

**Саратовский Государственный Университет
им. Н. Г. Чернышевского**

**Факультет Психологии
Кафедра Психологии**

Купцова Н.В.

**Психология развития
и возрастная психология**

Практические занятия

**Учебно-методическое пособие
для студентов психологов**

Саратов – 2010

От автора

Учебно-методическое пособие содержит методические рекомендации по проведению самостоятельной работы студентов; материал, отражающий содержание и возможные формы совместной работы преподавателя и студентов во время интерактивных занятий по курсу « Психология развития и возрастная психология».

Цель автора состоит в попытке организовать работу студентов во время проведения практических интерактивных занятий по курсу « Психология развития и возрастная психология», представляя различные интерпретации и точки зрения на проблему психического развития человека; помочь выработать студенту навыки самостоятельной и групповой работы во время проведения интерактивных занятий.

Учебное пособие включает в себя методические рекомендации по проведению самостоятельной работы студентов, разработку форм проведения практических интерактивных занятий, темы практических занятий, список рекомендуемой литературы, персоналии, словарь терминов, приложения.

Самостоятельная работа студентов (СРС) – это многообразные виды индивидуальной и коллективной деятельности студентов, осуществляемые под руководством, но без непосредственного участия преподавателя в специально отведенное для этого аудиторное или внеаудиторное время. Это особая форма обучения по заданиям преподавателя, выполнение которых требует активной мыслительной деятельности. Методологическую основу самостоятельной работы составляет деятельностный подход, когда цели обучения ориентированы на формирование умений решать типовые и нетиповые задачи, т.е. на реальные ситуации, где студентам надо проявить знание конкретной дисциплины.

Рекомендуемые этапы и приемы СРС:

1. знакомство с вопросами плана занятия;
2. подбор рекомендуемой литературы;
3. определение вопросов, по которым нужно прочитать или конспектировать литературу;
4. составление схем, таблиц на основе текста учебника, монографии;
5. проблемные ситуации, подобранные самостоятельно студентом для иллюстрации изучаемой темы.

Рекомендуемые виды самостоятельной работы студентов:

1. Конспектирование.
2. Реферирование литературы.
3. Аннотирование книг, статей.
4. Выполнение заданий поисково-исследовательского характера по изучаемой теме.
5. Углубленный анализ научно-методической литературы по изучаемой теме.
6. Составление плана изложения проблемы, дополнение списка изучаемой

мых вопросов самостоятельно поставленными контрольными вопросами по рассматриваемой теме.

7. Участие в работе семинара: подготовка тезисов и выступлений на семинаре, рефератов, выполнение письменных заданий по предложенной теме.
8. Участие в работе интерактивной конференции: подготовка тезисов выступлений по представленным в научной литературе мнениям на исследуемую проблему, анализ результатов проведенных исследований студентов, проведенных ими под руководством преподавателя.
9. Контрольная работа – письменное выполнение.
10. Выполнение заданий по наблюдению и сбору материалов в процессе практики.

Формы проведения практических интерактивных занятий:

Вариант 1. Семинарское занятие.

Ход занятия. В ходе семинара группой в диалоге под руководством вузовского преподавателя обсуждается в интерактивном режиме ряд вопросов, подготовленных заранее участниками семинара на основе рекомендуемой литературы по плану занятия.

Вариант 2. Обсуждение докладов на тему семинарского занятия.

Ход занятия. Составляется список представленных реферативных работ и докладов для обсуждения. Реферативные работы и доклады должны быть представлены на сайте так, чтобы группа заранее могла ознакомиться с ними. Каждый из участников высказывает свое отношение к рассматриваемым проблемам во время обсуждения, в письменном виде оценивает работу коллег.

Вариант 3. Психологическая консультация (по прикладным проблемам психологии).

Ход занятия. Группа разбивается на подгруппы по три человека: «консультант», «клиент», «наблюдатель». «Клиент» с позиции воспитателя или родителя рассказывает о проблеме, которая привела его в консультацию. «Консультант» проблему выслушивает, делает необходимые записи и пробует её квалифицировать в понятиях психологии развития, задаёт дополнительные вопросы «клиенту», уточняет для себя детали ситуации, которую описывает «клиент».

После того как «консультант» задаёт последний вопрос, подгруппа описывает в понятиях психологии развития выдвинутую проблему, определяет, какова ситуация развития, к каким смежным дисциплинам нужно обратиться для её решения.

Вариант 4. Поисковые творческие работы.

Ход занятия. Студенты осуществляют поисковую работу для решения учебной задачи. В процессе применения таких заданий студент не связан готовыми образцами и активно осмысливает учебный материал, анализирует проблемные ситуации, осуществляет поиск вариативных решений поставленной задачи, предлагая для обсуждения собственную точку зрения.

Вариант 5. Конференции.

Ход занятия. Студенты самостоятельно ведут поиск литературы по вопросам, вынесенным на обсуждение. Задача конференции : как можно больше представить и рассмотреть разнообразных точек зрения на исследуемую проблему. В процессе конференции обсуждаются как высказанные в научной литературе точки зрения на исследуемую проблему, так и результаты исследований, проведенных самими студентами.

Вариант 6. Интерактивная консультация преподавателя вуза.

Ход занятия. Студенты заранее готовят вызвавшие у них затруднение вопросы и в интерактивном режиме задают их преподавателю, предлагая собственную точку зрения.

Вариант 7. Самостоятельная контрольная работа.

Контрольная работа как форма самостоятельной работы студента наиболее предпочитаема самими студентами. Но правильно выполнение контрольных работ требует выполнения методических рекомендаций (см. приложение №1).

**Темы для проведения практических занятий по курсу
«Психология развития и возрастная психология» (3 и 4 семестр)**

Занятие № 1: Предмет и задачи психологии развития и возрастной психологии. Основные категории психологии развития и возрастной психологии.

1. Предмет психологии развития и возрастной психологии.
2. Задачи и проблемы психологии развития и возрастной психологии.
3. Созревание, рост, развитие. Понятие «психологический возраст».
4. Представления о социализации ребенка в обществе.

Список литературы по вопросам к теме «Предмет и задачи психологии развития и возрастной психологии. Основные категории психологии развития и возрастной психологии».

Вопрос № 1.

- Баттерворт Дж., Харрис М. Принципы психологии развития: Пер. с англ. – М.: Когито-Центр, 2000. – С.16.
- Бурменская Г.В. Определение понятия «возрастная психология» // Психологический лексикон. Энциклопедический словарь в шести томах. Редактор – составитель Л. А. Карпенко. Психология развития. Словарь. Редактор А. Л. Венгер. Речь, М – СПб., 2005. – 176 с. – С.25.
- Крайг, Г. Психология развития. Пер с англ. / Под. общ. науч. ред. А.А.Алексеева .- 7-е междунар. изд. - СПб. : Питер, 2000 – 998 с. – С.13-60.
- Психология развития: Учебник для высш. психол. учеб. заведений / Т.Д. Марцинковская, Т.М. Марютина, Т.Г. Стефаненко, и др.; под ред.Т.Д. Марцинковской. – 3-е изд.; стер. – М.: Академия, 2007. – 528с. – С.7-20.
- Слободчиков В.И., Исаев Е.И. Основы психологической антропологии. Психология развития человека: Развитие субъективной реальности в онтогенезе: Учебное пособие для вузов. – М., 2000. – 416с. – С. 36-71.

Вопрос № 2.

▪ Абрамова Г.С. Возрастная психология: Учебное пособие для студентов вузов. – М.: Академия, 1999. – 672с. – С.11-42.

▪ Выготский Л.С. Вопросы детской (возрастной) психологии // Собр. соч.: в 6 т. Т. 4. М., 1984. – 432с. – С.256 – 269.

▪ Мухина, В. С. Возрастная психология. Феноменология развития: Учебник для вузов. – 11-е изд., перераб. и доп.- М.: Академия, 2007. – 637с. – С.7.

▪ Слободчиков В.И., Исаев Е.И. Основы психологической антропологии. Психология развития человека: Развитие субъективной реальности в онтогенезе: Учебное пособие для вузов. – М., 2000. – 416с. – С. 36-71.

Вопрос № 3.

▪ Кулагина И.Ю. Возрастная психология (развитие ребенка от рождения до 17 лет) Учебное пособие, 3-е изд., – М.: «УРАО», 1997. – 176с. – С.115.

▪ Мухина, В. С. Возрастная психология. Феноменология развития: Учебник для вузов. – 10-е изд., перераб. и доп.- М.: Академия, 2006. – 608с. – С.8.

▪ Мухина, В. С. Возрастная психология. Феноменология развития: Учебник для вузов. – 11-е изд., перераб. и доп.- М.: Академия, 2007. – 637с. – С.67-73.

▪ Слободчиков В.И. Категория возраста в психологии и педагогике развития // Вопросы психологии. 1991. №2. С. 37-49.

▪ Крайг, Г. Психология развития. Пер с англ. / Под. общ. науч. ред. А.А.Алексеева .- 7-е междунар. изд. - СПб. : Питер, 2000 – 998с. – С.16-19.

▪ Обухова Л. Ф. Детская психология: теории факты, проблемы. – М.: Тривола, 1995. – 360с. – С.58.

Вопрос № 4.

▪ Крайг, Г. Психология развития. Пер с англ. / Под. общ. науч. ред. А.А.Алексеева – 7-е междунар. изд. - СПб. : Питер, 2000 – 998с. – С.19, 415-416.

▪ Мещеряков Б.Г., Зинченко В.П. Большой психологический словарь. – СПб.: Прайм-Евроник, 2003. – 672с. – С. 471.

▪ Психология развития: Учебник для высш. психол. учеб.заведений / Т.Д. Марцинковская, Т.М. Марютина, Т.Г. Стефаненко, и др.; под ред.Т.Д. Марцинковской. – 3-е изд.; стер. – М.:Академия, 2007. – 528с. – С.419-450.

Рекомендуемая форма работы:

▪ **Творческая поисковая работа:** из имеющихся у Вас учебников и словарей выпишите авторские определения психологии развития и возрастной психологии и определите, как автор понимает предмет и объект науки. Сформулируйте собственные позиции по отношению к данному вопросу. Например: «Возрастная психология – раздел психологии, в котором изучаются вопросы развития психики в онтогенезе, закономерности перехода от одного периода психического развития к другому на основе смены типов ведущей деятельности». (Психология. Полный энциклопедический справочник.

Под ред. Зинченко В.П., Мещеряковой Б.Г.- СПб.: Прайм-Еврознак, 2003.- С. 574). Данное определение отражает понимание предмета науки в контексте деятельностного подхода. Предметом ПР и ВП, по мнению авторов, является развитие психики, а объектом – закономерности перехода от одного периода психического развития к другому. Это позиция отечественной науки, которая является преемницей советской академической школы.

▪ В позиции В.И. Слободчикова (см. Слободчиков В.И., Исаев Е.И. Основы психологической антропологии. Психология развития человека: Развитие субъективной реальности в онтогенезе: Учебное пособие для вузов. – М., 2000. – 416с., либо Н.В. Купцова. Введение в психологию развития и возрастную психологию, с. 7-8), отражена точка зрения гуманистическо-христианского методологического подхода. Приведите в качестве примера точки зрения других авторов. Определитесь, позиции каких авторов Вам ближе. Сформулируйте задачи психологии развития и возрастной психологии с позиции разных авторов.

Занятие № 2. Методологические проблемы психологии развития и возрастной психологии.

1. Общая и частная методология психологии развития как система принципов и построения теоретической и практической деятельности.
2. Движущие силы психического развития как центральная проблема психологии развития.
3. Выготский Л.С. и Эльконин Д.Б. о движущих силах психического развития.
4. Подходы и методы исследования в психологии развития и возрастной психологии.

Список литературы по вопросам к теме: «Методологические проблемы психологии развития и возрастной психологии».

Вопрос 1.

- Андреева Г.М. Социальная психология: Учебник для высших учебных заведений. – М.: Аспект-Пресс, 1999. – 375с. – С. 48, 88-120.
- Ананьев Б. Г. Избранные психологические труды. В 2-х т. – М.: Педагогика, 1980, Т.2. – 288с. – 2гл.
- Психология развития: Учебник для высш. психол. учеб. заведений / Т.Д. Марцинковская, Т.М. Марютина, Т.Г. Стефаненко, и др.; под ред. Т.Д. Марцинковской. – 3-е изд.; стер. – М.: Академия, 2007. – 528с. – С.26-90.

Вопрос 2.

- Леонтьев. А.Н. Биологическое и социальное в психике человека / Проблемы развития психики. 4-е издание. – М.: МГУ, 1981. – 432с. – С. 509-518.
- Кулагина И.Ю. Возрастная психология (развитие ребенка от рождения до 17 лет) Учебное пособие, 3-е изд., – М.: «УРАО», 1997. – 176с. – С.132-136.

▪ Современный психологический словарь: учебное пособие для студентов вузов / Под ред. Б.Г.Мещерякова, В.П. Зинченко. – СПб.: Прайм-Еврознак, 2007. – 634с. – С. 451.

▪ Выготский Л. С. Развитие высших психических функций. – М.: Изд-во АПН РСФСР, 1960. – 598с. – С. 15-25.

▪ Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии – СПб: Издательство «Питер», 2007 – 712с. – С.157-158.

▪ Божович Л. И. Личность и ее формирование в детском возрасте: Психологическое исследование / Акад. пед. наук СССР. – М.: Просвещение, 1968. – 464с.

Вопрос 3.

▪ Возрастная и педагогическая психология: Учебник для студентов пед. институтов / В.В. Давыдов, Т. В. Драгунова, Л. Б. Ительсон и др.; Под ред. А. В. Петровского. – 2-е изд., испр. и доп. – М.: Просвещение, 1979. – 288с. – С.33

▪ Кулагина И.Ю., Коллюцкий В.Н. Возрастная психология: Полный жизненный цикл развития человека. Учебное пособие для студентов высших учебных заведений. – М.: ТЦ «Сфера», при участии «Юрайт-М», 2001. – 464с. – С. 132-135.

▪ Шаграева О.А. Детская психология: Теоретический и практический курс: Учебное пособие для студентов вузов. – М.: Владос, Владос, 2001. – 368с. – С. 50-60.

▪ Шаповаленко И.В. Психология развития и возрастная психология. Учебник. – М.: Гардарики, 2005. – 349с. – С.196-199.

▪ Эльконин Д. Б. К проблеме периодизации психического развития в детском возрасте // Вопросы психологии. –1971. – № 4. – С.6-20.

Вопрос 4.

▪ Большой психологический словарь. / Под ред. Б.Г. Мещерякова, В.П. Зинченко. – М.: Прайм-Еврознак, 2007. – 672с. – С.289.

▪ Введение в психологию развития: Учебное пособие / С.К. Нартова-Бочавер, А.В. Потапова. – М.: Флинта: МПСИ, 2005. – 216с. – С.58.

▪ Крайг, Г. Психология развития. Пер с англ. / Под. общ. науч. ред. А.А.Алексеева. – 7-е междунар. изд. – СПб.: Питер, 2000 – 998с. – С.40-46.

▪ Крайг Г., Бокум Д. Психология развития. / Пер с англ. – 9-е изд. – СПб.: Питер, 2005. – 940с. – С.37-39, 280.

▪ Рыбалко Е. Ф. Возрастная и дифференциальная психология: Учебное пособие. – СПб.: Питер, 2001. – 224с. – С.17.

▪ Слободчиков В.И., Исаев Е.И. Основы психологической антропологии. Психология развития человека: Развитие субъективной реальности в онтогенезе: Учебное пособие для вузов. – М., 2000. – 416 с. – С. 81-113.

Рекомендуемая форма работы:

Семинар

Как подготовиться к практическому занятию

Прочтите рекомендуемую литературу. Выделите систему понятий, рас-

крывающих данный блок вопросов психологии развития. Обратите внимание на методологическое значение обсуждаемых проблем: вопроса о движущих силах психического развития; проблемы соотношения обучения и развития; проблемы возрастной периодизации. К каждому из теоретических положений подберите примеры из опыта вашей работы или ситуаций повседневного общения. Обратите внимание на проблему организации исследования психического развития. Что в первую очередь Вы должны учесть при организации исследования?

Ход занятия

В ходе проведения семинара предстоит обсудить следующие вопросы:

1. Понятие методологии;
2. Вопрос о движущих силах психического развития ребенка;
3. Проблема соотношения обучения и развития.

В своем выступлении постарайтесь представить не только основные подходы к решению каждой из проблем психологии развития, но и сформулировать свою позицию. Попытайтесь обосновать свое отношение.

Почему психологу так необходимо знать существующие точки зрения на вопрос о движущих силах психического развития, существующие позиции по вопросу о соотношении процессов обучения и развития? Как методологическая позиция может повлиять на организацию работы психолога?

Занятие № 3. Основные подходы и психологические школы зарубежной психологии развития.

1. Методологическое разнообразие в понимании возрастного и психологического развития человека в зарубежной психологии.
2. Биогенетический подход (Э. Геккель, С. Холл, З. Фрейд).
3. Социогенетический подход (Э. Эриксон, Б. Скиннер, А. Бандура).
4. Теория личностного развития человека Э. Эриксона.
5. Персоногенетический подход (А. Маслоу, К. Роджерс).
6. Генетическая психология (Ж. Пиаже).

Список литературы по вопросам к теме: «Основные подходы и психологические школы зарубежной психологии развития».

Вопрос 1.

- Крайг Г., Бокум Д. Психология развития. / Пер с англ. – 9-е изд. – СПб.: Питер, 2006. – 940с. – С. 67-72.
- Слободчиков В.И., Исаев Е.И. Основы психологической антропологии. Психология развития человека: Развитие субъективной реальности в онтогенезе: Учебное пособие для вузов. – М., 2000. – 416с. – С. 93-122.

Вопрос 2.

- Психология человека от рождения до смерти. Учебник. / Под общей редакцией Реана А. А. – СПб.: Прайм-Еврознак, 2002. – 656с. – С.45-51.
- Обухова Л.Ф. Детская психология: теории, факты, проблемы. Учебное пособие для высшей школы.- М.: Тривола, 1995. – 360с. – С. 33-34.
- Крайг Г., Бокум Д. Психология развития. / Пер с англ. – 9-е изд. – СПб.: Питер, 2006. – 940с. – С.88-91, 99-101.

Вопрос 3.

- Марцинковская Т.Д. История детской психологии: Учебник для студентов пед. вузов. – М.: Гуманит. изд. центр Владос, 1998. – 272с. – 69-70.
- Эриксон Э. Детство и общество. – М., 1963. – С.124-126.
- Крайг Г., Бокум Д. Психология развития. / Пер с англ. – 9-е изд. – СПб.: Питер, 2006. – 940с. – С.81-82.

Вопрос 4.

- Эриксон Э. Детство и общество. – М., 1963. – С.124-126.
- Крайг Г., Бокум Д. Психология развития. / Пер с англ. – 9-е изд. – СПб.: Питер, 2006. – 940с. – С.525-527.

Вопрос 5.

- Обухова Л. Ф. Детская психология: теории факты, проблемы. Учебное пособие для высшей школы. – М.: Тривола, 1995. – 360с. – С.33-34.
- Марцинковская Т.Д. История детской психологии: Учебник для студентов пед. вузов. – М.: Гуманит. изд. центр Владос, 1998. – 272с. – С. 69-70.
- Хьелл Л., Зиглер Д. Теории личности: Пер. с англ. – СПб.: Питер-Пресс, 1997. – 608 с. – С. 325-327.
- Крайг Г., Бокум Д. Психология развития. / Пер с англ. – 9-е изд. – СПб.: Питер, 2006. – 940 с. – С.605-606.

Вопрос 6.

- Крайг, Г. Психология развития. Пер с англ. / Под. общ. науч. ред. А.А.Алексеева. – 7-е междунар. изд. – СПб. : Питер, 2000 – 998с. – С.77-79.
- Крайг Г., Бокум Д. Психология развития. / Пер с англ. – 9-е изд. – СПб.: Питер, 2006. – 940с. – С.82-85.
- Обухова Л. Ф. Детская психология: теории факты, проблемы. Учебное пособие для высшей школы. – М.: Тривола, 1995. – 360 с. – С. 138.
- Шаграева О.А. Детская психология: Теоретический и практический курс: Учебное пособие для студентов вузов. – М.: Владос, 2001. – 368с. – С. 115-131.

Рекомендуемая форма работы:

Семинар

Как подготовиться к практическому занятию

Прочтите рекомендуемую литературу. Выделите основные методологические подходы в понимании возрастного и психологического развития человека в зарубежной психологии. Обратите внимание на выделение закономерностей психического развития ребенка и взрослого с позиций разных авторов. Как рассматривается проблема возрастной периодизации в анализируемых подходах? К каждому из теоретических положений теории личностного развития Эрика Эриксона подберите примеры из опыта вашей работы или ситуаций повседневного общения. Проиллюстрируете основные положения когнитивного подхода Жана Пиаже на примерах ситуаций повседневного общения с детьми.

Ход занятия

В ходе проведения семинара предстоит обсудить следующие вопросы:

1. Методологическое разнообразие в понимании возрастного и психологического развития человека в зарубежной психологии.
2. Биогенетический подход (Э. Геккель, С. Холл, З. Фрейд).
3. Социогенетический подход (Э. Эриксон, Б. Скиннер, А. Бандура).
4. Теория личностного развития человека Э. Эриксона.
5. Персоногенетический подход (А. Маслоу, К. Роджерс).
6. Генетическая психология (Ж. Пиаже).

Занятие № 4: Культурно-историческая теория психического развития Л.С. Выготского. Периодизация психического развития в онтогенезе. Отечественная школа Д.Б. Эльконина.

1. Принцип развития в психологии Л.С. Выготского.
2. Понятие высших психических функций. Основной закон развития психики.
3. Понятия «социальная ситуация развития» и «новообразование», «ведущий вид деятельности».
4. Принципы построения возрастной периодизации Л.С. Выготского, Д.Б. Эльконина.
5. Достоинства и ограничения подхода Л.С. Выготского в характеристике психического развития.

Список литературы по вопросам к теме: «Культурно-историческая теория психического развития Л.С. Выготского. Периодизация психического развития в онтогенезе. Отечественная школа Д.Б. Эльконина».

Вопрос 1.

▪ Выготский Л.С. Вопросы детской (возрастной) психологии // Собр. соч.: в 6-ти т. Т. 4. – М., 1984. – 432с. – С.252.

▪ Психология развития: учебник для высш. психол. учеб. заведений / Т.Д. Марцинковская, Т.М. Марютина, Т.Г. Стефаненко, и др.; под ред. Т.Д. Марцинковской. – 3-е изд.; стер. – М.: Академия, 2007. – 528с. – С. 393-408.

▪ Словарь Л.С. Выготского., под редакцией А.А. Леонтьева. М., издательство Смысл, 2004., с. 69.

▪ Т.В. Ахутина. Л.С. Выготский и А.Р. Лурия: становление нейропсихологии // Вопросы психологии 1995. №5. – С. 83-98 (приложение №2 данного пособия).

▪ Лубовский В. И. Л.С. Выготский и специальная психология // Вопросы психологии 1995. №6. – С.118-124 (приложение №4 данного пособия).

Вопрос 2.

▪ Выготский Л.С. Собрание сочинений: В 6-ти тт. Т.4. М., Педагогика, 1984.– 432с. – С. 244-268.

▪ Слободчиков В.И., Исаев Е.И. Основы психологической антропологии. Психология развития человека: Развитие субъективной реальности в онтогенезе: Учебное пособие для вузов. – М., 2000. – 416с. – С. 61-62, 187-188.

▪ Словарь Л.С. Выготского., под редакцией А.А. Леонтьева. М., издательство Смысл, 2004., с. 69.

Вопрос 3.

▪ Моргун В.Ф., Ткачева Н.Ю. Проблема периодизации развития личности в психологии. Учебное пособие. – М.: 1981. – 84 с.

▪ Словарь Л.С. Выготского., под редакцией А.А. Леонтьева. М., издательство Смысл, 2004., с. 69.

▪ Марцинковская Т.Д. История детской психологии: Учебник для студентов пед. вузов. – М.: Гуманит. изд. центр Владос, 1998. – 272с. – С. 69-70.

▪ Психология развития: учебник для высш.психол.учеб.заведений / Т.Д. Марцинковская, Т.М. Марютина, Т.Г. Стефаненко, и др.; под ред.Т.Д. Марцинковской. – 3-е изд.; стер. – М.: Академия, 2007. – 528с. – С. 408-417.

Вопрос 4.

▪ Выготский Л.С. Собрание сочинений: В 6-ти т. Т.4. Детская психология / Под ред. Д.Б. Эльконина. – М.: Педагогика, 1984. – 432с. – С.244-268.

▪ Эльконин Д.Б. Детская психология. – М.: Академия, 2000. – С.190-192.

▪ Эльконин Д.Б. Психическое развитие в детских возрастах. М.: Воронеж, 1995. – С.198-204.

▪ Шаграева О.А. Детская психология: Теоретический и практический курс: Учебное пособие для студентов вузов. – М.: Владос, 2001. – 368с. – С. 158-168.

▪ Психология развития: учебник для высш.психол.учеб.заведений / Т.Д. Марцинковская, Т.М. Марютина, Т.Г. Стефаненко, и др.; под ред.Т.Д. Марцинковской. – 3-е изд.; стер. – М.: Академия, 2007. – 528с. – С. 388-393.

Вопрос 5.

▪ Леонтьев А. Н. Избранные психологические произведения: В 2-х т. Т. I – М.: Педагогика, 1983. – 392с.

▪ Шаграева О.А. Детская психология: Теоретический и практический курс: Учебное пособие для студентов вузов. – М.: Владос, 2001. – 368с. – С. 173-178.

▪ О.М. Дьяченко. Проблема развития способностей: до и после Л.С. Выготского // Вопросы психологии 1995. №5. – С.98-109 (приложение №3 данного пособия).

Рекомендуемая форма работы:

Интерактивная конференция на тему: «Актуальность культурно-исторической концепции Л.С. Выготского на современном этапе развития психологического знания».

Как подготовиться к практическому занятию

Обратитесь к журналу «Вопросы психологии», например, №5, №6 за 1996 год. Статьи, опубликованные в этих номерах, были посвящены столетию со дня рождения Л.С. Выготского. В приложении к данному пособию приведены следующие статьи:

Т.В. Ахутина. Л.С. Выготский и А.Р. Лурия: становление нейропсихологии //

Вопросы психологии 1995. №5. – С. 83-98 (приложение №2 данного пособия)
В.И. Лубовский. Л.С. Выготский и специальная психология // Вопросы психологии» 1995. №6. – С.118-124 (приложение №4 данного пособия).

О.М. Дьяченко. Проблема развития способностей: до и после Л.С. Выготского // Вопросы психологии 1995. №5. – С.98-109 (приложение №3 данного пособия).

Прочтите их и найдите в них ответы на следующие вопросы:

1. В каких сферах научного знания активно используются идеи Л.С. Выготского?
2. Как развитие современной психологии связано с учением Л.С. Выготского?
3. Какие теоретические положения и законы, сформулированные Л.С. Выготским, выдержали проверку временем и ходом развития научного знания?
4. Какие положения теории Л.С. Выготского уточняются современной практикой и наукой?

Ход занятия:

Занятие проходит в форме обмена мнениями по вышеперечисленным вопросам. При подготовке к конференции является желательным в письменном виде сформулировать основные положения и законы учения Л.С. Выготского, которые активно используются в современной психологии, и выложить их на сайте в Интернет. Какие положения вышеперечисленных авторов статей (Т.В. Ахутина, Лубовский В. И., О.М. Дьяченко) заинтересовали вас?

Занятие № 5. Пренатальное развитие. Младенчество и раннее детство.

1. Пренатальное развитие. Общая характеристика.
2. Младенчество и раннее детство. Социальная ситуация развития.
3. Ведущие виды деятельности и новообразования возраста.
4. Развитие мотивационной сферы и деятельности общения ребенка во младенчестве и раннем возрасте.
5. Формирование сенсомоторной сферы ребенка.
6. Речевое развитие.
7. Кризисы первого года жизни и трех лет.

Список литературы по вопросам к теме: «Пренатальное развитие. Младенчество и раннее детство».

Вопрос 1.

- Психология развития: Учебник для высш. психол. учеб. заведений / Т.Д. Марцинковская, Т.М. Марютина, Т.Г. Стефаненко, и др.; под ред. Т.Д. Марцинковской. – 3-е изд.; стер. – М.: Академия, 2007. – 528с. – С. 160-162.
- Крайг Г., Бокум Д. Психология развития. / Пер с англ. – 9-е изд. – СПб.:

Питер, 2006. – 940с. – С.157-214.

Вопрос 2.

▪ Психология развития: Учебник для высш.психол.учеб.заведений / Т.Д. Марцинковская, Т.М. Марютина, Т.Г. Стефаненко, и др.; под ред. Т.Д. Марцинковской. – 3-е изд.; стер. – М.: Академия, 2007. – 528с. – С. 259-265.

▪ Шаповаленко И.В. Психология развития и возрастная психология. Учебник. – М.: Гардарики, 2005. – 349с. – С.181-183.

▪ Шаграева О.А. Детская психология: Теоретический и практический курс: Учебное пособие для студентов вузов. – М.: Владос, 2001. – 368с. – С. 198-204; 208-213.

Вопрос 3.

▪ Мухина В. С. Возрастная психология: феноменология развития, детство, отрочество: Учебник для студ. вузов. – 4-е изд., стереотип. – М.: Академия, 1999. – 456с. – С. 99-104.

▪ Кулагина И.Ю. Возрастная психология (развитие ребенка от рождения до 17 лет) Учебное пособие, 3-е изд., – М.: «УРАО», 1997. – 176с. – С. 56-81.

▪ Крайг Г., Бокум Д. Психология развития. / Пер с англ. – 9-е изд. – СПб.: Питер, 2006. – 940 с. – С. 353-364.

▪ Смирнова Е. О. Психология ребенка. – М., 1998.

▪ Психология развития: Учебник для высш. психол. учеб.заведений / Т.Д. Марцинковская, Т.М. Марютина, Т.Г. Стефаненко, и др.; под ред. Т.Д. Марцинковской. – 3-е изд.; стер. – М.: Академия, 2007. – 528с. – С. 163-167.

Вопрос 4.

▪ Психология человека от рождения до смерти. Учебник. / Под общей редакцией Реана А. А. – СПб.: Прайм-Еврознак, 2002. – 656с. – С. 208-214.

▪ Смирнова Е. О. Становление межличностных отношений в раннем онтогенезе // Вопросы психологии. – 1994. – №6. – С. 5-15.

▪ Психология развития: Учебник для высш.психол.учеб.заведений / Т.Д. Марцинковская, Т.М. Марютина, Т.Г. Стефаненко, и др.; под ред.Т.Д. Марцинковской. – 3-е изд.; стер. – М.:Академия, 2007. – 528с. – С. 259-264.

Вопрос 5.

▪ Мещеряков Б.Г., Зинченко В.П. Большой психологический словарь. – М.: Прайм-Еврознак, 2003 – 672 с. – С.450.

▪ Крайг Г., Бокум Д. Психология развития. / Пер. с англ. – 9-е изд. – СПб.: Питер, 2006. – 940 с. – С. 353-364.

Вопрос 6.

▪ Психология человека от рождения до смерти. Учебник. / Под общей редакцией Реана А. А. – СПб.: Прайм-Еврознак, 2002. – 656с. – С.184-187.

▪ Мухина В. С. Возрастная психология: феноменология развития, детство, отрочество: Учебник для студ. вузов. – 4-е изд., стереотип. – М.: Издательский центр «Академия», 1999. – 456с. – С.379-383.

Вопрос 7.

▪ Кулагина И.Ю. Возрастная психология (развитие ребенка от рождения

до 17 лет) Учебное пособие, 3-е изд., – М.: «УРАО», 1997. – 176с. – С. 95-106.

▪ Психология развития: Учебник для высш. психол. учеб. заведений / Т.Д. Марцинковская, Т.М. Марютина, Т.Г. Стефаненко, и др.; под ред. Т.Д. Марцинковской. – 3-е изд.; стер. – М.: Академия, 2007. – 528с. – С. 264-270.

▪ Психология человека от рождения до смерти. Учебник. / Под общей редакцией Реана А. А. – СПб.: Прайм-Еврознак, 2002. – 656с. – С. 207-208.

Рекомендуемая форма работы:

Как подготовиться к практическому занятию

Прочтите рекомендуемую литературу. Выделите систему понятий, раскрывающих данный блок вопросов психологии развития и возрастной психологии. Обратите внимание на критерии перехода из одного психологического возраста в другой психологический возраст: из новорожденности во младенчество; из младенчества первого полугодия во младенчество второго полугодия; из младенчество в раннее детство.

Интерактивная консультация преподавателя вуза.

Ход занятия.

Подготовьте заранее вызвавшие у Вас затруднение вопросы и в интерактивном режиме задайте их преподавателю, предлагая собственную точку зрения. Обратите внимание на сложность речевого развития ребенка в раннем детстве в настоящее время. Какие факторы препятствуют развитию активной речи ребенка?

Занятие № 6. Дошкольный возраст

1. Социальная ситуация развития дошкольного возраста.
2. Особенности игровой деятельности дошкольников.
3. Развитие психических процессов. Формирование общения и мыслительной деятельности дошкольника.
4. Становление личности дошкольников.
5. Кризис семи лет.

Список литературы по вопросам к теме: «Дошкольный возраст».

Вопрос 1.

▪ Шаграева О.А. Детская психология: Теоретический и практический курс: Учебное пособие для студентов вузов. – М.: Владос, 2001. – 368с. – С.217-225.

▪ Психология развития: Учебник для высш. психол. учеб. заведений / Т.Д. Марцинковская, Т.М. Марютина, Т.Г. Стефаненко, и др.; под ред. Т.Д. Марцинковской. – 3-е изд.; стер. – М.: Академия, 2007. – 528с. – С. 285-291.

Вопрос 2.

▪ Эльконин Д.Б. Психология игры. – М.: Владос, 1999 г. – 360с.

▪ Психология человека от рождения до смерти. Учебник / Под общей редакцией Реана А. А. – СПб.: Прайм-Еврознак, 2002. – 656с. – С.299-300.

▪ Шаграева О.А. Детская психология: Теоретический и практический курс: Учебное пособие для студентов вузов. – М.: Владос, 2001. – 368с. – С. 43-254.

Вопрос 3.

▪ Крайг Г., Бокум Д. Психология развития. / Пер. с англ. – 9-е изд. – СПб.: Питер, 2006. – 940 с. – С. 353-364.

▪ Психология развития: учебник для высш.психол.учеб.заведений / Т.Д. Марцинковская, Т.М. Марютина, Т.Г. Стефаненко, и др.; под ред. Т.Д. Марцинковской. – 3-е изд.; стер. – М.: Академия, 2007. – 528с. – С. 270-285

▪ Пиаже Ж. Речь и мышление ребенка. М.: Педагогика – Пресс, 1994. – 528с.

Вопрос 4.

▪ Божович Л. И. Личность и ее формирование в детском возрасте: Психологическое исследование / Акад. пед. наук СССР. – М.: Просвещение, 1968. – 464с. – С. 211.

▪ Психология развития: Учебник для высш.психол.учеб.заведений / Т.Д. Марцинковская, Т.М. Марютина, Т.Г. Стефаненко, и др.; под ред. Т.Д. Марцинковской. – 3-е изд.; стер. – М.: Академия, 2007. – 528с. – С. 276-285.

▪ Шаповаленко И.В. Психология развития и возрастная психология. Учебник. – М.: Гардарики, 2005. – 349с. – С.218-220.

Вопрос 5.

▪ Выготский Л.С. Собрание сочинений: В 6-ти т. Т.4. Детская психология / Под ред. Д.Б. Эльконина. – М.: Педагогика, 1984. – 432с. – С. 376-385.

▪ Елагина М.Г. Кризис 7 лет и подход к его изучению // Новые исследования в психологии и возрастной физиологии. – М., 1989. №1. С. 7-42.

▪ Кулагина И.Ю. Возрастная психология (развитие ребенка от рождения до 17 лет) Учебное пособие, 3-е изд., – М.: «УРАО», 1997. – 176 с.

▪ Слободчиков В.И., Исаев Е.И. Основы психологической антропологии. Психология развития человека: Развитие субъективной реальности в онтогенезе: Учебное пособие для вузов. – М., 2000. – 416с. – С. 36-71.

Рекомендуемая форма работы:

Как подготовиться к практическому занятию

Прочтите рекомендуемую литературу. Выделите систему понятий, раскрывающих данный блок вопросов психологии развития. Обратите внимание на проблему готовности ребенка к школьному обучению. В чем особенности протекания кризиса семи лет?

Психологическая консультация по прикладным проблемам психологии.

Ход занятия.

Группа разбивается на подгруппы по три человека: «консультант», «клиент», «наблюдатель». «Клиент» с позиции воспитателя или родителя рассказывает о проблеме, которая привела его в консультацию (проблема готовности в школе или протекание кризиса семи лет). «Консультант» проблеме выслушивает, делает необходимые записи и пробует её квалифицировать в понятиях психологии развития, задаёт дополнительные вопросы «клиенту», уточняет для себя детали ситуации, которую описывает «клиент».

После того как «консультант» задаёт последний вопрос, подгруппа опи-

сывает в понятиях психологии развития выдвинутую проблему, определяет, какова ситуация развития, к каким смежным дисциплинам нужно обратиться для её решения.

Занятие №7. Среднее детство. Младший школьный возраст

1. Социальная ситуация развития.
2. Учебная деятельность как ведущая. Новообразования возраста.
3. Формирование произвольности психических процессов и практической деятельности.
4. Развитие восприятия, внимания, речи и понятийного мышления.
5. Развитие интересов и деятельности школьника.

Список литературы по вопросам к теме: «Среднее детство. Младший школьный возраст».

Вопрос 1.

▪ Психология развития: учебник для высш. психол. учеб. заведений / Т.Д. Марцинковская, Т.М. Марютина, Т.Г. Стефаненко, и др.; под ред. Т.Д. Марцинковской. – 3-е изд.; стер. – М.: Академия, 2007. – 528с. – С. 285-291.

▪ Мухина В. С. Возрастная психология: феноменология развития, детство, отрочество: Учебник для студ. вузов. – 4-е изд., стереотип. – М.: Издательский центр «Академия», 1999. – 456 с. – С. 348-356.

