

КОНЦЕПТУАЛЬНЫЕ ОСНОВЫ СОПРОВОЖДЕНИЯ ДЕТЕЙ
И ВЗРОСЛЫХ С НАРУШЕНИЯМИ РАЗВИТИЯ
CONCEPTUAL FOUNDATIONS OF SUPPORT FOR CHILDREN
AND ADULTS WITH DEVELOPMENTAL DISORDERS

Научная статья | Original paper

**Загадки кризисов детства: от воздействия — к содействию
развитию особых детей**

А.Г. Асмолов^{1,2} ✉

¹ Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова,
Москва, Российская Федерация

² Московский институт психоанализа, Москва, Российская Федерация

✉ agas@mail.ru

Резюме

Развитие ребенка — как в норме, так и при различных нарушениях, — проходит через ряд кризисов. Помимо возрастных кризисов (трех, семи лет, подросткового), на пути каждого ребенка встречаются также и другие — при переходе из начальной школы в среднюю, из школы во взрослую жизнь и т.д. Эти переходы могут представлять определенную трудность для ребенка и его семьи. Но что представляет собой тот или иной переходный период? Какова роль общества в их возникновении? Что способствует их успешному преодолению? Этим вопросам уделяли внимание представители различных направлений — педагогики, психологии, философии, антропологии и др. В настоящее время проблема поддержки ребенка в переходные периоды не теряет своей остроты и актуальности, что и стало основанием для написания статьи.

Ключевые слова: развитие ребенка, кризис, предикативная диагностика, компенсаторный потенциал, скаффолдинг, концепция содействия развитию потенциала, «институт особого родительства»

Для цитирования: Асмолов, А.Г. (2026). Загадки кризисов детства: от воздействия — к содействию развитию особых детей. *Аутизм и нарушения развития*, 24(2), 5–9. <https://doi.org/10.17759/autdd.2026240201>

**Unraveling the puzzles of childhood crises: from intervention
to facilitating development in children with special needs**

A.G. Asmolov^{1,2} ✉

¹ Lomonosov Moscow State University, Moscow, Russian Federation

² Moscow Institute of Psychoanalysis, Moscow, Russian Federation

✉ agas@mail.ru

Abstract

Child development — both typical and in cases of various disorders — involves a series of crises. In addition to age-related crises (such as those at age three, age seven, and adolescence), every child also encounters other transitional periods: moving from elementary to middle school, transitioning from school to adult life, among others. These transitions can pose certain difficul-

© Асмолов А.Г., 2026



CC BY-NC

ties for both the child and their family. But what characterizes each specific transition period? What role does society play in their emergence? What contributes to successfully overcoming them? These questions have been addressed by representatives of various disciplines — pedagogy, psychology, philosophy, anthropology, and others. Today, the issue of supporting children during transitional periods remains as pressing and relevant as ever, which is what motivated the writing of this article.

Keywords: child development, crisis, predicative diagnostics, compensatory potential, scaffolding, concept of supporting potential development, “institution of special parenting”

For citation: Asmolov, A.G. (2026). Unraveling the puzzles of childhood crises: from intervention to facilitating development in children with special needs. *Autism and Developmental Disorders*, 24(2), 5–9. (In Russ.). <https://doi.org/10.17759/autdd.2026240201>

Введение

Каждый раз, когда мы говорим о развитии человека, мы так или иначе касаемся границ между разными его периодами (Ariès, 1999). И понятие границы также крайне важно в методологическом плане.

Лучшими исследователями границ и переходов, на мой взгляд, были такие мастера как Ю.М. Лотман и М.М. Бахтин (Лотман, 2024, Бахтин, 1975). Также известны целый ряд концепций, которые называются «обряды перехода». Они принадлежат А. ван Геннепу (Геннеп, 1999), одному из мастеров в области антропологии, а также великому мастеру антропологии, британскому антропологу В. Тернеру (Тернер, 1983). В целом ряде работ В. Тернер называет эти переходы «лиминальными периодами» — периодами, когда ты проходишь те или иные пороги. А те ситуации, когда ты оказался «between and betwixt» (ни тут, ни там), он называет «пустыней безстатусности», когда ты ушел от прежней роли, но еще не обрел новую позицию в своей жизни.

