывает репетиторством. Еще в суровое доперестроечное время ей удается завязать контакты с зарубежными коллегами — ведущими специалистами по жестовому языку глухих из Англии, Италии, Финляндии, США. В 1983 г. она сделала свой первый серьезный доклад на Международном конгрессе в Риме, в 1987 г. выступила на конференции по жестовому языку в Финляндии, затем на «Deaf Way» в Вашингтоне в 1989 г. Вскоре после этого она становится признанным экспертом Всемирной федерации глухих по вопросам жестового языка, участвует во многих международных мероприятиях этой организации.

Она работала в НИИ дефектологии до 1993 г., за многие годы там ею был выполнен ряд принципиальных и новаторских научно-исследовательских работ. В частности, помимо более широко известных работ по вопросам жестового языка было проведено

исследование состояния устной и письменной речи выпускников школ глухих.

С 1993 г. Г.Л. Зайцева стала штатным профессором факультета специальной педагогики и специальной психологии Московского городского педагогического университета и преподавала там до конца жизни. Она читала курсы «История сурдопедагогики», «Вербальные и невербальные методы коммуникации», «Социолингвистика». По ее инициативе в этом университете впервые в нашей стране начали готовить преподавателей жестового языка. После смерти Галины Лазаревны эта подготовка, к сожалению, была прекращена.

В 1990 г. британский лингвист из Центра изучения глухоты Бристольского университета профессор Бенси Уолл приглашает ее участвовать в совместном проекте. Цель — разработка программ для преподавания русского жестового (настоящего!) языка слышащим, программы для интенсивных курсов подготовки глухих преподавателей РЖЯ. Галина Лазаревна собирает команду из молодых глухих и слышащих специалистов, многие из которых составили основу будущей билингвистической школы и Центра жестового языка. После стажировки в Англии в 1991 г. по разработанной в этом международном проекте программе обучаются РЖЯ две группы слышащих, в 1992 г. она открывает билингвистическую гимназию при московской школе глухих № 65, а в 1993 г. состоялся первый выпуск глухих преподавателей РЖЯ в Центре образования глухих и жестового языка. В 1996 г. в Москве состоялась Международная конференция по билингвистическому обучению глухих детей.

Для билингвистического обучения Г.Л. Зайцева вместе с коллегами создает уникальный до сих пор

пакет авторских программ и методик, она не выходит из классов, вместе с преподавателями переживает урок за уроком, успехи и неудачи учителей и учеников. После двух выпусков сразу набирается I класс, и опять Галина Лазаревна приезжает к первому уроку в школу глухих. И так продолжалось до новогоднего школьного вечера в канун 2005 г. Потом тяжелая болезнь и мучительное лечение с небольшим улучшением незадолго до смерти 6 августа 2005 г. На похороны ее, несмотря на разгар летних отпусков, пришло огромное число людей. Никогда еще столько глухих не приходило прощаться со слышащим другом и учителем — Галиной Лазаревной Зайцевой.

Книга Г.Л. Зайцевой «Дактилология. Жестовая речь» вышла в 1992 г. и была переиздана в 2000 г. под более точным названием — «Жестовая речь. Дактилология».

Галина Лазаревна стояла у истоков такого сложного явления, как создание билингвистического (применительно к глухим детям) обучения в нашей стране. Она создала уникальный коллектив слышащих и глухих учителей и исследователей, которые прекрасно понимали друг друга и могли успешно обучать и воспитывать глухих детей вместе. Она помогала готовить кадры исследователей и преподавателей жестового языка в Белоруссии, Украине, Литве, Латвии и других странах.

Впереди у нас еще долгий и кропотливый путь разработки и апробации специальных методик, программ обучения; программ обучения родителей; создания единой системы обучения, но уже без непосредственного участия и поддержки нашего Учителя. Хватит ли сил и мудрости?

In Memory of our teacher, Galina Lazarevna Zaitseva

T.Ye. Braudo

Vice-principle at the Moscow Boarding School № 65 for deaf children

A.A. Komarova

Head of the Deaf Education and Sign Language Center

The article is written in memory of G.L. Zaitseva, a famous specialist in surdopedagogy, sign language researcher, who died in August, 2005. The authors reflect on the life and work of G.L. Zaitseva.

Keywords: surdopedagogy, teacher of deaf people, sign language, bilinguistic gymnasium.

Проблемы специальной психологии на Первом международном конгрессе по теории деятельности и культурно-исторической психологии

И.А. Корепанова

кандидат психологических наук, доцент кафедры возрастной психологии
Московского городского психолого-педагогического университета

Е.М. Виноградова

аспирантка международной кафедры культурно-исторической психологии
Московского городского психолого-педагогического университета

В статье дан краткий обзор проблем специальной психологии, обсуждавшихся на Первом международном конгрессе по теории деятельности и культурно-исторической психологии «Представления в изменяющихся обществах: обучение, взаимодействие и мышление в межкультурной деятельности». Конгресс проводился Международным обществом культурно-деятельностных исследований (ISCAR). В центре обсуждений — проблемы и методы диагностики нарушенного развития, опосредствование в становящейся деятельности, новые подходы к обучению детей с нарушениями развития, психологические особенности взрослых людей с нарушениями развития. Все представленные доклады в той или иной степени продолжают и расширяют линии исследований, намеченные Л.С. Выготским.

Ключевые слова: специальная психология, опосредствование, Л.С. Выготский, ISCAR, игра, аутизм, нарушения зрения, диагностика.

Разработка проблем специальной психологии традиционна для культурно-исторической психологии. Л.С. Выготский неоднократно писал о том, что глубже понять законы нормального психического развития можно, только рассмотрев особенности развития при различных нарушениях.

Так, ряд исследователей творчества Л.С. Выготского его деятельность в области дефектологии называют истоками культурно-исторической психологии. Именно изучение путей компенсации дефектов психического развития ребенка позволило сформулировать тезис о том, что «всякий дефект есть понятие социальное»*.

Диапазон работ Л.С. Выготского в области изучения нарушенного развития широк — это проблемы психического развития детей с сенсорными нарушениями, при распаде высших психических функций, социальном сиротстве и др.

Проблематика специальной психологии и дефектологии активно развивается и в современной психологии. На Международном конгрессе ISCAR, прошедшем в сентябре 2005 г. (краткий отчет опубликован в № 1 за 2006 г. в журнале «Культурно-исто-

рическая психология»), были проведены заседания специализированных секций и симпозиумы по проблемам специальной психологии. Хотим представить некоторые материалы этого конгресса, уделив внимание тем, которые продолжают тематику работ Л.С. Выготского. Ни в коей мере не претендуем на общую характеристику состояния специальной психологии (это требует серьезной аналитической работы), приведя лишь небольшие фрагменты работы конгресса.

Проблемы поиска эффективных диагностических методов были рассмотрены с позиций динамического подхода. Показано, что диагностические программы должны быть ориентированы на оценку потенциальных возможностей ребенка, его зону ближайшего развития. Вторая тема, находившаяся в центре обсуждений, — поиск эффективных методов и методических приемов в обучении. Знаменательно, что участники конгресса значительное внимание уделили проблемам развития взрослых людей, имеющих нарушения (афазия, аутизм и др.). Осмысление проблем нарушенного развития происходило через призму основных понятий культурно-историческо-

* См., например: Пузырей А.А. Культурно-историческая теория Л.С. Выготского и современная психология. М., 1986.