Вопрос 2.

▪ Кулагина И.Ю. Возрастная психология (развитие ребенка от рождения до 17 лет) Учебное пособие, 3-е изд., – М.: «УРАО», 1997. – 176 с.

▪ Психология развития: учебник для высш. психол. учеб. заведений / Т.Д. Марцинковская, Т.М. Марютина, Т.Г. Стефаненко, и др.; под ред. Т.Д. Марцинковской. – 3-е изд.; стер. – М.: Академия, 2007. – 528с. – С. 285-287.

▪ Эльконин Д.Б. О структуре учебной деятельности // Эльконин Д.Б. Избр. психологические труды. – М., 1989. – С. 212-215.

Вопрос 3.

▪ Психология: Учебник. / В. М. Аллахвердов, С. И. Богданова и др.; отв. ред. А. А. Крылов. – 2-е изд., перераб. и доп. – М.: Проспект, 2005. – 752с. – С. 214–217.

▪ Шаповаленко И.В. Психология развития и возрастная психология. Учебник. – М.: Гардарики, 2005. – 349с. – С. 228-237.

Вопрос 4.

• Крайг Г., Бокум Д. Психология развития. / Пер с англ. – 9-е изд. – СПб.: Питер, 2005. – 940с.

• Психология развития: учебник для высш. психол. учеб. заведений / Т.Д. Марцинковская, Т.М. Марютина, Т.Г. Стефаненко, и др.; под ред. Т.Д. Марцинковской. – 3-е изд.; стер. – М.: Академия, 2007. – 528с. – С. 287-290.

• Психология человека от рождения до смерти. Учебник. / Под общей редакцией Реана А. А. – СПб.: Прайм-Еврознак, 2002. – 656с. – С. 243-252.

Вопрос 5.

• Давыдов В.В. Проблемы развивающего обучения: Опыт теоретическо-

го и экспериментального психологического исследования: Учебное пособие для вузов Высшее образование. – М.: Академия, 2004. – 288с.

▪ Психология развития: учебник для высш. психол. учеб. заведений / Т.Д. Марцинковская, Т.М. Марютина, Т.Г. Стефаненко, и др.; под ред. Т.Д. Марцинковской. – 3-е изд.; стер. – М.: Академия, 2007. – 528с. – С. 285-291.

▪ Слободчиков В.И., Цукерман Г.А. Интегральная периодизация общего психического развития // Вопросы психологии 1995. №5. – С.38-50 (см. приложение №4 данного пособия).

▪ Эльконин, Д. Б. Детская психология: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. – 4-е изд., стер. – М.: Академия, 2007. – 384с.

Рекомендуемая форма работы:

Как подготовиться к практическому занятию

Прочтите рекомендуемую литературу. Выделите систему понятий, раскрывающих данный блок вопросов психологии развития. Обратите внимание на проблему проектирования развивающих образовательных пространств, которая обсуждается в работах Д.Б. Эльконина и В.В. Давыдова, а также в статье Слободчикова В.И., Цукермана Г.А. Интегральная периодизация общего психического развития // Вопросы психологии 1995. №5. – С.38-50 (см. приложение №4 данного пособия). Подготовьте краткие рефераты и доклады на тему «Среднее детство. Младший школьный возраст. Проблема проектирования развивающих образовательных пространств». Используя подход Д.Б. Эльконина, В.И. Слободчикова, В.В. Давыдова.

Обсуждение докладов на тему: «Среднее детство. Младший школьный возраст. Проблема проектирования развивающих образовательных пространств».

Ход занятия.

До проведения занятия будет представлен для обсуждения выполненный Вами список реферативных работ и докладов. Реферативные работы и доклады представлены на сайте так, чтобы группа заранее могла ознакомиться с ними. Каждый из участников высказывает свое отношение по анализируемым проблемам во время обсуждения в письменном виде и оценивает работу коллег.

Занятие №8. Подростково-юношеский возраст

1. Социальная ситуация развития и поведение подростка.
2. Ведущий вид деятельности и новообразования подростково-юношеского возраста.
3. Развитие познавательной сферы.
4. Развитие деятельности и потребностно-мотивационной сферы.
5. Самосознание личности.

Список литературы по вопросам к теме: «Подростково-юношеский возраст».

Вопрос 1.

▪ Психология развития: учебник для высш. психол. учеб. заведений / Т.Д. Марцинковская, Т.М. Марютина, Т.Г. Стефаненко, и др.; под ред. Т.Д. Марцинковской. – 3-е изд.; стер. – М.: Академия, 2007. – 528с. – С. 291-302.

Вопрос 2.

▪ Психология развития: учебник для высш. психол. учеб. заведений / Т.Д. Марцинковская, Т.М. Марютина, Т.Г. Стефаненко, и др.; под ред. Т.Д. Марцинковской. – 3-е изд.; стер. – М.: Академия, 2007. – 528с. – С. 291-302.

▪ Психология человека от рождения до смерти. Учебник. / Под общей редакцией Реана А. А. – СПб.: Прайм-Еврознак, 2002. – 656с. – С. 321-326.

Вопрос 3.

▪ Кон И. С. Психология ранней юности: Книга для учителя. – М.: Просвещение, 1989. – 252 с. – С. 69-78.

▪ Психология развития: учебник для высш. психол. учеб. заведений / Т.Д. Марцинковская, Т.М. Марютина, Т.Г. Стефаненко, и др.; под ред. Т.Д. Марцинковской. – 3-е изд.; стер. – М.: Академия, 2007. – 528с. – С. 293-295.

Вопрос 4.

▪ Мещеряков Б.Г., Зинченко В.П. Большой психологический словарь. – М.: Прайм-Еврознак, 2003 – 672 с. – С. 438-439.

▪ Психология развития: учебник для высш. психол. учеб. заведений / Т.Д. Марцинковская, Т.М. Марютина, Т.Г. Стефаненко, и др.; под ред. Т.Д. Марцинковской. – 3-е изд.; стер. – М.: Академия, 2007. – 528с. – С. 295-298.

Вопрос 5.

▪ Психология развития: учебник для высш. психол. учеб. заведений / Т.Д. Марцинковская, Т.М. Марютина, Т.Г. Стефаненко, и др.; под ред. Т.Д. Марцинковской. – 3-е изд.; стер. – М.: Академия, 2007. – 528с. – С. 298-302.

▪ Психология человека от рождения до смерти. Учебник. / Под общей редакцией Реана А. А. – СПб.: Прайм-Еврознак, 2002. – 656с. – С. 346-356.

▪ Эриксон Э. Идентичность: Юность и кризис: Пер. с англ. – М., 1996.

Рекомендуемая форма работы:

Как подготовиться к практическому занятию

Прочтите рекомендуемую литературу. Выделите систему понятий, раскрывающих данный блок вопросов психологии развития. Обратите внимание на работу Эриксон Э. Идентичность: Юность и кризис: Пер. с англ. – М., 1996 и понятия «идентичность». Какова роль подросткового и юношеского возраста в формировании личностной и социальной идентичности? В чем состоит психологическое содержание чувства взрослости?

Поисковая творческая работа.

Ход занятия.

Опишите проблемную ситуацию, типичную с Вашей точки зрения для подросткового возраста. Определите особенности социальной ситуации развития в каждой проблемной ситуации, которую Вы предлагаете для анализа на занятии. Как в поведении подростка или юноши отражены особенности

его самосознания? Как подготовить родителя к осмыслению положительных тенденций в кризисных ситуациях, которые создает подросток? Предложите свое решение рассматриваемой проблемы. Выскажите для обсуждения собственную точку зрения по поводу алгоритма работы психолога с трудным подростком.

Занятие №9. Развитие личности взрослого человека

1. Социальная ситуация развития и физическое состояние индивида как факторы становления личности взрослого человека.
2. Саморазвитие личности.
3. «Жизненный путь». Духовность и нравственность личности.
4. Субъективные представления о смерти и умирании.
5. Проблема выбора оснований для построения периодизации развития в зрелом возрасте.

Список литературы по вопросам к теме: «Развитие личности взрослого человека».

Вопрос 1.

▪ Психология развития: учебник для высш. психол. учеб. заведений / Т.Д. Марцинковская, Т.М. Марютина, Т.Г. Стефаненко, и др.; под ред. Т.Д. Марцинковской. – 3-е изд.; стер. – М.: Академия, 2007. – 528с. – С. 410-411, 306-318.

Вопрос 2.

▪ Психология развития: учебник для высш. психол. учеб. заведений / Т.Д. Марцинковская, Т.М. Марютина, Т.Г. Стефаненко, и др.; под ред. Т.Д. Марцинковской. – 3-е изд.; стер. – М.: Академия, 2007. – 528с. – С. 318-324

▪ Слободчиков В.И. «Категория возраста в психологии и педагогике развития» // Вопросы психологии. 1991. № 2. С. 37-50.

Вопрос 3.

▪ Крайг Г., Бокум Д. Психология развития. / Пер с англ. – 9-е изд. – СПб.: Питер, 2006 – 940 с. – С.37-39.

▪ Мещеряков Б.Г., Зинченко В.П. Большой психологический словарь. – М.: Прайм-Еврознак, 2003 – 672 с. – С.134-135.

▪ Слободчиков В.И. «Категория возраста в психологии и педагогике развития» // Вопросы психологии. 1991. № 2. С. 37-50.

Вопрос 4.

▪ Крайг Г., Бокум Д. Психология развития. / Пер с англ. – 9-е изд. – СПб.: Питер, 2006 – 940 с. – С. 803-804.

▪ Лидерс А.Г. Кризис пожилого возраста: Гипотеза о его психологическом содержании // Психология зрелости и старения. – 2000. – №2 (10). – С. 6-11.

▪ Шахматов Н.Ф. Психическое старение. – М., 1996.

▪ Станислав Гроф, Джоан Хэлифакс. Человек перед лицом смерти. Пер. с англ. А. И. Неклесса – М.: Изд-во Трансперсонального Института, 1996. – 246 с.

Вопрос 5.

▪ Психология развития: учебник для высш. психол. учеб. заведений /

Т.Д. Марцинковская, Т.М. Марютина, Т.Г. Стефаненко, и др.; под ред. Т.Д. Марцинковской. – 3-е изд.; стер. – М.: Академия, 2007. – 528с. – С. 306-324.

▪Краснова О.В., Марцинковская Т.Д. Особенности социально-психологической адаптации в позднем возрасте. Психология зрелости и старения. – 1998. – №3. – С. 34-69.

Рекомендуемая форма работы:

Как подготовиться к практическому занятию

Прочтите рекомендуемую литературу. Выделите систему понятий, раскрывающих данный блок вопросов психологии развития. Обратите внимание на проблему социализации и социально-психологической адаптации пожилых людей. Каковы критерии социально-психологической адаптации в позднем возрасте?

Психологическая консультация.

Как подготовиться к практическому занятию

Внимательно прочтите рекомендуемую литературу. Выпишите основные понятия. Вспомните основные положения теории Эрика Эриксона. Подумайте над тем, как Вы могли бы использовать полученные знания при анализе развития личности взрослого человека. Обратитесь к повседневной реальности, к своей профессиональной деятельности, к проблемам взрослого человека. Подумайте над тем, какие вопросы вы хотели бы обсудить на практическом занятии. Какие вопросы не дают вам покоя? Подготовьте список вопросов для обсуждения в интерактивном режиме.

Перечень основной и дополнительной литературы

• Психология развития: Учебник для высш. психол. чеб. аведений / Т.Д. Марцинковская, Т.М. Марютина, Т.Г. Стефаненко, и др.; под ред. Т.Д. Марцинковской. – 3-е изд.; стер. – М.: кадемия, 2007. – 528с.

• Крайг Г., Бокум Д. Психология развития. / Пер с англ. – 9-е изд. – СПб.: Питер, 2006. – 940с.

• Психологический лексикон. Энциклопедический словарь в шести томах. Редактор – составитель Л. А. Карпенко. Психология развития. Словарь. Редактор А. Л. Венгер. Речь, М – СПб., 2005. – 176с.

Дополнительная литература

• Баттерворт Д., Харрис М. Принципы психологии развития: Пер. с англ. – М., 2000.

• Божович Л. И. Личность и ее формирование в детском возрасте: Психологическое исследование / Акад. пед. наук СССР. – М.: Просвещение, 1968. – 464с.

• Выготский Л.С. Вопросы детской (возрастной) психологии // Собр. соч.: в 6 т. Т. 4. М., 1984. – 432с.

• Давыдов В.В. Проблемы развивающего обучения: Опыт теоретического и экспериментального психологического исследования: Учебное пособие для вузов Высшее образование. – М.: Академия, 2004. – 288с.

- Крайг, Г. Психология развития. Пер с англ. / Под. общ. науч. ред. А.А.Алексеева. - 7-е междунар. изд. - СПб.: Питер, 2000.
- Краснова О.В., Марцинковская Т.Д. Особенности социально-психологической адаптации в позднем возрасте Психология зрелости и старения. - 1998. - №3. - С. 34-69.
- Кулагина И.Ю. Возрастная психология (развитие ребенка от рождения до 17 лет) Учебное пособие, 3-е изд., - М.: «УРАО», 1997. - 176с. - С.132-136.
- Кулагина И.Ю., Коллюцкий В.Н. Возрастная психология: Полный жизненный цикл развития человека. Учебное пособие для студентов высших учебных заведений. - М.: ТЦ Сфера, 2001. - 464с.
- Кулагина И, Ю. Возрастная психология (Развитие ребенка от рождения до 17 лет): Учебное пособие. 5-е изд. - М.: УРАО, 1999. -176с.
- Мухина, В. С. Возрастная психология. Феноменология развития: Учебник для вузов. - 11-е изд., перераб. и доп.- М.: Академия, 2007. - 637с.
- Леонтьев. А.Н. Биологическое и социальное в психике человека / Проблемы развития психики. 4-е издание. - М.: МГУ, 1981. - 432с.
- Лидерс А.Г. Кризис пожилого возраста: Гипотеза о его психологическом содержании // Психология зрелости и старения. - 2000. - №2 (10). - С. 6-11.
- Лисина М.И. Проблема онтогенеза общения. - М.; Воронеж, 1996.
- Мещеряков Б.Г., Зинченко В.П. Большой психологический словарь. - СПб.: Прайм-Еврознак, 2008. - 490с.
- Обухова Л.Ф. Детская психология: теории, факты, проблемы. Учебное пособие для высшей школы.- М.: Тривола, 1995. - 360с.
- Психология человека от рождения до смерти. Учебник. / Под общей редакцией Реана А. А. - СПб.: Прайм-Еврознак, 2002. - 656с.
- 26Пиаже Ж. Речь и мышление ребенка. М.: Педагогика - Пресс, 1994. - 528 с.
- Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии - СПб: Издательство «Питер», 2007 - 712с.
- Слободчиков В.И., Исаев Е.И. Основы психологической антропологии. Психология развития человека: Развитие субъективной реальности в онтогенезе: Учебное пособие для вузов. - М., 2000.
- Смирнова Е. О. Психология ребенка. - М., 1998.
- Хьелл Л., Зиглер Д. Теории личности: Пер. с англ. - СПб.: Питер-Пресс, 1997. - 608 с.
- Шаграева О.А. Детская психология: Теоретический и практический курс: Учебное пособие для студентов вузов. - М.: Владос, Владос, 2001. - 368 с.
- Шаповаленко И.В. Психология развития и возрастная психология. Учебник. - М.: Гардарики, 2005. - 349с.
- Шахматов Н.Ф. Психическое старение. - М., 1996.
- Эльконин, Д. Б. Детская психология: Учеб. пособие для студ. высш.

учеб. заведений. – 4-е изд., стер. – М.: Академия, 2007. – 384с.

▪ Эльконин Д. Б. К проблеме периодизации психического развития. в детском возрасте // Вопросы психологии. –1971. – № 4. – С.6-20.

• Эльконин Д.Б. Психология игры. – М.: Владос, 1999. – 360с.

• Эриксон Э. Детство и общество. – М., 1963.

• Эриксон Э. Идентичность: Юность и кризис: Пер. с англ. – М., 1996.

Психология в Интернете:

Институт психологии РАН (КП РАН)	http://psychol.ras.ru/
Институт психологии и педагогики развития СО РАО	http://www.ippd.ktk.ru/
Психологический институт РАО	http://www.pirao.ru/
Факультет психологии МГУ им. М.В. Ломоносова	http://www.psy.msu.ru/
Факультет психологии Санкт-Петербургского государственного университета	http://www.spbu.ru/Education/Faculties/Psychology/

Персоналии

Андреева Галина Михайловна – доктор психологических наук, профессор факультета психологии МГУ им. М.В. Ломоносова.

Блонский Павел Петрович (1884–1941) – отечественный психолог и педагог; рассматривал психологию как науку о поведении живых существ. Ему принадлежит ряд исследований по педологии. Выступая за комплексный подход к изучению ребенка, он анализировал познавательные и волевые процессы с конкретной деятельностью ребенка в условиях обучения. Он сформулировал генетическую (стадиальную) теорию памяти, согласно которой различные виды памяти – моторная, аффективная, образная и вербальная – описываются как этапы развития человека, его речи и мышления, изменения им окружающей действительности.

Бюлер Карл (1879–1963) – немецко-австрийский психолог. Разрабатывал методики экспериментального изучения мышления. Ряд его исследований посвящен проблемам теории и психологии языка и речи.

Валлон Анри (1879–1962) – французский психолог, педагог, общественный деятель.

Выготский Лев Семенович (1896–1934) – отечественный психолог. Разработал учение о развитии высших психических функций в процессе опосредованного общением освоения индивидом ценностей культуры.

Гальперин Петр Яковлевич (1902–1988) – отечественный психолог, автор концепции поэтапного формирования умственных действий. Трактовал психические процессы как особый вид ориентировочной деятельности.

Гамезо Михаил Викторович – доктор психологических наук, профессор.

Гезелл Арнольд (1880–1961) – разработал практическую систему диагностики психического развития ребенка от рождения до юношеского возраста; имел в психологию метод лонгитюдинального, продольного исследования; изобрел знаменитое «зеркало Гезелла».

Геккель Эрнст (1834-1919) – немецкий биолог-эволюционист, представитель естественнонаучного материализма, сторонник и пропагандист учения Ч. Дарвина. Автор известных книг "Общая морфология организмов" (т. 1-2, 1866), "Мировые загадки" (1899) и др. Предложил первое "родословное древо" животного мира, теорию происхождения многоклеточных; сформулировал биогенетический закон.

Годфруа Жо – профессор, франко-канадский психолог с большим лекторским опытом. Приверженец динамичного, «коммуникационного» стиля в преподавании психологии.

Карабанова Ольга Александровна (р. 14.03.1952, Нижний Новгород) – психолог. Опубликовала около 70 научных работ по проблемам развития личности в детском и подростковом возрасте, развития Я-концепции и самосознания, морального развития, психологии семейных отношений, диагностики и коррекции детско-родительских отношений, возрастнопсихологического консультирования, коррекции психического развития ребенка. Доктор психологических наук, профессор. Ведёт исследование по теме «Социальная ситуация развития ребенка: структура, динамика, принципы коррекции».

Леонтьев Алексей Николаевич (1903–1979) – опираясь на идею культурно-исторической теории, выдвинул и детально разработал общепсихологическую концепцию деятельности.

Малых Сергей Борисович – известный российский научный и практический деятель в области психофизиологии, подготовки научных психологических кадров. Автор многих научных концепций и работ по исследованию вопросов психогенетики, инициатор и участник разработок проектов по созданию практических психологических служб, в том числе в сфере образования. Доктор психологических наук, профессор. Автор и соавтор большого количества научных трудов и публикаций.

Марцинковская Татьяна Давидовна (р. 1953) – современный российский психолог. После МИСиС (1968-1969) ушла в МГУ. Окончив ф-т психологии (1978), работала на кафедре психологии МПГУ. Доктор психологических наук (1995), профессор (1997). С 1996 – заведующая лабораторией становления личности в историческом развитии Института развития личности РАО, с 1999 – лаборатории исторической психологии личности Психологического института РАО. Одновременно зав. кафедрой возрастной психологии Московского педагогического государственного университета (МПГУ) с 1997, член диссертационного совета Психологического института РАО и факультета психологии МГУ.

Маслоу Абрахам (1908 –1970) – видный американский психолог, основатель гуманистической психологии. Широко известна иногда приписываемая Маслоу так называемая «Пирамида Маслоу» – диаграмма, иерархически представляющая человеческие потребности. Однако ни в одной из его публикаций такой схемы нет, напротив, он считал, что иерархия потребностей не является фиксированной и в наибольшей степени зависит от индивидуальных особенностей каждого человека. Его теория потребностей нашла широкое

применение в экономике, занимая важное место в построении теорий мотивации и поведения потребителей.

Пиаже́ Жан (1896-1980) – швейцарский психолог и философ, известен работами по изучению психологии детей, создатель теории когнитивного развития и философско-психологической школы генетической психологии (другое название – генетическая эпистемология).

Равич-Щербо Инна Владимировна (1927–2004) – российский психолог, специалист в области дифференциальной психологии, психогенетики и генетической психофизиологии нормальных признаков. Ученица Б.М. Теплова и А.Н. Леонтьева. Канд. психологических наук. Работала над докт. дис.: "Роль наследственности и среды в формировании индивидуальных особенностей человека", которая не была завершена. Являясь одним из инициаторов возрождения в России психогенетических исследований, занималась проблемами генетического анализа электрофизиологических реакций и индивидуальных особенностей когнитивной сферы человека.

Роджерс Карл Рэнсом (1902–1987) – американский психолог, один из создателей и лидеров гуманистической психологии (наряду с Абрахамом Маслоу). Фундаментальным компонентом структуры личности Роджерс считал «я-концепцию», формирующуюся в процессе взаимодействия субъекта с окружающей социальной средой и являющуюся интегральным механизмом саморегуляции его (субъекта) поведения. Роджерс внёс большой вклад в создание недирективной психотерапии, которую он называл «личностно-ориентированной психотерапией».

Рубинштейн Сергей Леонидович (1889 – 1960) – выдающийся психолог и философ – открыл принципиально новые и весьма перспективные пути в развитии психологической науки и философии. В XX столетии именно он стал основоположником наиболее глубоко разработанной философско-психологической теории деятельности. Это субъектно-деятельностная концепция, созданная им (начиная с 1910-1920 годов) и теперь развиваемая дальше некоторыми из его учеников и последователей. Он – автор первой в СССР оригинальной онтологии и философской антропологии, с позиций которых он принципиально по-новому разработал теории человека, свободы, субъекта и объекта, субъективного, идеального и объективного, психического и физиологического.

Скиннер Бёррес Фредерик (1904 –1990) – американский психолог и писатель. Внёс огромный вклад в развитие и пропаганду бихевиоризма – школы психологии, рассматривающей поведение человека как результат предшествующих воздействий окружающей среды. Скиннер наиболее известен своей теорией оперантного научения, в меньшей степени – благодаря художественным и публицистическим произведениям, в которых он продвигал идеи широкого применения развиваемых в бихевиоризме техник модификации поведения (например, программированного обучения) для улучшения общества и осчастливливания людей, как форму социальной инженерии.

Слободчиков Виктор Иванович – чл.-кор. РАО, доктор психологических наук, директор Института педагогических инноваций РАО, автор христианско-

гуманистического подхода в исследовании психического развития.

Сухарев Александр Владимирович – профессор, доктор психологических наук, автор этно-функционального подхода в исследовании психического развития. высококвалифицированный специалист в области исторической психологии и психологии развития.

Смирнова Елена Олеговна – профессор, доктор психологических наук, заведующая лабораторией психического развития дошкольников Психологического института Российской Академии Образования, научный руководитель УМЦ "Игры и игрушки" факультета Психологии образования МГППУ, сотрудник Психологической консультации МГППУ. Является высококвалифицированным специалистом в области возрастной психологии и психологии развития. Её имя широко известно как в нашей стране, так и за рубежом. Е.О. Смирнова в течение многих лет плодотворно ведёт научно-исследовательскую работу, продолжая и развивая подход, основанный её учителем – М.И. Лисиной.

Термен Льюис (1877–1955) – американский психолог. Один из основоположников учения о психологических тестах. Ввел понятие коэффициента интеллектуальности (IQ) и попытался на основе фактов обосновать положение о том, что он остается постоянным на протяжении всей жизни.

Холл Гренвилл Стенли (1846–1924) – американский психолог, один из основоположников педологии, сторонник экспериментальной педагогики.

Цукерман Галина Анатольевна – профессор, доктор психологических наук, ведущий научный сотрудник Психологического института РАО.

Эриксон Эрик (1902–1994) – американский психолог, представитель эгопсихологии. Известен, прежде всего, своей теорией стадий психосоциального развития, а также как автор термина кризис идентичности. В своей психологии основывался на постулате социокультурной обусловленности психики человека. Разработал понятие психосоциальной идентичности как основного фактора психического здоровья. В условиях существенных социальных подвижек эта идентичность может быть нарушена, поэтому для ее восстановления необходимы особые психотерапевтические мероприятия. Разработал теорию стадийного развития личности, предполагающую прохождение ребенком восьми стадий развития.

Словарь терминов возрастной психологии и психологии развития

Адаптация – постоянный процесс активного приспособления человека к окружающей (прежде всего социальной) среде.

Аккомодация (по Пиаже) (лат. *accommodatio* – приспособление) – один из двух аспектов (вместе с ассимиляцией) адаптации, выступающей в концепции Ж. Пиаже как основной принцип развития не только в биологии, но и в психологии. Аккомодация – это приспособление функций организма к специфике объектов. Для познавательного развития аккомодация есть процесс приспособления индивида к разнообразным требованиям, которые перед ним выдвигаются объективным миром. В процессе развития она неотделима от ассимиляции.

Акмеология [греч. *akme* – вершина + *logos* – наука, учение] – научное

направление, развивающееся на стыке естественных, гуманитарных, общественных и технических дисциплин и изучающее феноменологию развития человека, его наивысшие творческие достижения на этапе зрелости. Создателями акмеологии были Н.А. Рыбников, Б.Г. Ананьев, А.А. Бодалев, Н.В. Кузьмина. В их представлении зрелость человека и вершина этой зрелости («акме») – это многомерное состояние взрослого человека, охватывающее значительный этап его жизни и показывающее, насколько он состоялся как физический индивид, как гражданин, как личность, как специалист-труженик в какой-то области деятельности, как супруг, как родитель и т.п. Это состояние никогда не является статичным, а отличается большей или меньшей вариативностью и изменчивостью. Исследования зрелости взрослого человека с позиций разных наук позволили установить, что, как правило, не происходит одновременного достижения ступени зрелости по всем характеристикам. Время выхода человека на уровень акме как индивида, как личности, как субъекта творческой деятельности часто не совпадает (либо можно говорить лишь об относительном совпадении), поскольку наблюдаются разные темпы изменений в этих характеристиках. В акмеологических исследованиях устанавливается сходное и различное в индивидуальных, личностных и творческих характеристиках разных людей, проясняется действие факторов, которые обуславливают индивидуальную картину зрелости и такие особенности акме человека, как его содержание, продуктивность, время наступления, широта, продолжительность и др. акмеология выясняет также, какие предпосылки должны быть сформированы у человека на предшествующих зрелости этапах возрастного развития для того, чтобы он по-настоящему смог состояться как индивид, как личность, как субъект деятельности, став взрослым. Поэтому акмеология прослеживает механизмы и результаты воздействия макро-, мезо- и микросоциумов (государства, общества, учебного и трудового коллективов, семьи и др.), природной среды и самого человека на процесс собственного развития, ставя и решая задачу разработки таких рекомендаций стратегии организации его жизни, реализация которых позволила бы ему оптимально объективировать себя на ступени зрелости и внести свой индивидуально неповторимый вклад в обогащение ценностей жизни и культуры. Наряду с расширенным толкованием акмеологии, некоторыми авторами предлагается иная, более специальная трактовка понятия акмеологии, как знание о высшем уровне профессионального мастерства или профессионализма человека. При этом на междисциплинарном уровне рассматривается содержание феномена профессионализма, прослеживается зависимость между профессионализмом и другими особенностями человека, пути и условия достижения профессионализма, а также способы предотвращения профессиональной деформации. При решении этих задач в акмеологии изучается труд профессионалов экстракласса в разных областях деятельности, выявляется, что их объединяет и что различает, насколько различия обусловлены конкретной областью труда. Различия в объектах деятельности, в задачах, которые приходится решать, несхожесть технологий, которые используются, чтобы получить высокий результат, определяют своеобразие содержания и формы профессионализма в

таких системах деятельности, как: человек – живая природа; человек – техника и неживая природа; человек – человек; человек – знаковые системы; человек – образы искусства (классификация Е.А. Климова) или в таких сложных областях, как политика, экономика, управление, предпринимательство, военное дело и др. Помимо этого, акмеология исследует процессы переподготовки, когда человек меняет профессию и в новой области труда ему необходимо достигнуть максимального профессионализма, выявить новые грани своего «акме». В зарубежной психологии выделение акмеологии как относительно самостоятельной области исследований не принято: психология зрелости рассматривается лишь как один из разделов психологии развития. В отечественной психологии, наряду со сторонниками такого выделения, имеются и его противники, полагающие методологически некорректным объединение разнородных научных дисциплин только на основе общности изучаемого объекта (высшие достижения человека).

Активность – деятельностное состояние живых существ, являющееся важнейшим условием их существования.

Амбивалентность чувств – двойственность, противоречивость нескольких, одновременно испытываемых, эмоциональных состояний.

Апперцепция – зависимость восприятия от прошлого опыта и от содержания деятельности человека.

Архетип – центральное понятие аналитической психологии Юнга. Представляет собой образы, отражающие содержание культуры данного общества, которые передаются от поколения к поколению и скрыты в коллективном бессознательном.

Ассимиляция – (по Пиаже) [лат. *assimulatio* – уподобление, сходство] – один из двух аспектов (вместе с аккомодацией) адаптации как фундаментального биологического принципа, используемого Ж. Пиаже в его обосновании концепции стадийного развития интеллекта. В биологии ассимиляция есть процесс изменения элементов внешней среды для последующего их включения в структуры организма: элементы внешней среды здесь уподобляются внутренней системе организма, хотя способы усвоения элементов структурами, в которые последние включаются, чрезвычайно разнообразны. Психологически ассимиляция есть включение объектов в схемы поведения, т.е. познавательное структурирование объекта в соответствии с характером наличной интеллектуальной организации индивида (Флейвелл). Ассимиляция и аккомодация неотделимы друг от друга. Пиаже пишет: «Ассимиляция никогда не может существовать в чистом виде, потому что интеллект, включая в свои старые схемы новые элементы, постоянно изменяет первые для того, чтобы приспособить их к новым элементам. И наоборот, мы никогда не знаем вещей самих по себе, потому что эта работа по аккомодации может возникнуть только как функция противоположного ей процесса ассимиляции».

Ассоцианизм – первая психологическая школа, возникшая в XVIII в. Объясняла происхождение всех психических процессов принципом ассоциации.

Ассоциация – связь между психическими явлениями, при которой вос-

приятие одного из них влечет за собой появление другого.

Бессознательное – совокупность психических процессов и состояний, в существовании которых и влиянии на свою активность субъект не отдает себе отчета.

Биогенетический закон – закон, описывающий открытое немецкими естествоиспытателями Ф.Мюллером и Э.Геккелем соотношение между этапами внутриутробного развития ребенка и этапами развития биологического вида.

Бихевиоризм – психологическое направление, отрицающее сознание как предмет исследования и сводящее психику к различным формам поведения.

Ведущая деятельность – деятельность, с которой на данном этапе онтогенеза связано возникновение важнейших психических новообразований.

Возраст (в психологии) – категория, служащая для обозначения относительно ограниченных временных характеристик индивидуального развития. В отличие от хронологического возраста, выражающего длительность существования индивида с момента его рождения, понятие психологического возраста обозначает определенную, качественно своеобразную ступень онтогенетического развития, обуславливаемую закономерностями формирования организма, условиями жизни, обучения и воспитания и имеющую конкретно-историческое происхождение. Попытка системного анализа категории психологического возраста принадлежит Л.С. Выготскому. Ключевыми его характеристиками он считал социальную ситуацию развития, отражающую место ребенка в системе общественных отношений, деятельность ребенка, новообразования в сфере сознания и личности. Процесс перехода от одной возрастной ступени к другой предполагает глубокое преобразование всех названных структурных компонентов психологического возраста и может сопровождаться более или менее выраженными конфликтами, противоречиями. В нормативно-ценностном плане, приобретающем особое значение за пределами детства, каждый возраст характеризуется специфическими жизненными задачами, от своевременного решения которых зависит как личностное развитие в целом, так и успешность перехода на следующий возрастной этап (например, выбор профессии и профессиональная подготовка, создание семьи и др.). С ходом возрастного развития связаны и необратимые психофизиологические изменения. Однако тесно взаимосвязанные между собой линии физического (физиологического), психического и социального развития индивида могут не совпадать во времени. Неравномерность темпа развития указанных сторон приводит к нередким расхождениям в степени физической, психологической и социальной зрелости индивида, обуславливая явления акселерации, асинхронии психического развития, психофизического и личностного инфантилизма и др. Хронологические границы возраста заметно варьируют в зависимости от социокультурных, экономических и других факторов. Необходимо различать процессы возрастного (онтогенетического) и функционального развития (в рамках отдельных психических процессов) (А.В. Запорожец). Для последнего характерны относительно час-

тые, парциальные изменения, накопление которых, однако, и создает предпосылки для качественных возрастных сдвигов в детском сознании и личности. В ряде концепций возраста рассматривается как «суммация разнородных явлений роста, общесоматического, полового и нервно-психического созревания, зрелости и старения, конвергируемых со многими сложными явлениями общественно-экономического развития человека в конкретных исторических условиях» (Б.Г. Ананьев). В современной психологии подчеркивается необходимость междисциплинарного подхода в исследованиях возрастных особенностей психики. Возрастные ступени отличаются относительностью, условной усредненностью, что не исключает, однако, индивидуального своеобразия психического облика человека. Возрастная характеристика развития личности отражает определенную систему требований, предъявляемых обществом к человеку на том или ином этапе его жизни, и сущность его отношений с окружающими, его общественное положение. Специфические характеристики возраста определяются особенностями вхождения ребенка в группы разного уровня развития и в учебно-воспитательные учреждения, изменением характера воспитания в семье, формированием новых видов и типов деятельности, обеспечивающих освоение ребенком общественного опыта, системы сложившихся знаний, норм и правил человеческой деятельности, а также особенностями физиологического развития. Понятие возрастных особенностей, возрастных границ не имеет абсолютного значения – границы возраста подвижны, изменчивы, имеют конкретно-исторический характер и не совпадают в различных социально-экономических условиях развития личности. В психологии принимаются различные по принципам построения концепции возрастной периодизации. Так, в 20-е годы XX в. складывались концепции развития психики, ориентированные на анатомо-физиологические изменения организма ребенка (П.П. Блонский и др.). В 70-е годы Д.Б. Элькониным была предложена периодизация развития психики, основанная на смене фиксированных для каждого возраста ведущих видов деятельности: игры (дошкольники), обучения (младшие школьники), интимно-личного общения (подростки), учебно-профессиональной деятельности (юноши). В 80-е годы А.В. Петровский предложил концепцию возрастной периодизации развития личности, которая определяется типом деятельностно-опосредствованных отношений индивида с наиболее референтными для него группами. Безотносительно к решению вопроса о детерминации возрастных особенностей, концепции возрастной периодизации в основном отражают единую точку зрения психологов на определение границ возрастных этапов.

БИОЛОГИЧЕСКИЙ возраст определяется состоянием обмена веществ и функций организма по сравнению со статистически средним уровнем развития и разделяется на скелетный, зубной (дентический), психосексуальный и др.

ПАСПОРТНЫЙ возраст показывает, сколько времени прошло со дня рождения человека.

ПСИХИЧЕСКИЙ возраст определяется через соотнесение со среднестатистическим комплексом развития и включает в себя интеллектуальный,

эмоциональный, субъективный возраст.

СОЦИАЛЬНЫЙ возраст – показатель способности человека к правовым действиям; связан с правовой системой общества и паспортным возрастом, фиксируется в правовых документах.

СУБЪЕКТИВНЫЙ ВОЗРАСТ – переживаемый, имеющий внутреннюю точку отсчета и зависящий от самоактуализации личности возраст; его единицей является жизненное событие.

ФАКТИЧЕСКИЙ возраст – период времени, прошедший с момента зачатия.