Детская психология, возрастная психология, генетическая эпистемология Ж. Пиаже (Пиаже, 2003) также фокусировались на переходных периодах в развитии ребенка и в целом в развитии человека. Неслучайно концепция периодизации развития ребенка, предложенная Д.Б. Элькониним (Эльконин, 1971), связанная с разными сменами ведущей деятельности, является концепцией периодизации развития личности в детском возрасте. Ее мы тоже должны с вами всячески помнить и понимать.

Для меня невероятно важно, что в системе образования устоялось понимание кризисов развития личности на разных этапах возрастного пути. Эти кризисы описываются по-разному. Наиболее полной концепцией кризисов является эпигенетическая концепция Э. Эриксона (Эриксон, 2000), посвященная миру детства и развитию ребенка.

Какие бы ни были эти кризисы, у меня всегда возникала тревога, что идущие от психологии детства, от возрастной, генетической психологии (как бы мы ее ни называли со времен К. Бюлера) подходы к кризисам в развитии ребенка и возрастным периодизациям имеют некоторые риски.

Все дело в том, что если вы обратитесь к классическим концепциям кризиса в разных подходах, то увидите, что есть кризис трехлетнего возраста, кризис шести-

семилетнего возраста и кризис подросткового периода. Именно эти кризисы были фокусами для многих исследований. У меня же всегда возникал следующий вопрос: не является ли концепция кризисов не просто исследовательской, а «конструирующей» концепцией? Не складывается ли особого рода ситуация, когда методология понимания развития становится не просто описанием реальности, а конструирует, создает эту реальность? Не является ли наше понимание развития человека причиной того, что и системы образования, и системы воспитания вольно или невольно оказываются под гипнозом наших концепций об обязательных возрастных кризисах, и мы сами закладываем и усиливаем эти кризисы?

Именно поэтому для меня крайне важно, чтобы при любых переходах — от пренатального периода жизни человека к его появлению в мире, от первого года жизни к последующим этапам и так далее — мы сами не оказались теми, кто сложные периоды развития человека узаконивает и маркирует как кризисы. Таким образом возникает формула: «кто ищет кризис, тот его находит». Вот что меня волнует в этих ситуациях.

Особенно меня всегда волновали ситуации кризисов, закладываемых во время школьной жизни, когда есть начальная школа — четыре года обучения, — а потом ребенок переходит из начальной школы в среднюю школу и учится там с пятого по девятый класс, а потом переходит в десятый, одиннадцатый классы. Я выделяю всем известные периоды, когда на самом деле ребенок оказывается в разных мирах. Но потом он оказывается еще в одном, совершенно другом, мире — мире университета, мире высшей школы, мире высшего профессионального образования.

Когда я думаю об этих ситуациях, я вспоминаю замечательное произведение моего названного старшего брата и учителя В.Ф. Тендрякова «Ночь после выпуска». Одна из героинь этого произведения говорит о том, что ей завтра нужно уходить из школы, и их, еще детей, уверяют, что перед ними открыты много дорог. А она чувствует себя в школе как ребенок, как волчонок в норе, которую страшно покидать. И ей безразличны те дороги, что открыты, она не сделала выбора, и ей непонятно, как перейти из одного мира в другой. Непонятно, что ее ждет (Тендряков, 2022).

Более точный текст из произведения В.Ф. Тендрякова передает тот (в буквальном смысле) трагедийный характер перехода из одного периода жизни

в другой, когда перед ребенком, перед человеком открывается мир, когда он переходит границу. В антропологии переход из одной реальности в другую описывается термином «культурный шок». Он возникает, когда вы, например, переезжаете из одной страны в другую и оказываетесь мигрантом. Такие ситуации описаны достаточно детально.