го развития — проблему посредничества. В докладах выступавших особое место было отведено обсуждению особой роли взрослого как посредника в овладении культурой ребенком с особенностями в развитии.

Рассмотрим некоторые доклады более подробно.

Alexandra Pardos и Cintia Rodriguez (Испания) в докладе «Использование предметов как средство ранней диагностики аутизма» обосновали необходимость для диагностики психического развития детей с РДА анализ функционального использования предметов в свободной деятельности. Авторы показали, что представление о том, что люди с аутизмом хорошо умеют обращаться с разными предметами, однако испытывают трудности в понимании человеческих взаимоотношений, не соответствует действительности. Исследования продемонстрировали, что у детей-аутистов отмечается дефицит функционального использования предметов. Однако если ребенок до определенного возраста так и не овладел общественно выработанными способами обращения с предметами, если признаки символического замещения предметов отсутствуют, это должно быть сигналом возможных отклонений в развитии. Авторами проанализированы различные виды использования предметов (например, телефон и пирамидки из колечек) в «триадическом» взаимодействии (взрослый—ребенок—предмет). Такое взаимодействие является центральным элементом детского развития (покальку опосредствует становление его мышления). Авторы наблюдали детей-аутистов 5–6 лет. Было показано, что уровень предметных действий может служить важным критерием для анализа психического развития.

В докладе «В поисках “точек развития” у детей с нарушениями зрения: знаковое опосредствование в действии», сделанном Cecilia Guarnieri Batista (Бразилия), показано, что точная диагностика различных нарушений у детей связана с определенными трудностями. Общеизвестно, что результаты традиционного тестирования могут лишь показать, как соотносятся результаты данного ребенка со средними результатами детской популяции. Также очевидно, что тесты культурно зависимы, акцентируют внимание на том, чего у ребенка нет, а не на том, чего он может достичь. Одна из альтернатив подобным методам — оценивание *потенциального* уровня развития ребенка, основанное на понятии зоны ближайшего развития Л.С. Выготского и противостоящее традиционному оцениванию актуального уровня развития. Тем не менее в данном исследовании выявились некоторые ограничения данного метода. Традиционно диагностика, построенная с учетом зоны ближайшего развития, проводится по принципу оказания взрослым дозированной помощи ребенку. Детям с отклонениями в развитии бывает трудно в течение длительного времени удерживать внимание в процессе оказания им помощи взрослым. Авторы разработали способ исследова-

ния интеллектуальных и творческих способностей тех детей, которые не могут долго концентрироваться на выполнении заданий. Диагностика проходила во время групповых, интересных для детей, занятий, в знакомой им обстановке. Например, девочка с нарушением зрения, которая не могла долго сидеть и слушать чтение книги, изображала историю о Минотавре, разматывая клубок нитки и блуждая по коридорам здания: это дало ей возможность по-другому приобщиться к истории. А мальчик, также с нарушением зрения, которого было трудно вовлечь в совместную деятельность при выполнении заданий, похожих на школьные, в игровой ситуации сочинял длинные и логически выстроенные истории с игрушками. Обеспеченность соответствующими игрушками и присутствие знакомых сверстников и взрослых-посредников, задававших ему вопросы в процессе придумывания им историй, создавали для этого мальчика благоприятные условия. Все это может быть рассмотрено как разные виды знакового опосредствования: иконическое (предъявление предметов), указующее (предложения и подсказки относительно их использования) и символическое (более тщательно разработанные и более абстрактные характеристики этих предметов).

В докладе «Способы обучения и постижения смысла: исследование выработки знаний у детей с нарушениями зрения» Joana de Jesus de Andrade и Ana Luiza Bustamante Smolka (Бразилия) представили результаты текущих исследований способов и условий обучения естествознанию детей с нарушениями зрения. Показано, что присвоение и сигнификация научных понятий связаны с выработкой смысла и конструированием знаний. Исследование проводилось на материале преподавания естественных наук (большое внимание было уделено химии и физиологии). С опорой на наличный опыт детей изучались различные вопросы, связанные с питанием и питательными веществами, формировались научные понятия «ферментация», «микроорганизмы», «гидрация», «разделение смесей», изучались химические и физические явления. Все занятия вели два педагога — биолог и химик.

Исследование направлено на поиск адекватных методов познания и обнаружения смыслов обучения у детей с нарушениями зрения. Авторы анализируют возможную взаимосвязь между физическими органами чувств, телесными ощущениями и теми смыслами, которые становятся доступными посредством языка детям с нарушениями зрения, обнаруживают новые ресурсы незрячих детей, разнообразные стратегии, которые можно было бы использовать в их обучении, строят ситуации, которые способствуют пониманию их собственных способов обучения (необычных, но имеющих право на существование).

В докладе «Стимулирование символической игры у детей с различными нарушениями: чем может помочь взрослый-посредник?», сделанном Luciana Hueara, Carolina Molina Lucenti de Souza,

Cecilia Guarnieri Batista (Бразилия), указано, что символическая игра — показатель использования знаков ребенком. В то же время она может служить средством развития различных когнитивных и социальных навыков, быть способом эмоционального выражения. В случае с детьми, имеющими различные отклонения в развитии, иногда возникают некоторые трудности в их игровом взаимодействии с другими детьми, и преодолеть эти трудности можно с помощью специальной организации ситуаций групповой игры. В докладе представлены некоторые достижения детей дошкольного возраста с нарушениями зрения, проявившиеся в ситуациях поощрения символической игры. Было проведено 8 игровых сессий, около 40 минут каждая. Дети играли в маленьких группах, им предлагались строительные кубики, различные фигурки животных, куклы, машины, игровые предметы домашней утвари. Анализ эпизодов указал на появление многих способностей, таких, как: а) разработка длинных игровых последовательностей, основанных на традиционных сюжетах детских сказок, инициированных и поддержанных самими детьми (например, разыгрывание истории про трех поросят, включающее в себя строительство домиков поросят и изображение нападения волка на эти домики); б) разработка серий символической игры, свидетельствующих о наличии у детей знаний о различных фактах, порядках и социальных ролях в каждодневной деятельности (например, отвоз машины в ремонт, поход в магазин и т. п.); в) разыгрывание сцен, указывавших на точные и объемные знания детей об определенных правилах и порядках (например, обустройство магазина с удачно расположенными предметами и изображение действий покупки и продажи; организация празднования дня рождения, включая приготовление пирогов). Посредничество взрослого выражалось как:

а) поддержка инициатив, выдвигаемых детьми (например, взрослый предлагает ребенку кусочки бумаги для использования в качестве денег в магазине или указывает на кубики иного типа, из которых можно построить домики);

б) разъяснение понятий, используемых детьми в игровом взаимодействии (например, взрослый объясняет ребенку, что значит «наполнить бак бензином наполовину» (*по-английски «бак» и «танк» обозначаются одним и тем же словом, что делает фразу двусмысленной.* — Е.В.);

в) предложение новых тем для игры (например, «Ресторан»).