Возрастная периодизация развития личности – развитый А.В. Петровским подход к членению во времени процесса развития личности, позволяющему выделять его основные этапы. А.В. Петровским была выдвинута следующая гипотеза: личность формируется в группах, иерархически расположенных на ступенях онтогенеза; характер развития личности задается уровнем развития группы, в которую она включена и в которой она интегрирована. Общеизвестная в отечественной педагогике и психологии мысль А.С. Макаренко о том, что личность развивается в коллективе и через коллектив, может быть переформулирована: личность ребенка, подростка, юноши развивается в результате последовательного включения в различающиеся по уровню развития общности. Развитие личности детерминировано процессом развития группы, в которой она интегрирована и которая доминирует на данной возрастной ступени. Наиболее благоприятные условия для деятельностного формирования ценных качеств личности создает группа высокого уровня развития – коллектив. На основе этого предположения может быть сконструирована модель развития личности в конкретно-исторических условиях воспитания. При этом выделяются собственно возрастные этапы формирования личности: ранний детский (преддошкольный) возраст (0-3), дошкольное детство (3-7), младший школьный возраст (7-11), средний школьный возраст (11-15), старший школьный возраст (15-18). В раннем детском возрасте развитие личности осуществляется преимущественно в семье, которая в зависимости от принятой в ней тактики воспитания либо выступает как просоциальная ассоциация или коллектив (при преобладании тактики «семейного сотрудничества»), либо оборачивается для ребенка зачастую совершенно не осознаваемыми родителями отрицательными сторонами, которые присущи менее развитым группам (если в семье взрослые придерживаются, например, тактики «диктата» или же «слепой опеки»). В зависимости от характера семейных отношений изначально складывается личность ребенка либо как нежного, заботливого, не боящегося признать свои ошибки и оплошности, открытого, не уклоняющегося от ответственности маленького человека, либо как трусливого, ленивого, жадного, капризного маленького себялюбца. Важность периода раннего детства для формирования личности отмечалась многими психологами, но его роль нередко мистифицировалась (З. Фрейд и др.). В действительности ребенок с первого года своей жизни находится в достаточно развитой группе и с присущей ему активностью, связанной с особенностями его нервно-психической организации, усваивает сло-

жившийся в этой группе тип отношений, претворяя эти отношения в черты своей формирующейся личности. Фазы развития личности в преддошкольном возрасте имеют следующие результаты: первая – адаптацию на уровне освоения простейших навыков, овладения языком как средством приобщения к социуму при первоначальном неумении выделить свое Я из окружающих предметов, вторая – индивидуализацию, противопоставление себя окружающим: «моя мама», «я мамина», «мои игрушки» и т.д., демонстрацию в поведении своих отличий от окружающих; третья – интеграцию, позволяющую управлять своим поведением, считаться с окружающими, подчиняться требованиям взрослых и предъявлять им разумные требования, с которыми взрослые готовы считаться. Воспитание ребенка, начинаясь и продолжаясь в семье, с 3-4 лет нередко протекает одновременно и в детском саду. Переход на этот новый этап развития не определяется внутренними психологическими закономерностями (они только обеспечивают готовность к этому переходу), а детерминирован извне социальными причинами, к которым относится развитость системы дошкольных учреждений, их престиж, занятость родителей и т.д. Если переход к новому периоду не подготовлен внутри предыдущего возрастного периода успешным протеканием фазы интеграции, то здесь (как и на рубеже между любыми другими возрастными периодами) складываются условия для кризиса развития личности – адаптация в новой группе оказывается затрудненной. Дошкольный возраст характеризуется включением ребенка в группу ровесников в детском саду, управляемую воспитательницей, которая, как правило, становится для него наравне с родителями наиболее референтным лицом. Три фазы развития личности внутри этого периода предполагают: адаптацию – усвоение норм и способов одобряемого родителями и воспитателями поведения в условиях взаимодействия с ними и друг с другом; индивидуализацию – стремление ребенка найти в себе нечто, выделяющее его среди других детей; интеграцию – гармонизацию неосознаваемого стремления дошкольника обозначить своими действиями собственную неповторимость и готовность взрослых принять только то в нем, что соответствует общественно обусловленной и важнейшей для них задаче обеспечения его перехода на новый этап общественного воспитания – в школу. В младшем школьном возрасте три фазы, его образующие, дают школьнику возможность войти в совершенно новую для него группу одноклассников. Эта группа управляется учительницей. Последняя оказывается по сравнению с воспитательницей детского сада еще более референтной для детей, в связи с тем, что она, используя аппарат отметок, регулирует взаимоотношения ребенка с другими взрослыми, прежде всего с родителями, формирует их отношение к нему и его отношение к себе «как к другому». Примечательно, что фактором развития личности младшего школьника является не столько сама учебная деятельность, сколько отношение взрослых к успеваемости, дисциплине и прилежанию ребенка. Максимальное значение учебная деятельность как личностнообразующий фактор приобретает, по видимому, в старшем школьном возрасте, характеризующемся сознательным отношением к учебе. Третья фаза периода младшего школьного возраста оз-

начает, по всей вероятности, интеграцию школьника не столько в системе «ученики–ученики», сколько в системе «ученики – учительница», «ученики–родители». Вступление в подростковый период по сравнению с предыдущими имеет ту особенность, что не предполагает вхождения в новую группу (если не возникла референтная группа вне школы, что часто случается), а представляет собой дальнейшее развитие личности в развивающейся группе, но в изменившихся условиях (появление учителей-предметников вместо одной учительницы в младших классах, возникновение дружеских компаний у старших подростков и т.д.) при определяемой половым созреванием существенной перестройке организма. Сама группа становится другой, качественно изменяется. Неравномерно протекающий для мальчиков и девочек темп развития создает внутри класса две половозрастные группы. Многообразие задач в различных видах деятельности ведет к заметной дифференциации школьников, образующих в одном случае просоциальные по своему характеру ассоциации, а в другом – асоциальные ассоциации, тормозящие, а иногда и искажающие развитие личности. В этой связи представляется непродуктивным обсуждение вопроса о ведущей для этого возраста деятельности («интимно-личного общения», по Д.Б. Эльконину, «общественно-полезной деятельности», по Д.И. Фельдштейну и т.д.), и не столько из-за отмеченной выше заведомой нецелесообразности поисков такой деятельности, сколько из-за разной значимости этих факторов развития личности для различных по типу и уровню развития групп. На примере подросткового возраста можно показать, что микроциклы развития личности протекают для одного и того же школьника параллельно в различных референтных группах, конкурирующих по своей значимости для него. Успешная интеграция в одной из них может сопровождаться дезинтеграцией в других средах. Индивидуальные качества, ценные в одной группе, отвергаются в другой, где доминирует иная деятельность и иные ценностные ориентации, блокирующие возможности успешного интегрирования в ней. Потребность быть личностью в этом возрасте приобретает отчетливую форму самоутверждения, объясняемую относительно затяжным характером индивидуализации, поскольку личностно значимые качества подростка, позволяющие ему вписываться, например, в круг дружеской компании сверстников, зачастую отнюдь не соответствуют требованиям учителей, родителей и вообще взрослых, отодвигающих его на стадию первичной адаптации. Разобщенность, легкая сменяемость, содержательное несходство референтных групп и, в особенности, отсутствие совместной деятельности тормозят процесс интеграции личности подростка. Устойчивую позитивную интеграцию обеспечивает вхождение личности в группу высшего уровня развития либо в случае перехода в новую общность, либо в результате объединения той же самой группы школьников вокруг захватывающей их деятельности, ценности и цели которой отныне опосредствуют их межличностные отношения. Процесс развития личности в высокоразвитых группах как позитивной, так и, возможно, негативной ориентации – специфическая особенность юности. Адаптация, индивидуализация и интеграция в подобных общностях являются условием формирования самих

этих общностей. Все это дает возможность построения обобщенной модели развития личности. В этом случае мы получаем многоступенчатую схему периодизации с выделенными эрами, эпохами, периодами, фазами формирования личности.

Возрастная психология – отрасль психологической науки, изучающая закономерности этапов психического развития и формирования личности на протяжении онтогенеза человека от рождения до старости. Возрастная психология оформилась в качестве самостоятельной области знания к концу XIX в. Возникнув как детская психология, возрастная психология долго ограничивалась изучением закономерностей психического развития ребенка, однако запросы современного общества и логика развития науки сделали очевидной необходимость целостного анализа онтогенетических процессов и междисциплинарных исследований.

Возрастные особенности (в психологии) – качественно специфические свойства личности индивида, его психики, закономерно изменяющиеся в процессе смены возрастных стадий развития человека. Характеристика возрастных особенностей основана на выявлении психологического содержания процесса развития познавательных способностей и формирования личности на последовательных этапах онтогенеза. Согласно концепции психологического возраста, выдвинутой Л.С. Выготским и развитой затем в отечественной психологии, к числу ключевых, определяющих возрастные особенности развития в детстве, относятся не только специфические для каждой возрастной ступени психологические новообразования, т.е. изменения и сфере сознания, психических процессов, личности ребенка, но и социальная ситуация развития (совокупность взаимоотношений ребенка с близкими ему людьми, социальными институтами, обществом в целом), а также типичные виды деятельности. Таким образом, возрастные особенности образуют не просто механический набор многообразных свойств, а определенную сложную систему взаимосвязанных между собой качеств, включая познавательные, мотивационные, эмоциональные, перцептивные и другие характеристики, а также особенности сферы общения и деятельности ребенка. Современная возрастная психология располагает достаточно развернутой картиной возрастных особенностей психического развития ребенка в младенчестве, раннем, дошкольном, младшем школьном и подростковом возрасте (отрочестве). В то же время возрастные особенности стадий онтогенеза, выходящих за пределы детства, отличаются большей вариативностью и гетерохронностью и изучены в психологии меньше. В отличие от широко варьирующих индивидуальных особенностей, возрастные психологические изменения отражают логику онтогенетических преобразований и происходят в одном и том же направлении у большинства представителей данной культуры или субкультуры (при сравнительно одинаковых социально-экономических условиях). Возрастные особенности не выступают в «чистом виде»: они неразрывно переплетены с индивидуально-психологическими особенностями человека, что нередко обуславливает значительную сложность их исследования и необходимость дополнения классического метода возрастных срезов трудоемким лонгитюд-

ным прослеживанием изучаемых свойств. В связи с тем, что начальные этапы онтогенеза сопряжены с нейрофизиологическими процессами созревания, а поздние периоды жизни – с угасанием функционирования организма, в психологии обсуждается проблема возможной генетической обусловленности тех или иных возрастных особенностей (R. Plomin). Однако современные исследования в области онтогенетики (генетики поведения), изучающей закономерности развертывания генетической программы человека на последовательных этапах онтогенеза, показывают, что генетические влияния относятся преимущественно к индивидуальным, а не возрастным особенностям психики человека и в Любом случае носят многократно опосредованный характер. В то же время возрастные особенности не имеют абсолютного и неизменного характера, они подвержены влияниям со стороны множества культурно-исторических, этнических и социально-экономических факторов. Примером влияния конкретной исторической ситуации на возрастные особенности могут служить различия психологических, личностных качеств у представителей разных (нередко даже близких по возрасту) поколений. Для определения такого рода влияний в рамках лонгитюдного метода разрабатываются специальные процедуры когортного анализа (K. Schaie). Исследования показывают, что некоторые значительные исторические события (войны, стихийные бедствия и т.д.), выпадающие на долю того или иного поколения, могут накладывать определенный отпечаток на психологический облик его представителей, что, однако, должно рассматриваться не как проявление онтогенетической закономерности, а как влияние конкретно-исторических обстоятельств, в которых происходило формирование личности. Например, установлено, что поколение американцев, чье детство совпало с периодом высокой социально-психологической напряженностью, вызванной тяжелым экономическим кризисом и депрессией 30-х гг., в целом отличалось значительно большей психологической уязвимостью по сравнению как с предшествующим, так и с последующими поколениями (G. Elder). Индивидуально-психологические свойства (включая общий темп психического развития) также могут накладывать весьма существенный отпечаток на возрастные особенности человека. Заметные отклонения в формировании возрастных особенностей познавательной или личностной сфер от нормативных хронологических сроков их появления квалифицируются как явления акселерации (ускорения) или ретардации (задержки) психического развития. В число важнейших возрастных особенностей детского развития входит специфическая сензитивность, т.е. особая, повышенная чувствительность ребенка к определенным видам воздействий или к той или иной стороне действительности, активное взаимодействие с которой на данной возрастной ступени обуславливает оптимальное формирование соответствующих психологических способностей или качеств. Изучение возрастных особенностей психики человека на разных стадиях онтогенеза поднимает теоретически сложную и недостаточно изученную проблему взаимосвязи процессов качественного изменения, развития психологических качеств и свойств, с одной стороны, и их сохранения, преемственности, с другой. Определение степени стабильности и измен-

чивости психологических качеств, приобретаемых ребенком в процессе последовательного прохождения этапов онтогенеза, имеет также важное практическое значение, связанное с установлением возможностей и содержания методов направленной психологической коррекции. Особое значение приобретает учет возрастно-психологических особенностей в обучении и воспитании. Развивающий эффект обучения прямо зависит от степени его соответствия психологическим особенностям учащихся. Это, однако, не означает однозначной фиксированности возрастных особенностей и признания в качестве единственно обоснованной стратегии «подстраивания» учебного процесса под уже сформированные познавательные структуры. Напротив, возрастные возможности усвоения знаний могут существенно расширяться в результате качественного совершенствования, оптимизации содержания и методов учебно-воспитательного процесса. Это было, в частности, продемонстрировано на примере формирования полноценных понятий (математических, лингвистических и др.) у детей младшего школьного и даже старшего дошкольного возраста, т.е. значительно раньше тех сроков, которые при традиционных методах обучения считались началом перехода к понятийному мышлению.

Восприятие сказки – сложный процесс активного воссоздания образно-предметного и нравственно-смыслового содержания сказки, как особой литературно-художественной формы, способ освоения ребенком социальной действительности. Восприятие сказки, как и игра, составляет один из наиболее значимых видов деятельности ребенка-дошкольника, определяя развитие, как интеллектуальных и познавательных процессов (речи, мышления, воображения), так и эмоционально-личностное, нравственное и эстетическое развитие ребенка. В классической психологии восприятие сказки выступает как уход ребенка от враждебности окружающего мира, социального давления, ограничений и запретов в мир фантазии, свободы и вымысла (К. Бюлер, В. Штерн), способов символического удовлетворения подавленных сексуальных тенденций (психоанализ), воображаемой реализации нереализуемых тенденций. В современной психологии восприятие сказки рассматривается также как один из способов мифологического освоения мира, построения ценностно-смыслового поля, поиска путей разрешения конфликтов (Б. Беттельхайм). Сказка, как художественно-литературная форма имеет особую композицию и структуру (В.Я. Пропп), организующие процесс восприятия ребенком сюжета и нравственно-смыслового содержания сказки. Такие особенности сказки, как вымысел и фантастичность, создают семантическое поле сказки, обеспечивая дифференциацию ребенком знаков и значений, их отрыв от предметов, формируя внутренний план сознания ребенка. Восприятие сказки в дошкольном возрасте носит синкретический характер и осуществляется с опорой на игру, иллюстрацию, действие. Психологическим механизмом при этом выступает активное содействие (сначала в форме реального, а затем мысленного действия) и сопереживание герою сказки (А.В. Запорожец). Одной из линий развития восприятия сказки является переход от непосредственного «наивного» соучастия ребенка в событиях сказки к эстетиче-

скому восприятию, в основе которого лежит последовательная децентрация ребенка, переход к более адекватному и полному восприятию фабулы и содержания сказки. Сказка, как и любое произведение искусства, обеспечивает переживание (катарсис) событий и поступков, выходящих за пределы непосредственного опыта ребенка, создавая условия для присвоения ценностно-смыслового и нравственного культурного опыта (А.В. Запорожец, А.Н. Леонтьев, Б.М.Теплов).

Восприятие развитие (синонимы: сенсорное развитие, перцептивное развитие) – одно из направлений умственного развития ребенка: формирование новых, ранее не существовавших у него, а также совершенствование имевшихся ранее перцептивных процессов. Процессы восприятия проходят сложный путь развития, особенно в первые годы жизни ребенка. Усложняется и совершенствуется операциональная сторона перцептивных процессов – способы ознакомления с окружающим становятся более адекватными задачам, стоящим перед ребенком. Этому соответствует развитие продуктивной стороны восприятия: образы восприятия, формирующиеся у ребенка, становятся более ортоскопичными, адекватными отражаемой действительности. Развивается и мотивационная сфера – процессы восприятия приобретают черты целенаправленности, преднамеренности и произвольности. Процессы восприятия развиваются не изолированно, а в контексте комплексной деятельности ребенка и зависят от условий и характера этой деятельности. Особенности деятельности ребенка предъявляют требования к сенсорным процессам и стимулируют или тормозят их развитие. Онтогенез процессов восприятия показывает, что вначале они включены во внешнюю практическую деятельность ребенка и являются как бы сопутствующим ей результатом. По мере усложнения деятельности и требований, которые она предъявляет к предметному отражению ситуации, происходит выделение собственно восприятия (перцептивных действий), как самостоятельного процесса, направленного на создание чувственного образа. Генетическая связь перцептивных действий с практическими действиями проявляется в их развернутом внешне-двигательном характере: в движении рук, ощупывающих предмет, в движении глаз, прослеживающих видимый контур, в движении гортани, воспроизводящем слышимые звуки. С возрастом ребенка движения совершенствуются и все больше соответствуют отражаемым свойствам предмета. Например, при зрительном восприятии формы предмета глаз ребенка 3-4 лет продвигается внутри контура фигуры, а у детей 6-7 лет – уже по ее контуру. Дальнейшее развитие перцептивной деятельности ребенка сопровождается значительным сокращением моторного компонента перцептивных действий. Процесс восприятия внешне приобретает форму одноментного акта «усмотрения». Совершенствование перцептивных действий сопровождается возрастающей точностью восприятия у детей. В рамках дошкольного возраста отмечается снижение порогов зрительной, слуховой, кожно-двигательной чувствительности. Возрастает острота зрения, тонкость различения цветов и их оттенков, формы и величины, развивается фонематический и звуковысотный слух, рука превращается в орган активного осяза-

ния. Наибольшее значение для развития восприятия у дошкольника имеют продуктивные виды деятельности: рисование, конструирование, лепка и др. Согласно концепции А.В. Запорожца, решающую роль в развитии восприятия играет усвоение выработанных обществом сенсорных эталонов – образцов внешних свойств объектов (формы, цвета, высоты звука и т.п.). Овладение сенсорными эталонами проходит ряд этапов и завершается только в младшем школьном возрасте. Так, по данным Л.А. Венгера, в раннем возрасте восприятие опосредовано «двигательными предэталонами». Например, воспринимая удаленность предмета, ребенок соотносит ее с длиной своей руки («достану– не достану»), воспринимая форму и величину – с положением пальцев, соответствующим захватыванию предмета (для захвата шара – одно положение, для захвата плоского предмета – другое и т.п.). На протяжении дошкольного возраста ребенок овладевает «предметными предэталонами» (по цвету предмет воспринимается им «как трава» или «как помидор», по форме– «как домик» или «как мяч» и т.п.), а затем и абстрактными сенсорными эталонами цвета («красный», «зеленый», «желтый» и т.д.), формы («круглый», «квадратный» и т.п.) и др. внешних свойств. В конце дошкольного – начале младшего школьного возраста эталоны начинают образовывать системы (ребенок знакомится с последовательностью цветов спектра, системой геометрических форм и т.п.). Условия учебной деятельности стимулируют развитие у детей такой сложной деятельности как наблюдение. В ее контексте восприятие становится целенаправленным и произвольным.

Воспроизводство культуры в ходе психического развития ребенка – проблема, вытекающая из основных положений культурно-исторической теории психического развития. Идеи Л.С. Выготского относительно содержания возрастных периодов, развитые позднее в работах его последователей (А.Н. Леонтьев, Д.Б. Эльконин и др.), сводят суть возраста к некоторому типу В. к., причем каждый возраст «ответствен» за некоторый особый пласт человеческой культуры и, следовательно, за некоторое особое содержание становящегося сознания. Каждому возрасту присущ особый тип воспроизводства, особый тип сотрудничества со взрослым (социумом), обеспечивающий формирование именно данного «функционального органа» сознания. Для развития этих положений продуктивным оказывается различение типов воспроизводства как двух типов моделирования, известных в культуре (В.А. Штофф, Ю.М. Лотман). Различают модели научные и художественные. В первом случае строится особый «препарат» действительности, на котором исследуется и проверяется некоторая его характеристика, как правило, частичная. Художественные же модели строятся посредством воссоздания целостной действительности. Соответственно и ребенок в разные периоды своей жизни осуществляет разные типы моделирования действительности. При научном моделировании ребенок, как правило, под непосредственным руководством взрослого воссоздает отдельные действия и операции, выявляя собственное действие, т.е. осуществляя рефлекссию. Действия ребенка и взрослого при этом реципрокны: взрослый как бы отступает, открывая ребенку пространство для все более полного собственного действия («открытое дейст-

вие», БД. Эльконин). Этот тип воспроизводства присущ раннему, младшему школьному и юношескому возрастам. Относительно него может быть использован термин «формирование». Именно к такого рода воспроизводству может быть в полной мере отнесен термин «знаковое опосредование». Второй тип моделирования (художественный) может быть понят как своеобразное удвоение действительности, особое построение своего собственно полного действия на основе известных образцов. Например, улыбка младенца есть своеобразное удвоение улыбки матери, выстраивание собственного полного действия «рядом» с действием матери. Еще нагляднее подобное художественное моделирование может быть проиллюстрировано на примере подросткового действия или игры. Здесь уже нельзя говорить о формировании, а лишь об иницировании. Суть же опосредования состоит в этом случае в том, что продукту моделирования придается некоторое значение, выражающее отношение взрослого (социума) к действиям ребенка. Такое опосредование, видимо, не может быть полно описано как знаковое, скорее следует говорить об опосредовании смыслом.

Высшие психические функции – сложные прижизненно формирующиеся психические процессы, социальные по своему происхождению. Отличительной особенностью ВПФ является их опосредованный характер и произвольность.

Геронтопсихология – [греч. geron (ge-rontos) – старец, старик] – раздел возрастной психологии, изучающий особенности психических процессов, поведения и динамику личностных изменений у лиц пожилого и старческого возраста. В литературе последнего десятилетия в качестве синонимов геронтопсихологии употребляются также термины «психогеронтология» и «психология позднего периода жизни». Геронтопсихология тесно связана с общей и социальной психологией, а также с геронтологией, изучающей медико-биологические и социологические аспекты старения человека. Основоположником Г. считается американский ученый Стенли Холл (1846-1924), опубликовавший в 1922 г. первый специальный труд, посвященный психологическому анализу процесса старения («Старость»). В качестве особого раздела возрастной психологии геронтопсихология оформилась в середине XX в. В это же время в западной психологии произошло резкое увеличение числа публикаций по психологическим аспектам старения и старости. Рост значения геронтопсихологии был тесно связан с заметным увеличением лиц пожилого возраста в общей структуре населения – так называемым феноменом «постарения населения», при котором доля пенсионеров среди жителей в отдельных странах достигает 15%. Другой важный фактор, вызвавший в индустриально развитых странах значительное обострение проблем жизненного устройства пожилых и старых людей, связан с резким сокращением численности семей многопоколенного типа и, как следствие этого, с проживанием состарившихся родителей отдельно от своих детей и внуков, что приводит к росту числа одиноких, нуждающихся в социально-психологической помощи престарелых людей. В своих исследованиях геронтопсихология широко использует методы возрастной, общей и социальной психологии. В послед-

нее десятилетие растет значение исследований, выполненных на основе лонгитюдного метода прослеживания возрастных изменений. Выделение специфических психологических особенностей старости затруднено наличием ряда неизбежно сопутствующих ей факторов: общим ослаблением здоровья, влиянием болезней, изменениями физического и социального статуса и др. Однако комплексные исследования, учитывающие многофакторный характер возрастных изменений, позволили установить особенности динамики некоторых важных сторон психического развития в поздних периодах онтогенеза. Особое внимание современная геронтопсихология уделяет изучению в ходе старения изменений характера деятельности и работоспособности, ценностных ориентации и смысловых образований личности. Актуальной задачей геронтопсихологии является разработка средств и методов психологической помощи стареющим и престарелым людям в связи с такими изменениями в их жизни, как уход на пенсию и появление избытка свободного времени, вынужденный отказ от прежних интересов и привычек, необходимая перестройка взаимоотношений с близкими (в том числе собственными детьми), смерть супруга и других членов семьи, утрата друзей и близких, рост зависимости от окружающих из-за ослабления физических сил, одиночество, помещение в учреждения социального обеспечения и др. Исследования показали, например, что пожилые люди нуждаются в такой обстановке, которая одновременно была бы и оберегающей и стимулирующей, т.е. способствовала бы сохранению мотивации позитивных человеку форм самостоятельного поведения. Актуальное практическое значение имеет профилактика и психотерапия депрессий старческого возраста. Стратегическими задачами геронтопсихологии является поиск условий и средств продления полноценной активной жизни человека, предотвращение раннего старения, установление психологических факторов долголетия.

Гештальтпсихология – психологическое направление, выдвинувшее программу изучения психики с точки зрения целостных структур – гештальтов, первичных по отношению к своим компонентам.

Глубинная психология – ряд психологических школ, придающих решающее значение в организации человеческого поведения бессознательным, расположенным в слоях психики, мотивам (влечениям, желаниям).

Госпитализм [нем. hospital – лечебное учреждение] – в буквальном смысле, совокупность психических и соматических расстройств, обусловленных длительным пребыванием ребенка в больничном стационаре в отрыве от близких людей и дома. Понятие госпитализма ввел в оборот австро-американский психоаналитик Р. Шпиц в 1945 г., исследовавший его причины, проявления и последствия у младенцев и детей, долго находившихся в больницах. По Р. Шпицу, госпитализм младенческого и детского возраста обуславливается преимущественно разлукой с матерью. К симптомам госпитализма он относил замедление психического и физического развития, отставание в овладении собственным телом и языком, пониженный уровень адаптации к окружению, ослабленную сопротивляемость к инфекциям и т.д. Последствия госпитализма являются долговременными и зачастую необрати-

мыми. В тяжелых случаях госпитализм приводит к смерти. Явления госпитализма, по Р. Шпицу, возникают в различных заведениях, где уход за детьми и их воспитание осуществляются при полном или частичном отсутствии матери, и в условиях семьи, где матери не любят своих детей или не уделяют им должного внимания.

Гуманистическая психология – психологическое направление, признающее главным предметом исследования личность человека, рассматриваемую как уникальную целостную систему, стремящуюся к самоактуализации и постоянному личностному росту.

Депривация – потеря значимых для психического развития факторов, лишения, претерпеваемые ребенком из-за недостаточного удовлетворения основных психических потребностей.

Детерминизм – закономерная и необходимая зависимость психических явлений от порождающих их фактов. Психологический детерминизм исходит из всеобщей причинной обусловленности психических явлений и состояний.

Детская психология – отрасль психологической науки, изучающая закономерности этапов психического развития и формирования личности на протяжении периода детства.

Деятельностный подход (к изучению психики) – теория, рассматривающая психологию как науку о порождении, функционировании и структуре психического отражения в процессах деятельности индивидов.

Женевская школа генетической психологии [греч. genesis – происхождение] – направление в исследовании психического развития ребенка, созданное Ж. Пиаже и его последователями. Предмет изучения – происхождение и развитие интеллекта у ребенка; главная задача – исследование механизмов познавательной деятельности ребенка, которые скрыты за внешней картиной его поведения; основной метод исследования – клиническая беседа, ориентированная не на фиксацию внешних признаков явления, а на процессы, которые приводят к их возникновению. Работы Женевской школы генетической психологии показали, что развитие интеллекта ребенка выражено в переходе от эгоцентризма (центрации) через децентрацию к объективной позиции. Своеобразие развития психики ребенка связано с теми структурами интеллекта, которые формируются при жизни благодаря действиям. Внешние материальные действия ребенка до двух лет (первоначально выполняемые развернуто и последовательно) благодаря повторению схематизируются и с помощью символических средств (имитация, игра, умственный образ, рисунок, речь) в дошкольном возрасте переносятся во внутренний план. Координируясь с другими действиями, они уже в младшем школьном возрасте превращаются в умственные операции. Благодаря обучению можно ускорить приобретение понятий, но величина и природа достижений всегда зависят от исходного уровня развития, а социальные влияния подчиняются схемам и структурам, с помощью которых субъект способен воспринять эти влияния; порядок формирования фундаментальных структур мышления постоянен, но сроки их достижения могут варьировать в зависимости от ряда факторов; законы познавательного развития универсальны, они действуют как в процессе

развития мышления ребенка, так и в ходе научного познания. Исходным для этой школы является положение о взаимодействии живой системы со средой как нераздельности двух непрерывно совершающихся процессов – ассимиляции и аккомодации. При ассимиляции организм как бы накладывает на среду свои схемы поведения, тогда как при аккомодации он перестраивает эти схемы соответственно особенностям среды. Из такого общебиологического подхода Ж. Пиаже исходил в трактовке психического развития, считая, что, стремясь ко все более совершенным формам равновесия со средой, организм создает познавательные структуры.

Знак – предмет или явление, служащий представителем другого предмета или явления.

Зона ближайшего развития – уровень развития, проявляющийся у ребенка в совместной деятельности со взрослым, но не актуализирующийся в его индивидуальной деятельности. Понятие зоны ближайшего развития было введено Л.С. Выготским для определения специфики развития человека в онтогенезе. Согласно Выготскому, развитие ребенка (в отличие от других видов развития) происходит посредством присвоения человеческого опыта в сотрудничестве со взрослым. Уровень развития, проявляющийся в индивидуальной деятельности ребенка, называется актуальным уровнем развития. В совместной деятельности со взрослым достижения ребенка всегда оказываются более высокими; они-то и определяют зону ближайшего развития: «Область незрелых, но созревающих процессов и составляет зону ближайшего развития» (Л.С. Выготский). Понятие зоны ближайшего развития основано на идее о примате обучения (во всех разнообразных его формах) в развитии человека. Традиционная диагностика психического развития ребенка ориентируется на определение актуального уровня развития. Но прогноз, составленный на основе подобных методов, недостаточно надежен. Для определения перспективы развития необходимо знать и «завтрашний день развития», а он определяется именно измерением зоны ближайшего развития. Так, измерение готовности к школе на основе уже сформированных у ребенка способностей оказывается недостаточным. Необходимо определить, как ребенок может сотрудничать со взрослым, т.е. какова его зона ближайшего развития. Разработанные на этом принципе методы определения готовности к школе оказываются более надежными.

Зона ближайшего развития – расхождение между умственным возрастом, или уровнем актуального развития, который определяется с помощью самостоятельно решаемых задач, и между уровнем, которого достигает ребенок при решении задач не самостоятельно, а в сотрудничестве – определяет зону ближайшего развития.

Игра (в психологии развития) – деятельность ребенка в условных ситуациях, моделирующих реальные. В игре, как особом исторически возникшем виде общественной практики, воспроизводятся нормы человеческой жизни и деятельности, овладение которыми обеспечивает приобщение к культуре, познание предметной и социальной действительности, интеллектуальное, профессиональное, эмоционально-волевое и нравственное станов-

ление и развитие личности. Таким образом, игра направлена на воссоздание и усвоение общественного опыта. Игрой называют также некоторые формы поведения животных. Игра изучается в психологии, философии, этнографии, культурологии, педагогике, теории спорта, военного дела, управления и в других науках, по-разному трактующих феномен игры. Начало разработки теории игры связывается с именами Ф. Шиллера, Г. Спенсера, В. Вундта. Попытку систематического изучения детской игры предпринял в конце XIX в. К. Гросс, считавший, что биологический смысл игры – в предупражнении инстинктов применительно к будущим условиям борьбы за существование (теория «предупражнения»), Ф. Бойтендайн отмечал, что в основе игры лежат не отдельные инстинкты, а более общие влечения – к освобождению, слиянию, повторению; играют только с такими предметами (образами), которые сами играют с играющими. К. Бюлер считал игру деятельностью, совершаемой для получения «функционального удовольствия», В. Штерн – «зарей серьезного инстинкта», З. Фрейд – средством замещающего или символического удовлетворения потребностей и влечений ребенка, Э. Эриксон – средством компенсации ребенком неудач, фрустраций, разрешения внутренних конфликтов, К. Коффка – проявлением качественно своеобразного мира ребенка, не пересекающегося со структурами взрослого мира (при таком понимании игра не служит целям усвоения социальных норм или подготовки к взрослой жизни). В отечественной психологии детская игра исследовалась М.Я. Басовым, П.П. Блонским, Л.С. Выготским, Е.А. Аркиным, А.Н. Леонтьевым, Д.Б. Элькониным, А.П. Усовой и др. М.Я. Басов подчеркивал, что главная особенность игры – ее процессуальность, вызванная свободой ребенка во взаимоотношениях со средой; содержание и целенаправленность составляют лишь внешнюю форму игрового процесса, но не его внутреннюю сущность. П.П. Блонский считал игру основным видом активности ребенка, в которой тот воспроизводит и творчески комбинирует явления окружающей жизни. Проблему создания теории детской игры поставил Л.С. Выготский, указавший на ролевую игру как ведущий тип деятельности дошкольника. У трехлетнего ребенка игра возникает как воображаемая, иллюзорная реализация нереализуемых обобщенных аффектов. Центральный момент игры – мнимая ситуация; «то, что незаметно для ребенка существует в жизни, в игре становится правилом поведения». Всякая ситуация содержит в скрытом виде правила, всякая игра с правилами содержит в скрытом виде мнимую ситуацию. Развитие от мнимой ситуации и скрытых правил к игре с явными правилами и скрытой мнимой ситуацией составляет эволюцию игры. Осознанная мнимость определяет двойной план сознания ребенка: он начинает действовать со значениями, а не с вещами, но действует с ними, как с вещами, и лишь в школьном возрасте начинает осознавать их как значения. Игра создает зону ближайшего развития, поэтому является ведущей деятельностью дошкольника. В игре, писал С.Л. Рубинштейн, совершаются лишь действия, цели которых значимы для индивида по своему внутреннему содержанию: «В этом основная особенность игровой деятельности, и в этом ее основное очарование, и лишь с очарованием высших форм творчества сравнимая пре-

лесть». Д.Б. Эльконин определяет игру как деятельность, в которой воссоздаются социальные отношения между людьми вне условий непосредственной утилитарной деятельности, складывается и совершенствуется управление поведением. Отличительными признаками развертывания игры являются быстро меняющиеся ситуации, в которых оказывается объект после действий с ним, и столь же быстрое приспособление действий к новой ситуации. Игра создает наиболее благоприятные условия для формирования личности и психического развития ребенка дошкольного возраста. В ролевой игре дети, воспроизводя действия и отношения взрослых людей, вступая в различные отношения между собой, овладевают навыками общения, усваивают принятые в обществе ценности и нормы поведения, учатся уважать и соблюдать их, Игра также способствует развитию символической функции: изображение одних явлений и предметов при помощи других имеет особое значение для развития мышления и воображения ребенка. В младшем дошкольном возрасте основным содержанием игры является воспроизведение предметных действий людей, которые не направлены на партнера или на развитие сюжета. В среднем дошкольном возрасте главным содержанием игры являются отношения между людьми. Действия выполняются не ради них самих, а ради определенного отношения к другому в соответствии с взятой на себя ролью. Появление сюжета и игровой роли значительно повышает возможности ребенка во многих сферах психической жизни. В старшем дошкольном возрасте главным содержанием игры становится выполнение правил, вытекающих из взятой на себя роли. Игровые действия сокращаются, обобщаются и приобретают условный характер. Ролевая игра постепенно сменяется игрой с правилами. Вплоть до Фребеля педагогика игнорировала игру как воспитательное средство. В настоящее время разные формы игры – ролевые, инновационные, деловые, организационно-деятельностные и т.п. – используются в учебном процессе детского сада, школы, вуза, учреждений повышения квалификации и переподготовки специалистов, а также как средство организации исследований и решения задач управления производством, экономическими и социальными процессами.

Идентификация (в психологии развития) [лат. identificare – отождествлять] – уподобление, отождествление с кем-либо, чем-либо. Идентификация в самом общем виде – эмоционально-когнитивный процесс неосознаваемого отождествления субъектом себя с другим субъектом, группой, образцом. Понятие идентификации было введено З. Фрейдом сначала для интерпретации явлений депрессии, позднее – для анализа сновидений и некоторых процессов, посредством которых маленький ребенок усваивает образцы поведения значимых других, формирует суперэго, принимает женскую или мужскую роль и пр. З. Фрейдом были выделены несколько типов идентификации. В младенчестве возникает первичная идентификация, которая является примитивной формой эмоциональной привязанности ребенка к матери. Впоследствии эта «тотальная захваченность объектом» уступает место вторичной идентификации, играющей роль защитного механизма. Особое значение этот тип идентификации приобретает при усвоении ребенком запретов родителей, при

формировании у него устойчивости к искушениям. В неофрейдизме идентификация рассматривается как процесс активного поиска человеком своей идентичности, т.е. содержательности и целостности своей личности на всех возрастных этапах. В бихевиоризме идентификация выступает как механизм научения: либо как бессознательное подражание ребенка взрослому, либо как изменение поведения ребенка по требованию взрослого. В последнем случае положительным или отрицательным подкреплением служит выражение взрослым своего удовольствия или неудовольствия. Понятие идентификации получило широкое распространение в социальной психологии. Идентификация рассматривается как важнейший механизм социализации, проявляющийся в принятии индивидом социальной роли при вхождении в группу, в осознании им групповой принадлежности, формировании социальных установок.

Идентичности развитие [лат. *identicus* – тождественный] – согласно эпигенетической концепции Э. Эриксона, основное направление развития личности, определяющее как ее внутреннюю целостность («эгоидентичность»), так и ее включение в общество («групповая идентичность»). Групповая идентичность формируется благодаря тому, что с первого дня жизни воспитание ребенка ориентировано на включение его в данную социальную группу, на выработку присущего данной группе мироощущения. Эгоидентичность формируется параллельно с групповой идентичностью и создает у субъекта чувство устойчивости и непрерывности своего «Я», несмотря на те изменения, которые происходят с человеком в процессе его роста и развития. Формирование эго-идентичности продолжается на протяжении всей жизни человека.

Инволюция (в психологии) [лат. *involutio* – свертывание] – необратимое ослабление или распад психических функций. Инволюция наблюдается в старости или как результат некоторых заболеваний (нервных или психических). Во многих случаях инволюция подчиняется закону, сформулированному Т. Рибо и носящему его имя: чем позже в онтогенезе сформировалась какая-либо функция, тем раньше она распадается. Однако имеются и многочисленные исключения из этого закона. Так, профессиональные навыки, формирующиеся относительно поздно, часто остаются сохранными даже в случаях далеко зашедшей инволюции.

Индивидуальный стиль деятельности – устойчивая, индивидуально-специфическая система психологических средств и способов выполнения деятельности.

Инициация – система обрядов, при помощи которых формально закрепляется смена социального статуса человека, например вхождение в закрытое сообщество или переход из одного класса (возрастного или социального) в другой.

Инсайт – внезапное и не выводимое из прошлого опыта понимание существенных отношений и структуры ситуации в целом, на основе которого достигается осмысленное решение проблемы.

Интеллект – относительно устойчивая система умственных действий, операций и способностей, определяющая когнитивный стиль субъекта, направ-

ленная на формирование адекватной схемы окружающего мира и образа-Я.

Интерииоризация [лат. interior – внутренний] – формирование структур человеческой психики благодаря усвоению структур внешней социальной деятельности. Понятие интерииоризации было введено французскими психологами (П. Жане, Ж. Пиаже, А. Валлон и др.). В аналогичном смысле интерииоризацию понимали и представители символического интеракционизма. В культурно-исторической теории психического развития, разработанной Л.С. Выготским, интерииоризация («вращивание») рассматривается как общий механизм формирования высших психических функций, принципиально отличающих психику человека от психики животных. В психоанализе развито близкое к понятию интерииоризации представление о процессе интроекции. Оно используется при объяснении того, каким образом в онтогенезе и филогенезе структура межиндивидуальных отношений переходит «внутри» психики. Благодаря этому процессу формируется структура бессознательного (индивидуального или коллективного), в свою очередь определяющая структуру сознания.