Я взглянул на проблематику границы, перехода, кризиса — через оптику разных дисциплин: это психология детства, культурная антропология, эволюционные подходы в биологии развития (которые выделяют сензитивные периоды в развитии детства и те периоды, в которые возникают особого рода сложности), возрастные периодизации, которые предлагает нам замечательная биологическая концепция взросления.

Совсем недавно коллеги из Московского правительства обратились ко мне с осторожным вопросом: а не стоит ли нам во избежание кризисов основного развития сделать в школе (и все более пропагандировать) вместо обучения 1–4 или 1–3, обучение 1–6? То есть не стоит ли, чтобы избежать кризисов, первым этапом называть этап от прихода в семилетнем возрасте в школу до завершения пятого, шестого, седьмого класса... восьмого, — когда это общий период развития ребенка? Для меня этот вопрос и такие эксперименты (осторожные педагогические поиски) невероятно важны.

Он связан еще и с тем, что если в дошкольном детстве и в мире начальной школы более уверенно работают подходы, идущие от Л.С. Выготского, Д.Б. Эльконина, А.Р. Лурии, то в старших классах школы они практически «не ночевали». Вы там не найдете ни концепции Л.В. Занкова, ни концепций, связанных с развивающим образованием В.В. Давыдова, Д.Б. Эльконина и других. Иными словами, в старших классах — хотим мы этого или нет, как бы мы ни вводили метод проектов — торжествует «ЗУНовская» педагогика: педагогика Знаний, Умений, Навыков, а не педагогика развития, которая является в общем-то самой ценной и для дошкольного мира детства, и для мира начальной школы. Вот те вопросы, которые меня невероятно волнуют.

Когда мы спрашиваем, как помочь ребенку в период перехода, что можно делать и как делать, без понимания методологии, подходов и мировоззренческих ценностей мы с вами не обойдемся. Сам термин «помощь» для меня достаточно многозначен. Вслед за создателем детской психологии в нашей стране А.В. Запорожцем (Запорожец, 2000) я считаю базовым представлением о том, что единицей развития личности является «содействие». Мир развития ребенка — это мир содействий. Подчеркиваю: не мир «совместной деятельности», о котором говорили многие в школе Л.С. Выготского (в том числе В.В. Рубцов и его коллеги, Г.А. Цукерман), а именно содействие. Содействие, в отличие от совместной деятельности, имеет невероятно ценностный, аксиологический смысл понимания развития ребенка, развития человека, развития человека в мире людей. Это содействие в развитии его потенциала, содействие в развитии жизненного пути, который мы неоднократно характеризовали как

историю отклоненных альтернатив: кем мы хотели стать и кем мы с вами в итоге не стали.

И в этом плане невероятно важно, чтобы концепция «помощи», за которой рано или поздно (прямо или косвенно) возникает идея «воздействия» на ребенка, уступала концепции содействия. И так, главное в поддержке развития ребенка, первое, что надо сделать, — перейти от парадигмы «воздействия на ребенка» к парадигме «содействия развитию потенциала, возможностей ребенка» в разных периодах его развития. Это очень важный ход: переход от воздействия к содействию.

Второе. Когда мы говорим о переходе от воздействия к содействию, надо очень четко видеть, что принципы Л.С. Выготского и Дж. Брунера крайне важны. Эти подходы часто сводят к инструментально-методическим, но за ними стоят совершенно разные огромные мировоззренческие смыслы. Все мы хорошо знаем, что развитие ребенка для преодоления любых кризисов осуществляется через призму «зоны ближайшего развития». Зона ближайшего развития, в отличие от зоны актуального развития, определяется тем, какие задачи может решить ребенок при поддержке взрослого. Об этом помнят все, но Л.С. Выготский также отмечал важную (а сегодня — сверхважную) вещь: еще зона ближайшего развития определяется тем, что ребенок может сделать при поддержке компетентных, продвинутых, более развитых сверстников.