Последний вариант посредничества в меньшей степени принимался детьми. Поддержка же как форма посредничества помогала расширить круг детских инициатив, привнося новые возможности в игровую ситуацию. Взрослые также участвовали в выборе предметов для игры, равно как и в ссорах детей за предметы. В результате был сделан вывод о том, что данные наблюдаемые взаимодействия указывают на те же процессы приобретения и развития

символической игры, которые имеют место у детей без нарушений, однако с большей степенью доминирования роли взрослого. Также было подтверждено предположение о том, что в игровых сценах образцы символической игры и игр с правилами перемешивались. В целом поведение детей свидетельствовало о наличии у них приобретенных когнитивных способностей, превосходящих те, которые эти же самые дети демонстрировали в более стандартных заданиях.

Как видно из представленных докладов, проблема диагностики уровня психического (в том числе и личностного) развития ребенка с нарушениями в развитии является одной из актуальных. Современные авторы все шире используют нестандартизированные методики, а вводят диагностические моменты в реальную жизнь ребенка, используют анализ спонтанной и при поддержке взрослого реализуемой активности ребенка. Данная ситуация требует своего отдельного методологического анализа.

В докладе «В поисках возможностей для развития игровой деятельности детей-аутистов: исследование в рамках концепции социального, знакового и инструментального опосредствования», сделанном Maria Fernanda Bagarollo и Maria Cecilia Carareto Ferreira (Бразилия), представлены результаты исследования, в котором обсуждаются возможности опосредствования в стимулировании игровой деятельности детей-аутистов. Игровая деятельность — основной фактор благоприятного развития ребенка, поскольку она способствует не только процессу присвоения культуры, но и развитию мышления. Считается, что дети-аутисты не могут играть так же, как обычные дети. Игровое поведение этих детей описывается как стереотипные, бессмысленные движения, указывается на отсутствие изобретательности и произвольности. Эти дети не интересуются игрушками. Известно, что игровая деятельность развивается последовательно, постепенно, проходя определенные этапы. Согласно культурно-историческому подходу, игровая деятельность культурно обусловлена и опосредствована языком и орудиями. Очевидно, что дети-аутисты нуждаются в специальном обучении, чтобы у них в достаточной степени развилась игровая деятельность. Авторы на протяжении 18 месяцев изучали игру четырех детей-аутистов (4—7 лет) при активном участии взрослого-посредника (психолога). Детальный анализ игр показывает, что опосредствование, с помощью которого можно развивать игровую деятельность этих детей, заключается в стереотипных движениях, которым необходимо сообщать смысл и пытаться превратить их в настоящую игру; взрослый демонстрирует ребенку, как можно использовать игрушки в соответствии с культурно выработанными способами их использования, с их культурным смыслом. Анализ материала показал, что введение такого рода опосредствования приводило к тому, что дети начинали замечать и другого человека, и игрушки: стереотипные движения внезапно прекращались, и ребенок пробовал имитиро-

вать движения, осуществляемые другим человеком, а нередко даже пытался играть с игрушками, как было показано, или инициировал какую-либо другую, новую активность. Можно видеть, что развитие игровой деятельности у детей-аутистов зависит от характера предлагаемого опосредствования, учитывающего особенности каждого ребенка. Авторы убеждены, что опосредствование не должно выражаться в том, чтобы заставлять ребенка выйти из привычного для него изолированного состояния, или в том, чтобы силой сдерживать стереотипные движения. Оно должно помочь детям самим превратить свои движения в осмысленную, культурную деятельность, а это возможно только через отношения с другими людьми, когда смыслы интериоризируются и тем самым перестраивается вся психическая организация.

Проблемы взрослых с нарушениями развития не находились в фокусе непосредственных интересов Л.С. Выготского. Однако современные исследования показывают продуктивность использования идей культурно-исторической психологии в психологической работе со взрослыми людьми, имеющими нарушения развития.

Macarena Moreno (Испания), *Rosa Álvarez*, *Silvia Lobatón*, *Ana M^a López*, *Miguel Rojano* и *David Saldana* (Испания) в докладе «Ограниченная дееспособность и проблема доступности работы: взгляд взрослых с синдромом аутизма» отметили, что развитие человека и доступность для него приемлемой работы социокультурно обусловлены. Возможны как полноценное участие в жизни общества, так и изоляция (*social exclusion*). Для людей с нарушениями развития (или со специальными потребностями) нередко единственным вариантом оказывается изоляция, поскольку их участие в жизни общества посредством осуществления трудовой деятельности часто считается неприемлемым, а уровень оказываемой им поддержки и помощи явно недостаточен для их полноценного включения в жизнь общества.

По схожим причинам в большинстве исследований, посвященных данной проблематике, почему-то не принимается во внимание собственная точка зрения этих людей. Это относится и к исследованиям, касающимся аутизма. Между тем определенные коммуникативные способности людей с синдромом аутизма позволяют получить большой объем информации о том, как они сами видят свою жизнь и как воспринимают трудности, с которыми им приходится сталкиваться. В данном исследовании была проанализирована доступность работы для людей с аутизмом. Их спрашивали, как они оценивают доступность работы для себя, как воспринимают качество своей жизни, а затем сравнивали полученную информацию с данными о том, какую социальную помощь получали респонденты. Взрослые-аутисты находят структуру общества, с которой они сталкиваются, сбивающей с толку и трудной для понимания, а следовательно, и трудной для встраивания, адаптации (*excluding*).

Считается, что Л.С. Выготский не создал законченной теории личности. Однако все его работы пронизаны идеями о личности как свободном начале в человеке. Видение в человеке с нарушениями развития прежде всего личности — важное достижение современной гуманитарной науки.

Barbara B. Shadden (США) и *Patricia Koski* (США) в докладе «Конструирование социального Я у людей с афазией: когда язык как культурное орудие оказывается поврежденным» обратились к анализу влияния афазии на конструирование собственного Я.

Человек создает свое Я через взаимодействие с другими людьми. Его Я воспринимается другими в той мере, в какой он способен общаться с другими людьми. Искусство в этом деле зависит преимущественно от языка, использующего ситуационно приемлемые знаковые системы и другие культурные символы. Конструирование и презентация своего Я не требуют логически связанной системы знаков, однако человек должен использовать те знаки, которые понятны участвующим во взаимодействии другим людям и принимаются ими. Новые взаимодействия требуют переговоров относительно того, какие наборы знаков будут приемлемы. Метанарративы, институциональные рамки и разница в силе ограничивают эти переговоры, однако они всегда происходят. Когда переговоры завершены, каждый участник презентует свое Я с помощью средств, которые доступны ему в рамках оговоренного набора символов. Когда один или несколько человек, участвующих во взаимодействии, не могут использовать язык для презентации своего Я (что и происходит в случае афазии), то их воспринимают как некомпетентных в использовании культурных символов и они подвергаются риску быть неверно понятыми или исключенными из общения. Непонимание усиливается, когда человек взаимодействует с врачами, которые обычно презентуют себя как тех, кто может «исправить» проблему, и воспринимают человека с афазией как нуждающегося в «исправлении». Авторы утверждают, что и афазик, и значимые для него люди вынуждены использовать существенно отличающиеся наборы культурных средств, чтобы согласовать свое взаимодействие. Это не означает конструирования новой идентичности, поскольку всякая идентичность обновляется ситуационно, и нюансы конструирования и презентации своего Я стали относительно шаблонными. Скорее, задача здесь в том, чтобы обучиться новым навыкам, умениям.