Интерииоризация (интернализация) – формирование внутренних структур человеческой психики благодаря усвоению внешнего опыта, переданного другими в виде сообщения или формы поведения.

Интроспекция (самонаблюдение) – наблюдение человека за внутренним планом собственной психической жизни, позволяющее фиксировать ее проявления (переживания, мысли, чувства и др.).

Интроспективная психология (от лат. introspekto – гляжу внутрь, всматриваюсь) – ряд направлений в психологии, использующих в качестве единственного метода изучения психики наблюдение субъекта за содержанием и актами собственного сознания.

Катарсис – эмоциональное потрясение, вызывающее состояние внутреннего очищения, разрядки.

Когнитивная психология – психологическое направление, рассматривающее психику как систему, предназначенную для переработки информации.

Кризисы возрастные [греч. krisis – решение, поворотный пункт] – особые, относительно непродолжительные по времени периоды онтогенеза, характеризующиеся резкими психологическими изменениями. В отличие от кризисов невротического или травматического генеза, возрастные кризисы относятся к нормативным процессам, необходимым для нормального поступательного хода личностного развития (Л.С. Выготский, Э. Эриксон). Это значит, что возрастные кризисы закономерно возникают при переходе человека от одной возрастной ступени к другой и связаны с системными качественными преобразованиями в сфере его социальных отношений, деятельности и сознания. Впервые важнейшее значение возрастных кризисов было подчеркнуто Л.С. Выготским. В связи с разработкой проблемы периодизации психического развития ребенка он писал, что «если бы критические возрасты не были открыты чисто эмпирическим путем, понятие о них следовало бы ввести в схему развития на основании теоретического анализа». К числу кри-

зисов детского возраста принадлежит кризис первого года жизни, кризис трех лет, кризис семи лет и подростковый кризис (11-12 лет). В силу значительных индивидуальных, социокультурных и других различий указанные хронологические границы возрастные кризисы достаточно условны и могут заметно колебаться (известно, что за последние полвека на 1-2 года «помолодели», по крайней мере, два последних из вышеназванных кризисов). Для периодов возрастных кризисов характерны процессы перехода к качественно иному типу взаимоотношений детей со взрослыми, учитывающему их новые, возросшие возможности. Изменения в период возрастных кризисов охватывают три ключевых компонента психологического возраста ребенка: его «социальную ситуацию развития», ведущий тип деятельности, всю структуру сознания-ребенка (Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, Д.Б. Эльконин и др.). Предпосылки для этих преобразований постепенно и чаще всего незаметно для окружающих формируются и накапливаются на протяжении периода, предшествующего кризису – так называемого стабильного возраста, где преобладают процессы литического развития. Не обнаруживаясь в поведении ребенка до определенного момента, эти мотивационные и инструментальные образования активно заявляют о себе в процессе структурных изменений строения сознания, всей личности ребенка на рубеже возрастных эпох. Все три названных линии преобразования структуры психологического возраста тесно взаимообуславливают друг друга и поэтому игнорирование новых психологических возможностей и потребностей ребенка, так же как и попытки искусственной акселерации развития (например, путем преждевременного приобщения ребенка к социальной ситуации и ведущей деятельности следующего возрастного этапа), ведут не к ускорению развития, а к существенному осложнению его хода. Форма, длительность и острота протекания кризисов может заметно различаться в зависимости от индивидуально-типологических особенностей ребенка, социальных и микросоциальных условий, особенностей воспитания и обстановки в семье, педагогической системы общества и типа культуры в целом. Теоретическое осознание важнейшего значения возрастных кризисов существенно опередило начало их систематического исследования. Хотя некоторые из важных симптомов возрастных кризисов были описаны еще в работах немецких педагогов начала столетия («возраст детской строптивости» по А. Busemann, О. Kroh), попытки эмпирического исследования картины протекания кризисов у детей оказались сопряжены со значительными трудностями. Тем не менее, по мере продвижения возрастной психологии в понимании механизмов онтогенетического развития были получены данные, позволяющие конкретизировать теоретическую схему возрастных кризисов и продвинуться в понимании специфики отдельных кризисов детства. На сегодняшний день имеется целый ряд концепций, по-своему раскрывающих содержание возрастных кризисов. Так, центральным психологическим новообразованием, «запускающим» механизм возрастных преобразований сферы взаимоотношений, деятельности и личности ребенка в период кризиса трех лет служит «система Я» (Л.И. Божович), «личное действие и сознание «я сам»» (Д.Б. Эльконин), «гордость за свои достижения» (М.И.

Лисина, Т.В. Гуськова). В период кризиса 7 лет аналогичную функцию несет «внутренняя позиция школьника», предполагающая формирование у ребенка ориентации на социально значимую деятельность (Л.И. Божович). Свообразие кризису подросткового возраста придает тот факт, что на этот период приходится начало бурного роста и формирования организма в процессе полового созревания. Этот процесс оказывает заметное влияние на все психофизиологические особенности подростков. В то же время не он составляет главное психологическое содержание этого периода, а формирование «чувства взрослости» и стремление подростка к его реализации во взаимоотношениях с окружающими (в первую очередь с близкими ему лицами), как взрослыми, так и сверстниками (Д.Б. Эльконин, Т.В. Драгунова). Попытки распространить идею структурного изучения кризисов на переход от подросткового возраста к юношескому (И.В. Дубровина, А.М. Прихожан, Н.Н. Толстых и др.) показали, что именно на этой ступени онтогенеза впервые представляется возможным говорить о признаках личностной зрелости, базирующейся на формировании у юношей и девушек специфической ориентации на будущее и построении жизненной перспективы, на развитии самосознания и механизмов личностной рефлексии. Значительная субъективная сложность этого возрастного перехода определяется необходимостью выбора жизненного пути и профессии, личностного самоопределения, выработки системы нравственных ценностей. Процессы перехода детей и подростков на новую возрастную ступень нередко связаны с разрешением весьма острых противоречий между сложившимися у них ранее формами взаимоотношений с окружающими и возросшими физическими и психологическими возможностями и притязаниями детей. Негативизм, упрямство, капризность, состояние повышенной конфликтности и другие свойственные возрастным кризисам негативные поведенческие проявления обостряются в случае игнорирования взрослыми новых потребностей ребенка в сфере общения и деятельности и, напротив, смягчаются, не исчезая полностью, при правильном, т.е. достаточно гибком и чутком воспитании. Крайне важно поэтому, чтобы конфликтность и трудно-воспитуемость ребенка в периоды возрастных кризисов воспринимались как сигнал назревшей необходимости изменений, а не как аномалии поведения, и не заслоняли от родителей и воспитателей непреходящего позитивного значения кризисов для процесса формирования личности ребенка. Возрастные кризисы зрелых периодов жизни и старости изучены в психологии намного меньше кризисов детства, как в теоретическом плане, так и эмпирически. В значительной мере это связано с недостаточной разработанностью проблемы периодизации онтогенеза за пределами детства и юности. Представления отдельных исследователей относительно существования кризисов 30 лет, 40 лет, 55 лет и др. можно рассматривать как гипотетические, требующие дальнейших исследований (D. Levinson и др.). Наибольшую известность получила концепция кризисов в развитии человека от рождения до старости, предложенная Э. Эриксоном. Известно, однако, что такие поворотные пункты в развитии взрослого человека возникают заметно реже, чем в детстве, и протекают, как правило, более скрыто, без выраженных изменений в поведении.

Тем не менее, и здесь прослеживается общая логика возрастных кризисов: происходящие в период кризисов процессы перестройки смысловой структуры сознания и переориентации на новые жизненные задачи влекут за собой смену характера деятельности и взаимоотношений человека. Тем самым они оказывают глубокое влияние на весь дальнейший ход развития личности. Например, для так называемого «кризиса середины жизни» (35-40 лет), характерно критическое переосмысление человеком своих жизненных целей и избавление от иллюзий и неоправданных надежд молодости, нередко тягостно переживаемое им (P. Mussen). Возникающая в результате более реалистическая жизненная позиция помогает человеку обрести новую относительно стабильную форму взаимоотношений с окружающим миром, готовит его к появлению первых признаков снижения физических сил. Возрастные кризисы не следует смешивать с так называемыми кризисами дезадаптации, которые в некоторых случаях могут приходиться на хронологические интервалы, характерные для возрастных кризисов. Кризис дезадаптации может возникнуть в любом возрасте как следствие достаточно выраженного (тем более острого) несоответствия ребенка или взрослого требованиям, предъявляемым ему со стороны значимого окружения, а также вследствие непосильных задач или стрессовых ситуаций. Весьма распространенным примером такого кризиса может служить комплекс негативных эмоционально-личностных и поведенческих реакций, возникающих при школьной дезадаптации.

Культурно-историческая теория – концепция психического развития человека, разработанная в 20-30-е гг. XX в. Л.С. Выготским при участии его учеников А.Н. Леонтьева и А.Р. Лурии. При формировании культурно-исторической теории ими был критически осмыслен опыт гештальтпсихологии, французской психологической школы (прежде всего Ж. Пиаже), а также структурно-семиотического направления в лингвистике и литературоведении («формальная школа» в литературоведении (ОПОЯЗ) и др.). Первостепенное значение имела ориентация на марксистскую философию. Согласно культурно-исторической теории, главная закономерность онтогенеза психики состоит в интериоризации ребенком структуры его внешней, социально-символической (т.е. совместной со взрослым и опосредствованной знаками) деятельности. В итоге прежняя структура психических функций как «натуральных» изменяется – опосредствуется интериоризованными знаками, психические функции становятся «культурными». Внешне это проявляется в том, что они приобретают осознанность и произвольность. Тем самым интериоризация выступает и как социализация. В ходе интериоризации структура внешней деятельности трансформируется и «сворачивается», с тем чтобы вновь трансформироваться и «развернуться» в процессе экстериоризации, когда на основе психической функции строится «внешняя» социальная деятельность. В качестве универсального орудия, изменяющего психические функции, выступает языковой знак – слово. Здесь намечается возможность объяснения вербального и символического характера когнитивных (познавательных) процессов у человека. Культурно-историческая теория на общепсихологическом уровне и с иных методологических позиций выдвинула про-

блематику, к которой обратились символические интеракционисты и сторонники гипотезы лингвистической относительности Сепира-Уорфа. Для проверки основных положений культурно-исторической теории Л.С. Выготским с сотрудниками была разработана «методика двойной стимуляции», с помощью которой моделировался процесс знакового опосредования, прослеживался механизм «вращения» знаков в структуру психических функций – внимания, памяти, мышления. Частным следствием культурно-исторической теории является важное для теории обучения положение о зоне ближайшего развития – периоде времени, в котором происходит переструктурирование психической функции ребенка под влиянием интериоризации структуры совместной со взрослым, знаково опосредствованной деятельности. Культурно-историческая теория подвергалась критике, в том числе со стороны учеников Л.С. Выготского, за неоправданное противопоставление «натуральных» и «культурных» психических функций; за понимание механизма социализации как связанного преимущественно с усвоением знаково-символических (языковых) форм; за недооценку роли предметно-практической деятельности человека. Последний аргумент стал одним из исходных при разработке учениками Л.С. Выготского концепции структуры деятельности в психологии. В настоящее время обращение к культурно-исторической теории связано с анализом процессов общения, с изучением диалогического характера ряда когнитивных (связанных с познанием) процессов, с использованием в психологии аппарата структурно-семантических исследований.

Локомоции – активное передвижение в пространстве (ползание, ходьба и т.д.).

Лонгитюдный метод – длительное и систематическое изучение одних и тех же испытуемых.

Межличностные отношения (в детском возрасте) – субъективно переживаемые связи между детьми, определяемые межличностным взаимодействием и содержанием совместной деятельности. Межличностные отношения в детской группе, начиная с дошкольного возраста, представляют собой достаточно сложное социально-психологическое явление и подчиняются определенным закономерностям. Первая из них – обусловленность природы межличностных отношений тем местом, которое возрастная социальная группа (большая или малая) занимает в обществе, поскольку для каждой конкретно-исторической социальной ситуации развития это место специфично. Вторая характеристика межличностных отношений в группе – это их зависимость от совместной деятельности, которая в любую историческую эпоху опосредствует развитие межличностных отношений и определяет их строение. Третья особенность межличностных отношений в детской группе – их уровневая природа. Межличностные отношения в детской группе развиваются от прямых непосредственных форм в раннем возрасте к опосредствованным, т.е. осуществляющимся с помощью особых средств – внешних (организация совместной деятельности) в старшем дошкольном возрасте и внутренних (смысловые установки) к подростковому возрасту, в условиях группы могут быть

выделены различные пласты межличностных отношений: функционально-ролевые, эмоционально-оценочные и личностно-смысловые. Первые (нормы, образцы поведения и пр.) являются тем материалом, который усваивается личностью в процессе социализации, они зафиксированы в специфических для данной культуры различных сферах жизнедеятельности детей и взрослых. Другие проявления – это симпатии и антипатии детей, они имеют место в ситуациях возможных конфликтов, например, при распределении ролей в игре. И, наконец, личностно-смысловые межличностные отношения осуществляются ради другого человека – партнера по совместной деятельности. В этом случае члены группы начинают переживать интересы и потребности другого как свои собственные. Когда в силу изменения социальной позиции ребенок принимает на себя ответственность за благополучие других людей (например, младшего брата или заболевшей бабушки), тогда ярко проступают его личностно-смысловые отношения. Возникая в реальном взаимодействии ребенка с другими, они обладают определенной независимостью и, более того, способны активно влиять на другие уровни отношений, например, эмоционально-оценочные.

Методология (от «метод» и *греч.* *logos* – слово, понятие, учение) – система принципов и способов организации и построения теоретической и практической деятельности, а также учение об этой системе.

Миф об Эдипе. Эдип – персонаж греческой мифологии. Он был сыном Лая, царя города Фивы, и его жены Иокасты. Когда Эдип появился на свет, оракул потребовал, чтобы убили ребенка, так как судьбой ему предначертано убить своего отца и жениться на своей матери. Новорожденного со связанными ногами оставили на горе на растерзание диким зверям. Но ребенка подобрала пастухи и назвали его Эдип (что значит «со связанными ногами»). Они передали ребенка царю города Коринфа, у которого он рос, не зная, кто его настоящий отец. Однажды Эдип узнает о висящем над ним ужасном пророчестве и, полагая, что царь Коринфа его отец, убегает из города, пытаясь спастись от судьбы. По дороге он встречает старика, ссорится с ним и убивает его, не зная, что этот старик и есть его родной отец Лай. Подходя к Фивам, он сталкивается со Сфиксом, который терроризирует весь город, загадывая загадки и требуя под страхом смерти их разгадок. Эдип разгадывает загадку, город спасен, а жители Фив избирают своего спасителя царем. Он женится на царице Иокасте, и у них рождаются двое сыновей и двое дочерей. Однажды оракул открывает Эдипу страшную тайну, что он совершил двойной грех – отцеубийство и кровосмешение. Обезумевшая от горя Иокаста вешается, а Эдип выкалывает себе глаза. Его изгоняют из Фив, и он с дочерью Антигоной скитается по стране, пока не умирает недалеко от Афин.

Миф об Электре. Электра была дочерью царя Агамемнона, который стоял во главе греков во время Троянской войны. За время долгого отсутствия мужа его жена Клитемнестра вместе со своим любовником Эгистом сговорилась погубить мужа по его возвращении из похода и занять его трон. Электра, узнав о преступных замыслах матери и ее любовника, пыталась воспрепятствовать этому, но не смогла предотвратить драму. Тогда она ре-

шила отомстить за отца и подговорила брата убить свою мать Клитемнестру и ее любовника Эгиста.

Морфология – в названиях некоторых естественных наук: строение, форма.

Мотив – побуждение к деятельности, связанное со стремлением к удовлетворению потребности.

Научение – процесс и результат приобретения индивидуального опыта, независимо от мотивации и способа этого приобретения – целенаправленного или стихийного.

Негативизм – немотивированное поведение, проявляющееся в действиях и словах, намеренно противоположных требованиям и ожиданиям окружающих.

Образ тела формирование – становление и развитие представления о себе в аспекте телесности. Образ тела – это системообразующий структурный элемент образа Я. Его осознанное формирование начинается на 2-м году жизни. Ребенок разглядывает, трогает разные части тела, узнает их названия и функции, испытывает их в действии, знакомится с ощущениями от них и учится соотносить ощущения с определенными частями тела. Таким образом он формирует целостное эмоционально насыщенное представление о своем теле, о своей телесной тождественности самому себе. Недостаточность или подавление этих процессов затрудняет формирование личностной идентичности. Формирование образа тела несводимо к приобретению общих знаний о строении тела. В динамике жизненного пути образ тела предстает как высоко значимое динамичное личностное образование, с которым тесно связаны потенции как внутренних конфликтов, так и личностного роста.

Обучаемость – сложная динамическая система индивидуальных свойств человека, обуславливающая продуктивность учебной деятельности, скорость и качество овладения социальным опытом. В основе обучаемости лежит уровень развития познавательных процессов (восприятия, воображения, памяти, мышления, внимания, речи), мотивационно-волевой и эмоциональной сфер личности. Обучаемость зависит также от возраста человека, ценностных ориентации, личностных установок субъекта, уровня его активности, степени владения средствами познания, особенностей предшествующего обучения этого человека. Различают общую и специальную обучаемость, коррелирующую с показателями общей и специальной одаренности. Первый вид обучаемости обозначает легкость и глубину усвоения в процессе обучения и самообразования любого социального опыта, второй – какого-либо конкретного его вида в сфере науки, производства, искусства и т.п. Термин обучаемости стал широко использоваться Б.Г. Ананьевым, С.Л. Рубинштейном, Г.С. Костюком, Н.А. Менчинской и др. как синоним способности к приобретению новых знаний в связи с принятием отечественными психологами позиции Л.С. Выготского о том, что обучение ведет за собой развитие, создавая зону ближайшего развития. Считается, что об умственных способностях к учению можно судить по результатам самостоятельного познания при решении новых проблем, осуществляемого посредством продуктивного мышления, которое

составляет основу обучаемости. В структуру обучаемости входят индивидуальные особенности продуктивного мышления человека, определяющие выбор существенных для решения проблемы признаков и уровень их обобщенности, легкость усвоения и применения новых знаний, темп продвижения в обучении, широту переноса усвоенных умений и навыков. Обучаемость формируется в онтогенезе, в процессе которого под влиянием обучения некоторые индивидуальные особенности мышления ребенка закрепляются, начинают устойчиво проявляться при выполнении требующей мышления деятельности, связанной с усвоением содержания различных учебных предметов, и становятся свойствами личности, качествами ума.

Обучение – процесс целенаправленной передачи социально-культурного опыта, направленный на формирование определенных знаний и умений.

Одаренность – качественно своеобразное сочетание способностей, обеспечивающее успешное выполнение деятельности.

Онтогенез [греч. on (ontos) – сущее + genesis – происхождение] – процесс развития индивидуального организма. В психологии онтогенез – формирование основных структур психики индивида в течение его детства; изучение онтогенеза – главная задача психологии развития. С позиций отечественной психологии основное содержание онтогенеза составляет предметная деятельность и общение ребенка (прежде всего совместная деятельность – общение со взрослым). В ходе интериоризации ребенок «вращивает», «присваивает» социальные, знаково-символические структуры и средства этой деятельности и общения, на основе чего и формируются его сознание и личность. Общим для отечественных психологов является также понимание формирования психики, сознания, личности в онтогенезе как процессов социальных, осуществляющихся в условиях активного, целенаправленного воздействия со стороны общества.

Ориентировочная основа действия [лат. oriens (orientis) – восток] – система представлений человека о цели, плане и средствах осуществления предстоящего или выполняемого действия. Термин введен П.Я. Гальпериным. Ориентировочную основу действия как таковую следует отличать от схемы ориентировочной основы действия – совокупности ориентиров и указаний, задаваемых субъекту извне (в виде образцов действия, схем, планов, орудий). Переход от действия на основе содержания схемы ориентировочной основы действия, заданной субъекту внешним (материальным или материализованным) образом, к действию, совершающемуся идеально, и представляет собой процесс формирования ориентировочной основы действия. Применительно к конкретному предметному содержанию действия и требованиям к его осуществлению, к конкретной задаче, на решение которой направлено действие, можно говорить о полноте ориентировочной основы действия как объективной, но относительной характеристике. Ориентировочная основа действия может считаться полной, если построенное на ее основе действие выполняется систематически безошибочно в заданном диапазоне проблемных ситуаций. П.Я. Гальпериным выделены три типа построения схемы ори-

ентировочной основы действия и, соответственно, три типа учения. При первом типе субъект имеет дело с принципиально неполной системой условий и вынужден в силу этого действовать на основе метода проб и ошибок. Окончательная структура действия устанавливается при этом медленно, осмысливается и осознается далеко не всегда и не полностью; велик разброс индивидуальных показателей, а сформированное действие крайне чувствительно к сбивающим воздействиям. При втором типе субъект ориентируется на полную (в указанном выше смысле) систему ориентиров и указаний и учитывает всю систему условий правильного выполнения действия, что гарантирует безошибочность действия, заданный диапазон его обобщенности, высокий уровень осознанности, критичности и других первичных и вторичных свойств действия. При этом схема ориентировочной основы действия либо задается в готовом виде, либо составляется учащимся совместно с обучающим. Объем материала, доступный для усвоения на основе такого способа задания схемы ориентировочной основы действия, может варьировать от отдельно взятого умственного действия или понятия до системы единиц человеческой деятельности, покрывающих целые разделы учебного материала. Третий тип задания схемы ориентировочной основы действия характеризуется полной ориентацией уже не на условия выполнения конкретного действия, а на принципы строения изучаемого материала, на предметные единицы, из которых он состоит, и законы их сочетания. Ориентировочная основа действия такого рода обеспечивает глубокий анализ изучаемого материала, формирование познавательной мотивации.

Парадигма – (от греч. *paradeigma* – пример, образец) исходная концептуальная схема, модель постановки и решения проблем.

Параллелограмм развития – единая закономерность происхождения и развития высших форм поведения человека, суть которой в переходе непосредственных способов поведения сначала к внешне опосредствованным с помощью символов-знаков, а затем к внутренне опосредствованным, возникающим в процессе культурного развития формам. Идея опосредствования высших психических функций, являясь центральной в культурно-исторической теории Л.С. Выготского, была детально проанализирована А.Н. Леонтьевым на примере психологии запоминания. В его исследовании график развития двух линий запоминания – непосредственного и опосредствованного (с помощью картинок) в онтогенезе предстал в виде параллелограмма, что и дало название закону. А.Н. Леонтьев показал, что память современного человека является продуктом культурно-исторического развития и идет через развитие запоминания с помощью внешних стимулов-знаков к запоминанию внутренне опосредствованному, т.е. осуществляется превращение процессов интерпсихических (распределенных между людьми) в интрапсихические (ставшие достоянием индивида). Спустя более полувека сходные результаты по поводу параллелограмма развития были получены американским психологом М. Коулом при изучении генезиса мышления в африканской и американской культурах.

Педология (от греч. *país* – дитя, *logos* – учение) – комплексная наука о

ребенке, имеющая практико-ориентированный характер и ставящая задачу всестороннего изучения ребенка и составления целостного представления о его жизни и психическом развитии, течение в психологии и педагогике, возникшее на рубеже XIX–XX веков, обусловленное распространением эволюционных идей и развитием прикладных отраслей психологии и экспериментальной педагогики. Содержание педологии составила совокупность психологических, анатомо-физиологических, биологических и социологических подходов к развитию ребенка.

Периодизация психического развития – выделение в целостном жизненном цикле человека последовательности стадий (периодов) психического развития. Научно обоснованная периодизация должна отражать внутренние закономерности самого процесса развития (Л.С. Выготский) и отвечать следующим требованиям: 1) описывать качественное своеобразие каждого периода развития и его отличия от других периодов; 2) определять структурную связь между психическими процессами и функциями в рамках одного периода; 3) устанавливать инвариантную последовательность стадий развития; 4) периодизация должна иметь такую структуру, где каждый последующий период основан на предшествующем, включает и развивает его достижения. Отличительными особенностями многих периодизаций психического развития являются их односторонний характер (отрыв развития личности от развития интеллекта) и натуралистический подход к психическому развитию в онтогенезе, что находит выражение в игнорировании исторически изменчивого характера периодов развития. Примерами таких периодизаций являются периодизация развития интеллекта Ж. Пиаже, психосексуального развития З. Фрейда, развития личности Э. Эриксона, сенсо-моторного развития А. Гезелла, морального развития Л. Кольберга. Широкое распространение получили также периодизации психического развития по педагогическому принципу, где критериями периодизации выступают ступени обучения и воспитания в социально-образовательной системе. Современные периодизации детского развития, как правило, не включают период пренатального развития. Периодизация развития интеллекта Ж. Пиаже рассматривает когнитивное развитие как последовательность стадий: стадию сенсомоторного интеллекта (от 0 до 2 лет), стадию дооперационального интеллекта (от 2 до 7 лет), стадию конкретных операций (от 7 до 11-12 лет) и стадию формально-логических операций (от 12 до 17 лет). Периодизация Э. Эриксона включает последовательность из 8 стадий, на каждой из которых в зависимости от успешности разрешения психосоциального кризиса происходит формирование личностного качества либо в его позитивном значении, либо как патологического свойства, вследствие чего потенциал развития личности на данной стадии оказывается нереализованным. Первая стадия предполагает разрешение кризиса путем выбора между доверием и недоверием личности к миру (0-1 год), вторая стадия – формирование автономии против стыда и сомнения (2-3 года), третья стадия – инициативности против чувства вины (4-6-7 лет), четвертая стадия – умения и компетентности против чувства неполноценности (8-13 лет), пятая – формирование личностной идентичности против сме-

шения идентичности (14-19 лет), шестая – близости и любви против изоляции и отвержения (19-35 лет), седьмая – производительности против стагнации и застоя (35-60 лет) и восьмая – целостности и мудрости личности против дезинтеграции и распада (старше 60 лет). В отечественной психологии принципы периодизации были разработаны Л.С. Выготским, исходя из представления о диалектическом социально детерминированном характере психического развития в онтогенезе. Единицей анализа онтогенетического развития и основанием для выделения периодов развития, согласно Л.С. Выготскому, является психологический возраст. Соответственно, устанавливаются два критерия построения периодизации: 1) структурный – возрастные новообразования, тот «новый тип строения личности и ее деятельности, которые возникают изданной возрастной стадии впервые и которые определяют сознание ребенка и его отношение к среде... и весь ход его развития в данный период»; 2) динамический – закономерное чередование стабильных (литических) и критических периодов. Идеи Л.С. Выготского получили развитие в концепции Д.Б. Эльконина, положившего в основу периодизации следующие критерии: социальная ситуация развития, ведущая деятельность, возрастные новообразования. Все типы деятельности Д.Б. Эльконин подразделяет на 2 группы: 1) деятельности в системе «ребенок– общественный взрослый», в которых происходит интенсивная ориентация ребенка в основных смыслах человеческой деятельности и освоение задач, мотивов, норм и отношений и обеспечивается преимущественное опережающее развитие мотивационно-потребностной сферы, и 2) деятельности в системе «ребенок – общественный предмет», в которых происходит усвоение общественно выработанных способов действий с предметами и эталонов, и, соответственно, преимущественное развитие интеллектуальной, операционно-технической сферы. В основе психического развития лежит периодически возникающее противоречие между операционно-техническими возможностями личности, с одной стороны, и задачами и мотивами деятельности – с другой. Разрешение этого противоречия осуществляется через изменение социальной ситуации развития и переход к соответствующей деятельности, обеспечивающей необходимое ускоренное развитие либо мотивационно-потребностной, либо интеллектуально-познавательной сфер личности. Противоречия порождают кризисы, как необходимые переломные точки развития. Психическое развитие имеет спиралевидный характер с закономерно повторяющейся сменой периодов развития, в которых ведущей деятельностью попеременно становятся деятельности в системе «ребенок ~ общественный взрослый» и в системе «ребенок – общественный предмет». Согласно Д.Б. Эльконину, периодизация психического развития в детском возрасте включает три эпохи, каждая из которых состоит из двух связанных между собой периодов, причем в первом происходит преимущественное развитие мотивационно-потребностной сферы, а во втором – интеллектуально-познавательной. Эпохи разделены между собой кризисами перестройки отношения личность–общество, а периоды – кризисами самосознания. Эпоха раннего детства начинается кризисом новорожденности (0-2 мес.) и включает младенчество, ведущей

деятельностью которого является ситуативно-личностное общение, кризис первого года и ранний возраст, где ведущей является предметная деятельность. Эпоха детства, отделенная от эпохи раннего детства кризисом трех лет, включает дошкольный возраст (ведущая деятельность – сюжетно-ролевая игра), кризис семи лет и младший школьный возраст (ведущей является учебная деятельность). Кризис 11-12 лет разделяет эпохи детства и подростничества, в котором младший подростковый возраст с интимно-личным общением как ведущей деятельностью сменяется старшим подростковым возрастом, где ведущей становится учебно-профессиональная деятельность. По мнению Д.Б. Эльконина, указанная схема периодизации соответствует детскому и подростковому возрасту, а для периодизации зрелых возрастов необходимо разработать иную схему при сохранении общих принципов периодизации. Периодизация зрелых возрастов жизненного цикла требует определения самого понятия «взрослость» как особого социального статуса, сопряженного с определенным уровнем биологической зрелости, уровнем развития психических функций и структур. Успешность разрешения задач развития, как системы специфических для каждого возраста социальных требований и ожиданий, предъявляемых обществом к индивиду, определяет его переход на каждую новую возрастную ступень зрелости (Р. Хэвигхерст). Периодизация зрелого возраста включает раннюю зрелость (17-40 лет), среднюю зрелость (40-60 лет), позднюю зрелость (старше 60 лет) с переходными периодами, носящими характер кризисов (Д. Левинсон, Д. Бромлей, Р. Хэвигхерст).

Персонализм – направление в психологии, созданное В.Штерном, считающее предметом исследования целостную личность как особую первичную реальность.

Поведенческая психология (бихевиоризм) – направление в американской психологии XX века, отрицающее сознание как предмет научного исследования и сводящее психику к различным формам поведения, понятого как совокупность реакций организма на стимулы внешней среды.

Познавательные (когнитивные) **процессы** – психические процессы, отражающие различные стороны действительности в виде образов или представлений (восприятие, память), которые впоследствии преобразуются при помощи мышления и воображения. Эти процессы являются инструментами познания окружающего мира, картина которого создается на основе полученных познавательными процессами данных.

Постнатальный период – послеродовой период.

Поэтапного формирования умственных действий концепция – выдвинутое П.Я. Гальпериным психологическое учение о закономерностях прижизненного формирования конкретных элементов психической жизни человека – умственных (идеальных) действий, образов и понятий. Следует дифференцировать расширенную трактовку концепции поэтапного формирования умственных действий и концепцию (теорию) поэтапного формирования умственных действий в узком, собственном смысле слова. Первое, расширительное понимание распространяется на всю систему психологических

взглядов П.Я. Гальперина о происхождении, функциях, формировании и развитии конкретных форм и видов психической деятельности человека. Эта система состоит из четырех взаимосвязанных частей: (1) учения об ориентировочной деятельности как сущностной характеристике психики и предмете психологии; (2) учения об эволюции человеческой психики, филогенезе, антропогенезе и онтогенезе как составных частях эволюционного процесса; (3) учения о формировании умственной деятельности человека; (4) учения о видах и формах психической (ориентировочной) деятельности. Теория (концепция) поэтапного формирования умственных действий в узком, собственном смысле слова представляет собой детально разработанную систему положений о механизмах и условиях сложных многоплановых изменений, связанных с образованием у человека новых образов, действий и понятий. Теоретически концепция поэтапного формирования умственных действий представляет собой наиболее обобщенное и развернутое описание психологических закономерностей интериоризации. Операционально (так сказать, технологически) представлен конкретный инструмент. Речь идет о полной системе психологических условий, обеспечивающих приобретение становящимся действием намеченных, общественно ценных свойств. В качестве последних П.Я. Гальперин выделяет пять первичных параметров действия (полнота свойств звеньев, мера дифференцировки существенных отношений от несущественных, уровень осуществления, временные и силовые характеристики) и четыре вторичных (разумность, осознанность, мера освоения и критичность). Подобная система включает в себя четыре подсистемы: 1) формирование мотивацией но и основы действия, т.е. адекватной мотивации освоения действия и его осуществления; 2) обеспечение полноценной ориентировки и правильного выполнения осваиваемого действия; 3) воспитание желаемых свойств действия; 4) перенос действия в идеальный (умственный) план. Каждая из четырех указанных подсистем состоит из довольно сложных психологических образований. Например, последняя, четвертая, подсистема есть широко известная «шкала поэтапного формирования», которая представляет собой описание сложнейших этапных преобразований, происходящих в процессе становления действия. Так, на первом этапе формируется мотивационная основа действия. На втором этапе происходит становление первичной схемы ориентировочной основы действия. Третий этап – формирование действия в материальной (материализованной) форме. Здесь субъект осуществляет ориентировку и исполнение осваиваемого действия с опорой на внешне представленные компоненты схемы ориентировочной основы действия. На четвертом этапе – «громкой социализованной речи» – опора на внешне представленные средства постепенно замещается опорой на представленные во внешней речи значения этих средств и действий с их помощью. На пятом этапе (формирование действия во «внешней речи про себя») происходит постепенное исчезновение внешней, звуковой стороны речи; становящееся действие остается внешним лишь в незначительном количестве ключевых ориентировочных и исполнительских моментов, по которым осуществляется контроль (как внешний, так и внутренний, самоконтроль). На

последнем, шестом этапе и эти моменты «уходят» из сознания, оставляя в нем только конечный результат – предметное содержание действия. Благодаря процессам автоматизации действие, прошедшее вышеперечисленные преобразования, приобретает вид «чистой мысли», непосредственного одномоментного решения проблемной ситуации. За почти полувековую историю существования концепции поэтапного формирования умственных действий в отечественной и зарубежной психологии и педагогике не утихают споры о ее практических возможностях, прежде всего в области обучения. Ключом к решению этого вопроса является правильное понимание научного статуса самой концепции. Несмотря на внешнюю «похожесть» главного объекта концепции – формирования умственных действий и понятий – на основную цель практически любого обучения, концепция поэтапного формирования умственных действий не является теорией и уж тем более технологией обучения. В работах Н.Ф. Талызиной, А.И. Подольского и др. развернуто описаны те дополнительные, промежуточные шаги, которые должны быть произведены психологами и педагогами, чтобы от общепсихологического знания о функциональном генезисе, содержащемся в концепции П.Я. Гальперина, перейти к построению собственно процесса обучения. В случае реализации этой процедуры практическое применение концепции поэтапного формирования умственных действий действительно дает высокие результаты, что неоднократно было продемонстрировано применительно к общему, высшему, профессиональному, специальному образованию.

Преформированность – ограниченность, заданность процесса развития, связанная либо врожденными факторами, либо социальной ситуацией.

Привязанность – понятие, разработанное в рамках неопсихоаналитической трактовки отношений ребенка с матерью. Привязанность – это поведение, характерное для раннего детства. Оно выражается в том, что маленькие дети ищут физического контакта с другими людьми (обычно близкими взрослыми) или стараются держаться поблизости. Привязанность носит избирательный характер. Изучению такой формы поведения посвящена обширная литература, в которой рассматривается, как развивается это поведение, при каких условиях оно протекает, какие взрослые служат его объектом. Исследуются причины возникновения привязанности, индивидуальные различия в ее проявлениях, а также факторы, определяющие эти различия. Прслеживается сходство между привязанностью у ребенка и детенышей животных. Термин «привязанность», исходно предложенный для описания поведения детей раннего возраста, в настоящее время получил широкое распространение и более общее значение. Он употребляется для описания поведения детей и взрослых, направленного на поддержание или восстановление близкого эмоционального контакта с другим человеком.

Психоанализ – метод исследования глубинных, бессознательных структур психики.

Психодинамические качества – понятие, связывающее свойства нервной системы, обусловленные динамикой ее функционирования, с психологическими качествами личности – тревожностью, агрессивностью, общительно-

стью и т. д.

Психология – наука о закономерностях развития и функционирования психики как особой формы жизнедеятельности.

Психология сознания – система психологических знаний, предметом которой явилось сознание как критерий психики.

Развитие психики [греч. psychikos – душевный] – закономерное изменение психических процессов во времени, выраженное в их количественных, качественных и структурных преобразованиях. Развитие психики реализуется в форме филогенеза (становление структур психики в ходе биологической эволюции вида или социокультурной истории человечества в целом и отдельных его этнических, социальных, культурных групп) и в форме онтогенеза (формирование психических структур в течение жизни отдельного человека или животного). Развитие психики отвечает общим законам развития. Ему свойственны внутренние противоречия между требованиями, предъявляемыми к субъекту, и тем, чем он уже располагает и может ответить на эти требования. Подлинным содержанием развития психики является борьба этих противоречий, борьба между старыми, отживающими формами психической организации и новыми, нарождающимися. Рост организма (количественные изменения) связан с изменением его структуры и функции (качественные изменения). Накопление количественных и качественных изменений в организме приводит к переходу от одних ступеней возрастного развития к другим, более высоким, при этом каждая ступень возрастного развития качественно отлична от всех других. Возникновение каждой новой ступени развития психики никогда не является только внешней надстройкой над предыдущей ступенью. Всякая предшествующая ступень представляет собой подготовительную ступень к последующей. Выделяют две группы факторов, обуславливающих развитие психики ребенка; природные задатки и внешнее окружение. Обычно исследователи обращают внимание на присвоение социальных норм и культуры, зафиксированных в знаково-символических формах. Отмечается, что под влиянием этих форм происходит перестройка психических структур. Некоторыми авторами признается также наличие универсальных законов развития психики, в частности объединяющих онтогенез и филогенез человеческой психики. Наиболее отчетливо эта идея была высказана С. Холлом в его теории рекапитуляции, согласно которой онтогенетическое развитие психики ребенка воспроизводит филогенез человечества. В отечественной психологии развитие психики выступает как объективный процесс, имеющий системную природу. Однако вычленения отдельных его компонентов (задатков, факторов окружающей среды) и выяснения соотношения между ними еще недостаточно для понимания подлинной природы и условий развития психики. Для этого требуется рассматривать развитие психики как процесс последовательного включения человека в ряд социально-предметных деятельностей. Интериоризация структур этих деятельностей определяет формирование многоуровневых базовых структур психики. Л.С. Выготский обосновал положение о ведущей роли обучения в развитии психики: обучение должно идти впереди развития и вестись в зоне ближай-

шего развития. Он критически оценивал как отождествление развития с обучением, так и отрыв развития психики от обучения. Развитие психики человека выступает в единстве с развитием его личности, хотя эти процессы не являются тождественными.