Зона ближайшего развития определяется взрослым, который открывает путь для ребенка. Иногда он оказывается «узкоколейкой», когда взрослый начинает навязывать ребенку свои модели успеха, например, самую опасную модель успеха XXI века, которую я называю «вузоцентризм». Из этого вытекает, что если ребенок по тем или иным причинам имеет те или иные особенности и не поступил в вуз, то и родители воспринимают себя как неудачников, и ребенок маркируется как ребенок-неудачник, несчастный ребенок. Разве это так? Но все — и родители, и дети — становятся заложниками вузоцентризма, который приводит к росту (привет великому А. Адлеру!) комплексов неполноценности и взрослых, и детей.

Концепция Л.С. Выготского о зоне ближайшего развития со взрослыми и продвинутыми сверстниками предлагает нам стратегию содействия развитию ребенка, призванную шире раскрыть его потенциал. Это содействие развитию ребенка, в том числе и ребенка с расстройством аутистического спектра, и любого другого ребенка. Подчеркиваю: это содействие, а не воздействие, когда мы думаем, что мы держим развитие, как Бога за бороду.

Итак, все в педагогике и в психологии знают и помнят принцип зоны ближайшего развития. Но не все помнят, что есть другой принцип, который, опираясь на Л.С. Выготского, сформулировал Дж. Брунер со своими коллегами (Wood, 1976), — принцип «скаффолдинга» (scaffolding). Скаффолдинг — это выстраивание «лесов» в развитии ребенка. Мастера лечебной педагогики, мастера педагогики развития —

это мастера выстраивания «лесов», которые помогают в сложном пути развития в мире детства и в последующие периоды. Чтобы четче понять метафору скаффолдинга, напомним, что каждый строитель сначала выстраивает леса у здания, а потом, когда здание построено, эти леса убирает. Скаффолдинг — это выстраивание опор в развитии ребенка, в развитии личности, которые, сыграв свою роль, так или иначе могут быть оставлены. Методология скаффолдинга также важна и для понимания любого ребенка, в том числе ребенка с по-иному развитыми способностями.

Когда мы говорим о ребенке с особенностями развития, сразу же встает вопрос о необходимой помощи, о том, кто и как должен ее оказывать. Но для меня куда важнее понимание заботы, чем понимание помощи и тех или иных воздействий. Прежде всего в культуре необходим «тест на человечность»: изменение отношения к людям с по-иному развитыми способностями. Пока не изменится отношение к детям, которые не похожи, как к «иным» в культуре, пока они будут вызывать желание отгородиться, спрятать их в интернаты (как учреждения, которыми взрослые отгораживаются и прячутся от проблем детей), — будут огромные проблемы.

Равнодушие к детям с по-иному развитыми способностями в массовом сознании — один из тяжелейших источников кризисов развития в разные периоды детства. В том числе в те, о которых мы говорим, — в разные периоды, где требуются созданные обществом обряды перехода, ритуалы перехода из одного периода в другой. Это социокультурные проекты.

Забота начинается с изменения ценностных установок в обществе по отношению к детям с особенностями развития и в целом по отношению к детству. Безусловно, первыми, кто общается с этими детьми, являются их родители. И они вместе со своими детьми страдают от того, что их в буквальном смысле стигматизируют — как родителей, у которых родились дети с проблемами. Понимание того, что проблемы семьи, в которой растет ребенок с нарушениями развития, — это проблемы общества, а не беда, несчастье, горе, трагедия только семьи — еще один фокус, внимание к которому поможет преодолеть отношение к непохожим детям и семьям, царящее в «культурах полезности», в «культурах унификации», в «культурах обезличивания».

Эти семьи первыми встречаются с проблемой, и поэтому мы должны четко понимать, что есть не только дети с проблемами, а шире — «семьи с проблемами». И это совершенно другой фокус внимания. Необходима забота, содействие семьям с проблемами как той уникальной среде развития, в которой осуществляется и скаффолдинг, и зона ближайшего развития. Вот то понимание, которое я хочу, чтобы было в фокусе внимания общества.