Когда любое событие, полностью меняющее жизнь, вынуждает нас взаимодействовать в новых условиях и новыми способами, необходимо обратиться к нашим наборам культурных средств и проделать сознательную работу по созданию своего Я. Задача понимания процесса конструирования своего Я у людей с афазией (и у их близких) — это задача понимания того, как человек может грамотно справиться с данными локальными дискурсами, не прибегая к языку. Если язык необходим для конструирования собственного Я, как может человек создать свое Я без языка?

Основные вопросы, поднимаемые на конгрессе, как мог убедиться читатель, носили прикладной характер — обсуждались конкретные приемы и процедуры диагностической, коррекционной работы. Но и это можно выделить как общую тенденцию: предметом обсуждения подспудно высту-

пили и ценностные основания деятельности специалистов при работе с людьми, имеющими нарушения развития. Человек с нарушениями развития прежде всего субъект собственного развития, собственной жизни. И задача специалиста — помочь эту потенцию реализовать.

Psychology of disability: materials from the First International Congress on Activity Theory and Cultural-Historical Psychology Acting in Changing Worlds: learning, communication and minds in intercultural activities

I.A. Korepanova

Ph.D. in Psychology, associate professor at the Age Psychology Department at the Moscow State University of Psychology and Education

E.M. Vinogradova

Postgraduate student at the International Department of Cultural-Historical Psychology at the Moscow State University of Psychology and Education

The article gives a brief review of the problems concerning psychology of disability that were discussed on the First International Congress on activity theory and cultural-historical psychology Acting in Changing Worlds: learning, communication and minds in intercultural activities held by the International Society for Cultural and Activity Research (ISCAR). The following topics were discussed on the Congress: techniques of and difficulties in revealing developmental disabilities; mediacy in developing activity; new approaches to teaching disabled children; psychological characteristics of adults with disabilities. All reports made on the Congress continue and expand, in one way or another, L.S. Vygotsky's ideas.

Keywords: psychology of disability, mediacy, L.S. Vygotsky, ISCAR, play, autism, visual impairments, diagnostics.

Воспоминания о Жозефине Ильиничне Шиф

А.М. Щербакова

кандидат педагогических наук, профессор кафедры специальной психологии факультета клинической и специальной психологии МГППУ

Рассмотрены этапы научной биографии Ж.И. Шиф, ее вклад в становление сурдо- и олигофренопсихологии. Показана ее роль в изучении проблем интеллектуального и личностного развития глухих детей и умственно отсталых школьников. Важную часть научной деятельности Ж.И. Шиф составила совместная с коллегами работа над подготовкой одного из томов Собрания сочинений Л.С. Выготского. Через воспоминания коллег, учеников, близких людей воссоздается образ личности Жозефины Ильиничны, нравственного, отзывчивого, честного и открытого человека, блестящего научного руководителя и лектора, посвятившего себя служению людям и науке.

Ключевые слова: Ж.И. Шиф, этапы научного пути, Институт коррекционной педагогики РАО, сурдопсихология, олигофренопсихология, Л.С. Выготский.

**Рецензия на книгу
«Воспоминания о Жозефине Ильиничне Шиф»:
Сборник статей / Сост. Т.Ф. Костина.
М.: ИПЦ «Планета», 2004. — 108 с.**

Жозефина Ильинична Шиф (1904–1978) — профессор, доктор психологических наук, видный ученый, психолог и дефектолог. В январе 2004 г. исполнилось 100 лет со дня ее рождения.

Начав свою трудовую деятельность учителем начальных классов массовой школы, Ж.И. Шиф проявила интерес к исследовательской работе. Под руководством Л.С. Выготского она защитила кандидатскую диссертацию и издала книгу «Развитие научных понятий у школьника (1935).

В дальнейшем, став одним из ведущих сотрудников НИИ дефектологии, Ж.И. Шиф занималась общими вопросами специальной психологии, проблемами обучения и развития аномальных детей, особенностями формирования речи и мышления глухих и умственно отсталых школьников. Ею опубликовано свыше 100 работ по специальной психологии. Среди них следует особо отметить книгу «Усвоение языка и развитие мышления у глухих детей» — фундаментальный вклад в теорию и практику сурдопсихологии.

К юбилею Ж.И. Шиф ее дочь Т.Ф. Костина составила книгу, в которую вошли воспоминания коллег, учеников, а также друзей известного ученого. Свой вклад в книгу внесли Г.Л. Выгодская, Р.Д. Бабенкова, И.М. Бгажнокова, И.В. Белякова, С.Д. Забрамная, Э.И. Леонгард, А.Р. Маллер, Е.Н. Марциновская, Л.П. Носкова, В.Г. Петрова, Л.И. Солнцева, Г.В. Цикото.

При чтении книги возникает светлый образ не только выдающегося исследователя, но и чистого, отзывчивого, цельного человека, всегда готового оказать помощь и поддержку. Воспоминания содержат интересные и ценные приметы времени, передана атмосфера того или иного исторического периода, что делает ткань повествования живой и осязаемой.

Теплые слова любви произносит Г.Л. Выгодская, еще девочкой знавшая Жозефину Ильиничну. В жизни Гиты Львовны Ж.И. Шиф сыграла очень значительную роль, помогла ей сделать первый научный шаг в дефектологии.

Р.Д. Бабенкова вспоминает, что в «кабинет, где находились Ж.И. Шиф и В.Г. Петрова, можно было войти в любое время, всех встречали приветливо. Молодежь ободряла искренняя заинтересованность и желание помочь в конкретной ситуации». Римма Дмитриевна отмечает, что Ж.И. Шиф «обладала особой интеллектуальной одаренностью, которая в сочетании с личной скромностью и чистотой помыслов создавала уникальность каждого общения».

Ученики Жозефины Ильиничны — ее аспиранты (И.М. Бгажнокова, И.В. Белякова, А.Р. Маллер, Г.В. Цикото) — говорят о том, что работа с ней «была подлинная не только научная школа, а школа человеческого участия, нравственного высокого духа поведения в обществе людей».

Э.И. Леонгард рассказывает о принципиальной поддержке группы исследователей детей с нарушенным слухом (А.А. Венгер, Г.Л. Выгодская, Э.И. Леонгард). Жозефина Ильинична «была, пожалуй, единственным человеком, который был открыто солидарен» с членами группы. «Теперь ее смелая позиция полностью оправдалась: работа с семьей, участие ро-

дителей в обучении и воспитании считаются обязательными составляющими процесса реабилитации детей с нарушенным слухом. Развитие слухового восприятия, речевого слуха — обязательный раздел современных программ обучения дошкольников и школьников с нарушенным слухом, как и обязательное ношение детьми индивидуальных слуховых аппаратов». Эти и другие положения в конце 70-х гг. XX в. считались неприемлемыми, но Ж.И. Шиф была предана своим друзьям и защищала их позиции.