Рационализм – концепция, объясняющая происхождение знания из данных, полученных мышлением. При этом знания о частных предметах формируются у человека на основе ощущения и восприятия, но знания о всеобщих закономерностях и понятиях могут быть получены (или извлечены) только из разума или при его помощи.

Рекапитуляция теория – теория С. Холла, распространившая биогенетический закон и на психическое развитие детей. Эта теория доказывала, что онтогенез есть краткое повторение филогенеза.

Рефлекс – закономерная ответная реакция организма на раздражитель, опосредованная деятельностью мозга.

Рефлексия (интроспекция, самонаблюдение) – процесс самопознания человеком своих внутренних психических состояний и переживаний. Является одним из первых методов исследования психики.

Речь эгоцентрическая – речь, внешняя по форме и внутренняя по содержанию, т. е. обращенная к себе.

Сензитивность – повышенная чувствительность живого существа к происходящим с ним событиям. Существующие в онтогенезе сензитивные периоды обеспечивают оптимальную отзывчивость на определенное воздействие, выражающееся в быстром росте соответствующей функции (восприятия, речи и т.д.).

Сензитивный период [лат. *sensus* – чувство, ощущение] – период онтогенетического развития, в течение которого организм обладает повышенной чувствительностью к определенному рода воздействиям внешней среды и оказывается, как физиологически, так и психологически, готов к усвоению новых форм поведения и знаний. Сензитивный период определяют границы оптимальных сроков развития психических функций и форм деятельности и, тем самым, определяют оптимальные сроки эффективного обучения. Развивающееся обучение должно учитывать последовательность С. п. Наиболее хорошо известны такие сензитивные периоды, как период сензитивности ребенка к усвоению речи (от одного до трех-пяти лет), период сензитивности к формированию социальной привязанности (первый год жизни). Особым видом сензитивного периода являются критичные сензитивные периоды – кратковременные периоды оптимальной готовности организма к усвоению специфических реакций в ответ на «ключевые раздражители», примером которых может служить импринтинг (К. Лоренц). В случаях депривации и дефицита раздражителей, адекватных сензитивному периоду, наблюдаются задержка и отставание в развитии соответствующей функции. В отечественной психологии проблема сензитивного периода рассматривается в контексте концепции периодизации психического развития ребенка Д.Б. Эльконина, в основу которой положен принцип периодичности развития мотивационно-потребностной и интеллектуально-познавательной сторон личности в онто-

генезе. Периодическая смена ведущих линий развития обуславливает особую чувствительность и избирательность личности к различного рода содержаниям деятельности на разных возрастных стадиях развития: к содержанию, определяющему опережающее, преимущественное развитие структур личности, либо к содержанию, выступающему источником развития интеллектуальных способностей. Применительно к понятию «зона ближайшего развития» (Л.С. Выготский), сензитивный период определяют готовность ребенка к усвоению определенного содержания обучения и наиболее эффективные формы сотрудничества и взаимодействия в системе «ребенок–взрослый» на данной возрастной стадии.

Сенсуализм – концепция, объясняющее происхождение всех видов знания из данных, полученных органами чувств. При этом ощущение, восприятие и память являются основой знаний о частном (единичных предметах или ситуациях). Обобщение этого первичного знания с помощью мыслительных операций приводит к формированию понятий, знания о всеобщем.

Синдром – закономерное сочетание симптомов, обусловленное единым патогенезом, заболеванием.

Смысл – содержание, значение чего-нибудь, постигаемое разумом.

Совладание – см. копинг-стратегии.

Совместная деятельность (в психологии развития) – деятельность, осуществляемая двумя или более участниками, каждый из которых выполняет в ней свою функцию, отличную от остальных. Для психического развития ребенка наиболее важна его С. д. со взрослым. Согласно культурно-исторической теории Л.С. Выготского, именно в ней формируются все специфически человеческие психические процессы. В С. д. со взрослым ребенок способен к выполнению тех действий, которые самостоятельно он выполнить еще не может. Они образуют зону ближайшего развития ребенка, становясь его индивидуальным достоянием на следующем этапе, благодаря процессу интериоризации. Доля участия ребенка в его С. д. со взрослым закономерно растет с возрастом. В конечном итоге (по достижении взрослости) в его индивидуальной активности может полностью воспроизводиться содержание целостной С. д. Таким образом, процесс интериоризации относится не только к отдельным действиям и психическим функциям, но и к деятельности в целом.

В каждом возрастном периоде может быть выявлено свое основное, характерное для этого периода содержание С. д. ребенка со взрослым (А.Л. Венгер). Оно выработано культурно-исторически и воплощает в себе социальную ситуацию развития, специфичную для данного периода. Содержание С. д. и свои функции в ней могут не осознаваться не только ребенком, но и взрослыми участниками С. д. В период новорожденности это удовлетворение органических потребностей ребенка. Вклад в эту деятельность самого новорожденного сводится к простейшим рефлексам (в частности, сосательному). В младенческом возрасте содержанием С. д. ребенка со взрослым является непосредственно-эмоциональное, а позднее и ситуативно-деловое (опосредованное предметами) общение. В раннем возрасте это предметная деятельность. Функция взрослого в ней состоит в задании образцов предметных дей-

ствий, которые воспроизводятся ребенком. В дошкольном возрасте содержанием С. д. становится моделирование «взрослого» мира, осуществляемое в игре, рисовании, конструировании и т.п. Взрослый, как и в раннем возрасте, задает образцы, но теперь уже не отдельных действий, а целостного поведения. Как правило, он выполняет эту функцию неосознанно. В младшем школьном возрасте содержанием С. д. является целенаправленное систематическое обучение. В этой деятельности взрослый выполняет функцию учителя, а ребенок – ученика. В подростковом возрасте содержание С. д. представлено различными формами социального взаимодействия отдельного индивида или подростковой группы со взрослыми, причем это взаимодействие может носить не только позитивный, но и конфликтный характер. Начиная с юношеского возраста, субъект может выполнять в С. д. все функции взрослого.

Важнейшую роль в психическом развитии ребенка играет также его С. д. со сверстниками. Так, Ж. Пиаже и его последователи подчеркивали роль С. д. в интеллектуальном развитии, формировании децентрации. Особенно большое значение они придавали С. д. (и, в частности, такой ее форме как дискуссия) в подростковом возрасте. В цикле исследований, проведенных под руководством Д.Б. Эльконина, было показано влияние совместной игровой деятельности дошкольников на их умственное и личностное развитие. Дополнительное повышение развивающего эффекта С. д. было достигнуто благодаря специальным формам ее организации, когда каждого из детей побуждали менять свою позицию, занимать позицию своего партнера. Исследования В.В. Рубцова, Г.А. Цукерман и др. продемонстрировали значение совместной учебной деятельности школьников для формирования у них теоретического мышления и рефлексии.

Социализация [от лат. *socialis* – общественный] – а) процесс усвоения и овладения тем социальным опытом, который передается индивиду в ходе его взаимодействия и общения с социальным окружением; б) результат освоения индивидом того социального опыта, который передается ему в ходе совместной деятельности и общения с социальным окружением и реализуется субъектом социализации. Здесь необходимо специально обговорить, что процесс социализации протекает как в логике стихийного воздействия на индивида, так и в обстоятельствах осознанного планомерного целенаправленного воздействия на личность с целью достичь желаемого влияния. При этом второй вариант традиционно рассматривается как процесс социализации, происходящий в логике жестко целенаправленного и достаточно управляемого воспитательного воздействия. Более того, в педагогически детерминированных моделях социализации и, прежде всего, в рамках советской психологии социализация рассматривалась практически однозначно в качестве процесса личностного развития в рамках официальных и, в первую очередь, институализированных образовательных учреждений. В то же время само понятие "социализация" было введено в психологический лексикон в середине XX века в связи с работами А. Бандуры и Дж. Кольмана. Та психологическая реальность, которая описывается с помощью этого термина в рамках различ-

ных подходов, имеет свое обычное звучание – это и результат социального научения, и результат взаимодействия и общения, и результат самоактуализации и самореализации. Процесс и результат активного присвоения человеком норм, идеалов, ценностных ориентации, установок и правил поведения, значимых для его социального окружения.

Социальная ситуация развития [лат. *socialis* – общественный] – сущностная характеристика возрастного периода развития, введенная Л.С. Выготским. Социальная ситуация развития – это единственное и неповторимое, специфическое для данного возраста отношение между ребенком и средой. Социальная ситуация развития определяет весь образ жизни ребенка, его социальное бытие, особенности его сознания. Социальная ситуация развития, как отношение между развивающимся субъектом и средой, определяет: 1) объективное место ребенка в системе социальных отношений и соответствующие ожидания и требования, предъявляемые к нему обществом (А.Н. Леонтьев); 2) особенности понимания ребенком занимаемой им социальной позиции и своих взаимоотношений с окружающими людьми; отношение ребенка к своей позиции в терминах принятия-непринятия. Социальная ситуация развития ставит перед субъектом на каждом возрастном этапе специфические задачи развития, разрешение которых и составляет содержание психического развития в данном возрасте. Достижения психического развития ребенка постепенно приходят в противоречие со старой социальной ситуацией развития, что приводит к слому прежних и построению новых отношений с социальной средой, а следовательно к новой социальной ситуации развития. Вновь возникшее противоречие между новыми, более высокими социальными ожиданиями и требованиями к ребенку и его возможностями разрешается путем опережающего развития соответствующих психологических способностей. Таким образом, скачкообразное изменение социальной ситуации развития выступает одним из существенных компонентов возрастных кризисов развития. Анализ социальной ситуации развития позволяет выделить «ближайшие» и «далекие» отношения ребенка к обществу (Л.С. Выготский), т.е. два плана отношений: отношения «ребенок – общественный взрослый», как представитель социальных требований, норм и общественных смыслов деятельности; отношения «ребенок – близкий взрослый и сверстник», реализующий индивидуально-личностные отношения. Социальная ситуация развития включает такие сферы взаимоотношений как семья, детский сад, школа, общение с близкими сверстниками, неформальные молодежные организации, дополнительные образовательные учреждения и др.

Социогенез [лат. *societas* – общество + греч. *genesis* – происхождение] – происхождение и развитие сознания, личности, межличностных отношений, обусловленные особенностями социализации в разных культурах и общественно-экономических формациях. Основная идея социогенеза была сформулирована В. Вундтом и заключалась в том, что психолог имеет дело не с абстрактным человеком, а с человеком определенной страны и эпохи, взаимодействующим в социокультурном контексте с людьми. Закономерности социогенеза являются предметом исторической психологии, изучающей психо-

логические особенности становления познания, мировосприятия, строя личности, усвоения обычаев и ритуалов в разные эпохи, а также предметом этнопсихологии. Феноменология социогенеза предельно обширна: от описания того или иного способа мышления, памяти как «исторических стилей», к воссозданию психологического портрета индивида или социальной группы до анализа ментальности целого народа в определенную эпоху. Основным методом в исследовании социогенеза – психологическая реконструкция – восстановление исторических типов поведения или высших психических функций (памяти, мышления и пр.), основанное на интерпретации памятников духовной и материальной культуры. В социогенезе история личности представляется процессом взаимодействия инвариантных (по отношению к определенным временным промежуткам) и исторически изменчивых элементов. Изучение социогенеза в русле психоанализа (З. Фрейд, К.-Г. Юнг) было продолжено в американской психоистории, возродившей биографический метод анализа личности и социальной группы (семьи). На необходимость анализа человека в диахронической вертикали исторического развития и синхронической горизонтали различных культур указывали представители французской социологической школы (Э. Дюркгейм, И. Мейерсон), однако это не позволило вскрыть реальные механизмы социогенеза, поскольку они либо описывались по типу механизмов развития психики отдельного индивида, либо сводились к духовному общению между людьми. В отечественной психологии изучение социогенеза позволило выявить изменения психики при переходе от антропогенеза к социогенезу («палеопсихология» Б.Ф. Поршнева), от персоногенеза человека средневековья (А.Я. Гуревич), к этногенезу биосферы (Л.Н. Гумилев), а также определить закономерности социогенеза высших психических функций в их общем историческом развитии, специфику строения сознания в разных общественно-экономических формациях. Особое значение социогенез приобретает в изучении онтогенеза, при этом первый, по убеждению М. Мид, является ключом к изучению второго. У Л.С. Выготского социогенез детства в контексте культурно-исторической психологии раскрывается посредством понятия социальной ситуации развития ребенка как особого сочетания внутренних процессов развития и внешних условий, типичных для каждого возрастного этапа. Анализ социогенеза детства, уходящего своими корнями в глубокую древность, позволяет обнаружить социогенетические инварианты – относительно неизменные на протяжении длительного периода исторического времени специфические тексты, формы деятельности и пр., порой утраченные в культуре взрослых и сохранившиеся в детской субкультуре. Разработка проблем социогенеза представляет собой непосредственное воплощение принципа историзма в современной психологии.

Способ – действие или система действий, применяемые при исполнении какой-нибудь работы, при осуществлении чего-нибудь.

Способности – индивидуально-психологические особенности, обуславливающие легкость и быстроту обучения.

Схема (по Пиаже) [греч. schema– образ, вид, форма] – познавательная структура, относящаяся к классу сходных действий, имеющих определенную

последовательность и образующих прочное взаимосвязанное целое, в котором составляющие его акты поведения тесно взаимодействуют друг с другом. Понятие схемы более узко, чем понятие структуры; оно не связано в концепции Пиаже с конкретными стадиями развития интеллекта, т.е. не принадлежит к какой-то одной стадии, а пронизывает все стадии, от сенсомоторного интеллекта младенца до формально-операциональных схем мышления подростка. Понятие схемы охватывает тот общий характер познавательных структур на любой стадии развития, который связан с учетом функций ассимиляции и аккомодации в познании. Функции ассимиляции и аккомодации предполагают у познающего субъекта некоторое квазипостоянство организации. Именно эта организация (схема, структура, далее – группировка, группа) и ассимилирует («вбирает в себя») новые объекты познания и действия, аккомодируясь (приспосабливаясь) к их специфике. Схемы создаются и преобразуются в результате функционирования интеллекта. Их можно образно рассматривать как «структурный осадок», возникающий в ходе повторных актов ассимиляции. Наиболее часто Пиаже использует понятие схемы при описании функционирования интеллекта на сенсомоторной стадии развития: схема сосания у младенца, схема схватывания предмета и пр.

Уровень актуального развития – уровень трудности задач, решаемых ребенком самостоятельно.

Умственные действия – действия человека (от математических преобразований до оценки поведения другого человека), выполняемые во внутреннем плане сознания, без опоры на внешние средства, в том числе слышимую речь. Этим умственные действия отличаются от других видов человеческих действий (например, речевых, физических). Умственные действия могут быть направлены на решение как познавательных (мыслительных, мнестических и др.), так и эмоциональных задач. Проблема умственных действий получила свое развитие в концепции Ж. Пиаже применительно к вопросам о стадиях интеллектуального развития, становлении операций. Различные аспекты генезиса умственных действий актуализируются и в связи с проблемой интериоризации, когда последняя рассматривается в качестве объяснительного механизма формирования конкретных видов умственных действий на различных этапах онтогенеза. В отечественной психологии умственные действия исследуются применительно к проблематике общей, возрастной и педагогической психологии (механизмы конкретных психических явлений, возрастные возможности ребенка, соотношение обучения и умственного развития и т.п.). Понятие умственных действий и закономерности их формирования стали центральным моментом разработанной П.Я. Гальпериним поэтапного формирования концепции умственных действий. В данной концепции раскрываются закономерности последовательных этапов, которые претерпевает человеческое действие, становясь умственным и приобретая те или иные первичные или вторичные свойства действия. При этом затрагиваются фундаментальные процессы, характеризующие как возрастное развитие психики, так и функциональный генезис психической деятельности человека: материализация, автоматизация, симультизация и др. Умственным дейст-

виям, как и другим видам человеческих действий, свойственны две существенные особенности, сочетание которых радикально отличает умственные действия как от действий животных, так и от действиеподобных акций совершенных «интеллектуальных» машин. Первая особенность – это бинарная структура, включающая в себя ориентировочную (регулирующую, направляющую, контролирующую) и исполнительную части. Именно характеристики ориентировочной части и определяют те или иные возможности человека (квалифицируемые психологами как индивидуальные или возрастные) в решении конкретных задач. Вторая особенность состоит в опосредствованности как умственных действий, так и всякого иного человеческого действия различными психологическими орудиями– схемами, формулами, знаками, концентрирующими в себе адекватный задаче общественный опыт. Не рассмотрев особенностей ориентировки человека в конкретных обстоятельствах или упустив из виду специфику используемых им психологических орудий, мы лишаемся доступа к причинам, механизмам регистрируемых характеристик психической деятельности. Расшифровка процесса формирования умственных действий создает научно-психологическую платформу совершенствования обучения и целенаправленного влияния на ход умственного развития ребенка. В последние годы результаты исследований по планомерному формированию умственных действий находят все более широкое применение в дошкольном, школьном, вузовском, профессиональном обучении.

Установка – бессознательная готовность человека действовать определенным образом и в определенном направлении.

Филогенез – процесс возникновения, исторического развития (эволюции) психики и поведения животных; возникновения и эволюции форм сознания в ходе истории человечества.

Филогенез [греч. *phylo* – род, племя, вид + *genesis* – происхождение] – процесс возникновения, исторического развития (эволюции) психики и поведения животных; возникновения и эволюции форм сознания в ходе истории человечества, историческое формирование группы организмов. В психологии филогенез понимается как процесс возникновения и исторического развития психики и поведения животных; возникновения и эволюции форм сознания в ходе истории человечества. Филогенез изучают зоопсихология, этнопсихология, историческая психология, а также антропология, этнография, история, другие социальные дисциплины. Основными проблемами при изучении филогенеза считаются: выделение главных этапов эволюции психики животных (в связи с особенностями среды обитания, строения нервной системы и т.д.; одной из наиболее известных остается схема К. Бюлера: инстинкт– навык – интеллект); выявление условий перехода от этапа к этапу, общих факторов эволюции; выделение главных этапов эволюции форм сознания (в связи с особенностями производственной деятельности, социальных отношений, культуры, языка и т.д.); установление соотношения основных этапов филогенеза (в частности, человеческой психики) и онтогенеза.

Фрустрация – психическое состояние человека, вызванное трудностями (объективными или субъективными), возникающими в процессе достижения

цели.

Эгоцентризм (в психологии развития) [лат. ego – я + centrum – центр] – характеристика индивидуальной позиции, свойство мышления и поведения человека, заключающееся в неспособности понять и учитывать другие точки зрения и позиции. В отличие от эгоизма, термин «эгоцентризм» не несет моральной нагрузки. Понятие эгоцентризма разрабатывалось в рамках гештальт-психологии и в школе генетической эпистемологии Ж. Пиаже. Эгоцентризм проявляется наиболее ярко в раннем детском возрасте и в основном преодолевается к 12-14 годам; тенденция к некоторому усилению эгоцентризма отмечается и в старости. В конкретных исследованиях рассматриваются различные виды эгоцентризма: 1) познавательный эгоцентризм, характеризующий процессы восприятия и мышления; 2) моральный эгоцентризм, свидетельствующий о неспособности к восприятию оснований моральных действий и поступков других людей; 3) коммуникативный эгоцентризм, наблюдаемый при передаче субъектом информации другим людям и заключающийся в пренебрежении различиями тезаурусов, смыслового наполнения понятий и т.п. Преодоление эгоцентризма в каждой из этих сфер может осуществляться относительно независимо друг от друга. Оно осуществляется на основе последовательного развития способности к децентрации и «проницаемости опыту». Как отмечал М. Вертхаймер, проблемы для эгоцентрического мышления остаются неразрешимыми, пока субъект сосредоточен на своих желаниях и потребностях; эти проблемы становятся разрешимыми только в том случае, если желание рассматривается как часть ситуации и осознается как объективная структурная составляющая задачи. По Пиаже, путь детского развития представляет собой движение от эгоцентризма к более объективной позиции в познании мира. Пиаже различает три основных уровня эгоцентризма; 1) отсутствие различения субъекта и объекта ребенком до 1,5 лет; 2) недостаточное различение своей и другой точки зрения ребенком до 7-8 лет, что порождает такие особенности мышления дошкольника как синкретизм, анимизм, артифициализм; 3) вера подростка в безграничные возможности собственного мышления и свою способность преобразовать окружающий мир (11-14 лет).

Экологический подход в психологии – [греч. oikos – дом, родина + logos – наука, учение] – направление в теории социального научения, рассматривающее развитие личности ребенка в контексте его взаимодействия с социальной средой. Название «экологический подход» предложено У. Бронфенбреннером по аналогии с соответствующим направлением в биологии, изучающим взаимодействие организмов друг с другом и со средой в рамках экосистем разного уровня. Экологический подход в психологии предполагает изучение влияния, оказываемого на развитие ребенка как ближайшим социальным окружением (особенностями семейного климата), так и более отдаленным – положением детей в обществе и принятым стилем их воспитания, который, в свою очередь, определяется традициями, общей социально-экономической ситуацией, политической системой, ценностями и идеологией общества и т.п.

Эмпиризм – концепция, доказывающая, что истинная картина мира формируется на основе опытного знания.

Эмпирическая психология (от *греч.* *emperia* – опыт) – особая дисциплина, которая изучает конкретные явления психической жизни в отличие от рациональной психологии, выводящей явления из природы и сущности души.

Эпигенез [*греч.* *epi* – над, сверх, после + *genesis* – происхождение] – развитие, происходящее благодаря появлению новообразований и дифференциации частей целого. Общий принцип «Основ психологии» Г. Спенсера (2 изд., 1872) – от гомогенности через дифференциацию к связанной гетерогенности – являлся, в сущности, эпигенетическим. В дальнейшем идея эпигенеза в эволюционной психологии связана с соотношением врожденного и приобретенного в психике человека и животных. Представление об эпигенетическом характере психического развития, происходящего исключительно под влиянием внешней среды, в настоящее время подвергается обоснованной критике. В то же время врожденными следует признать лишь пределы значений, в которых проявляет себя норма реакции на воздействия среды. Содержательная сторона онтогенетических изменений в психике всегда эпигенетична. «Чистый» эпигенез, как и полная наследственная обусловленность психических процессов, принадлежит к парадигме научного знания, сложившейся в XIX в. и ныне сохраняющей лишь исторический интерес.

Эпигенетическая теория развития личности [*греч.* *epi* – над, сверх, после + *genesis* – происхождение] – созданная Э. Эриксеном психоаналитическая концепция об отношениях «Я» и общества. Понятие эпигенеза заимствовано Э. Эриксеном из биологии. Эпигенетический принцип используется при изучении эмбрионального развития. Согласно этому принципу, все, что растет, имеет общий план. Исходя из этого общего плана, развиваются отдельные части. Причем каждая из них имеет наиболее благоприятный период для преимущественного развития. Так происходит до тех пор, пока все части, развившись, не сформируют функциональное целое. Эпигенетические концепции в биологии подчеркивают роль внешних факторов в возникновении новых форм и структур и тем самым противостоят преформистским учениям. С точки зрения Э. Эриксона, последовательность стадий – результат биологического созревания, но содержание развития определяется тем, чего ожидает от человека общество, к которому он принадлежит. Согласно эпигенетической теории развития личности человеческое существование зависит от трех процессов организации, которые должны дополнять друг друга: это – биологический процесс иерархической организации органических систем, составляющих тело (сома); психический процесс, организующий индивидуальный опыт посредством эго-синтеза (психика); общественный процесс культурной организации взаимосвязанных людей (этос). Эриксон особенно подчеркивает, что для целостного понимания любого события человеческой жизни необходимы все эти три подхода. Для каждой стадии жизненного цикла характерна специфическая задача, которая выдвигается обществом. Общество определяет также содержание развития на разных этапах жизненного цикла. Решение задачи, согласно Э. Эриксону, зависит как от уже достигну-

того уровня психомоторного развития индивида, так и от общей духовной атмосферы общества, в котором этот индивид живет. В результате борьбы положительных и отрицательных тенденций в решении основных задач на протяжении эпигенеза формируются основные качества личности. Задача младенческого возраста – формирование базового доверия к миру, преодоление чувства разобщенности и отчуждения. Задача раннего возраста – борьба против чувства стыда и сильного сомнения в своих действиях за собственную независимость и самостоятельность. Задача «игрового» (дошкольного) возраста – развитие активной инициативы и в то же время переживание чувства вины и моральной ответственности за свои желания. В период обучения в школе встает новая задача – формирование трудолюбия и умения обращаться с орудиями труда, чему противостоит осознание собственной неумелости и бесполезности. В подростковом и раннем юношеском возрасте появляется задача первого цельного осознания себя и своего места в мире; отрицательный полюс в решении этой задачи – неуверенность в понимании собственного «Я» («диффузия идентичности»). Задача конца юности и начала зрелости – поиск спутника жизни и установление близких дружеских связей, преодолевающих чувство одиночества. Задача зрелого периода – борьба творческих сил человека против косности и застоя. Период старости характеризуется становлением окончательного цельного представления о себе, своем жизненном пути в противовес возможному разочарованию в жизни и нарастающему отчаянию. Достигаемое на каждой стадии равновесие знаменует собой приобретение новой формы эгоидентичности и открывает возможность включения субъекта в более широкое социальное окружение. При воспитании ребенка нельзя забывать, что «негативные» чувства всегда существуют и служат динамическими противочленами «позитивных» чувств на протяжении всей жизни. Переход от одной формы эгоидентичности к другой вызывает кризисы идентичности. Кризисы, по Э. Эриксону, – это не болезнь личности, не проявление невротического расстройства, а поворотные пункты, «моменты выбора между прогрессом и регрессом, интеграцией и задержкой».

Я-концепция – относительно устойчивая, дифференцированная и более или менее осознанная система представлений о самом себе. В рамках единой Я-концепции выделяют различные ее составляющие:

1. Я-физическое как схема собственного тела;
2. Я-социальное, соотносимое со сферами социальной интеграции: половой, этнической, гражданской, ролевой;
3. Я-экзистенциальное как оценка себя в аспекте жизни и смерти.

Формирование Я-концепции человека происходит при накоплении опыта решения жизненных задач и при оценивании их со стороны других людей, прежде всего родителей.

Приложение 1.

В письменной контрольной работе студент должен на основании анализа доступных ему источников и литературы самостоятельно разработать одну из предлагаемых тем. В работе должны быть освещены с возможно большей полнотой все вопросы темы и сделаны обоснованные выводы. Кроме того, контрольная работа должна показать, владеет ли студент литературным стилем и умеет ли он правильно оформлять письменные задания. Важным моментом в подготовке контрольной работы и в успешном ее написании является выбор темы. Тема должна, во-первых, соответствовать интересам студента, во-вторых, быть обеспечена доступными для студента источниками и литературой. Начиная работу по избранной теме, следует обратиться в первую очередь к литературе общего характера: соответствующим разделам учебников, статьям энциклопедий. Это позволит уяснить место темы в проблематике соответствующего периода, определить ее значимость и актуальность. Литературу к избранной теме можно найти в планах семинарских занятий по темам курса. Приведенные списки литературы включают основную литературу и могут быть расширены студентом за счет новых изданий и публикаций. Важный этап работы – изучение источников и специальной литературы. Результатом работы с литературой, непосредственно посвященной избранной теме, либо отдельным ее аспектам, должен стать вывод о степени изученности темы. После изучения литературы и источников следует составить план работы. Студент должен проявить самостоятельность в выборе узловых вопросов темы, уметь развернуть их в подробный план (т. е. выделить подзаголовки к вопросам), целесообразно выбрать для рассмотрения 2-3 вопроса. Работа должна четко раскрывать тему, экскурсы в сторону нежелательны. Содержание контрольной работы должно соответствовать плану. План помещается в начале контрольной работы (после ее названия, приводимого на первом, т. е. титульном листе). Он должен включать: введение, основную часть (вопросы плана), заключение, список использованных источников и литературу. Во введении характеризуется место темы, ее значение и актуальность. Здесь же дается характеристика использованной литературы и источников, в этой части работы должна быть сформулирована цель контрольной работы и круг вопросов, подлежащих рассмотрению. Основная часть по объему должна занимать не менее 2/3 всей работы. Изложение материала должно идти четко по плану и иметь соответствующие подзаголовки. В заключении формулируются основные выводы, к которым пришел студент. Контрольная работа не должна превращаться в простую компиляцию. Стиль должен иметь исследовательский характер. Необходимо строго отделять мнение ученых от собственного мнения, делая ссылки на использованные работы, аргументируя вместе с тем свои выводы источниками и литературой. Цитирование, выдержанное из источников и литературы, должно соответствовать определенным правилам. Цитату нужно логично ввести в собственный текст, «представив» ее как точку зрения автора исследования. Дословное цитирование синтаксически оформляется как прямая речь. Может быть и пе-

рессказ основной мысли автора своими словами. В любом случае обязательна ссылка на исследование или источник. Следует избегать очень длинных цитат. Работа должна иметь правильно оформленный научно-справочный аппарат, план, список использованной литературы, сноски. Нумерация страниц: титульный лист и план не нумеруются, первая пронумерованная страница имеет цифру «3». Завершает работу список использованных источников. В работе должны быть правильно оформлены ссылки на литературу и источники в виде подстрочных сносок. Цифровая нумерация сносок делается постранично, располагаются они в нижней части листа, отделенной от текста чертой. Первая ссылка на каждую книгу (статью, источник) делается полной, как в списке литературы, и с указанием страницы. Например, 1) Крайг Г. Психология развития (Human Development). СПб., 2000., С. 16. В повторных ссылках после фамилии и инициалов автора пишется «Указ, соч.» (указанное сочинение) и страница. Например: 2) Крайг Г. Указ. соч., С.85. Если используется несколько работ одного автора, то пользоваться сокращением «Указ. соч.» нельзя, в этом случае следует дать сокращенное название работы. Например, 5) Обухова Л.С. Возрастная психология, С.112. Когда идет несколько ссылок на одной странице подряд на одно издание, можно назвать работу полностью в первой ссылке, а в следующих писать «Там же» и через запятую указывать страницу. Например, 1) Лурия А.Р. Язык и сознание / Под ред. Е.Д.Хомской. Ростов н/Д., 1998.; Там же. С.238. Объем контрольной работы – 20 листов писчей бумаги (формат А 4). Текст набран на компьютере, Текст пишется с полями 3 см с левой стороны страницы.

ЖУРНАЛ «ВОПРОСЫ ПСИХОЛОГИИ» 1996 №5
Л.С. ВЫГОТСКИЙ и А.Р. ЛУРИЯ: СТАНОВЛЕНИЕ
НЕЙРОПСИХОЛОГИИ

Т.В. АХУТИНА

Я хочу начать эту статью с воспоминания. В 1970 г. я закончила диссертацию, и мой руководитель Л.С. Цветкова решила показать автореферат Александру Романовичу Лурия. Он сделал лишь одно исправление: в том месте, где шла речь о детальной разработке принципов нейропсихологии, он вычеркнул свое имя и написал: "Л.С. Выготский". Мне казалось, что, поскольку речь идет о детальной разработке, здесь вернее назвать А.Р.Лурия, однако он сам думал иначе. Я со свойственной юным авторам решительностью поставила оба имени.

Вспоминая этот факт, я хотела бы не только привести еще одно свидетельство верности А.Р.Лурия своему другу и учителю, но и поставить вопросы: если А.Р. Лурия прав, то каков был путь Л.С.Выготского к детальной разработке принципов нейропсихологии? каковы ее основания? в какую общую теоретическую систему эти принципы входят? – поскольку ответы на них существенны не только для истории науки, но и в тактическом и стратегическом плане развития нейропсихологии (значимость целого для разработки частных вопросов, необходимость возврата к основаниям при каждом серьезном шаге развития науки).

Конечно, для ответов на эти вопросы у нас мало материала. Я имею в виду, во-первых, утрату ценных документов (записи клинических разборов, проводившихся Л.С.Выготским, которые хранила одна из учениц Л.С. Выготского Л.С. Гешелина, потеряны; мое поколение еще помнит клинические разборы больных, проводившихся А.Р.Лурия, существовали их магнитофонные записи, но они нигде не опубликованы), во-вторых, недостаточную разработанность архивов (огромный архив А.Р.Лурия до сих пор даже не описан, но я помню, что в связи с публикацией работы Л.С.Выготского "Проблема сознания" в 1968 г. Александр Романович говорил А.А.Леонтьеву, что у него много подобных материалов, а есть еще архивы Р.Е. Левиной, Н.Г. Морозовой и других учеников Л.С. Выготского), в-третьих, недоступность уже подготовленных материалов (сколько лет мы все ждем давно сданную в издательство книгу Г.Л. Выгодской и Т.М. Лифановой!), в-четвертых, но не в-последних, почти полное отсутствие научно-исторических исследований сотрудничества Л.С. Выготского и А.Р. Лурия (на эту тему опубликованы лишь две небольшие работы [29], [31], см. также [13], [32]).

И тем не менее, несмотря на эти обстоятельства, давайте попробуем обсудить известные и доступные материалы.

За отправную точку рассмотрения мы возьмем статью Л.С. Выготского 1925 г. "Сознание как проблема психологии поведения". Здесь Л.С. Выгот-

ский дал первый абрис психологии и, соответственно, первое самое общее решение соотношения социо- и биогенеза человеческой психики, сознания.

Воспроизведем предельно кратко логику Л.С. Выготского, выстроенную в противовес существовавшим теориям. По его мнению, человеческое поведение может описываться через безусловные и условные рефлексы, но при этом теряется его специфика: понятие "рефлекс", одинаково применимое к характеристике поведения животного и человека, исчерпывающе для первого и недостаточно для второго. Первоначальная формула Л.С. Выготского такова: человеческое поведение отличается от поведения животного социальным опытом, историческим опытом и "удвоением опыта" – под последним Л.С. Выготский вслед за К.Марксом подразумевает возможность сознательно (в сознании) представить цель действия, при этом он ссылается на вынесенное как эпиграф статьи высказывание К. Маркса об отличии самого плохого архитектора от пчелы.

Л.С. Выготский ставит задачу объяснить, как рефлекторная реакция может стать чем-то качественно иным – тем, что позволяет понять удвоение опыта. Обсуждая данные физиологии, Л.С.Выготский вслед за Н.Н.Ланге и Ч.Шеррингтоном прозорливо выделяет роль круговой реакции и проприоцептивной связи в организации поведения. Впоследствии эти мысли вылились в представление о функциональной системе, а пока он делает следующий шаг, отталкиваясь от понятия "рефлекс".

Л.С. Выготский обращает внимание на то, что механизм рефлекторной реакции может быть иным, особым при оперировании словом. Поскольку словесный раздражитель может быть воссоздан, т.е. стать реакцией, а реакция – раздражителем, эти рефлексы становятся обратимыми. "Из всей массы раздражителей для меня ясно выделяется одна группа, группа раздражителей социальных, исходящих от людей. Выделяется тем, что я сам могу воссоздать эти же раздражители; тем, что очень рано они делаются для меня обратимыми¹ и, следовательно, иным образом определяют мое поведение, чем все прочее. Они уподобляют меня другим, делают мои акты тождественными с собой. В широком смысле слова, в речи и лежит источник социального поведения и сознания" [7, т. 1; 95]. И несколько ниже: "Мы сознаем себя, потому что мы сознаем других", "сознание есть социальный контакт с самим собой" [7, т. 1; 96].

В итоге Л.С. Выготский преобразует первоначальную формулу: исторический опыт и социальный опыт и сознание – все это частные случаи широко понятого социального опыта, и всем им присуща характеристика удвоенного опыта. Далее он делает вывод: "Сознание есть только рефлекс рефлексов. Таким образом, сознания... как особого способа бытия не оказывается. Оно оказывается очень сложной структурой поведения, в частности удвоения поведения, как это и говорится применительно к труду в словах, взятых эпиграфом" [7, т. 1; 98].

¹ Много позднее А.Р.Лурия, изучая становление произвольных действий у детей, показал, что контроль над речевыми реакциями появляется раньше, чем над двигательными [18]. Это же было подтверждено на материале вербальных и невербальных конфликтных реакций выбора [36]. — *Примеч. авт.*

Итак, в статье 1925 г. Л.С. Выготский приходит к тому, что сознание есть положенное внутрь социальное взаимодействие, и дает первое решение проблемы "мозг – сознание", выделяя роль слова в формировании человеческой психики: чтобы труд стал трудом, нужен механизм внеполагания цели действия, а он может быть построен только с помощью воспроизводимого материального знака, в частности слова².

После появления этого ядра теории Л.С. Выготского в "зоне его ближайшего развития" оказались и инструментальный метод, и понимание интериоризации, и разработка понятия функциональной системы, и новый подход к словесному значению. Однако первой на повестке дня стояла экспериментальная проверка роли слова (знака, психологического орудия) в организации человеческого поведения. Л.С. Выготский намечает сначала генетическую линию исследований, а затем в его план входит и изучение распада психических функций.

Развернутое подведение итогов работы по генетической части программы мы находим в книге Л.С. Выготского и А.Р. Лурия "Этюды по истории поведения. (Обезьяна. Примитив. Ребенок)", законченной не позднее лета 1929 г. Наиболее сложной здесь оказалась глава о ребенке, написанная А.Р. Лурия. В соответствии с их общим замыслом А.Р. Лурия должен был выделить в поведении ребенка "раздвоение линии его развития на натурально-психологическое и культурно-психологическое развитие" [9; 20]. Под этим углом зрения он описывает данные как других авторов, так и группы Л.С. Выготского о развитии функций восприятия, памяти, внимания, речи и мышления. Как проявление натурально-психологического развития А.Р. Лурия рассматривает, в частности, выделенный Ж. Пиаже феномен эгоцентризма мышления и речи ребенка. Здесь же, не замечая противоречия, А.Р. Лурия упоминает новые эксперименты Л.С. Выготского, показавшие планирующую функцию эгоцентрической речи [9; 141].