Третье, без чего ничего тоже не получится: понимание рисков тех или иных благих намерений, которые «ведут в ад». Этими рисками является «инклюзия без границ». Царствующая установка на инклюзию под флагом псевдосправедливости приводит

к тому, что у общества и у педагогов возникает скотом — слепое пятно к необходимости беспрецедентного расширения различных путей психодиагностики на самых ранних этапах развития ребенка, начиная с пренатального. Как никогда нужна система предикативной диагностики — диагностики, которая выступает как предиктор, предсказатель путей развития.

Когда в области специальной педагогики, специальной психологии, психологии развития мы будем ставить главный акцент на предикативную диагностику, мы действительно сможем создать систему содействия, для того чтобы те или иные проблемы в развитии мы прошли вместе с семьей и с ребенком. Общеизвестно, что у нашего развития есть огромный потенциал компенсации сложностей. Этот потенциал наиболее велик на ранних этапах развития. Поэтому вместо того чтобы бросаться спасать ребенка, когда он уже утонул, и пытаться делать ему процедуры, чтобы опять началось дыхание, надо не дать детям утонуть. А для этого нужно выстроить систему с акцентом на могучий потенциал компенсации на ранних периодах развития и создание системы мощной предикативной диагностики.

Родители и в целом «семьи с проблемами развития», «проблемные семьи» нуждаются прежде всего в расширении понимания тех сложностей, с которыми они имеют дело. Поэтому необходимо создание института «особого родительства», который бы помогал родителям стать компетентными при общении со своими детьми. Вот такой институт не «особого детства», а «институт особого родительства» нужен в культуре.

Эволюционный оптимизм, так же как и великий ценностный принцип А. Швейцера (Schweitzer, 1991), принцип «благоговения перед жизнью», должен стать нравственным императивом педагогов, родителей — всех, кто работает с миром иного детства. На мой взгляд, то, что мы пытаемся сейчас делать, должно войти в особую деонтологию для специальной психологии, для коррекционной психологии и педагогики, для всех тех, кто связан с проблемами компенсации «непохожих» людей, непохожих детей.

Книга Аннмари Мол «Множественное тело: онтология медицинской практики» (Мол, 2017) начинается с великолепных слов Анны Мол о том, что, поступив в медицинскую школу, она обнаружила, что учит много, но ей «не хватает мышления». Вот эти слова человека из мединститута относятся и к нам. Для понимания детей с иными мирами развития нам прежде всего не хватает принципа благоговения перед жизнью — это первая точка опоры. И второе: нам остро не хватает мышления.

Дети спектра аутизма — это вызов обществу: как иметь дело с «иными разумами»? Как общаться? Искусство общения с иным разумом — это не только фантастика и не только общение с искусственным интеллектом как с чужим и иным. Дети аутистического спектра должны восприниматься не как «чужие», а как «иные», как «иной разум», и мы встречаемся с этим иным разумом не где-нибудь в туманности Андромеды или созвездии Волосы Вероники, — мы

встречаемся с ним на Земле. Поэтому появление в мире детей аутистического спектра — это школа для человечества: понимание иного разума и понимание

того, что есть разные возможности и освобождение от того, что мой любимый М. Мамардашвили называл «идеалом рациональности». ■■■