Большой интерес представляют воспоминания В.Г. Петровой, которые она назвала «Воспоминания об Институте дефектологии, Ж.И. Шиф и коллегах». Вера Георгиевна отмечает вклад Жозефины Ильиничны в олигофренопсихологию: «В 1955 г. Ж.И. Шиф стала заведующей лабораторией по изучению психологии умственно отсталого ребенка», хотя до этого занималась в основном обучением глухих детей. В.Г. Петрова поясняет, что «все психологи работали с разными проблемными школьниками. Когда проводили какую-то методику, то испытуемыми были и глухие, и умственно отсталые, и нормальные дети ... Это были очень продуктивные исследования». Важным и новаторским направлением работы Ж.И. Шиф стало исследование проблемы личностных особенностей умственно отсталых школьников. В работах ее аспирантов «четко показано, что личностные особенности умственно отсталых существенно отличаются от того, что имеется у нормально развивающихся детей». Воспоминания В.Г. Петровой ценны и тем, что в них рассказывается о работе Научно-исследовательского института дефектологии в период 50—70-х гг. XX в., о его ведущих сотрудниках.

И.В. Белякова вспоминает о том, что «в последние годы жизни Жозефина Ильинична уделяла много времени работе по подборке и комментариям к статьям Л.С. Выготского по проблемам дефектологии». В то время труды Л.С. Выготского впервые издавались как собрание сочинений. Ж.И. Шиф вместе с коллегами Т.А. Власовой, Э.С. Бейн, Н.Г. Морозовой, Р.Е. Левиной составляла и готовила к печати пятый том, посвященный основам дефектологии. По словам И.В. Беляковой, «начало работы над томом, сбор всех необходимых статей Л.С. Выготского, первые редакционные правки, расшифровка многих имен и фамилий, которые упоминались в этих статьях, — все это легло на плечи Жозефины Ильиничны».

Многие авторы воспоминаний свидетельствуют о том, каким блестящим лектором была Ж.И. Шиф. Так, Л.П. Носкова рассказывает, как предмет «Специальная психология» стал для нее ключевым. Учебников не было. Лектор давала «очень четкие формулировки конкретных понятий», часто вела диалог со слушателями. Далее Л.П. Носкова заключает: «Ж.И. Шиф давала нам, студентам, исследовательскую “закваску”... настраивала на серьезный научный подход к специальности».

Прекрасные «Воспоминания о маме» включила в книгу дочь Ж.И. Шиф — Татьяна Федоровна Костина, дав полный обзор ее жизненного пути.

На страницах книги читатель встретится не только с крупным ученым, автором многих монографий и статей по специальной психологии, но и с отзывчивым, добрым, любящим человеком, прекрасным собеседником — Жозефиной Ильиничной Шиф.

Recollections on Josephina Ilyinichna Shif

A.M. Shcherbakova

Ph.D. in Psychology, professor at the Psychology of Disability Department
at the Moscow State University of Psychology and Education

The article focuses on the scientific life of J.I. Shif and on her contributions to surdo- and oligophrenopsychology. Along with studies on intellectual and personal development of deaf and oligophrenic children, J.I. Shif's work (joint with her colleagues) on preparing one of the volumes of the collected works of L.S. Vygotsky for publication form an important part of her scientific life. Through the recollections of her colleagues, students and relatives one can easily see that she was a very honest, kind and generous person, a brilliant scientific adviser and lecturer.

Keywords: J.I. Shif, stages of scientific life, Institute of Correctional Pedagogy of the Russian Academy of Education, surdopsychology, oligophrenopsychology, L.S. Vygotsky.

Путь изучения речи — путь изучения личности ребенка

И.А. Корепанова

кандидат психологических наук, доцент кафедры возрастной психологии
Московского городского психолого-педагогического университета

В развернутой рецензии на книгу Р.Е. Левиной «Нарушения речи и письма у детей: Избранные труды» проведен подробный анализ книги, выделены основные линии развития идей автора, касающихся изучения речи ребенка в норме и при различных нарушениях. В книге собраны работы Р.Е. Левиной разных лет — теоретические, имеющие обобщающий характер, и эмпирические, содержащие богатый клинический материал. Автор обсуждает общие вопросы логопедии, основы психолого-педагогического изучения и помощи при заикании, содержание и функции автономной речи, природе нарушений чтения, письма и устной речи; последовательно развивает тезис о глубинной внутренней взаимосвязи речи ребенка и его личности. Во всех работах Р.Е. Левина остается верной ученицей и талантливой последовательницей Л.С. Выготского.

Ключевые слова: речь, автономная речь, заикание, Л.С. Выготский, нарушения речи, письма и чтения.

**Рецензия на книгу Р.Е. Левиной
«Нарушения речи и письма у детей:
Избранные труды» / Ред.-сост. Г.В. Чиркина,
П.Б. Шошин. М.: АКРТИ, 2005. — 224 с.**

Имя Розы Евгеньевны Левиной знаково для современной психологической науки. Она является автором оригинальных методов исследования, диагностики и коррекции нарушений речи и письма у детей (что, собственно говоря, отражено в названии книги). И это делает Р.Е. Левину признанным лидером в логопедии. Но для психологов, и прежде всего для психологов, позиционирующих себя творцами в области культурно-исторической психологии (школы Л.С. Выготского) Р.Е. Левина — ученица Л.С. Выготского (одна из знаменитого «пятого Козьмы Пруткова»), реализовавшая в практике многочисленных как сугубо эмпирических, так и оригинальных теоретических исследований принципы культурно-исторической психологии.

Композиционно книгу можно разделить на четыре части. Первая часть дает широкое представление о личности Розы Евгеньевны Левиной — научно-биографический очерк и большая подборка материалов под общим названием «Воспоминания сотрудников и коллег Р.Е. Левиной (к 90-летию со дня рождения)». Очерк открывает книгу, а воспоминания ее венчают. Такое композиционное решение позволяет увидеть все прочитанное через призму прожитой жизни. Каждая тема исследования рождалась из внутренних вопросов и сомнений, вступала в переключку с темами горячих споров и обсуждений в кругу единомышленников Л.С. Выготского, являла собой найденные аргументы в длинном диалоге с Учителем и самой собой...

Вторая часть книги включает в себя работы «Общие вопросы логопедии», «Пути преодоления и предупреждения нарушений устной и письменной речи у учащихся общеобразовательной школы» и «Заикание у детей» (редакторы-составители озаглавили эту часть «Из научного наследия Р.Е. Левиной»). В том числе благодаря и этим работам Р.Е. Левину называют основоположником педагогического направления в логопедии, крупнейшим авторитетом в области речевой патологии.

Третья часть книги — работы раннего периода научного творчества Р.Е. Левиной («Развитие идей Л.С. Выготского в области психологии и патологии детской речи»). В двух работах — «Идеи Л.С. Выготского о планирующей функции речи» и «К психологии детской речи (Автономная детская речь)» — Р.Е. Левина выступает как аккуратная и последовательная ученица Л.С. Выготского. В этих работах кристаллизуются ее научные интересы, формулируются те вопросы, ответам на которые (на материале нарушенного развития) будет посвящена ее дальнейшая деятельность.

Для того чтобы адекватно представить себе творческий путь автора и его вклад в развитие научного направления, важно знать не только список публикаций автора, но и исследования, которые были им инициированы и проведены под его руководством. Четвертая часть книги (приложение) включила в себя указатель диссертаций, защищенных под научным руководством Р.Е. Левиной, список сотрудников, работавших в 50—80-х гг. XX в. под руководством Р.Е. Левиной.