А несколько ниже, вспоминая сравнение архитектора и пчелы у К.Маркса, пишет, что "огромному преимуществу интеллекта над инстинктом мы в большой степени обязаны механизму внутренней речи... Переносясь извне вовнутрь, речь образовала важнейшую психологическую функцию, являясь представителем внешней среды в нас, стимулируя мышление, а как думают некоторые авторы, закладывая фундамент и развитию сознания" [9; 196]. Противоречивость собственной концепции (а не только изложения А.Р. Лурия) была осознана Л.С. Выготским. Упомянув в письме к А.Н. Леонтьеву 23.07.29 о непоследовательности А.Р. Лурия, Л.С. Выготский пишет: "Это не личная вина А.Р., а целой "эпохи" нашей мысли..." [6; 14]. Теория использования знака как психологического орудия без теории интериоризации, без представления о системной реорганизации психических функций не может

² Полностью разделяя точку зрения М.Г. Ярошевского о необходимости различения представлений, характерных для разных периодов творческого пути Л.С. Выготского, я не могу согласиться с его утверждением, что для первого отрезка этого пути (т.е. до 1927 г.) характерно «отсутствие... ориентации на марксизм и на принцип знакового опосредствования психических функций» [34; 54].

непротиворечиво объяснить генезис поведения ребенка – к такому заключению через год подойдет Л.С.Выготский. Но прежде чем говорить об этом, кратко остановимся на истории второй – "патологической" – линии исследований.

С целью ее осуществления Л.С. Выготский в 1926 г. пришел в Клинику нервных болезней, где уже работал А.Р.Лурия. В научной автобиографии А.Р.Лурия вспоминал: "Л.С.Выготский и я пришли в эту клинику в середине 20-х годов, может быть, по разным причинам. Я, пытаюсь найти материал для анализа распада поведения у больных с невротами (с помощью сопряженной моторной методики. – Т.А.), Л.С.Выготский – с более широкими интересами, связанными с трудным и аномальным детством, с одной стороны, и с ролью речи в поведении человека- с другой" [25; 103]³.

Итак, первым заинтересовался органическими поражениями мозга Л.С.Выготский, он втянул в эту работу А.Р. Лурия, и они обратились к исследованию сначала нарушений речи (афазии), а затем нарушений движения (болезнь Паркинсона) и других клинических форм.

Результаты обеих линий исследования Л.С. Выготский подытожил в докладе "О психологических системах" [7, т. 1], состоявшемся 9 октября 1930 г. в Клинике нервных болезней. Здесь он выстроил "лестницу экспериментальных данных", чтобы выдвинуть мысль, которую он "несколько лет вынашивал, но боялся высказать", – мысль о межфункциональных связях: "в процессе развития, и в частности исторического развития поведения, изменяются не столько функции, как мы это раньше изучали (это была наша ошибка), не столько их структура, не столько система их движения, сколько изменяются и модифицируются отношения, связи функций между собой, возникают новые группировки, которые были неизвестны на предыдущей ступени... Возникновение таких новых подвижных отношений, в которые ставятся функции друг к другу, мы будем называть *психологической системой*" [7, т. 1; 110].

Таким образом, Л.С.Выготский формулирует один из принципов современной нейропсихологии – принцип системной организации высших психических функций.

В тексте доклада Л.С.Выготский обсуждает и второй принцип – принцип социального генеза высших психических функций. Именно здесь он высказывает (возможно, впервые) мысль об интериоризации: "Изучая процессы высших функций у детей, мы пришли к следующему потрясшему нас выводу: всякая высшая форма поведения появляется в своем развитии на сцене дважды – сперва как коллективная форма поведения, как функция интерпсихологическая, затем как функция интрапсихологическая, как известный способ поведения. Мы не замечаем этого факта только потому, что он слишком повседневен и мы к нему поэтому слепы" [7, т. 1; 115].

Это понимание позволило вскрыть конкретные психологические механизмы социального генеза психических функций и рассмотреть его следствие

³ Рукописный вариант автобиографии был любезно предоставлен Е.А. Лурия.

для проблемы локализации. Остановимся на этом подробнее.

Напомнив наблюдения Ж.Пиаже, что спор предшествует внутреннему диалогу – мышлению, Л.С.Выготский выводит из этого следствие: "первоначально всякая высшая функция... была взаимным психологическим процессом. Один процесс происходил в моем мозгу, другой – в мозгу того, с кем я спорю..." [7, т. 1; 115]. Несколько далее после обсуждения наблюдений о развитии понятий Л.С. Выготский задает вопрос, "что физиологически в мозгу соответствует мышлению в понятиях" [7, т. 1; 128]. Он говорит, что мозговым субстратом психических процессов являются сложные системы всего мозгового аппарата, сложное сотрудничество отдельных зон. Однако этот ответ еще не удовлетворяет его полностью.

Л.С.Выготский обращается к известным опытам по реорганизации движений паркинсоников с помощью внешних знаков (разложенных на полу бумажек) и выдвигает гипотезу, что "паркинсоник устанавливает связь между одним и другим пунктами своего мозга, воздействуя на самого себя с периферического конца" [7, т. 1; 129]. Таким образом, Л.С. Выготский говорит здесь о значимости "экстрацеребральных" (как он назовет это в 1934 г.) связей для создания психологических систем. Если все эволюционное учение построено на том, что функция порождает орган, т.е. вызывает структурные изменения тела, то Л.С. Выготский говорит о новой форме развития, присущей только человеку: его "мозг содержит условия и возможности такого сочетания функций, такого нового синтеза, таких новых систем, которые вовсе не должны быть заранее запечатлены структурно" [7, т. 1; 128]. В переводе на модные нынче понятия это может означать следующее: эволюция животных – это изменение *hardware*, материального носителя программ, развитие человека – это развитие *software*, гибкой, легко модифицируемой системы программ.

Как объясняет Л.С.Выготский этот сдвиг? По его мнению, формирование психологической системы проходит три этапа: "Сначала интерпсихологический – я приказываю, вы выполняете; затем экстрапсихологический – я начинаю говорить сам себе, затем интрапсихологический – два пункта мозга, которые извне возбуждаются, имеют тенденцию действовать в единой системе и превращаются в интракортикальный пункт" [7, т. 1; 130].

Рассмотрим эти три этапа. Первый этап – общий для человека и высших животных, на нем основана дрессировка. Второй этап – речь, обращенная к самому себе, воспроизведение команды другого, т.е. обратимый рефлекс, возможность удвоения опыта. Обособленный от непосредственных связей с телом и средой, второй – идеальный – опыт может преобразовываться, перестраиваться, перепрограммироваться, что и происходит на третьем этапе.

Итак, в докладе "О психологических системах" Л.С.Выготский развивает два принципа нейропсихологии – социального генеза и системного строения высших психических функций. Здесь же проступают и первые очертания принципа динамической локализации функций. Л.С. Выготский говорит: "Одна из основных идей в области развития мышления и речи та, что нет постоянной формулы, которая определяла бы отношение мышления и речи и

была годна для всех ступеней развития и форм распада, но на каждой ступени развития и в каждой форме распада мы имеем их своеобразные изменяющиеся отношения" [7, т. 1; 110]. Здесь задана идея, которую он развивает в шести главах "Мышления и речи"; идея седьмой главы "Мысль и слово" о том, что значения слов развиваются не только в фило- и онтогенезе, но и в актуалгенезе, т.е. каждый раз при движении от мысли к слову и обратно, придет позже. Таким образом, в зоне ближайшего развития самого Л.С. Выготского находится формулирование принципа динамической организации и локализации высших психических функций, принципа, который тесно связан с новым пониманием актуалгенеза.

В докладе 1930 г. Л.С.Выготский не только подвел итоги, но и поставил новую экспериментальную задачу – изучение психических систем и их судеб. Он начал искать новые методы исследования, переосмысливать старые – при этом и внутренняя логика, и внешние события направляли его к дефектологии и медицине. Перед Л.С. Выготским и его учениками закрылись двери почти всех педагогических учреждений в Москве, ухудшилась обстановка и в Экспериментальном дефектологическом институте. Несколько иначе обстояло дело с медициной: группу Л.С. Выготского позвали в Харьков во вновь созданный Психоневрологический институт. А.Н.Леонтьев, А.В.Запорожец, Л.И.Божович, а затем и А.Р.Лурия устроились на работу в Харькове, Л.С. Выготский колебался, но все же остался в Москве. Тем не менее он регулярно ездил в Харьков, в 1931 г. поступил в Харьковский медицинский институт и успел сдать экзамены за три курса. Возобновил учебу в медицинском институте и стал плотно работать в клинике А.Р.Лурия. В 1932 г. он описал проведенные шестью годами ранее Л.С. Выготским и им опыты с реорганизацией движений у паркинсоников [19; 159, 181]. В 1933 г. он прочитал лекцию о соотношении между структурой нервной системы и поведением [27; 86]. Чтобы создать адекватные тесты исследования афазий, он занялся изучением лингвистики. В письмах из Харькова будущей жене Л.П. Линчиной А.Р. Лурия писал: "Мой афазик счастлив и сделает таким и меня" (18 мая 1933 г.), а через полтора месяца (26 июня) продолжил: "Я кончаю справляться с моими афазиками, стараюсь убедить почтенных старичков, что брат отца – совсем другое, чем отец брата... Сейчас наплыв дико интересного материала: агнозии и аграфии, послеродовые психозы с афазиями... мы захлебываемся в редчайшем материале. Я весь увяз в медицине: сижу с Выготским над патофизиологией, – и конечно, вспоминаю Вас" (цит. по [27; 80 – 81]).

Параллельно с клиническими наблюдениями и чтением работ психофизиологов и невропатологов Л.С. Выготский продолжает консультативную работу с детьми и подростками. Он обобщает этот опыт, как и данные генетических исследований в статьях и лекциях по возрастной психологии и дефектологии. В этих работах заметное место занимает сопоставление данных развития и распада поведения, здесь он раскрывает принцип хроногенной локализации функций, объясняющий возможность подвижной динамической локализации функций и в онтогенезе, и в актуалгенезе. Так, в работе "Педо-

логия подростка" (1930 – 1931) Л.С. Выготский вслед за Е.К.Сеппом и Э.Кречмером пишет: "...те механизмы, которые управляют нашим поведением на ранней ступени развития ...не исчезают у взрослого человека вовсе; они включены как вспомогательный исполнительный механизм в состав более сложной синтетической функции. Внутри нее они действуют по другим законам, чем те, которые управляют их самостоятельной жизнью. Но когда высшая функция почему-либо распадается, сохранившиеся внутри нее подчиненные инстанции эмансипируются и снова начинают действовать по законам своей примитивной жизни... Расщепление высшей функции и означает в условном, конечно, смысле как бы возврат к генетически уже оставленной ступени развития" [7, т. 4; 166].

Л.С. Выготский применяет эти положения, сравнивая процессы образования и распада системы понятий, имеющие место соответственно в переходном возрасте и при амнестической афазии. На основании данных А.Гельба и К.Гольдштейна и собственных наблюдений Л.С.Выготский полагает, что при этой форме афазии распадается "сложное единство, лежащее в основе понятия, тот комплекс суждений, который приведен в нем в известный синтез" и происходит "опускание слова к генетически более ранней функции, когда оно являлось знаком комплекса или фамильным именем" [7, т. 4; 175]. А.Р.Лурия позднее повторит это объяснение нарушения называния (см. раздел о семантической афазии в "Травматической афазии" [15; 153 – 156]), современные исследования также подтверждают это толкование [5].

Принцип хроногенной локализации функций Л.С.Выготский обосновывает новыми собственными наблюдениями в своем последнем докладе "Проблема развития и распада высших психических функций". Этот доклад был сделан 28 апреля 1934 г. на конференции в Институте экспериментальной медицины, куда профессор Н.И.Гращенко звал работать Л.С.Выготского и его группу. (Там же, в ВИЭМе 9 мая у Л.С. Выготского открылось горловое кровотечение, и через месяц его не стало.)В этом докладе Л.С. Выготский сопоставляет следствия одного и того же функционального дефекта зрительной агнозии, или центральной слепоты, у взрослых и детей. На основании собственных наблюдений и ссылаясь на К.Гольдштейна и О.Петцля, Л.С.Выготский показывает, что в первом случае этот дефект ведет к незначительным нарушениям, ограниченным чисто зрительной сферой, в другом случае – к грубому недоразвитию всех психических функций.

Нейропсихологическим завещанием Л.С.Выготского можно назвать последние написанные им тезисы "Психология и учение о локализации высших психических функций". Здесь он развивает три основных теоретических положения, которые предлагает рассматривать как рабочие гипотезы для объяснения клинических фактов, относящихся к проблеме локализации.

Сначала Л.С.Выготский рассматривает положение "о функции целого и части в деятельности мозга". Он формулирует утверждение: "каждая специфическая функция... всегда представляет собой продукт интегральной деятельности строго дифференцированных, иерархически связанных между собой центров" [7, т. 1; 170], которое лежит в основе принципа системного

строения высших психических функций (ср. [21; 34]). При этом Л.С.Выготский различает функцию мозга как целого (фон) и функцию части (фигура) и пишет: "можно считать установленным, что отношения функций целого и функций части бывают существенно иными тогда, когда фигура в мозговой деятельности представлена высшими психическими функциями, а фон – низшими, и тогда, когда, наоборот, фигура представлена низшими функциями, а фон – высшими" [7, т. 1; 170]. Различение фигуры и фона близко по мысли к развивавшемуся Н.А.Бернштейном (1947) представлению о ведущем и фоновых уровнях построения движения. Приводимый Л.С. Выготским пример автоматизированного или дезавтоматизированного течения какого-либо процесса еще более подчеркивает эту близость. Такое сходство не случайно (ср. [12] и [14]), поскольку авторы обеих работ опираются на данные об эволюции и онтогенезе мозга (ср. [7, т. 4; 284 – 291]) и разделяют положение, что "мозг сохраняет в себе в пространственном виде задокументированную временную последовательность развития поведения" [7, т. 4; 164].

Это понимание тесно связано со вторым развиваемым Л.С.Выготским положением о хроногенной локализации функций. Изменение строения и локализации функций в онтогенезе, возможность осуществления функций на разных уровнях в актуалгенезе составляют содержание второго принципа нейропсихологии – принципа динамической организации и локализации функций (ср. [21;35 – 36]).

Третье положение Л.С.Выготского раскрывает "новый по сравнению с животным локализационный принцип" мозга человека, который относится к специфически человеческим областям мозга (лобным и теменным долям, хотя точнее было бы говорить о зоне стыка теменно-височно-затылочных областей мозга. – Т.А.) и специфически человеческим видам деятельности – "высшим формам речи, познания и действия" [7, т. 1; 174]. Л.С.Выготский подчеркивает, что в их формировании существенную роль играют "экстрацеребральные связи": "первоначально все эти функции выступают как тесно связанные с внешней деятельностью и лишь впоследствии как бы уходят внутрь, превращаясь во внутреннюю деятельность" [7, т. 1; 174]. Аргумент из области развития дополняется аргументом, связанным с наблюдениями за патологией: "...объективирование расстроенной функции, вынесение ее наружу и превращение ее во внешнюю деятельность является одним из основных путей при компенсации нарушений" [7, т. 1; 174]. Это положение Л.С.Выготского о прижизненном социальном пути формирования высших психических функций и связанном с ним новым локализационным принципом вошло в нейропсихологию как принцип социального генеза и опосредованного строения высших психических функций [20; 59 – 60], [21; 34 – 35].

В связи с тем, что споры о врожденности или прижизненном формировании высших психических функций и, в частности, языковой способности не умолкают и поныне, раскроем точку зрения Л.С. Выготского более подробно.

Специфически человеческие функции приобретаются в социальном опыте, в процессе своего формирования они меняют свою функциональную

структуру и мозговую организацию, одновременно меняется их зависимость от биологически врожденных механизмов: если вначале они определяются биологическими механизмами, то позднее определяют их.

Показательна в этом отношении сделанная Л.С.Выготским в 1932 г. запись о психофизической проблеме, где он критикует предшествующие теории за отсутствие идеи исторического развития сознания и формирует свою точку зрения: "...Единство психофизиологических процессов и главенство психического момента; исследование *психологических* процессов; вершинная точка зрения в психофизиологической проблеме...

Главное: возможность, вносимая сознанием, нового движения, нового изменения психофизиологических процессов, новых связей, нового типа развития функций – в частности *исторического* с изменением межфункциональных связей – *случай невозможный в плане органического развития*: психологические системы. Пример: слово и его значение" [10; 66].

Попробуем развернуть этот пример. Говоря о формировании системы понятий, основы категориального мышления, Л.С.Выготский пишет: "ребенок образует новую структуру обобщения сперва на немногих понятиях; когда он овладел этой новой структурой, он благодаря одному этому переорганизуется, преобразует и структуру всех прежних понятий" [7, т. 2; 280 – 281]. Л.С. Выготский называет это преобразование "самодвижением в развитии понятий" [7, т. 2; 277, 280]. Кажется бы, тем самым он подходит очень близко к идее Ж. Пиаже о роли самоорганизации: "Саморегуляция, корни которой, очевидно, являются органическими, присуща жизненным и мыслительным процессам, и ее действие имеет, кроме того, то огромное преимущество, что может быть непосредственно проконтролировано: вот почему именно в этом направлении, а не в простой наследственности, надлежит искать биологическое объяснение когнитивных построений" [37; 60]. Можно предполагать, что Л.С. Выготский согласился бы с этой идеей, но тем не менее он подчеркнул бы, что самоорганизация самоорганизации рознь и увидел бы "антиисторизм" в мнении Ж.Пиаже, что стадии психогенеза "могут рассматриваться как прогрессивная актуализация (связанная со становлением центральной нервной системы и т.п.) некоторого набора преформаций, в процессе которой генная программа как бы регулирует органический эпигенез, хотя этот последний и остается во взаимодействии со средой и объектами" [37; 55].

В шестой главе "Мышления и речи" Л.С.Выготский противопоставляет точке зрения Ж.Пиаже свою: "Есть только два пути для объяснения отношений между развитием... логики действия и логики мысли, логики наглядного и логики вербального мышления. Один путь объяснения – это закон сдвига ...или воспроизведения на высшей ступени ранее проделанных процессов развития, путь, связанный с возвращением в высшей сфере развития основных перипетий более раннего развития... Другой путь объяснения – это развиваемый в нашей гипотезе закон зоны ближайшего развития, закон противоположной направленности развития аналогичных систем в высшей и низшей сферах, закон взаимной связанности низшей и высшей систем в разви-

тии..." [7, т. 2; 267]. Л.С. Выготский видит корень их разногласий с Ж.Пиаже в разном понимании отношений между обучением и развитием [7, т. 2; 287]. Если Ж.Пиаже не специфицирует связь между ними, то Л.С. Выготский считает, что по мере взросления ребенка меняется тип отношения между развитием и обучением – вначале развитие по преимуществу определяет обучение, позднее, наоборот, обучение определяет развитие. Оно определяет новые специфические виды деятельности, новые функциональные связи, новые операции. "Специфическая функция каждой особой межцентральной системы заключается прежде всего в обеспечении совершенно новой продуктивной... формы сознательной деятельности. Основное в специфической функции каждого высшего центра есть новый *modus operandi* сознания", – читаем мы в тезисах о локализации [7, т. 1; 172].

Возвратясь к тезисам, отметим, что в них, наряду с принципами будущей нейропсихологии, Л.С.Выготский раскрывает требования к методу психологического эксперимента и, в частности, к методу "клинически-психологического исследования". Они предполагают необходимость, во-первых, анализа по единицам и, во-вторых, системного анализа. Для Л.С. Выготского клиническая психология не существовала отдельно, за высоким забором от теоретической психологии, поэтому и мы сейчас должны обратиться к вопросу "анализа по единицам".

М.Г. Ярошевский во время обсуждения его книги о Л.С. Выготском на кафедре общей психологии МГУ сказал, что Л.С.Выготский "искал "клеточку" – не нашел; инструментальная психология себя исчерпала; утвердить единство аффекта и интеллекта не удалось" [5; 52]. Инструментальную психологию Л.С. Выготский исчерпал, и это позволило ему построить и во многом реализовать новую программу исследований, и с "клеточкой", и с "аффектом" дело обстоит тоже не так плохо. Начнем с "клеточек", которые представляют собой "далее не разложимые единицы, сохраняющие в наипростейшем виде свойства, присущие целому как известному единству" [7, т. 1; 174], а они нас приведут к аффекту.

В "Мышлении и речи" Л.С. Выготский в качестве единицы речевого мышления выделяет значение слова, в "живой драме речевого мышления" ему соответствует смысл. Смысл как единица динамического целого несет в себе в свернутом виде как предшествующие (мотив, мысль), так и последующие ступени процесса от мысли к слову. Смысл как единица речевой драмы эмоционально (аффект – мотив) окрашивает и восприятие слова собеседника, и ответ ему, т.е. осмысленное слово как микрокосм человеческого сознания полифонично (о близости идей Л.С.Выготского и М.М.Бахтина см. [2], [35; 426 – 462]).

Итак, в смысле мы находим то триединство аффекта, восприятия и действия, которое, по Л.С. Выготскому, характерно для любого акта поведения и животного, и человека. Об этом Л.С. Выготский говорит в работе "Младенческий возраст", где он противопоставляет восприятие и действие, связанные через побуждение, потребность или, шире говоря, аффект, – рефлекторной дуге и кольцу [7, т. 4; 292, 294]. Членам этой триады соответствуют три

функциональных блока мозга, выделенных А.Р. Лурия десятилетия спустя [22; 84 и след.].

Говоря о развитии аффективной сферы, Л.С.Выготский использует психологически (точнее нейропсихологически) осмысленный анатомический аргумент: "аффективные функции обнаруживают непосредственную связь как с наиболее древними подкорковыми центрами..., так и с самыми новыми, специфически человеческими областями мозга (лобными долями), развивающимися позднее всех. В этом факте находит отражение то обстоятельство, что аффект есть... пролог и эпилог всего психического развития" [7, т. 4; 296 – 297]. Современные психологические и нейропсихологические исследования подтверждают продуктивность идеи Л.С.Выготского (см. [33], [38]), а также статьи об эмоциях в посвященном функциям лобных долей выпуске журнала "Brain & Cognition". 1992. V. 20. N 1).

Последний пункт "нейропсихологического завещания" Л.С. Выготского касается того, как должен быть реализован системный анализ в "клинически-психологическом исследовании". Наиболее подробно этот вопрос освещен в написанной в 1931 г. статье "Диагностика развития и педологическая клиника трудного детства". Л.С. Выготский обращается к нему и в незавершенной книге по возрастной психологии в главе "Проблема возраста" (1932 – 1934). В этих работах Л.С. Выготский различает два вида диагностики развития: нормативную возрастную диагностику и так называемую клиническую диагностику. Содержание первой – определение актуального уровня развития и зоны ближайшего развития. Ее задача – выяснение с помощью возрастных норм данного состояния развития по отношению как к созревшим, так и созревающим процессам. В отличие от первой, симптоматической диагностики вторая основана "на определении внутреннего хода самого процесса развития" [7, т. 4; 267]. Вслед за А. Гезеллом Л.С. Выготский полагает, что приравнивание симптомов развития к возрастным стандартам дает исходные точки для сравнительного изучения детей и постановки диагноза. В его понимании истинный диагноз – это не эмпирическое констатирование симптомов развития, он "должен дать объяснение, предсказание и научно обоснованное практическое назначение" [7, т. 4; 268].

В связи с этим Л.С. Выготский считал недостаточными методы, основанные "на чисто количественной концепции детского развития (Бине, Россолимо)", поскольку они ограничиваются по преимуществу негативной характеристикой ребенка и решают "отрицательную задачу выделения из общей школы неподходящих к ней детей" [7, т. 4; 273, 325]. Чтобы дать позитивную характеристику ребенку, уловить его качественное своеобразие, необходимы: 1) максимальная специализация методов исследования отдельных функций, 2) разделение добывания фактов и их толкования, т.е. разделение первичных и вторичных дефектов, психологическая квалификация наблюдаемых явлений и фактов, 3) динамическое и типологическое толкование данных, предполагающее объяснение из одного принципа наблюдающихся плюс- и минус-симптомов, "сведение к единству", к закономерно построенной структуре даже далеко отстоящих друг от друга симптомов.

Тонкий практик и аналитик, Л.С.Выготский специально раскрывает механизм толкования, квалификации симптомов, он пишет, что путь исследования описывает круг: он идет от установления набора симптомов к выявлению процесса, лежащего в их центре, и постановке диагноза, далее от диагноза вновь к симптомам, раскрывая механизм их образования. Только на основе такого анализа можно переходить к этиологическому диагнозу: "попытка некоторых авторов непосредственно связать картину симптомокомплекса с этиологическим анализом, минуя диагноз, неизбежно приводит к тому, что центральный... пункт всего педологического исследования исчезает" [7, т. 5; 318].

Как мы видим, Л.С. Выготский начал разработку методологии нейропсихологического исследования с самого трудного – с детской диагностики, которая неизмеримо труднее диагностики взрослых и, в отличие от нее, находится в процессе формирования и поныне. А.Р. Лурия, наоборот, начал с более простого. Прежде чем перейти к тому, как А.Р. Лурия развивал идеи Л.С. Выготского, сравним начальный и заключительный этапы в творчестве последнего.

В конце своей основной книги "Мышление и речь" Л.С. Выготский подводит итоги собственной работы: "Мы старались исследовать отношение слова к предмету, к действительности. Мы стремились экспериментально изучить диалектический переход от ощущения к мышлению и показать, что в мышлении иначе отражена действительность, чем в ощущении... Если ощущающее и мыслящее сознание располагает разными способами отражения действительности, то они представляют собой и разные типы сознания. Поэтому *мышление и речь оказываются ключом к пониманию природы человеческого сознания*" [7, т. 2; 361].

Итак, в 1934 г. вновь звучит тема статьи, написанной девятью годами ранее. Как проста схема 1925 года и как объемно представление 1934 года – и как они взаимосвязаны!" Осмысленное слово есть микрокосм человеческого сознания". "...отношение между мыслью и словом обнаружилось как движение через целый ряд внутренних планов...". "Было бы, однако, неверно представлять себе, что только этот единственный путь от мысли к слову (мотив – мысль – внутренняя речь – семантический план – внешняя речь. – Т.А.) всегда осуществляется на деле. Напротив, возможны самые разнообразные... прямые и обратные движения, прямые и обратные переходы от одних планов к другим..." [7, т. 2; 358, 361]. Что такое понимание речевого мышления значит для нейро-психологии? Используя принципы Л.С.Выготского, его последователь может сказать: речевое мышление есть системное динамическое образование, процесс его формирования необходимо предполагает организацию функциональных систем с участием внешних социальных средств, в ходе онто- и актуалгенеза речемыслительных актов их психологическая структура и мозговая локализация меняются, как меняются взаимосвязи и функции мозговых структур. Последователь Л.С.Выготского, конечно, знает, что "проблема локализации есть, в сущности, проблема отношения структурных и функциональных единиц в деятельности мозга" [7, т. 1; 168], и знает о не-

обходимости анализа "по единицам, а не по элементам". Но как применить эти знания, если в речевом мышлении все со всем связано и все меняется? Вот эту задачу первой и поставил перед собой А.Р. Лурия.

С октября 1934 г. он работал в лаборатории ВИЭМа, затем стал студентом-медиком дневного отделения. В 1937 г. он пришел работать в Институт нейрохирургии, в 1939 г. возвратился в ВИЭМ, в 1941 г. организовал эвакогоспиталь. Еще до войны он анализировал синдромы сенсорной и семантической афазии и премоторный синдром, но законченную систему представил лишь в 1947 г. в книге "Травматическая афазия".

Какую нить Ариадны нашел А.Р.Лурия? Его подход не мог не быть историко-генетическим. Как и Л.С.Выготский, и Н.А.Бернштейн, он обратился к работам по эволюции мозга, и в частности коры. В коре есть "наиболее старые и элементарные зоны" – первичные сенсорные и моторные поля. Над ними надстраиваются вторичные поля. Речевые зоны возникли на основании этих зон и сохраняют в силу генетического родства существенные общие черты. Отсюда анализ того общего, что характеризует ту или иную речевую зону и пограничных с нею отделов, может позволить выявить специфику вклада этих зон в общую интегрированную работу. "Исследование патологии пограничных зон будет для нас... методически м путем к разложению и ю бо лее сложных форм афазий на их составные части" [15; 66]. Таким образом, А.Р.Лурия нашел способ выделения первичного дефекта, способ квалификации симптомов, о котором говорил Л.С. Выготский.

В свое учение об афазии он органично включил многие выделенные или разработанные Л.С.Выготским представления. Так, Л.С.Выготский первый указал на понятие *фонемы*, необходимое для анализа сенсорной афазии и алалии (акустической агнозии у детей), оно было использовано в 1934 г. Р.М. Боскис и Р.Е. Левиной, а в 1940 г. – А.Р. Лурия. Различение "предметной отнесенности" и "категориального значения", проведенное Л.С.Выготским в "Мышлении и речи", было использовано А.Р.Лурия для объяснения механизмов номинативных трудностей при сенсорной и семантической афазиях, идея внутренней речи – для трактовки динамической афазии (подробнее см. [1]).

Опираясь на принцип системного строения, А.Р.Лурия сделал нейропсихологический анализ нарушений функций при различных локальных поражениях мозга методом выявления компонентного состава высших психических функций. Так, его анализ нарушений речи и письма [17], [23] позволил выявить набор операций, входящих в эти сложные функции. Детальное сопоставление результатов такого анализа с современными моделями порождения речи, с одной стороны, и с представлениями Л.С. Выготского о речемышлении – с другой, показало продуктивность и достоверность методов нейропсихологического исследования, разработанных А.Р. Лурия [3].

Наряду с принципом системного строения функций А.Р. Лурия активно применял для разработки методов восстановления функций принцип социального генеза высших психических функций. В своей книге 1948 г. он сам, а затем Л.С.Цветкова и их ученики опираются на уже цитировавшуюся мысль Л.С. Выготского о том, что "объективирование расстроенной функции, выне-

сение ее наружу и превращение ее во внешнюю деятельность являются одним из основных путей при компенсации нарушений" [7, т. 1; 174].

Принцип хроногенной локализации функций в полную меру заработал позднее (см. [26], [30]). Он еще осваивается, и потому до сих пор встречаются работы, где авторы удивляются различиям в следствиях поражений мозга у взрослых и детей.

А.Р. Лурия разработал методы нейропсихологического исследования, их первая версия представлена в "Травматической афазии", законченная – в "Высших корковых функциях"(1-е изд. 1962 г.).

Итак, в соответствии с замыслом Л.С. Выготского А.Р. Лурия выстроил новую область психологии – нейропсихологию. Исследования, касающиеся мозговой организации психических процессов, роли речи в формировании произвольных действий, получили мировое признание и поставили А.Р.Лурия в ряд крупнейших психологов XX в.

В заключение вернемся к началу статьи. Мы хотели рассмотреть путь Л.С.Выготского в решении задачи "психология и проблема локализации психических функций". Наш анализ позволил выявить три разные постановки этого вопроса. Самый общий анализ соотношения социо- и биогенеза человеческой психики был характерен для первого периода. Затем был поставлен вопрос о системном строении и локализации психических функций. Позднее в фокус внимания Л.С.Выготского попадает проблема актуалгенеза психических функций, вариативность путей реализации функции, т.е. динамическая организация и локализация психических функций.

Эти три варианта постановки вопроса о локализации являются частью трех различных исследовательских программ Л.С.Выготского. Для первой, где ключевое слово "знак", существенна опора на философию и биологию. Во второй – с ключевым словом "значение" – важна роль лингвистики (язык как система) и неврологии (мозг как система) – "значение и система функций внутренне связаны между собой" [7, т. 1; 167]. Для третьей программы ключевое слово "смысл" с его многоголосостью и текучестью. По аналогии с предыдущим можно сказать, что смысл и динамичность систем функций, возможность входить в разные связи, составлять разные контексты внутренне связаны между собой. "Основной принцип работы высших психических функций (личности) – социальное по типу взаимодействие (автостимуляция, "вступление во владение своим телом", овладение) функций, ставшее на место взаимодействия людей. Наиболее полно они могут быть развернуты в форме драмы" [28; 55]. Здесь собеседниками Л.С.Выготского становятся М.М.Бахтин, теоретики искусства, педагоги, психиатры.

Для разных учеников и последователей Л.С.Выготского могла быть значима одна или другая программа.

Например, для А.Н.Леонтьева -по преимуществу первая и третья, для А.Р.Лурия – вторая и первая, для Б.В.Зейгарник – третья (ср. 1981).

Таким образом, Л.С. Выготский, на мой взгляд, был родоначальником не одной, а нескольких научных школ. Однако в его творческом наследии важны не только теоретические школы. Идеи Л.С.Выготского меняли и продол-

жают менять психологические практики – педагогическую, клиническую, консультативную, и есть все основания думать, что новое поколение психологов по-своему освоит исследовательские программы Л.С. Выготского.

Автор благодарит Г.Л.Выгодскую, А.В. Ахутина и А.В. Курганского за обсуждение различных аспектов творчества Л.С. Выготского.

1. Ахутина Т.В. Нейролингвистический анализ динамической афазии. М., 1975.

2. Ахутина Т.В. Теория речевого общения в трудах М.М. Бахтина и Л.С. Выготского // Вестн. Моск. ун-та. Сер. 14. Психология. 1984. № 3. С. 3 – 13.

3. Ахутина Т.В. Порождение речи. Нейролингвистический анализ синтаксиса. М., 1989.

4. Ахутина Т.В. Проблема строения индивидуального лексикона человека в свете идей Л.С. Выготского // Вестн. Моск. ун-та. Сер. 14. Психология. 1984. № 4. С. 44 – 50.

5. В поисках Выготского (материалы обсуждения книги М.Г. Ярошевского "Л.С. Выготский: в поисках новой психологии") // Вестн. Моск. ун-та. Сер. 14. Психология. 1994. № 4. С. 51 – 63.

6. Выгодская Г.Л. Его жизнь – от начала до конца // Вестн. Моск. ун-та. Сер. 14. Психология. 1994. № 4. С. 3 – 17.

7. Выготский Л.С. Собр. соч.: В 6 т. М., 1982 – 1984.

8. Выготский Л.С. Проблема развития и распада высших психических функций // Выготский Л.С. Развитие высших психических функций. М., 1960.

9. Выготский Л.С., Лурия А.Р. Этюды по истории поведения. (Обезьяна. Примитив. Ребенок). М., 1929.

10. Из записных книжек Л.С. Выготского // Вестн. Моск. ун-та. Сер. 14. Психология. 1982. № 1. С. 60 – 67.

11. Зейгарник Б.В. Перспективы патопсихологических исследований в свете учения Л.С. Выготского // Научное творчество Л.С. Выготского и современная психология / Под ред. В.В. Давыдова и др. М., 1981.

12. Зинченко В.П., Лебединский В.В. Л.С. Выготский и Н.А. Бернштейн: сходные черты мировоззрения // Научное творчество Л.С. Выготского и современная психология. М., 1981.

13. Леонтьев А.А. Л.С. Выготский. М., 1990.

14. Леонтьев А.Н. О творческом пути Л.С. Выготского. Вступительная статья // Выготский Л.С. Собр. соч.: В 6 т. Т. 1. М., 1982.

15. Лурия А.Р. Травматическая афазия. Клиника, семиотика и восстановительная терапия. М., 1947.

16. Лурия А.Р. Восстановление функций после военной травмы. М., 1948.

17. Лурия А.Р. Очерки психофизиологии письма. М., 1950.

18. Лурия А.Р. Развитие речи и формирование психических процессов // Психологическая наука в СССР. М., 1959.

19. *Лурия А.Р.* Мозг человека и психические процессы. М., 1963.
20. *Лурия А.Р.* Л.С. Выготский и проблема локализации функций // *Вопр. психол.* 1966. № 6. С. 55 – 61.
21. *Лурия А.Р.* Высшие корковые функции человека. М., 1969.
22. *Лурия А.Р.* Основы нейропсихологии. М., 1973.
23. *Лурия А.Р.* Основные проблемы нейролингвистики. М., 1975.
24. *Лурия А.Р.* Этапы пройденного пути. Научная автобиография М., 1982.
25. *Лурия А.Р.* Научная автобиография. (Рукопись из архива А.Р. Лурия.)
26. *Лурия А.Р., Симерницкая Э.Г., Тыбулевич Б.* Об изменении структуры психических функций в процессе функционального развития // *Психологические исследования.* 1973. Вып. 4. С. 111 – 119.
27. *Лурия Е.А.* Мой отец А.Р. Лурия. М., 1994.
28. Неопубликованная рукопись Л.С. Выготского // *Вестн. Моск. ун-та. Сер. 14. Психология.* 1986. № 1. С. 51 – 65.
29. *Радзиховский Л.А., Хомская Е.Д.* А.Р. Лурия и Л.С. Выготский (первые годы сотрудничества) // *Вестн. Моск. ун-та. Сер. 14. Психология.* 1981. № 2. С. 66 – 76.
30. *Симерницкая Э.Г.* Мозг человека и психические процессы в онтогенезе. М., 1985.
31. *Хомская Е.Д.* Идеи системности в трудах Л.С. Выготского и А.Р. Лурия // *Научное творчество Л.С. Выготского и современная психология.* М., 1981. С. 163 – 166.
32. *Хомская Е.Д.* Александр Романович Лурия. Научная биография. М., 1992.
33. *Хомская Е.Д., Батова Н.Я.* Мозг и эмоции. М., 1992.
34. *Ярошевский М.Г.* Л.С. Выготский: в поисках новой психологии. СПб., 1993.
35. *Hansen-Love A.A.* Der russische Formalismus. Wien: Verl. der OÖsterreichischen Akad. der Wissenschaften, 1978.
36. *Passler M.A., Isaac W., Hynd G.W.* Neuropsychological development of behavior attributed to frontal lobe functioning in children // *Devel. Neuropsychol.* 1985. N 1(4). P. 349 – 370.
37. *Piaget J.* La psychogenese des connaissances et sa signification epistemologique // *Theories du langage: Theorie de l'apprentissage. Le debat entre Jean Piaget et Noam Chomsky.* P., 1979.
38. *Stuss D.T.* Self, awareness, and the frontal lobes: A neuropsychological perspective // *Strauss J., Goethal G.R. (eds.) The self: Interdisciplinary approaches.* N.Y.: Springer-Verlag, 1991.