Список источников / References

1. Бахтин, М.М. (1975). *Вопросы литературы и эстетики. Исследования разных лет*. М.: Худож. лит. Bakhtin, M.M. (1975). *Questions of literature and aesthetics. Research from different years*. Moscow: Fiction. (In Russ.).
2. Геннеп, А. ван (1999). *Обряды перехода. Систематическое изучение обрядов*. М.: Восточная литература РАН. Genep, A. van (1999). *Rites of Passage. A Systematic Study of Rites*. Moscow: Eastern Literature RAS. (In Russ.).
3. Запорожец, А.В. (2000). *Психология действия: избранные психологические труды*. М.: Московский психолого-социальный институт; Воронеж; Издательство НПО «МОДЭК». Zaporozhets, A.V. (2000). *Psychology of action: selected psychological works*. Moscow: Moscow Psychological and Social Institute; Voronezh; Publishing House of NPO "MODEK". (In Russ.).
4. Мамардашвили, М.К. (2010). *Классический и неклассический идеалы рациональности*. СПб.: Азбука, Азбука-Аттикус. Mamardashvili, M.K. (2010). *Classical and non-classical ideals of rationality*. St. Petersburg: Azbuka, Azbuka-Attikus. (In Russ.).
5. Мол, А. (2017). *Множественное тело: онтология медицинской практики*. Пермь: Hyle Press. Mol, A. (2017). *The Multiple Body: An Ontology of Medical Practice*. Perm: Hyle Press. (In Russ.).
6. Пиаже, Ж. (2003) *Психология интеллекта*. СПб.: Питер. Piaget, J. (2003). *Psychology of intelligence*. St. Petersburg: Piter. (In Russ.).
7. Лотман, Ю.М. (2024). *Внутри мыслящих миров*. М.: Азбука. Lotman, Yu.M. (2024). *Inside the Thinking Worlds*. Moscow: Azbuka. (In Russ.).
8. Тернер, В. (1983). *Символ и ритуал*. М.: Наука. Turner, W. (1983). *Symbol and Ritual*. Moscow: Nauka. (In Russ.).
9. Тендряков, В.Ф. (2022). *Ночь после выпуска*. М.: Детская литература. Tendryakov, V.F. (2022). *Night after graduation*. Moscow: Children's Literature. (In Russ.).
10. Эльконин, Д.Б. (1971). К проблеме периодизации психического развития в детском возрасте. *Вопросы психологии*, (4), 32–39. Elkonin, D.B. (1971). On the Problem of the Periodization of Psychic Development in Childhood. *Psychological Issues*, (4), pp. 32–39. (In Russ.).
11. Эрикссон, Э.Г. (2000) *Детство и общество*. СПб.: Летний сад. Erikson, E.G. (2000). *Childhood and Society*. St. Petersburg: Summer Garden. (In Russ.).
12. Ariès, Ph. (1999). *Child and family life under the old order*. Ekaterinburg: Ural University Publishing House.
13. Schweitzer, A. (1991). *Die Ehrfurcht vor dem Leben — Grundtexte aus fünf Jahrzehnten*. Beck, München.
14. Wood D., Bruner J., Ross, G. (1976). The Role of Tutoring in Problem Solving. *J. Child Psychol. Psychiat.*, 17, pp. 89–100.

Информация об авторах

Александр Григорьевич Асмолов, доктор психологических наук, профессор, академик Российской академии наук; заведующий кафедрой психологии личности факультета психологии, Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова; директор Школы антропологии будущего Президентской академии; научный руководитель Академии потенциала человека СберУниверситета; научный руководитель Московского института психоанализа, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2319-398X>, e-mail: agas@mail.ru

Information about the authors

Alexander G. Asmolov, Doctor of Sciences (Psychology), Professor, Academician of the Russian Academy of Education; Chair of the Department of Personality Psychology, Faculty of Psychology, Lomonosov Moscow State University; Director of the School of Anthropology of the Future, Presidential Academy; Scientific Director of the Academy of Human Potential, SberUniversity; Scientific Director of the Moscow Institute of Psychoanalysis, Moscow, Russian Federation, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2319-398X>, e-mail: agas@mail.ru

Конфликт интересов

Автор заявляет об отсутствии конфликта интересов.

Conflict of interest

The author declares no conflict of interest.

Поступила в редакцию 09.04.2026

Принята к публикации 02.06.2026

Опубликована 29.06.2026

Received 2026.04.09

Accepted 2026.06.02

Published 2026.06.29