Книга содержит фотографии Розы Евгеньевны в разные периоды ее жизни. Светлое лицо автора встречает читателя на страницах книги, спокойный и вдумчивый взгляд сопровождает на протяжении всего чтения...

Книга дополнена двумя комментариями редакторов-составителей (общим и отдельным — перед работами об автономной речи). Это позволяет более подготовленно подойти к представленным материалам, настроиться на их прочтение.

Как по спирали разворачиваются и обогащаются на различном клиническом материале основные идеи Р.Е. Левиной. В самом начале книги читатель знакомится с их венцом, продолжая читать книгу, в самом конце приходит к истокам, к первым работам, где зародились эти мысли в колыбели ученичества...

Рассмотрим основные идеи, представленные в книге.

Красной нитью через все работы Р.Е. Левиной проходит идея о речи как об инструменте, обеспечивающем мышление, о речи как о воротах во внутренний мир ребенка, его личности.

Работа «Общие вопросы логопедии» носит обобщающий характер. В ней подведены итоги более чем двадцатилетней исследовательской деятельности сектора логопедии НИИ дефектологии (ныне Институт коррекционной педагогики). Основные принципы, которыми сектор руководствовался в своих исследованиях, — принцип развития высших психических функций и принцип системности языка, системности речевой деятельности. Исследования проводились не просто для создания новых теоретических конструкций. Сектор логопедии ориентировался прежде всего на запросы педагогической практики. Было убедительно показано, что помимо усилий со стороны педагогов по развитию речи ребенка необходимо стимулирование активного самостоятельного овладения речью самим ребенком в практике его повседневных, внеурочных занятий.

Результаты многочисленных исследований наиболее распространенных нарушений письменной и устной речи позволили разграничить речевые нарушения не по этиологическим или симптоматическим принципам, а по общности педагогических задач. Во главу угла был поставлен признак, актуальный для коррекционного обучения. Были выделены три уровня недоразвития речи: отсутствие общеупотребительной речи, начатки общеупотребительной речи и развернутая речь с частичным фонетическим и лексико-грамматическим недоразвитием.

В работе «Пути преодоления и предупреждения нарушений устной и письменной речи у учащихся общеобразовательной школы» на обширном клиническом материале показана тесная связь и общая природа, существующая между нарушениями письма, чтения и речи. Ошибки в чтении и письме имеют не оптическую природу, они обусловлены нарушениями в развитии речи (ее основных компонентов — фонетики, лексики, грамматики). Р.Е. Левина пишет: «Накопленные нами факты клинического, генетического и массового исследования позволяют подойти к пониманию некоторых конкретных закономерностей системного взаимодействия различных компонентов речевой деятельности, а так же выдвинуть вытекающие из них соображения о путях предупреждения и преодоления затруднений в усвоении грамоты и правописания» (с. 76).

К проблемам заикания Р.Е. Левина подошла не в самом начале своего творческого пути. Публикуемая работа «Заикание у детей» относится к 70-м гг. XX в. И в этой работе ярко и зримо Роза Евгеньевна проявила позицию в понимании речи. Она применила системный подход как общий принцип анализа речевых нарушений. Анализируя заикание, Р.Е. Левина прежде всего обратилась к генезу речи, но не как отдельному процессу, а в тесной связи со всеми психическими процессами, личностью ребенка, в контексте всего социального окружения ребенка. Были собраны данные о многих случаях заикания у детей дошкольного и младшего школьного возраста, описаны ситуации возникновения заикания,

особенности его проявления. Собранные факты сначала позволили выдвинуть предположение, что при заикании большую роль играют нарушения коммуникативной функции речи. Было обнаружено, что большинство случаев возникновения заикания приходится на младший дошкольный возраст. Именно в этом возрасте речь, как и все сознание ребенка, претерпевает кардинальную перестройку — «ребенок выделяет себя из окружающего. Появляется отношение к своим действиям и, что самое главное, к своей речи. Появляются начатки сознания (или ощущение) понимаемости собственной речи, доступности ее другим, сопоставление с речью других, стремление самостоятельно сказать, а порой сказать именно определенным образом, а не как-то иначе» (с. 81). В младшем дошкольном возрасте мощный толчок получает развитие произвольная речь. И именно трудности в становлении произвольной речи могут перерасти в заикание. В данной работе не только проанализированы причины возникновения заикания, в процессе педагогического эксперимента сформулирован принцип коррекционной работы — нормализация речевой среды ребенка. Именно разговорная среда может стать источником заикания (завышенные требования к речи ребенка, перегруженность сложными оборотами речи и т. д.) и мощным средством его коррекции.

В студенческом исследовании, проведенном под непосредственным руководством Л.С. Выготского, Р.Е. Левина занималась исследованием планирующей роли речи. А.Р. Лурия так описывает замысел этой работы: «Внешне эта работа казалась совершенно отличной от работ А.Н. Леонтьева и Н.Г. Морозовой (исследования памяти и реакции выбора. — *И.К.*), но основная ее идея была той же. Хотя Пиаже и произвел на нас впечатление своими исследованиями, мы категорически возражали против его идеи, что в раннем возрасте речь ребенка не играет существенной роли в развитии его мышления. По мнению Л.С. Выготского, фазы развития взаимоотношения речи и мышления были в общем следующими. Первоначально двигательные и речевые аспекты поведения ребенка слиты воедино. Речь ребенка в это время направлена на предметно ориентированную беседу, эмоциональные выражения и другие виды социального контакта. Так как ребенка окружают взрослые, постепенно его речь начинает играть в его поведении все большую роль и помогает ребенку обозначить то, что он делает и что ему нужно. Через некоторое время ребенок начинает использовать речь не только для общения с другими, он начинает использовать ее и для себя самого. Таким путем речь перестает быть только средством воздействия на других и начинает выполнять функцию самоуправления*». Некоторые результаты этого исследования представлены в работе Л.И. Божович, опубликованной в № 1—3 за 2006 г. в этом журнале. Сама Р.Е. Левина обобщила результаты своих исследований в работе «Идеи Л.С. Выготского о планирующей речи ребенка», впервые опубликованной лишь в 1968 г.**. Далее

* Лурия А.Р. Этапы пройденного пути: Научная автобиография. М., 2001. С. 36.

** Заметим, что эта работа в сокращении была переиздана в кн.: Жан Пиаже: теория, эксперименты, дискуссии. М., 2001. В той публикации работа «обрывается» характеристикой планирующей функции речи в норме. В рецензируемом издании на с. 118—121 приведены материалы исследования планирующей функции речи при умственной отсталости и афазии. И это делает работу еще более ценной и «объемной».

Р.Е. Левина обратилась к более ранним этапам в развитии речи. Вопрос оставался прежним: как развивается значение детского слова? В работе «К психологии детской речи в патологических случаях» (1936) Р.Е. Левина рассматривает источники слов автономной речи, выделяет несколько групп автономных слов. Проведенные исследования показали, что значения слова автономной речи являются ситуационными. Восприятие ведет за собой слово. «Значение слова в автономной речи есть непосредственное отражение ситуации, наглядных связей, существующих между вещами» (с. 161). Автономная речь с преобладающей в ней индикативной функцией является переходной между доречевой и собственно речевой ступенью в развитии.