Статья из журнала «Вопросы психологии» 1995. №5. – С.83-98

Журнал «Вопросы психологии» 1996 №5

**ПРОБЛЕМА РАЗВИТИЯ СПОСОБНОСТЕЙ:
О И ПОСЛЕ Л.С. ВЫГОТСКОГО***О.М. ДЬЯЧЕНКО*

Проблема развития способностей имеет достаточно сложную судьбу в истории психологической науки.

В настоящий момент эту судьбу можно сравнить с историей Золушки, которая в один прекрасный миг превратилась в принцессу. В самом деле, те изменения нашего общества, которые со всей остротой поставили проблему развития ребенка в ходе образования, выдвинули на первый план вопрос о развитии способностей. Именно способности стали рассматриваться в качестве одной из основных единиц развития.

В настоящее время понятие "способности" является одним из наиболее широко используемых психологических понятий в сфере образования, и прежде всего образования инновационного. Однако при этом возникла существенная сложность с применением данного понятия, которое стало интерпретироваться по принципу "все или ничего". С одной стороны, к способностям стало относиться все: вся сфера возможностей ребенка, проявлений его индивидуальности, творческого потенциала и пр. С другой стороны, понятие способностей стало перекрываться другими психологическими понятиями, такими, как уровень интеллектуального развития, уровень развития творческого мышления, индивидуальные особенности умственного развития, превращаясь тем самым в ничто, теряя свое собственное психологическое содержание.

В подобной ситуации встает вопрос о необходимости определения самого понятия "способности".

В истории отечественной психологии проблема способностей рассматривалась неоднократно (исследования Б.Г.Ананьева, Э.А.Голубевой, В.Н.Дружинина, В.А. Крутецкого, В.С.Мерлина, В.Н.Мясищева, Б.М.Теплова, С.Л.Рубинштейна, В.Д.Шадрикова и других). При этом можно выделить два основных подхода к данной проблеме. В основе первого из них лежит, прежде всего, теория развития способностей Б.М. Теплова.

Б.М.Теплов рассматривал способности в плане индивидуально-психологических различий и ввел в их определение три основных признака. Он понимал под способностями индивидуально-психологические особенности, отличающие одного человека от другого, имеющие отношение к успешности выполнения одной или многих деятельностей и обеспечивающие легкость и быстроту приобретения знаний и навыков.

Данный подход получил свою дальнейшую разработку в исследованиях по дифференциальной психологии и прежде всего в работах Э.А.Голубевой,

Е.А.Климова, В.С.Мерлина и других.

Второй подход, связанный с рассмотрением способностей в первую очередь как родовых качеств человека, основан на теории Л.С. Выготского и также имеет свою историю и свое продолжение в современных исследованиях.

В книге Г.И. Челпанова "Мозг и душа" две главы носят название "Учение о локализации умственных способностей". Они посвящены полемике с физиологами по проблеме локализации высших психических функций и возможностей ее решения с чисто физиологических позиций.

На примере анализа целого ряда теорий, и в частности теории Ф.Галля, Г.И.Челпанов показал, что в основе поиска физиологического механизма любой психологической реальности лежит, как правило, именно психологическая модель подобной реальности.

Ф. Галль строил свою френологию, исходя из психологического представления о способностях как отдельных элементах психики, и фактически интерпретация физиологических данных во многом определялась именно этим представлением. Ф.Галль выступал против понимания души как целого и полагал, что отличить одного человека от другого возможно через характеристику отдельных качеств души, т.е. отдельных способностей. Он выделил 27 подобных способностей, среди которых, вопреки традиционным психологическим воззрениям, были и такие, как "любовь к детям", "чувство собственности", "тщеславие", "религиозное чувство" и т.п.

По мнению Г.И.Челпанова, неудача теории Ф. Галля заключалась прежде всего в отходе от научной психологии его времени, разрыве психологических и физиологических интерпретаций. В процессе анализа самых различных физиологических концепций Г.И.Челпанов подошел к принципиально важной точке в определении способностей, а именно к идее целостного функционирования данного психического образования. Понимая под способностями фактически все основные компоненты познавательной сферы психической жизни ("представления"), Г.И.Челпанов подчеркивал неразрывность их связи, общность законов их протекания: "...нельзя понимать, что будто какие-то представления размещаются в каких-то клетках... Всего вероятней, что процессу простого представления соответствует одновременная деятельность чрезвычайно большого количества клеток, так как почти каждое представление обладает сложным характером..." [9; 237]. Тем самым Г.И.Челпанов отмечал сложность системы способностей, соподчиненность в работе ее отдельных составляющих, несводимость психологии способностей к анализу отдельных элементов, отдельных "представлений".

Подобная идея целостности психического ("души") находит свое особое звучание в работах Л.С. Выготского: "Психические процессы, взятые в целом, образующие некое сложное единство, структурное и функциональное, по направленности на разрешение задачи, поставленной объектом, и по согласованности и способу протекания, диктуемому орудием, образуют новое целое – инструментальный акт" [2; 227]. Для Л.С.Выготского целостность обретает ведущее значение при характеристике не только построения отдельных "инструментальных актов", но и всего развития сознания, общая ли-

ния становления которого включает в себя генезис отдельных способностей.

К самому понятию "способность" Л.С.Выготский обращался, в основном, в своей "Педагогической психологии", обозначая этим понятием фактически отдельные, но находящиеся в неразрывной взаимосвязи высшие психические функции. Л.С.Выготский писал: "...психологическое представление о работе человека, как составленной из многих отдельных способностей, не выдерживает строгой критики. Каждая наша "способность" работает на самом деле в таком сложном целом, что, взятая сама по себе, она не дает и приблизительного представления о настоящих возможностях ее действия" [3; 230].

Д.Б.Эльконин в своем послесловии к собранию сочинений Л.С.Выготского также рассматривал понятие "способности" как фактически идентичное понятию высших психических функций: "Согласно мысли Выготского, во всяком исторически возникшем приобретении человеческой культуры отложились, материализовались исторически складывавшиеся в ходе этого процесса человеческие способности (психические процессы определенного уровня организации). Без исторического и логико-психологического анализа структуры человеческих способностей, отложившихся в том или ином приобретении человеческой культуры, способов ее использования современным человеком, невозможно себе представить процесс овладения отдельным человеком, ребенком этим достижением культуры как процесс развития у него тех же способностей. Таким образом, обучение может быть развивающим только в том случае, если в нем находит свое воплощение логика исторического развития той или иной системы способностей" [10; 396].

В приведенных цитатах содержатся как минимум три характеристики способностей, заданных Л.С.Выготским. Во-первых, это понимание способностей как существующих в культуре способов взаимодействия с действительностью. Во-вторых, развитие способностей рассматривается как подчиненное закономерностям целостного развития сознания и анализируется в контексте этого целого. И наконец, развитие способностей характеризуется через освоение ребенком определенных достижений культуры.

Эти положения заключают в себе две наиболее традиционные и широко дискутируемые проблемы психологии способностей. Прежде всего, положение о целостности организации различных способностей ставит вопрос об универсальных механизмах подобного интегративного образования, механизмах развития и функционирования детских способностей. Далее, положение о роли освоения культуры в развитии способностей с неизбежностью ставит вопрос о соотношении биологического и социального в развитии способностей, врожденности и приобретенности универсальных психологических структур. Фактически это вопросы о том, что развивается в качестве способностей у ребенка и как это происходит.

Подводя итоги современным исследованиям развития способностей, Дж.Б.Кэрролл в своей монографии "Познавательные способности человека" справедливо отмечает, что во всех современных теориях способности определяются как качества, необходимые для успешного выполнения деятельно-

сти. Проблема заключается только в том, чтобы доказать, что именно выбранные нами характеристики и определяют нужное качество. Например, мы должны доказать, что такая физическая способность, как сила, являющаяся необходимым условием выполнения любой физической деятельности, может быть охарактеризована путем измерения веса, который может поднять человек. Уровень же развития любой способности определяется через возрастные этапы ее развития и сопоставление индивидуальных данных с этими этапами и количественными показателями.

Естественно, что выявление показателей развития способностей может осуществляться двумя путями: посредством реализации либо статистической, либо теоретической модели исследования. Анализ механизмов и путей развития способностей в русле теории Л.С. Выготского позволяет подойти к решению данной проблемы через построение теоретической модели.

В основу такой модели может быть положено определение высших психических функций, данное Л.С.Выготским: "Понятие "развитие высших психических функций" и предмет нашего исследования охватывают две группы явлений, которые на первый взгляд кажутся совершенно разнородными, а на деле представляют две основные ветви, два русла развития высших форм поведения, неразрывно связанных, но не сливающихся никогда воедино. Это, во-первых, процессы овладения внешними средствами культурного развития и мышления – языком, письмом, счетом, рисованием; во-вторых, процессы развития специальных высших психических функций, не отграниченных и не определенных сколько-нибудь точно и называемых в традиционной психологии произвольным вниманием, логической памятью, образованием понятий и т.д. Те и другие, взятые вместе, и образуют то, что мы условно называем процессом развития высших форм поведения ребенка" [4, т. 3; 24]. В основе данного развития лежит интеллектуализация всех психических процессов: "...центральным для всей структуры сознания и для всей системы деятельности психических функций является развитие мышления" [4, т. 2; 415].

Таким образом, если мы понимаем способности как наиболее существенные, фиксированные в культуре способы взаимодействия субъекта с действительностью, то данная характеристика ложится в основу определения прежде всего общих умственных способностей.

Далее Л.С.Выготскому удалось снять противоречие между врожденной и приобретенной заданностью способностей, поставив вопрос о том, как складывается этот механизм. Он писал: "В процессе исторического развития общественный человек изменяет способы и приемы своего поведения, трансформирует природные задатки и функции, вырабатывает и создает новые формы поведения – специфически культурные" [4, т. 3; 29 – 30].

Вводя понятие о задатках (характеристики натуральных форм психики), Л.С. Выготский фактически показал, что развитие способностей представляет собой сложный процесс переструктурирования целого, когда ни врожденные структуры, ни задаваемые ребенку (в любом случае внешние по отношению к развитию) не работают как отдельные механизмы, а подчиняются общей логике развития высших форм психики. В этом случае принципиаль-

ным для понимания развития способностей становится положение о роли знаковых средств в перестраивании психических функций, включении их во все более сложные структурные объединения. При этом природные возможности ребенка не игнорируются и не культивируются, а естественным образом модифицируются в процессе освоения им культурных способов познания: "...самое раннее вызревание сложнейших знаковых операций совершается еще в системе чисто натуральных форм поведения и... высшие функции имеют, таким образом, свой "утробный период" развития, связывающий их с природными основами психики ребенка. Объективное наблюдение показало, что между чисто натуральным слоем элементарного функционирования психических процессов и высшим слоем опосредованных форм поведения лежит огромная область переходных психологических систем; между натуральным и культурным в истории поведения лежит область примитивного" [4, т. 6; 67]. Таким образом, усложняется элементарное противопоставление натурального и культурного и обозначается еще одна сфера, которая еще требует своего самостоятельного исследования, – сфера примитивного, тот промежуточный слой, который является, с одной стороны, потенциалом развития уже сложившейся системы способностей, а с другой стороны – самостоятельным образованием, связывающим природные ресурсы ребенка с культурными способами познания. Потенциально к этой сфере могут быть отнесены бессознательные процессы, "неясные знания" (Н.Н.Поддьяков) и ряд подобных образований.

Процесс развития способностей является нелинейным интегративным образованием существующих в культуре способов человеческого познания. В центре подобного образования находится знак, прежде всего, по Л.С.Выготскому, слово. Однако в дальнейших исследованиях, выполненных в русле данной парадигмы, естественно был поставлен вопрос о специфике опосредствования, с одной стороны, образных форм познания, а с другой – ранних онтогенетических этапов развития высших психических функций.

Л.С.Выготский писал: "Длительный анализ дал нам возможность установить, что развитие идет прежде всего в направлении опосредствования тех психологических операций, которые на первых ступенях осуществлялись непосредственными формами приспособления. Усложнение и развитие форм детского поведения и сводится к смене привлекаемых для этой задачи средств, к включению в операцию прежде незаинтересованных психологических систем и к соответствующей перестройке психического процесса" [4, т. 6; 77]. Подобная смена средств может анализироваться двояко. С одной стороны, это смена типов стоящих за словом обобщений, таких, как синкреты, комплексы, псевдопонятия и др. Данная линия развития опосредствования была проанализирована в работах самого Л.С. Выготского. С другой – смена средств может предполагать включение не только словесных, но и других форм опосредствования в деятельность ребенка. На наличие таких форм указывал и сам Л.С. Выготский (см. цитированные выше слова о роли рисования, письма и пр. в развитии детского поведения).

Вторая линия анализа развития опосредствования в детском возрасте

нашла свое выражение в исследованиях учеников Л.С.Выготского и, в частности, в работах А.В. Запорожца и его сотрудников. При рассмотрении генезиса высших психических функций А.В.Запорожец обратился к анализу различных форм познания как наиболее характерных для дошкольного периода развития ребенка, и прежде всего к анализу развития восприятия.

А.В.Запорожец полагал, что изучение развития восприятия как одной из наиболее, казалось бы, "натуральных" функций может с особой полнотой выявить механизм превращения функции натуральной в функцию высшую. Обращение к работам Л.С. Выготского позволило наметить две линии подобного превращения. Первая линия, и именно на нее указывал Л.С. Выготский, заключается в том, что процесс восприятия становится все более подчиненным мыслительным процессам, и, в частности, включению слова в перцептивную функцию. Эта линия, которая собственно и была выделена А.В.Запорожцем, состоит в становлении культурных форм восприятия через освоение собственно перцептивных форм культурного опыта.

Данный опыт носит активный характер: усложняется сама система перцептивных действий, с помощью которых ребенок решает перцептивные задачи, выделяя наиболее существенную для их решения информацию. Но в данную систему действий включается и особая система средств: существующих в культурном опыте сенсорных эталонов – образцов внешних качеств предметов. А.В. Запорожец подчеркивал, что "ребенок усваивает целые наборы, алфавиты эталонов различных сенсорных качеств, что помогает ему правильно прочесть получаемую сенсорную информацию, адекватно воспринять видимую форму или слышимую мелодию. Одновременно с сенсорными алфавитами ребенок овладевает и некоторыми общепринятыми правилами, алгоритмами сочетания сенсорных элементов, правилами, соответствующими действительным соотношениям воспринимаемых свойств реальных предметов" [7; 110].

Таким образом, в разработанном им подходе А.В. Запорожец соединил идею опосредствованного характера любой высшей психической функции с идеей активности, действенности подобного опосредствования. В цикле исследований, выполненных под его руководством, было показано, что успешность решения перцептивных задач обусловлена уровнем освоения ребенком существующей в культуре системы опосредствованных перцептивных действий.

Данная система обладает всеми тремя указанными выше характеристиками способностей, которые были заложены в теории Л.С. Выготского: кристаллизация их в культуре; развитие через освоение соответствующих культурных форм; подчиненность общей логике развития высших психических функций как системы. Наличие подобных характеристик позволило Л.А.Венгеру обобщить данные о развитии восприятия в целостную концепцию развития детских способностей.

Одним из опорных положений данной концепции явился тезис о разделении деятельности на ее ориентировочную и исполнительную части (А.В.Запорожец, П.Я.Гальперин и другие). Именно структура ориентировоч-

ной части обеспечивает общую успешность деятельности, а также характер протекания исполнительной части, к которой относятся конкретные умения и навыки. Ориентировочная же часть деятельности характеризуется не конкретным содержанием (знания), а способами анализа действительности. Так, в теории В.В.Давыдова подчеркивается, что существенным для развития ребенка является освоение не содержания понятия, а способов его построения.

Л.А.Венгер полагал, что если под способностями понимать некоторые качества, обеспечивающие успешность протекания той или иной деятельности, то именно опосредствованная система перцептивных действий, обеспечивающая успешность перцептивной деятельности ребенка, и является собственно сенсорными способностями. Далее положения о структуре и механизмах развития сенсорных способностей были расширены до общей концепции развития способностей у детей. Под способностями в данной концепции стали пониматься ориентировочные опосредствованные действия, позволяющие решать задачи различного класса. В случае умственных способностей – это интеллектуальные задачи, основными способами решения которых являются, как показал цикл многолетних исследований, действия наглядного моделирования. При этом индивидуальные различия детей заключаются в разном уровне овладения способностями.

Принципиально важной характеристикой развития познавательных способностей является тот факт, что развитие действий наглядного моделирования не просто ведет к повышению успешности решения интеллектуальных задач у ребенка, но и способствует переструктурированию других психических функций, делая их произвольными и осознанными. "В ходе исследования не только подтвердилась чрезвычайно важная роль, которую играет овладение действиями пространственного моделирования в решении дошкольниками самых разнообразных типов интеллектуальных задач. Обнаружилось, что формирование действий пространственного моделирования ведет к появлению у детей необычных для этого возраста возможностей самостоятельного использования других форм опосредствования при решении познавательных задач, в частности использования картинок в качестве средств запоминания слов... Приведенные факты дают основания полагать, что к концу дошкольного возраста у детей может быть сформирована общая способность к осознанному опосредствованию поведения..." [1; 43].

Оказалось, что не только словесные формы опосредствования ведут к перестройке системы психических функций ребенка, но и включение других, специфически дошкольных форм опосредствования ведет к развитию произвольности и осознанности психической деятельности ребенка. Таким образом, развитие детских способностей включается в целостный процесс психического развития ребенка, а сами способности в данном их понимании оказываются тем механизмом, который является ядром развития высших психических функций. С этих позиций оказывается возможным рассмотреть ряд новообразований дошкольного возраста, таких, как восприятие, воображение, образное мышление, через определяющее их генезис становление систем опосредствованных ориентировочных действий.

Однако если мы рассмотрим указанные виды способностей – сенсорные и мыслительные, то увидим, что они характеризуют решение задач "на значение", для решения которых требуется как можно более объективный анализ свойств окружающей действительности. В то же время Л.С. Выготский подчеркивал, что характеристика детского сознания не может быть полной без характеристики смысловых его составляющих. В связи с этим было резонно предположить, что существует особая система опосредствования, соответствующая решению задач "на смысл", требующих выражения субъектного отношения к действительности. Специально проведенные исследования показали, что в качестве основных средств, используемых детьми при решении "смысловых" задач, являются символы, представляющие собой, по А.Ф.Лосеву, объединение "и вещи, и идеи" (см. [6]). Данная группа средств включается прежде всего в решение творческих задач, предполагающих, в особенности на этапе дошкольного детства, единство эмоционально-когнитивного опыта. Полученные данные показали, что уровень развития символического опосредствования у детей прямо связан с уровнем развития воображения и уровнем развития сюжетно-ролевой игры как наиболее значимыми показателями развития ребенка-дошкольника.

Весь описанный цикл работ по изучению развития форм образного опосредствования достаточно полно описывает генезис способностей в детском возрасте. Однако встает особая задача проанализировать уровни освоения различных средств и действий с ними. Такой анализ может лечь в основу построения целостной модели развития способностей. Остаются также открытыми вопросы о взаимодействии различных форм опосредствования в едином структурном целом развития высших психических функций, их специфической роли в развитии осознанных и произвольных форм поведения ребенка, о соотношении натуральных, примитивных и культурных форм психики.

Гораздо менее разработанной в рассматриваемом подходе оказалась проблематика механизмов перехода от одной ступени развития к другой, смены форм опосредствования. В отечественной психологии развития и в образовательной практике сложилась тенденция рассматривать этот механизм линейно – как трансляцию взрослым ребенку определенных существующих в культуре способов взаимодействия с действительностью.

В качестве одного из механизмов развития способностей может быть рассмотрен "потенциал" перехода, определяющий возможности ребенка переходить от одного полюса развития к другому. Как мы уже видели, Л.С.Выготский достаточно точно описал подобный переход от полюса "натурального" к полюсу "культурного" через промежуточный слой "примитивного".

Можно полагать, что границы данного промежуточного слоя являются достаточно подвижными и обратимыми и собственно развитие совершается на границе перехода между одним слоем и другим. Н.Н. Поддьяков, например, показал подобную динамику переходов между "ясными" и "неясными" знаниями.

Однако "культурное" и "натуральное" являются лишь одной из выделенных Л.С. Выготским пар противоречий, в движении между которыми и совершается развитие. К таким парам можно отнести "интерпсихическое" – "интрапсихическое", "интериоризация" – "экстериоризация", "зона актуального развития" – "зона ближайшего развития" и т.п. Важно подчеркнуть, что сам Л.С. Выготский отмечал принципиальную значимость перехода от одного способа взаимодействия с действительностью к другому, наличие тонкого промежуточного слоя между ними (как в случае "примитивной" психики), в котором одни формы психического встречаются с другими, ведя к образованию новых "функциональных органов" в процессе системного изменения всей психики ребенка.

Подобный переход, как уже было показано на примере с "неясными" знаниями, имеет обратимый характер. Например, в случае движения в паре "актуальное" – "ближайшее" развитие ребенок может переходить от совместной со взрослым деятельности к индивидуальной, творчески опробовать в ней вновь освоенные средства и способы и возвращаться к взрослому на новый виток работы в зоне ближайшего развития. Можно полагать, что само развитие, понимаемое как последовательное качественное усложнение уровня саморегуляции, определяется не столько возможностями ребенка действовать внутри одного из полюсов пары противоречий (например, в зоне ближайшего развития), сколько возможностями переходить от действия на одном полюсе к действию на другом. Собственно развитие совершается именно на границе подобного перехода, при смене правил действия в одном пространстве на правила действия в другом. Например, ребенок, свободно переходящий от индивидуального действия к распределенному, от интериоризации к экстериоризации отдельных действий, от адаптивного поведения к "надситуативно активному" (В.А. Петровский) и т.д., имеет большие возможности развития по сравнению с ребенком, успешно действующим только на одном из полюсов данных противоположностей. Так, ребенок, умеющий действовать самостоятельно и по необходимости обращающийся к взрослому с запросом на совместную деятельность или действующий вместе со взрослым (например, в образовательной ситуации детского сада), но умеющий перейти к собственной субъектной деятельности, имеет преимущества перед детьми, предпочитающими действовать только самостоятельно или только со взрослым.

Таким образом, можно говорить, что уровень развития в значительной степени характеризуется "потенциалом перехода", т.е. возможностью не просто продвигаться в одной из форм освоения культуры, но прежде всего возможностью переходить от одной формы к другой. Подтверждение этому можно найти и в книге Л. Пика "Подготовка к школе в Японии" (1991), автор которой на основании ряда исследований приходит к выводу о том, что высокий уровень саморегуляции, отличающий японских детей, в значительной степени обусловлен не уровнем задаваемых ребенку правил действий, но сменой подобных систем правил (например, в Японии существует ряд диаметрально противоположных правил поведения дома и в детском саду).

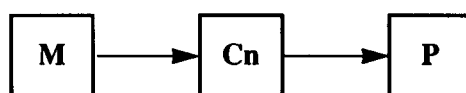
Именно в тонком переходном слое и происходит столкновение всего прошлого опыта ребенка с его будущими возможностями.

Сам "потенциал перехода" обусловлен как природными возможностями ребенка (что в значительной степени проявляется в работе с одаренными детьми), так и образовательной ситуацией, в которой он находится. Например, Н.Н. Поддьяков показывает, что даже уровень развития такой "свободной" деятельности, как детское экспериментирование, во многом определяется образовательными условиями развития ребенка, особенностями взаимодействия с ним взрослого.

В целом в рассмотренной парадигме развитие ребенка может характеризоваться, с одной стороны, полнотой освоения уровня опосредствования, характерного для данной возрастной ступени (что развивается), и его "потенциалом перехода" как возможностью совершать обратимое и динамичное движение от одной формы освоения культуры к другой (как развивается). С другой стороны, образовательная ситуация во многом определяет не только уровень опосредствования, задаваемый детям, но и характер освоения этого уровня ("потенциал перехода"), который в значительной степени определяет дальнейшее движение ребенка.

И наконец, последний вопрос, который следовало бы выделить в контексте обсуждения проблемы способностей в русле теории Л.С. Выготского, – это вопрос о детской одаренности. Различия в уровне развития способностей позволяют использовать дифференцированные образовательные стратегии начиная с дошкольного возраста. При этом нечеткая теоретическая проработанность вопроса об одаренности не всегда позволяет в достаточной степени обоснованно использовать различные образовательные технологии, что особенно явно проявляется при работе с умственно одаренными детьми дошкольного возраста. Уже стало традиционным создание для умственно одаренных дошкольников мини-гимназий, мини-лицеев и т.п., где дети дошкольного возраста начинают фактически ускоренное обучение по школьным программам. При этом абсолютно выпускается из виду, что те закономерности развития, которые действуют по отношению к обычным детям, действуют и по отношению к детям одаренным. Еще Л.С.Выготский писал: "...воспитание ненормальных, калек и талантов издавна считается как бы экстерриториальным в педагогике, т.е. таким, на которое не распространяются общие законы. Надо сказать, что этот взгляд глубоко ошибочен, и экстерриториальность этой области ей принадлежит не по праву, и присвоена по ошибке – в силу естественного непонимания неизученных еще феноменов. Общие законы педагогики только тогда и могут быть научными законами, когда они остаются одинаково приложимыми ко всей области воспитания" [3; 347]. То же самое в полной мере можно отнести и к законам психологическим, законам развития, которые характеризуют ключевые механизмы такого развития и его основные этапы.

При анализе различных подходов к структуре одаренности (модели Д. Рензулли, Дж. Фриман, Д. Сиск, А.М. Матюшкина и других) можно выделить три основных блока (см. рисунок).



Первый блок – это мотивация к соответствующему виду деятельности. В случае умственной одаренности – это познавательная мотивация. Второй блок – блок способностей. И наконец, третий блок – блок реализации, который предполагает наличие возможности воплотить в реальность свои достижения, оформить результаты решения и пр.

Положение Л.С. Выготского об универсальности закономерностей развития для "нормальных" и одаренных детей дает основание полагать, что общие закономерности развития способностей и их возрастные особенности у детей дошкольного возраста могут быть приложимы и к определению детской одаренности. Тогда специфика умственной одаренности в дошкольном детстве заключается не в ускорении развития интеллекта ребенка, а во все более полном освоении тех форм действительного опосредствования, которыми и характеризуются умственные способности дошкольника. Таким образом, возрастные изменения блока способностей не просто представляют собой некоторую непрерывную кривую роста интеллекта ребенка, но имеют свои качественные возрастные характеристики механизма, обеспечивающего этот рост. Для дошкольника блок развития способностей определяется прежде всего уровнем развития наглядных (знаковых и символических) форм опосредствования.

Что же касается блока реализации, то и здесь возрастные характеристики имеют принципиальное значение. Именно при переходе к блоку реализации, как правило, возникают две кризисные точки, нередко характерные для одаренных детей. Первую точку можно отнести к кризису субъектности ребенка; кризис появляется при невозможности быть субъектом собственной деятельности, в которой ребенок может реализовать свои способности. Затруднения в преодолении данной кризисной точки могут привести либо к превращению ребенка в объект ожиданий и притязаний взрослых (манипуляции по отношению к одаренным детям), либо к частичной утрате высокого уровня развития в силу невозможности предъявить себя окружающим и получить необходимую поддержку. Вторую кризисную точку можно назвать смысловой; она возникает чаще всего в случае нагруженности ребенка-дошкольника задачами "на значение". В подобной ситуации блок способностей работает без опоры на личностные смыслы, которые не проживаются и не выстраиваются ребенком. В этом случае способности могут быть направлены на решение любых по их нравственным характеристикам задач (возможно, манипулятивных по отношению к другим людям).

В связи с возможностью возникновения двух подобных кризисов в развитии детской одаренности становится особенно значимым развитие всех ее блоков, и, может быть, в первую очередь блока реализации. По отношению к развитию ребенка-дошкольника в блок реализации включаются в основном различные виды детской деятельности, прежде всего игровой, где ребенок может быть ее субъектом и в процессе которой он сам и во взаимодействии с

другими детьми и взрослыми может осмыслить решаемые задачи, найти их место в собственной жизни и системе взаимоотношений с окружающими.

В заключение хотелось бы отметить, что неоднократно обращение к творчеству Л.С.Выготского позволяет увидеть новые грани уже, казалось бы, традиционных проблем, увидеть и новые проблемы, которые еще требуют своего теоретического и экспериментального анализа. Даже те вопросы, которые прямо Л.С. Выготский не решал, при чтении его работ освещаются особым сиянием подлинного творчества и напряженной человеческой мысли.

1. Венгер Л.А. К проблеме формирования высших психических функций // Научное творчество Л.С. Выготского и современная психология. М., 1981.
2. Выготский Л.С. Развитие высших психических функций. М., 1960.
3. Выготский Л.С. Педагогическая психология. М., 1991.
4. Выготский Л.С. Собр. соч.: В 6 т. М., 1982 – 1984.
5. Генезис сенсорных способностей / Под ред. Л.А. Венгера. М., 1976.
6. Дьяченко О.М., Веракса Н.Е. Элементы "карнавальной культуры" в развитии ребенка-дошкольника // Вопр. психол. 1994. № 2. С. 77 – 87.
7. Запорожец А.В. Роль Л.С. Выготского в разработке проблем восприятия. // Избр. психол. тр. Т. 1. М., 1986.
8. Развитие познавательных способностей в процессе дошкольного воспитания / Под ред. Л.А. Венгера. М., 1986.
9. Челпанов Г.И. Мозг и душа. М., 1994.
10. Эльконин Д.Б. Послесловие к четвертому тому собрания сочинений Л.С. Выготского. М., 1984.
11. Carroll J.B. Human cognitive abilities. Cambridge: Univ. Press, 1993.
12. Peak L. Learning to go to school in Japan. University of California Press, 1991.

Статья из журнала «Вопросы психологии» 1995. №5. – С.98-109

Л.С. ВЫГОТСКИЙ И СПЕЦИАЛЬНАЯ ПСИХОЛОГИЯ

В.И. ЛУБОВСКИЙ

Формальным началом работы Л.С. Выготского в области специальной психологии и специальной педагогики является его назначение в 1924 г. заведующим подотделом воспитания физически дефективных и умственно отсталых детей в отделе социально-правовой охраны несовершеннолетних Главного управления социального воспитания Наркомпроса РСФСР. Но его интерес к этой области сложился раньше*, и поэтому самые первые его публикации по проблемам "детской дефективности" поражают точностью выбора ключевых проблем и глубиной мысли.

Располагая теперь огромной массой фактических данных, отсутствовавших при жизни Л.С. Выготского, можно обнаружить отдельные противоречия в его работах и говорить о слабости некоторых положений, однако нет никаких сомнений в том, что он является одним из создателей специальной психологии как особой целостной отрасли психологической науки.

В этой короткой статье мы остановимся только на трех проблемах, в решение которых Л.С. Выготский внес неоценимый вклад. Перечислим их: 1) формирование основ специальной психологии, 2) выделение общих закономерностей психического развития при различных дефектах, 3) диагностика недостатков развития. Начнем с формирования основ специальной психологии.

К середине 20-х гг. в мире уже вполне оформились как отдельные ветви психологии психология умственно отсталых, психология слепых и, в несколько меньшей степени, психология глухих. По каждому из этих направлений велись исследования, имелись публикации, иногда и обобщающего характера, как, например, "Психология слепых" К. Бюрклена, которая после своего появления в 1924 г. была через несколько лет переведена и опубликована в России. Работа по этим направлениям велась и в России. Но никаких попыток консолидации этих независимых ветвей психологии не было. Не было для этого и возможностей.

Именно это обстоятельство и заметил Л.С. Выготский. В своей первой "дефектологической" работе "К психологии и педагогике детской дефективности", в трудах "Основные проблемы современной дефектологии", "Диагностика развития и педологическая клиника трудного детства" и других он рассматривает **условия, необходимые для оформления какого-либо направления исследований и соответствующей практики в самостоятельную область**. Первым из таких условий он называет *изучение причин, зависимо-*

* По данным Т.М. Лифановой, еще во время работы Л.С. Выготского в Гомельском педагогическом техникуме под его руководством велись исследования «дефективных детей».

стей и закономерностей развития явлений, относимых к области психологии детей с различными недостатками развития.

Он пишет: "...пока она (специальная психология. – В.Л.) погружена исключительно в исследование внешнего проявления вещей, она остается на уровне эмпирического знания и не может быть наукой в настоящем смысле этого слова" [2; 264]. Вторым по важности условием становления специальной психологии Л.С. Выготский считает *создание адекватных методик исследования*, говоря, что это "исторического значения задача". Адекватная методика позволяет "перейти от простой наукообразной эмпирии к истинно научному способу мышления и познания" [2; 258].

Имелись ли в середине 20-х гг. эти основные условия? Безусловно, нет. И именно Л.С. Выготский делает принципиально важные шаги к достижению этих условий. Прежде всего он выделяет некоторые **общие закономерности аномального развития психики**. Поддерживая и развивая далее высказанное еще Г.Я. Трошиным положение о том, что в развитии детей с различными физическими и умственными недостатками прослеживаются те же основные закономерности, которым подчиняется развитие детей без каких бы то ни было дефектов, Л.С. Выготский указывает, что любой недостаток "не только изменяет отношение человека к миру, но прежде всего сказывается на отношениях с людьми. Органический дефект, или порок, реализуется как социальная ненормальность поведения" [2; 62]. Таким образом, нарушение взаимодействия с окружающим миром и, в том числе и прежде всего, с окружающими людьми выделяется как *важнейшая общая закономерность аномального развития*.

Другая общая закономерность содержится в сформулированных Л.С. Выготским представлениях о первичных и вторичных недостатках психического развития. Органическое повреждение, например поражение улитки, вызывает выпадение слуховой перцепции (при глухоте) или ее недостаточность (при тугоухости), что выступает в качестве первичного дефекта (недостатка). Вторичным дефектом развития психической деятельности является нарушение формирования речи. В случае полного отсутствия слуховых ощущений и восприятия развитие словесной речи у ребенка становится совсем невозможным без создания особых условий и применения специальной педагогической работы и технических средств. В свою очередь, отсутствие словесной речи неизбежно сказывается на развитии мышления ребенка, что выступает в качестве недостатков третьего порядка; их следствием выступают другие недостатки психического развития. Точно так же могут быть указаны первичные, вторичные и т.д. недостатки психического развития при повреждении органов зрения или при органическом повреждении центральной нервной системы, как это имеет место при умственной отсталости или при детском церебральном параличе.

Таким образом, были выделены некоторые общие закономерности психического развития детей с различными недостатками. По отношению к закономерностям нормального психического развития они, вместе с тем, являются специфическими.

Следует отметить, что в западной психологии консолидация отдельных направлений психологического изучения детей и взрослых с различными физическими и психическими недостатками до сих пор не произошла. Очевидно, это объясняется тем, что там не была поставлена проблема общих закономерностей аномального развития, равно как и не обсуждался вопрос о своеобразии методического подхода к изучению недостатков психического развития. Выпускавшиеся за рубежом книги по "аномальной психологии" (abnormal psychology) представляют собой механическое соединение разделов, посвященных клинической психологии, патопсихологии и психологии умственно отсталых. Психология лиц с недостатками слуха (тифлопсихология) и психология глухих (сурдопсихология) продолжают оставаться там отдельными научными областями. Лишь в отдельных исследованиях английских и американских психологов делались попарные сравнения некоторых особенностей мышления и речи глухих и умственно отсталых.

Выделение общих и специфических закономерностей нарушенного психического развития в разных его формах необходимо рассмотреть не только в свете условий формирования специальной психологии, но и как особую проблему. Являясь принципиально важной, она не получила детального освещения в работах Л.С. Выготского. В основном это объясняется тем, что в то время не было еще накоплено достаточно фактических данных, отражающих такие закономерности. Лишь теперь, когда психологические исследования распространились на многие нарушения развития и накоплен материал, отражающий динамику психического развития детей разных категорий, мы можем говорить о существовании иерархической системы закономерностей психического развития аномальных детей. В нем проявляются наиболее общие закономерности, характерные и для нормального развития, затем выделяются закономерности, общие для всех типов нарушений, далее, очевидно, могут быть выделены закономерности психического развития, объединяющие несколько типов нарушений (например, случаи недостаточности или выпадения функций анализаторов – зрительного или слухового), и, наконец, существуют уже закономерности, специфические в узком смысле, т.е. наблюдающиеся у детей только одной категории.

Даже сейчас мы можем назвать только некоторые из закономерностей, относящихся к разным перечисленным здесь уровням. Связано это прежде всего с тем, что психологические исследования вплоть до последнего времени ведутся преимущественно внутри отдельных типов нарушений. Лишь в единичных исследованиях одновременно с помощью одних и тех же методик изучались дети с различными типами нарушений в сравнительном плане. Во времена Л.С. Выготского возможностей сопоставления психического развития детей, относящихся к разным типам нарушений, вообще почти не было. Тем более значимым является выделение им указанных выше закономерностей и само указание на наличие аномального развития таких закономерностей. В значительной мере этому способствовало то, что Л.С. Выготский и сам изучал детей разных категорий и проявлял интерес к разным типам нарушенного развития. Он уделял внимание и умственной отсталости, и слепоте, и

глухоте, и нарушениям речи. Именно это и дало ему возможность выйти на важнейшие общие закономерности аномального развития и, тем самым, создать основы для консолидации отдельных направлений специальной психологии. Можно сказать, что он был одним из первых психологов, применивших сравнительный подход в исследованиях детей с недостатками развития.

Отсутствие сравнительных исследований долгое время неизбежно приводило к тому, что особенности психического развития, характерные для разных аномалий, а иногда и свойственные всем типам нарушенного развития, принимались психологами за специфические, присущие только детям одной рассматриваемой ими категории. Примером могут служить отмечаемые двумя весьма уважаемыми специалистами характеристики двух разных типов нарушенного развития словесных обобщений у младших школьников.

"Значения слов в сознании умственно отсталых учащихся... очень неопределенны, нечетко отграничены друг от друга, расплывчаты. В силу этого наблюдаются своеобразные отношения между словами, употребляемыми в речи школьников, и предметами объективной действительности. В своей речи ученики допускают слишком широкие "обобщения". Это проявляется в том, что дети произвольно переносят название одного из однородных объектов на другой... В ряде случаев учащиеся одним и тем же словом обозначают не только однородные, но и довольно различные предметы. <...> Характерно, что основанием для... непомерно расширенного использования слов служит не существенное, а чисто внешнее... сходство между предметами" [8; 142]. "...Обобщения, которыми школьники овладевают в процессе учения и успешно пользуются в условиях, близких к учебной деятельности, лишь медленно и постепенно перестраивают установившиеся у них способы осмысления действительности" [8; 249].