Автономная речь анализируется Р.Е. Левиной не как «вещь в себе», а с привлечением данных современной ей фонологии: «принцип единства, соответствия звуковой и смысловой речи находит свое яркое подтверждение в феномене детской речи» (с. 175).

Завершает свое исследование Р.Е. Левина параграфом «Личность ребенка с автономной речью». И в этом небольшом параграфе на примере феномена автономной речи соединяет положения Л.С. Выготского о единстве общения и обобщения, системном и смысловом строении сознания. «Основной дефект речевого развития ребенка — "автономика" — невозможность овладения нормальной речью — восходит к основному дефекту всей структуры личности — недостаточной внутренней активности, т. е. недостаточности овладения собственными психологическими процессами. Последнее неразрывно связано с недостаточностью обобщающих процессов. Произвольность, как указывает Л.С. Выготский, развивается в меру развития мышления, осознания» (с. 189).

Начав с вопросов патологии речи («задержки» на стадии автономной речи), Р.Е. Левина приходит к основному вопросу всей психологии — детерминантам личности.

Книга богата ярким показательным (наглядным) клиническим материалом. Грамотно, скрупулезно собранные данные о ребенке, его речи, ведущих нарушениях, протоколы экспериментов и наблюдений, их обстоятельное обсуждение — все это делает книгу образцом экспериментальной психологии, тем, чего так не хватает современным работам, в которых в центре находится не факт, а данные бесчисленного количества тестов и посчитанные множеством способов корреляции с необходимым уровнем значимости. За каждой строчкой текста Р.Е. Левиной стоит ребенок, его речь, его личность и труд профессионального психолога. «Умный глаз наблюдателя важнее глупого эксперимента», — говорил Д.Б. Эльконин.

Составленная из работ разных лет, книга имеет один недостаток — не все работы сопровождаются комментариями (год создания и год первой публикации того или иного текста, страницы и т. п.) и не все работы Р.Е. Левиной вошли в список работ. Читателям будет не просто восстановить всю событийную канву возникновения и развития ее идей.

Посредством анализа текстов этой книги можно увидеть тернистый путь развития идей Л.С. Выготского о генезе значения слова... И знаменательно, что в этом номере журнала «Культурно-историческая психология», на его страницах вновь «встретились» две подруги, две ученицы Л.С. Выготского — Лидия Ильинична Божович и Роза Евгеньевна Левина, сквозь года пронесшие зазор и тепло студенческих лет и основной вопрос Выготского — так как же возможен человек?

Прекрасно изданная книга окажется чрезвычайно полезной не только аспирантам и студентам факультетов специальной и клинической психологии, но и детским и возрастным психологам, психолингвистам и лингвистам, логопедам, историкам психологии (и особенно историкам школы Л.С. Выготского, истории русской психологической мысли в то беспокойное и противоречивое время).

Way of studying speech — way of studying a child's personality review of the book by R. Ye. Levina speech and writing disorders in children. — M., 2005

I.A. Korepanova

Ph.D. in Psychology, associate professor at the Age Psychology Department
at the Moscow State University of Psychology and Education

This is a detailed review of the book by R. Ye. Levina *Speech and Writing Disorders in Children*. The book includes theoretical and empirical works of R. Ye. Levina that were written at different times. In these works she discusses the main problems existing in logopedics, as well as the problems of psychological and pedagogical examination and support of stammering people. The subject and functions of autonomous speech, the nature of speech, writing and reading difficulties are also discussed. R. Ye. Levina speaks of the inner connection between a child's speech and personality. She was a faithful student and a talented follower of L.S. Vygotsky.

Keywords: autonomous speech, stammering, L.S. Vygotsky, speech impediments, writing and reading difficulties.

НАШИ АВТОРЫ

- Басилова Татьяна Александровна** — кандидат психологических наук, заведующий кафедрой специальной психологии факультета клинической и специальной психологии Московского городского психолого-педагогического университета
basilova@yandex.ru
- Божович Елена Дмитриевна** — кандидат психологических наук, старший научный сотрудник, профессор кафедры педагогической психологии Московского городского психолого-педагогического университета
- Браудо Татьяна Евгеньевна** — заместитель директора по учебно-воспитательной работе школы-интерната для глухих детей № 65 Москвы
- Виноградова Елизавета Михайловна** — Аспирантка международной кафедры культурно-исторической психологии Московского городского психолого-педагогического университета
- Гущин Юрий Вячеславович** — ассистент кафедры психологии Международного университета природы, общества и человека «Дубна»
gusjv@mail.ru
- Долгих Лада Юрьевна** — кандидат психологических наук, доцент кафедры специальной педагогики Иркутского государственного педагогического университета
ocuru-ld@list.ru
- Кинтанар Луис** — координатор магистратуры по нейропсихологической диагностике и реабилитации факультета психологии Автономного Университета г. Пуэбла, Мексика
lquinr@siu.buap.mx
- Комарова Анна Анатольевна** — директор ННО «Центр образования глухих и жестового языка»
ankom@concord.ru
- Корепанова Инна Александровна** — кандидат психологических наук, доцент кафедры возрастной психологии Московского городского психолого-педагогического университета
inkainka1@yandex.ru
- Лубовский Владимир Иванович** — доктор психологических наук, профессор, академик РАО, профессор кафедры специальной психологии факультета специальной психологии Московского городского психолого-педагогического университета
- Манске Кристель** — доктор философских наук, директор Института Кристель Манске, Гамбург, Германия
- Новгородцева Александра Павловна** — кандидат психологических наук, доцент кафедры дифференциальной психологии факультета клинической и специальной психологии Московского городского психолого-педагогического университета
- Сарапулова Мария Александровна** — старший преподаватель кафедры специальной педагогики Иркутского государственного педагогического университета
- Соловьева Юлия** — преподаватель-исследователь магистратуры по нейропсихологической диагностике и реабилитации, факультета психологии Автономного Университета г. Пуэбла, Мексика
lquinr@siu.buap.mx
- Фрумкина Ревекка Марковна** — доктор философских наук, профессор, главный научный сотрудник Института языкознания Российской академии наук
- Щербакова Анна Михайловна** — кандидат педагогических наук, профессор кафедры специальной психологии факультета клинической и специальной психологии Московского городского психолого-педагогического университета

OUR AUTHORS

- Basilova Tatiana Aleksandrovna** – Ph.D. in Psychology, Head of the Psychology of Disability Department at the Moscow State University of Psychology and Education
basilova@yandex.ru
- Yelena Dmitrievna Bozhovich** – Ph.D. in Psychology, senior researcher, professor at the Pedagogical Psychology Department at the Moscow State University of Psychology and Education
- Braudo Tatiana Yevgenievna** – Vice-principle at the Moscow Boarding School #65 for deaf children
- Vinogradova Elizaveta Mikhailovna** – Postgraduate student at the International Department of Cultural-Historical Psychology at the Moscow State University of Psychology and Education
elizavetavinogradova@yandex.ru
- Gushchin Yury Vyacheslavovich** – Junior member at the Psychology Department at the Dubna International University for Nature, Society and Man
gusjv@mail.ru
- Dolgikh Lada Yurievna** – Ph.D. in Psychology, associate professor at the Department of Special Pedagogics at the Irkutsk State Pedagogical University
- Quintanar Luis** – Magistrate coordinator of Neuropsychological Diagnostics and Rehabilitation, Faculty of Psychology, Autonomous University of Puebla, Mexico
- Komarova Anna Anatolyevna** – Head of the Deaf Education and Sign Language Center
ankom@concord.ru
- Korepanova Inna Aleksandrovna** – Ph.D. in Psychology, associate professor at the Age Psychology Department at the Moscow State University of Psychology and Education
inkainka1@yandex.ru
- Lubovsky Vladimir Ivanovich** – Ph.D. in Psychology, member of the Russian Academy of Education, professor at the Psychology of Disability Department at the Moscow State University of Psychology and Education
- Manske Christel** – Ph.D. in Philosophy, Head of the Manske Institute, Hamburg, Germany
- Новгородцева Aleksanda Павловна** – Ph.D. in Psychology, associate professor at the Department of Differential Psychology at the Moscow State University of Psychology and Education
- Sarapulova Maria Aleksandrovna.** – Senior lecturer at the Department of Special Pedagogics at the Irkutsk State Pedagogical University
- Solovieva Yulia** – Researcher and lecturer, Faculty of Psychology, Autonomous University of Puebla, Mexico
lquinr@siu.buap.mx
- Frumkina Revecca Markovna** – Ph.D. in Philosophy, professor, senior researcher at the Institute of Linguistics of the Russian Academy of Education
- Shcherbakova Anna Mikhailovna** – Ph.D. in Psychology, professor at the Psychology of Disability Department at the Moscow State University of Psychology and Education

Содержание

ТЕОРИЯ И МЕТОДОЛОГИЯ

«Врастание в культуру» ребенка с нарушениями развития <i>В.И. Лубовский</i>	3
О Соколянском и его методах обучения глухих и слепоглухих детей, так интересовавших Выготского <i>Т.А. Баилова</i>	8

ПРОБЛЕМА РАЗВИТИЯ

Учиться вместе <i>К. Манске</i>	17
------------------------------------------	----

ДИСКУССИИ И ДИСКУРСЫ

Диалог с Л.С. Выготским о проблемах современной сурдопедагогики <i>Г.Л. Зайцева</i>	21
О знаковых системах, замещающих естественный язык <i>Р.М. Фрумкина, Т.Е. Браудо</i>	28
Внутренние конфликты подросткового возраста <i>А.П. Новгородцева</i>	38

ЭМПИРИЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ

Коммуникативные условия активизации речевой деятельности учащихся специальной (коррекционной) школы VIII вида <i>Л.Ю. Долгих</i>	51
Методы нейропсихологической коррекции мексиканских дошкольников с дефицитом внимания <i>Ю. Соловьева, Л. Кинтанар</i>	60
Личностно-смысловое отношение будущих специалистов к людям с нарушениями развития <i>М.А. Саратулова</i>	68
Опыт комплексного психолого-педагогического сопровождения ребенка с эпилепсией <i>Ю.В. Гуцин</i>	76

АРХИВ

СПЕЦИАЛЬНАЯ ПСИХОЛОГИЯ

Об одной из форм акустической агнозии. Косноязычие в речи и письме <i>Р.М. Боскис, Р.Е. Левина</i>	85
Об условиях успешного выполнения заданий учащимися старших классов вспомогательной школы (на материале грамматического задания) <i>Ж.И. Шиф</i>	93

ПСИХОЛОГИЯ РАЗВИТИЯ

Речь и практическая интеллектуальная деятельность ребенка (экспериментально-теоретическое исследование) (ч. 4) <i>Л.И. Божович</i>	101
Проблемы развития речи и обучения языку в научном творчестве Л.И. Божович <i>Е.Д. Божович</i>	114

ПАМЯТНЫЕ ДАТЫ

Памяти Учителя, Галины Лазаревны Зайцевой <i>Т.Е. Браудо, А.А. Комарова</i>	120
--------------------------------------------------------------------------------------	-----

НАУЧНАЯ ЖИЗНЬ

Проблемы специальной психологии на Первом международном конгрессе по теории деятельности и культурно-исторической психологии <i>И.А. Корепанова, Е.М. Виноградова</i>	123
-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-----

РЕЦЕНЗИИ

Воспоминания о Жозефине Ильиничне Шиф <i>А.М. Щербакова</i>	128
Путь изучения речи — путь изучения личности ребенка <i>И.А. Корепанова</i>	130

<i>Наши авторы</i>	133
--------------------------	-----

Contents

THEORY AND METHODOLOGY

Disabled child's "ingrowth to culture" <i>V.I. Lubovsky</i>	3
I.A. Sokolyansky and His Methods of Teaching Children with Hearing and Visual Impairments <i>T.A. Basilova</i>	8

THE PROBLEM OF DEVELOPMENT

Learning Together <i>Christel Manske</i>	17
---------------------------------------------------	----

DISCUSSIONS AND DISCOURSE

Dialogue with L.S. Vygotsky on the problems of modern surdopedagogy <i>G.L. Zaitseva</i>	21
Sign Systems as substitutes for natural language <i>R.F. Frumkina, T.Ye. Braudo</i>	28
Inner conflicts in adolescence <i>A.P. Novgorodtseva</i>	38

EMPIRICAL RESEARCHES

Communicative conditions of speech activation in children with mental retardation <i>L.Yu. Dolgikh</i>	51
Methods of neuropsychological correction in Mexican preschoolers with attention deficit disorder <i>Yu. Solovieva, L. Quintanar</i>	60
Future specialists' attitude towards persons with disabilities <i>M.A. Sarapulova</i>	68
Experience of supporting a child with epilepsy <i>Yu.V. Gushchin</i>	76

ARCHIVE

SPECIAL PSYCHOLOGY

On one of the forms of acoustic agnosia. Tongue-tie in speech and writing <i>R.M. Boskis, R.Ye. Levina</i>	85
Conditions of successful task solving in high school students with mental retardation (on the material of grammar task) <i>J.I. Shif</i>	93

DEVELOPMENT PSYCHOLOGY

Speech and practical intellectual activity of a child (an experimental-theoretical study). (part IV) <i>L.I. Bozhovich</i>	101
Problems of speech development and of teaching language in the works of L.I. Bozhovich <i>Ye.D. Bozhovich</i>	114

MEMORABLE DATES

In memory of our teacher, Galina Lazarevna Zaitseva <i>T.Ye. Braudo, A.A. Komarova</i>	120
-------------------------------------------------------------------------------------------------	-----

SCIENTIFIC LIFE

Psychology of disability: materials from the First International Congress on Activity Theory and Cultural-Historical Psychology Acting in Changing Worlds: learning, communication and minds in intercultural activities <i>I.A. Korepanova, E.M. Vinogradova</i>	123
----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-----

REVIEWS

Recollections on Josephina Ilyinichna Shif <i>A.M. Shcherbakova</i>	128
Way of studying speech – way of studying a child's personality <i>I.A. Korepanova</i>	130

<i>Our authors</i>	134
--------------------------	-----