"...Слова употребляются в значении, опирающемся только на наглядный опыт ребенка, они не содержат не только отвлеченного обобщения, но и не являются "псевдопонятиями". Характерная... замена одних слов другими демонстрирует перед нами их расширенную предметную отнесенность. О том же свидетельствует смешение слов, относящихся к одной ситуации, и замена слов, обозначающих название предмета названием действия или признака предмета и т.п. Все это отражает очень медленно развивающуюся способность речевого обобщения..." [1; 747].

Легко видеть, что в обоих отрывках описываются одни и те же характеристики: диффузность словесных обобщений, расширенная предметная отнесенность, опора на внешние признаки, замедленное овладение словесными обобщениями, хотя в первом отрывке речь идет об умственно отсталых, а во втором – о глухих.

Можно привести немало аналогичных примеров, свидетельствующих о том, что публикации по отдельным направлениям специальной психологии (психологии умственно отсталых, психологии глухих и т.д.) насыщены данными, описывающими проявления, общие для всех детей с недостатками развития или для нескольких типов нарушенного развития. Это естественно, но плохо то, что эти проявления характеризуются как специфические для од-

ного конкретного типа нарушенного развития. Только понимание места того или иного проявления психического развития в иерархической системе закономерностей развития психики обеспечивает возможность плодотворного использования соответствующих знаний в целях педагогической коррекции недостатков развития.

Кратчайшим путем к достижению такого понимания может служить проведение сравнительных исследований. В специальной психологии давно принято за правило при изучении какой-либо группы детей с определенным недостатком развития иметь контрольную группу нормально развивающихся сверстников. Однако для выявления специфических закономерностей психического развития при различных физических и умственных недостатках этого мало. В полной мере специфические особенности и закономерности выявляются в том случае, когда с помощью одних и тех же методик параллельно изучается психическая деятельность детей с недостатками развития разных типов. Таких исследований пока немного, но именно они наиболее продуктивны. В качестве примера может быть приведена работа Т.В.Егоровой, В.А.Лониной и Т.В. Розановой, в которой представлены результаты сравнительного изучения наглядно-образного мышления у детей с недостатками зрения, слуха и умственного развития [4]. Такого рода сравнительные исследования позволяют не только устанавливать подлинно специфические особенности психического развития аномальных детей, но и глубже понимать строение и динамику соответствующих психических процессов у нормально развивающихся детей. Несомненно, что фундаментальные закономерности психического развития аномальных детей были выделены Л.С. Выготским именно потому, что с самого начала деятельности в области дефектологии его занимали разные типы нарушенного развития: слепота, глухота и умственная отсталость.

Выявление специфических закономерностей всех упомянутых выше уровней – дело будущего. Пока их установлено не слишком много. Приведем пример сугубо специфических закономерностей, наблюдающихся при нарушениях умственного развития. Психологами достаточно глубоко изучался феномен детского словотворчества, наблюдающийся в конце раннего – начале дошкольного периода развития ребенка. Но у умственно отсталых детей в период формирования неологизмы не проявляются, отсутствуют они и в первые годы их школьного обучения. А у детей с задержкой психического развития неологизмы появляются тогда, когда они в речи нормально развивающихся детей уже пропадают, – на шестом-седьмом году жизни. Еще одной сугубо специфической особенностью умственно отсталых детей является возможность формирования условных связей на надпороговые сигналы (образование каких-либо реакций, выработка навыков) без их вербализации. Хорошо известно, что у нормально развивающихся детей начиная с пятишестилетнего возраста (когда, как отмечал Л.С. Выготский, относительно независимо развивавшиеся речь и мышление сливаются, все теснее объединяются и речь становится осмысленной, а мышление оречевленным) такое в обычных условиях просто невозможно.

Если же говорить о закономерностях, проявляющихся при всех недостатках развития, то немногочисленные сравнительные исследования, а также другие литературные данные дают возможность назвать многие из них. Прежде всего при всех типах нарушенного развития обнаруживается сниженная, по сравнению с "нормой", способность к приему и переработке информации. Во всех случаях объем информации, которая может быть воспринята в единицу времени, снижен по сравнению с нормой, а для приема равного объема необходим более длительный период времени. Замедление это происходит, очевидно, преимущественно за счет звена переработки информации. Причем замедляется переработка не только той информации, которая адресована поврежденному анализатору (т.е., например, слуховой информации у слабослышащих или зрительной при снижении зрения), но и информации, поступающей через интактные анализаторы. Так, например, в работах И.М. Соловьева, Ж.И. Шиф, Т.В. Розановой, Х. Майклбаста и других показано, что у глухих детей отчетливо замедлен прием зрительной информации (увеличены латентный период простой реакции, время, необходимое для восприятия сложных объектов и т.п.).

При всех нарушениях развития наблюдаются отставание и дефекты в развитии моторики (своеобразные при разных типах нарушенного развития), отмечаются также недостатки словесного опосредствования, своеобразные для каждого типа нарушенного развития. Выявление всех закономерностей разных уровней остается делом будущего [3].

Проблема общих и специфических закономерностей аномального развития, которая относится к консолидации отдельных направлений изучения психического развития и психической деятельности при недостатках слуха, зрения и других дефектах, имеет и самостоятельное значение. Раскрытие этих закономерностей может обеспечить повышение эффективности коррекционной работы и дать ключи к научно обоснованному *качественному подходу* и психолого-педагогической диагностике нарушений развития.

Проблема диагностики составляет последнюю (третью) проблему, на которой мы остановимся.

Для Л.С. Выготского была очевидной недостаточность, если не сказать полная непригодность, для целей дефектологии, применявшихся в то время стандартизованных тестов, при подсчете результатов которых складывались, как он говорил, "метры с килограммами". Он считал необходимым заменить их *качественными* методиками. Неудовлетворенность тестами высказывали и другие отечественные психологи, в частности П.П. Блонский, который в своей книге "Трудные дети" приводит экспериментальные данные, свидетельствующие о несостоятельности идеи о врожденном интеллекте, лежавшей в основе тестов Бине – Симона. Но возможна ли альтернатива: не количественная, а качественная оценка?

Эта проблема заслуживает обсуждения, ибо качественный анализ *вместо* количественной оценки выдвигается как один из принципов диагностики ведущими отечественными психологами [5]. Проводившиеся нами и нашими сотрудниками многочисленные исследования, равно как и работы других ав-

торов, дают основание утверждать, что такое противопоставление неадекватно. Любая качественная характеристика в конечном счете является результатом накопления определенных количественных изменений. Вместе с тем принципиально не может быть предложен какой-либо диагностический прием, с помощью которого можно четко разграничить, например, детей с задержкой психического развития, умственно отсталых и нормально развивающихся. Внутри каждого типа развития наблюдается значительный разброс индивидуальных показателей выполнения диагностических заданий, при этом диапазон показателей, характерный для задержки психического развития, частично перекрывает диапазоны показателей как нормально развивающихся детей, так и умственно отсталых.

Однако качественные различия между разными типами развития существуют, и их понимание заложено в представлениях Л.С. Выготского о первичных, вторичных и последующего порядка недостатках развития. Свойственная каждому типу нарушенного развития система этих недостатков создает своеобразную (т.е. присущую только данному типу недостаточности) структуру развития, несмотря на индивидуальные колебания отдельных показателей. Именно своеобразное сочетание нарушений первичных, вторичных и последующих порядков, определяет специфическую структуру развития, что и позволяет опытному педагогу только на основе достаточно длительного наблюдения различать детей с задержкой психического развития и детей с общим недоразвитием речи или с легкой степенью умственной отсталости, несмотря на их сходство по многим проявлениям. Однако такая эмпирическая дифференциация не поддается формализации. Задача психологов и состоит в создании таких диагностических методик, которые позволили бы на научной основе дифференцировать первичные недостатки психического развития от вторичных, т.е. полноценно использовать соответствующие представления Л.С. Выготского с учетом накопленных данных психологического изучения детей с разными нарушениями развития [7].

Важнейшую роль в разработке таких диагностических методик должны сыграть и представления Л.С. Выготского о зонах актуального и ближайшего развития. Он сам дает модель методики, которая может быть для этого использована. Это методика экспериментального формирования понятий – прототип обучающего диагностического эксперимента. Именно построение диагностических методик в форме обучающего эксперимента позволяет выявить различия в объеме зоны ближайшего развития, которая имеется у всех детей. Но если у нормально развивающегося ребенка она может быть очень значительной, то у умственно отсталого объем ее сравнительно невелик.

Применение идей Л.С. Выготского о специфических закономерностях психического развития, о своеобразии структур нарушенного развития и о зоне ближайшего развития в разработке психодиагностических методик должно привести к созданию наборов дифференциально-диагностических методик, т.е. наборов методик, дающих возможность осуществить подлинную качественную диагностику.

1. *Боскис Р.М.* Развитие смысловой стороны речи у глухих и слабослышащих детей // *Материалы IV Всесоюзн. съезда психологов.* Тбилиси, 1971.
2. *Выготский Л.С.* Собр. соч.: В 6 т. Т. 5. М., 1983.
3. *Гозова А.П. и др.* Психологическое изучение аномальных детей // *Дефектология.* 1983. № 6. С. 3-16.
4. *Егорова Т.В., Лонина В.А., Розанова Т.В.* Развитие наглядно-образного мышления у аномальных детей // *Дефектология.* 1975. № 4. С. 3-15.
5. *Леонтьев А.Н., Лурия А.Р., Смирнов А.А.* О диагностических методах психологического исследования школьников // *Сов. педагогика.* 1968. № 7. С. 65-77.
6. *Лифанова Т.М.* Жизнь и творчество Л.С. Выготского // *Выготский Л.С. Проблемы дефектологии.* М., 1995. С. 7-18.
7. *Лубовский В.И.* Психологические проблемы диагностики аномального развития детей. М., 1989.
8. Особенности умственного развития учащихся вспомогательной школы / Под ред. Ж.И.Шиф. М., 1965.

Статья из журнала «Вопросы психологии» 1995. №6. – С.118-124

**ИНТЕГРАЛЬНАЯ ПЕРИОДИЗАЦИЯ ОБЩЕГО ПСИХИЧЕСКОГО
РАЗВИТИЯ***В.И. СЛОБОДЧИКОВ, Г.А. ЦУКЕРМАН*

Желание обобщить современные знания о стадийности психического развития человека в единой периодизации, схватывающей как разные стороны процесса развития, так и его механизмы, не оставит психологов до тех пор, пока подобная синтетическая картина не будет построена. Для психологии развития инструмент такой универсальности мог бы выполнять ту же роль, что эволюционное древо в биологии или таблица Менделеева в химии, – роль предсказателя пустот. Если общая карта развития будет построена, психологи и педагоги смогут увидеть белые пятна, пустоты в том культурно-образовательном пространстве, которое они строят для обеспечения оптимальных (с точки зрения определенных культурных ценностей) путей развития для людей разных возрастов.

Наиболее основательно и последовательно попытки создания таких всеобъемлющих "карт психического развития" за последние полвека предпринимались дважды. Западная психология лучше всего знакома с концепцией Э. Эриксона [11], русская (советского периода) с концепцией Д.Б. Эльконина [9], которая в концентрированном виде выражает исходные идеи Л.С. Выготского [1, т. 4]¹.

Центральным в периодизации Э. Эриксона является понятие самоидентичности (субъективное чувство непрерывной самотождественности), в периодизации Д.Б. Эльконина – ведущая деятельность (та деятельность, в которой формируются важнейшие для данного возраста психические новообразования). Не будем сейчас углубляться в вопрос о том, почему западная парадигма развития акцентирует преимущественно внутренние источники и движущие силы развития, а русская внешние; несомненно, здесь сказались главные ценностно-смысловые детерминанты двух типов цивилизации. Отметим лишь следующее неслучайное обстоятельство.

Более чем тысячелетняя полемика об отношении внешних (средовых) и внутренних (имманентных) источников психического развития напоминает обсуждение роли правой и левой ноги в ходьбе (заметим, что аналогичный смысл имеет и полемика о роли "биологического" и "социального" в природе психического). Никто не утверждает, что для ходьбы нужна только правая или только левая нога, однако всякая теория психического развития "хрома-

¹ Вопросы возрастной периодизации развития разных сторон психического подробно рассматривались в работах учеников и последователей Л.С. Выготского (А.Н. Леонтьев, Л.И. Божович, В.В. Давыдов, М.И. Лисина, А.В. Петровский, Д.И. Фельдштейн и другие).

ет", если делает слишком сильный акцент на одном из факторов развития. И этим недугом страдает как теория Э. Эриксона, которая не дает достаточных оснований для проектирования развивающих образовательных пространств (обеспечивающих позитивное разрешение каждого возрастного противоречия), так и теория Д.Б. Эльконина, в которой слишком велик зазор между проектируемой ведущей деятельностью, "планируемыми" психическими новообразованиями и фактическим уровнем общего психического развития в том или ином возрастном интервале.

Несбалансированность и неполнота двух ведущих теорий психического развития, строящих свои периодизации на вполне определенном, но все-таки ограниченном наборе базовых понятий, повлекла за собой попытки создания принципиально эклектичных теорий, которые представляли собой своеобразную мозаику из частных теорий развития отдельных психических реалий (Г. Дюпон [10], К. Китченер [13], Л. Кольберг [14], Ж. Пиаже [3], Р. Селман [16] и другие).

Наиболее известные попытки Дж. Ловингер [15] и Р. Хавигхерста [12] построить мозаичную картину периодов развития путем механического соединения отдельных, уже изученных сторон психического представляются методологически обреченными, ибо сколь угодно полная сумма позитивных знаний о развитии не обладает объяснительной и предсказательной силой, если не содержит представления об исходной единице развития и принципе его периодизации (*что развивается и как развивается?*).

СОБЫТИЙНАЯ ОБЩНОСТЬ ПРОСТРАНСТВО РАЗВИТИЯ СУБЪЕКТА

Иначе говоря, в основу теории общего психического развития и соответствующей ей периодизации должна быть положена предельная категория, одновременно схватывающая две стороны развития – его объект и источник (а также движущие силы, исходные противоречия, механизмы, направление, формы и результаты развития).

В.И. Слободчиков [4] предположил, что таким предельно общим понятием, позволяющим развернуть теорию развития субъективной реальности и его периодизации в онтогенезе, является понятие со-бытийной общности, внутри которой и образуются собственно человеческие способности, позволяющие индивиду, во-первых, входить в различные общности и приобщаться к определенным формам культуры, а во-вторых, выходить из общности, индивидуализироваться и самому творить новые формы, т.е. быть само-бытным.

Корни этой гипотезы уходят прежде всего в пласт религиозно-философских представлений о человеческой реальности, связанных с именами М. Хайдеггера (*mit-Anderem-Sein*), М. Бубера (Я и Ты), А.С. Хомякова (неслиянно-нераздельная соборность) и других. На психологическом уровне идея со-бытийной общности теснейшим образом связана с фундаментальным представлением Л.С. Выготского [1, т. 3] об интерпсихическом этапе суще-

ствования каждой высшей психической функции, об особом, находящемся между людьми, но никому лично не принадлежащем пространстве развертывания психических явлений, как о месте зачатия, вынашивания и рождения любой человеческой способности.

В школе Л.С. Выготского интерпсихические общности были осмыслены как живые органы психических способностей (Ф.Т. Михайлов [2]), как каналы, связующие человека с теми пластами культуры, в которых данные способности опредмечены. И если человек не попадает в определенную общность или выпадает из нее, то у него не складывается или оказывается травмированным какой-то орган, связующий его с миром людей, с культурой, а потому не складываются и соответствующие способности, развитие которых, по сути, и обеспечивается через данный канал.

С точки зрения такого понимания источников психического развития его периодизация должна представлять собой своеобразную карту человеческих общностей, внутри которых только и могут быть достигнуты различные уровни развития всех психических функций, необходимых для пребывания внутри этих общностей, их преобразования и построения новых. Предлагаемая ниже схема периодизации психического развития, становления субъектности в онтогенезе как раз и представляет собой эскиз такой карты. Прежде чем перейти к описанию этой схемы, рассмотрим те имплицитные представления о нормальном развитии, которые лежат в ее основе.

Первое представление наиболее жестко было сформулировано Э. Эриксеном [11]: схема периодизации не должна походить на цепочку формальных временных отрезков, следующих друг за другом; периодизация – это эпигенетический ансамбль, в котором одновременно соприсутствуют все возраста. Ни один прожитый человеком возраст не кончается в том смысле, что ни одно кризисное противоречие возраста не может быть окончательно разрешено прижизненно. Так, складывающееся в детстве базисное доверие, открытость миру, самостоятельность, инициативность и все прочие основные направления развития заново подтверждаются при освоении человеком каждой следующей новой общности и новой деятельности. Поэтому рисуя далее в схеме цепочку последовательных возрастов, мы сильно упрощаем картину, которая должна выглядеть как оркестровая партитура, где постепенно вступают разные инструменты и одновременно звучат несколько тем.

Следующее представление связано с тем, что последовательность возрастов и порядок их смены не есть непреложный закон развития каждого человека. Во-первых, в каждой точке развития существует возможность выхода на плато обыденного функционирования и даже возрастного регресса (недаром мы говорим о вечных юношах и седовласых младенцах). Во-вторых, личная биография, заведомо не совпадающая с нормативным представлением о развитии, открывает возможности не только для остановки и регресса развития, но и для трансцендирования собственного возраста (недаром мы говорим об отроках, мудрых как старцы, или взрослой ответственности иных юношей). И наконец, необходимо строго оговорить, в каком смысле данную схему периодизации развития можно полагать в качестве нормативной схемы.

Первое – само понятие "норма" употребляется здесь не как характеристика среднестатистического уровня развития в какой-либо возрастной группе, но как указание на высшие возможности достижения для данного возраста. Поэтому чем выше мы восходим по лестнице возрастов, тем реже мы имеем возможность непосредственной встречи в реальной жизни заданных схемой возрастных характеристик. Так, примером нормы позднего возраста могут служить лишь редчайшие, уникальные биографии, такие, как жития святых, подвижников веры. В обыденной жизни таким очевидным примером может считаться жизнь А. Швейцера, А. Сахарова или Я. Корчака – людей, сменивших заслуженную славу выдающихся деятелей, мощно укорененных в определенном социопрофессиональном сообществе, на безвестное служение ценностям экзистенциальным, не принадлежащим никакому отдельному человеческому сообществу, существующему в конкретном времени истории и пространстве культуры. Именно про этих людей говорят: человек на все времена!

Второе – понятие "норма развития" является культуро- и личнообусловленным, а следовательно аксиологическим, а не собственно научным. Поэтому схема, излагаемая ниже, описывает только тот вектор развития, который направлен на саморазвитие человека, т.е. на становление субъекта, хозяина и автора собственной биографии [6], [8] Здесь саморазвитие будет пониматься как сознательное изменение и(или) столь же сознательное стремление сохранить в неизменности собственную самость (русский эквивалент субъектности).

На ранних этапах развития самость – это такой "поведенческий текст", который я создаю не умышленно, не ведая, что *творю*, и уж тем более не ведая, *что* творю. Читают и толкуют этот "текст" другие, от них на протяжении всего детства я узнаю и о самом существовании моей самости, и о ее содержании, и о способах ее создания и интерпретации. Открытие возможности собственного авторства в творении поведенческого текста самости, а главное обнаружение себя в качестве его главного героя – это и есть знаменитое отроческое открытие собственного Я. Действительная же практика и расширение масштаба авторского творчества в развитии своей самости – содержание более поздних – взрослых этапов саморазвития; и уж тем более сознательный выбор зрелым мастером личной анонимности (но не безответственности) в достраивании своей судьбы – это возможное содержание последней ступени развития субъекта собственного развития.

Понятно, что даже в рамках европейской (христианской) культуры саморазвитие, восходящее к преодолению границ собственной единично-уникальной самости, не единственно возможный и даже не самый распространенный вектор развития личности. Поэтому нормативной предлагаемая схема периодизации является лишь для тех, кто полагает нормой саму ценность саморазвития.

Теперь можно установить примерные временные границы возрастных интервалов и поименовать стадии развития субъектности в разных типах че-

ловеческой общности².

БАЗИСНЫЕ ОБЩНОСТИ, ИЛИ СТУПЕНИ РАЗВИТИЯ СУБЪЕКТНОСТИ

Каковы же основные человеческие общности, через которые проходит развитие человека как их субъекта – участника и творца? Каждая человеческая общность осуществляет определенную совместную деятельность, характеризуемую прежде всего содержанием этой деятельности, ее предметом. Способ "совместного держания" (содержание) этого предмета, т.е. характер распределения обязанностей, система взаимных ожиданий партнеров определяет форму совместности, характерную для данной общности.

В построении любой человеческой общности участвуют по крайней мере двое, и смена формы и содержания общности сопровождается сменой партнера. Эта смена не обязательно означает, что новая общность строится с новым человеком (людьми). Это может быть тот же самый человек, например мама, но в новой жизненной позиции. На схеме 1 обозначены базисные общности или ступени развития человека как субъекта собственного развития. Кратко охарактеризуем их содержание, форму и тип партнерства.

Схема 1. Периодизация общего психического развития

Ступени развития субъектности	Период становления событийности		Период становления самобытности	
	Кризисы рождения	Стадии принятия	Кризисы развития	Стадии освоения
I. Оживление	Родовой кризис -2 мес – +3 недели	Новорожденность 0,5 – 4,0 мес	Кризис новорожденности 3,5 – 7 мес	Младенчество 6 – 12 мес
II. Одушевление	Кризис младенчества 11 – 18 мес	Раннее детство 1,5 – 3,0 года	Кризис раннего детства 2,5 – 3,5 года	Дошкольное детство 3 года – 6,5 лет
III. Персонализация	Кризис детства 5,5 – 7,5 лет	Отрочество 6,5 – 11,5 лет	Кризис отрочества 11 – 14 лет	Юность 13 – 18 лет
IV. Индивидуализация	Кризис юности 17 – 21 год	Молодость 19 – 28 лет	Кризис молодости 27 – 33 года	Взрослость 32 – 42 года
V. Универсализация	Кризис взрослости 39-45 лет	Зрелость 44 – 60 лет	Кризис зрелости 55 – 65 лет	Старость 62–
	Кризис индивидуальной жизни			

На первой ступени ребенок вместе с родным взрослым (родной матерью или человеком, выполняющим материнскую функцию) начинает строить об-

² Теоретическое обоснование принципа периодизации развития субъектности в пределах полного жизненного цикла и категориального статуса понятия «возраст» в психологии и педагогике см. [15].

щение, вначале не опосредствованное культурными орудиями, предметами, знаками. Эта уникальная, в силу своей непосредственности, общность, выстраиваемая в живой телесности партнеров общения, названа ступенью оживления не только в честь знаменитого "комплекса оживления" – главного эмоционального центра этой ступени. Эпохальным культурным событием этой ступени развития субъекта является то, что ребенок осваивает собственную телесную, психосоматическую индивидуальность, вписывая себя (руками взрослого) в пространственно-временную организацию общей жизни семьи. Кардинальное приобретение данной ступени это подлинный синтез человеческого тела, его "оживление" в сенсорных, двигательных, общительных, действенных измерениях.

На второй ступени ребенок вместе с *близким* взрослым осваивает предметно-опосредствованные формы общения как в совместных имитационно-предметных действиях с реальным партнером, так и в плане изобразительных игровых действий с воображаемым партнером. Два эпохальных события стоят в начале новой ступени развития – это прямохождение и речь – как способы первичного самоопределения во внешнем и внутреннем пространстве субъективности. Эта ступень лавинообразного овладения культурными навыками и способностями названа ступенью одушевления для того, чтобы подчеркнуть, что именно здесь ребенок впервые открывает для себя свою собственную самость (знаменитое "Я сам!"), осознает себя субъектом собственных хотений и умений.

На третьей ступени партнером растущего человека становится *общественный* взрослый, воплощенный в системе социальных ролей и частично персонифицированный в таких культурных позициях, как учитель, мастер, наставник и другие, вместе с которыми подростки осваивают правила, понятия, принципы деятельности во всех сферах социально-культурного бытия в науке, искусстве, религии, морали, праве. Именно на этой ступени человек впервые осознает себя потенциальным автором собственной биографии, принимает персональную ответственность за свое будущее, уточняет границы самотождественности внутри совместного бытия с другими людьми. Имя этой ступени – персонализация. Слово, соединяющее значение личины (маски, роли) и Лика, акцентирует, с одной стороны, кульминационный момент *личностного развития* – появление способности к саморазвитию (развитию собственной самости), с другой – принципиальную ограниченность данной ступени развития личности, еще не достигшей внутренней свободы – освобождения от власти любой самости, как своей, так и чужой.

На четвертой ступени партнером молодого человека становится (в пределе) *человечество*, с которым взрослеющий человек вступает в деятельностные отношения, опосредствованные системой общественных ценностей и идеалов. "Общественными" эти идеалы и ценности являются лишь по материалу, из которого они созданы, как стихи создаются из языкового "сырья", но не сводятся к нему. Индивидуализация общественного инвентаря ценностей по мерке личностной позиции человека составляет суть данной ступени развития субъекта общественных (не узкосоциальных) отношений. Эта сту-

пень поэтому и названа ступенью индивидуализации. Обособляясь от оценок окружающих, преодолевая профессионально-позиционные или конфессионально-политические детерминации своего поколения, человек становится ответственным за собственную самость, которая зачастую складывалась не по его воле и без его ведома. В духовно-практической сфере бытия, которая и составляет содержание ступени индивидуализации, формулой субъектности могут стать слова Мартина Лютера: "На том стою и не могу иначе".

В названии и основных характеристиках последней, пятой ступени наблюдается удивительное согласие между всеми психологами романтического толка, допускающими существование высших уровней духовного развития без "статистически надежных" свидетельств их существования. Универсализация, или выход за пределы сколь угодно развитой индивидуальности есть одновременно вход в пространство обще- и сверхчеловеческих, экзистенциальных ценностей как в "свое другое". Со-участником в построении и собеседником в осмыслении универсального со-бытия – той формы общности, в которой потенциальная эквивалентность человека миру становится актуальной, является Бого-человечество. А формулой субъективного проживания своей причастности к универсальному событию являются слова апостола Павла: "И уже не я живу, но живет во мне Христос!" (Гал. 2,20).

КРИЗИСЫ РОЖДЕНИЯ – ПЕРЕХОДЫ В НОВЫЕ ОБЩНОСТИ

Вхождение в новую общность на каждой ступени развития подобно новому рождению (человек рождается не единожды!) и сопровождается сдвигом, качественным преобразованием в системе отношений с миром, с людьми и собой, внутри которой протекал предыдущий этап развития субъекта. Поэтому период вхождения в новую общность и назван кризисом рождения.

Кризисы рождения обусловлены внутренней логикой развития самого субъекта человеческих отношений, принципиальной сменой режима индивидуальной жизни. Напомним, что человеческая общность, внутри которой живет индивид, рассматривается как место вынашивания определенной индивидуальной способности. Вызревание новой способности делает человека потенциально способным (тавтология здесь неслучайна) к вхождению в новую общность, так же как созревание плода в утробе матери длится в норме до момента потенциальной возможности отдельного биологического существования новорожденного.

Разрыв, противоречие между наличной, сложившейся формой совместной жизнедеятельности и потенциальной возможностью нового, более высокого уровня со-бытия и создает явление кризиса ("*так – по-старому – жить нельзя*"), когда ребенок (юноша, взрослый) к чему-то стремится, о чем-то томится, сам толком не ведая, что душе угодно (потребно, соразмерно).

Кризис рождения, таким образом, – это всегда кризис самости в ее конкретной, деятельно освоенной определенности и ожидание, поиск новых форм событийности. Позитивное разрешение подобного кризиса всегда связано с наличием в культуре более масштабных форм предметности совместной жизнедеятельности субъектов события (а при отсутствии встает задача

их целевого проектирования и культивирования).

На схеме 2 ступени развития субъекта человеческих общностей представлены в виде колец, сцепленных в кризисах рождений. Рассматривая эту цепь рождений, следует иметь в виду, что в реальной ситуации развития все формы человеческих общностей присутствуют одновременно, но в ежедневности жизненных событий одновременность их присутствия непосредственно переживается лишь теми, кто достиг последней ступени развития и практикует высшую форму человеческой общности – универсальное событие.

Присутствие высшего, предельно развитого в исходном, нерасчлененном и объясняет тот странный факт, что внутри более простой формы общности могут вызревать способности к освоению и созиданию другой, более сложной общности. Естественно, что там, где речь идет о собственно человеческих способностях, слово "вызревание" употребляется лишь для подчеркивания постепенности процесса, а не как указание на имманентные источники развития.

Далее будет показано, какого рода инициативные преднамеренные действия партнеров общения и совместной деятельности приводят к кризисам развития внутри самой событийной общности и началу индивидуализации каждого участника внутри этой общности.

КРИЗИСЫ РАЗВИТИЯ – ОСВОЕНИЕ НОВОЙ ОБЩНОСТИ

В построении новой общности выделяются две фазы. На первой человек учится жить по законам данной общности, принимает предъявляемые ему ожидания и старается им соответствовать. Партнера тоже не следует воспринимать статично, как величину заданную: ему предстоит принять в общность действительно другого во всей его индивидуальности и полноте, что невозможно сделать, не меняя себя и свои способы соединения с людьми. Этот этап принятия партнерами друг друга и новых обстоятельств своей совместности назван стадией принятия.

К концу стадии принятия индивид осваивает новые способы взаимодействия с партнером до такой степени, что обнаруживает способность самостоятельно, по собственной инициативе строить и налаживать данное взаимодействие, приглашая партнера вступить в этот тип общности.

Так, например, когда ребенок становится достаточно инициативным в поддержании и построении общности, когда его самостоятельность по построению совместного действия становится вполне очевидной, ответные действия взрослого оказываются все более избыточными относительно реальных возможностей ребенка. Взрослый начинает работать "на разрыв" этого, уже сложившегося типа совместности, ставя задачи "на вырост", из будущего, которое актуально присутствует в каждой общности, но еще не явлено ребенку.

В существующую общность взрослый "вбрасывает" ожидания и содержания более развитой ступени совместности. Доверчиво принимая эти ожидания и реализуя их в совместной деятельности со взрослым, ребенок во всей полноте открывает для себя принципиально новую предметность, которая пока еще и неподвластна его самостоятельной, отдельной деятельности. Кри-

зис развития со-бытийной общности, таким образом, обнаруживается как разрыв между индивидуальной и совместной формами деятельности и сознания ("хочу быть, как ты, и не могу стать, как ты!"). Если на стадии принятия усилия ребенка и взрослого были согласованно направлены на общее дело – на созидание новой общности, то в момент кризиса образуются зазор, разрыв и разнонаправленность инициатив партнеров³.

Усилия взрослого направлены на смещение действенной основы общности на полюс ребенка, на выявление и фиксацию перед ним того "приращения" совместной жизни, которое может внести в нее только он сам, овладевающий собственной самостью. Иными словами, в кризисах развития взрослый ориентирует ребенка на поиск новых способов самоопределения; на освоение нового слоя своей самости (как новой для него предметности) и, соответственно, нового "оспособления", приводящего в соответствие его "хотения и умение".

И хотя усилия ребенка все так же направлены на *сохранение* совместного *status quo*, однако незаметно для себя и в этом смысле – свободно – он восстанавливает и осуществляет прежнюю систему отношений на новой предметности – им самим для себя открытой. Именно с восстановления совместности на новой, ребенком принятой предметности начинается посткризисная стадия развития общности – стадия освоения субъектом собственной отдельности и единичной самости внутри данной общности. Само-бытное проживание данной стадии, исчерпание ее даров и обращение их в свои новые потенции есть предпосылка и основа перехода на более высокий уровень развития собственной субъектности, но теперь уже в другом пространстве, в новой форме со-бытийной общности. Далее на схеме представлены характер и результаты действий участников общности на трех стадиях развития каждой ступени (см. схему 3). Левый эллипс очерчивает стадию принятия, правый стадию освоения, их пересечение задает границы кризиса развития.

³ Описание характера и специфики инициатив в разных формах детско-взрослой общности см. [7].

Первая ступень: «Оживление»



Вторая ступень: «Одушевление»



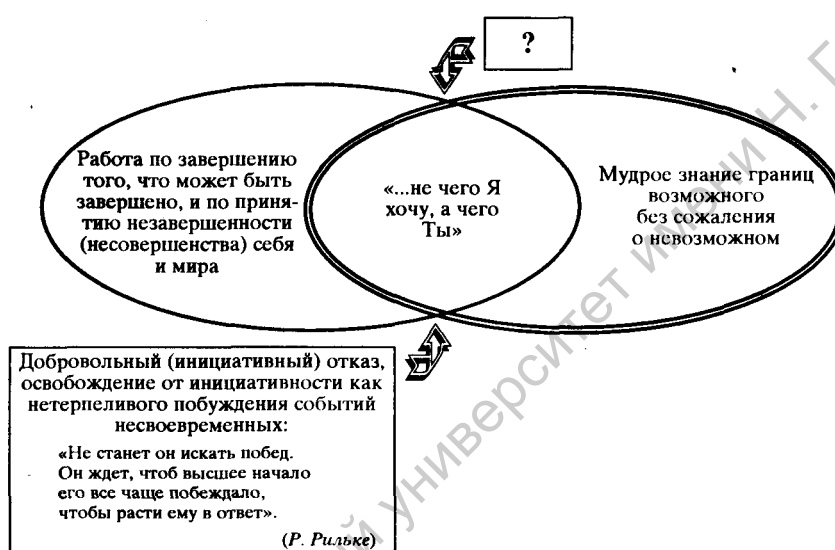
Третья ступень: «Персонализация»



Четвертая ступень: «Индивидуализация»



Пятая ступень: «Универсализация»



Примечание: ? — источник инициатив, «голос свыше» на этой ступени развития, как правило, поименован, но для каждой культуры это имя всегда — *собственное*.

Схема 3. Содержание стабильных и критических стадий развития

Итак, процесс саморазвития как *сущностная форма бытия человека* начинается вместе с жизнью и разворачивается внутри нее; но человек долгие годы – нередко всю жизнь – может и не быть его субъектом, тем, кто иницирует и направляет этот процесс. Каждый из нас существенно влияет на ту человеческую общность, в которую включен, но подлинным субъектом саморазвития очень долго и слишком часто остается не индивид, а общность. Способность к саморазвитию является драгоценным даром, и боль самопознания, резко усиливающаяся при развитии этой способности, оставаясь болью, все-таки целительна:

Да, час Души, как час ножа,
Дитя, и нож сей благ.

М. Цветаева

В заключение несколько слов в разъяснение нашей методологической позиции при анализе проблем развития в психологии.

В последнее время очевидным образом происходит кардинальный пере-

смотр всего арсенала гуманитарных наук (психологии, философии, культурологии, педагогики и т.д.), обусловленный жестким требованием *прагматизации* научных знаний, функционирующих в сфере культуры. Становится понятным, что источник нового знания лежит не в исследовании *того, что есть*, не во внечеловеческих объектах, а прежде всего в реальном пространстве осмысления и проектирования того, что возможно и целесообразно в конкретной социокультурной ситуации.

Складывается принципиально новый тип научности и по характеру, и по способу обретения знаний: здесь знание одновременно и системно (так как полипредметно), и технологично (знаю – значит, знаю как), и субъектно (знаю Я! – "имярек").

Это не означает, что классический тип исследования уходит из арсенала нашей деятельности. Это значит, что оно становится лишь одним из средств анализа комплексных практических проблем; тех проблем, которые в принципе не имеют готовых решений. С общеметодологических позиций это означает также, что чисто объектное изучение любого социокультурного явления (а психологические явления все таковы) – как оно есть – бессмысленно без выяснения того, как оно стало таким, без выяснения его внутренних интенций и перспектив исторических изменений.

Именно поэтому принцип историзма, принцип развития, принцип проектирования и принцип практического преобразования в сфере человеческой реальности оказываются сегодня главными методологическими установками, главными способами выработки знания нового типа о закономерностях развития человеческой субъектности и его интегральной периодизации на всем интервале индивидуальной жизни.

1. *Выготский Л.С.* История развития высших психических функций // Собр. соч.: В 6 т. М., 1982 – 1984.

2. *Михайлов Ф.Т.* Загадка человеческого Я. М., 1964.

3. *Пиаже Ж.* Психология интеллекта // Избр. психол. тр. М., 1965.

4. *Слободчиков В.И.* Психологические проблемы становления внутреннего мира человека // Вопр. психол. 1986. № 6. С. 14 – 23.

5. *Слободчиков В.И.* Категория возраста в психологии и педагогике развития // Вопр. психол. 1991. № 2. С. 37 – 49.

6. *Слободчиков В.И.* Развитие субъективной реальности в онтогенезе: Автореф. докт. дис. М., 1994.

7. *Цукерман Г.А.* Виды общения в обучении. Томск, 1993.

8. *Цукерман Г.А.* Психология саморазвития. М., 1994.

9. *Эльконин Д.Б.* К проблеме периодизации психического развития в детском возрасте // Избр. психол. тр. М., 1989.

10. *Dupont H.* Affective development // Adolescent's development and Education / Mosher R.L. (ed.) Berkeley, Ca: Mc Cutchan Pub. Corp., 1979.

11. *Erikson E.H.* The life cycle completed. N.Y.: Norton, 1982.

12. *Havighurst R.* Developmental tasks and education. N.Y.: Longmans Green, 1957.

13. *Kitchiner K.S. et al.* Sequentuality and consistency in the development of reflective judgement // *J. Applied Devel. Psychol.* 1989. N 10. P. 73 – 95.

14. *Kohlberg L., Mayer R.* Development as the aim of education // *Harvard Educ. Rev.* 1972. N 42. P. 449 – 496.

15. *Loevinger J., Wessler R.* Measuring ego development. San Francisco: Jossey-Bass, 1870.

16. *Selman R.* The growth of interpersonal understanding: Development and clinical analyses. N.Y.: Acad. Press, 1980.

Статья из журнала «Вопросы психологии» 1995. №5. – С.38-50