

У. В. УЛЬЕНКОВА, О. В. ЛЕБЕДЕВА

**ОРГАНИЗАЦИЯ
И СОДЕРЖАНИЕ СПЕЦИАЛЬНОЙ
ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ПОМОЩИ ДЕТЯМ
С ПРОБЛЕМАМИ В РАЗВИТИИ**

Допущено

Учебно-методическим объединением по специальностям педагогического образования в качестве учебного пособия для студентов высших учебных заведений, обучающихся по специальностям 031900 — Специальная психология, 032000 — Специальная дошкольная педагогика

5-е издание, стереотипное



Москва
Издательский центр «Академия»
2011

УДК 37.015.3(075.8)

ББК 88.37я73

У51

Издательская программа «Специальная педагогика и специальная психология» для педагогических вузов и колледжей

Руководитель программы доктор педагогических наук *Н. М. Назарова*

Рецензенты:

доктор психологических наук, профессор Нижегородского института
бизнеса и менеджмента *В. А. Кручинин*;

доктор психологических наук *Е. Н. Волкова*;

кандидат психологических наук, доцент кафедры педагогики
и методики начального образования *Т. Н. Князева*

Ульenkova У.В.

У51 Организация и содержание специальной психологической помощи детям с проблемами в развитии : учеб. пособие для студ. учреждений высш. проф. образования / У. В. Ульenkova, О. В. Лебедева. — 5-е изд., стер. — М. : Издательский центр «Академия», 2011. — 176 с.

ISBN 978-5-7695-8301-8

В учебном пособии изложена научно обоснованная система диагностической и коррекционно-педагогической помощи детям дошкольного и младшего школьного возраста с трудностями в развитии, апробированная в процессе многолетней практической работы с детьми.

Для студентов учреждений высшего профессионального образования. Может быть полезно педагогам, практическим психологам, работающим в системе специального и общего образования.

УДК 37.015.3(075.8)

ББК 88.37я73

Оригинал-макет данного издания является собственностью Издательского центра «Академия», и его воспроизведение любым способом без согласия правообладателя запрещается

© Ульenkova У. В., Лебедева О. В., 2007

© Образовательно-издательский центр «Академия», 2007

ISBN 978-5-7695-8301-8

© Оформление. Издательский центр «Академия», 2007

ПРЕДИСЛОВИЕ

Практическая психология и организация психологической помощи в системе образования представляют собой результат определенных социально-экономических изменений в последние 10 — 15 лет в нашей стране. Что же касается практической психологической службы специального образования, то она еще только начинает оформляться и заявлять о себе.

Государственный стандарт образования по специальности «Специальная психология» впервые предусматривает учебный курс «Организация и содержание специальной психологической помощи». Ему отводится значительная роль в подготовке к практическому решению задач психологической помощи проблемным детям.

Учебный курс предусматривает ознакомление будущих специалистов с научно-методическими основами организации специальной психологической службы, с моделями его возможного включения в образовательное пространство, спецификой решения диагностических, коррекционных, психопрофилактических, консультативных, психолого-педагогических, просветительских задач в зависимости от вида образовательного учреждения, возраста детей, конкретных отклонений в развитии, специфики технологического психологического сопровождения.

Для обеспечения учебного процесса, адекватного требованиям жизни, по столь емкому, новому по содержанию и очень важному для профессиональной подготовки учебному курсу, на наш взгляд, необходимо издание ряда учебных пособий, которые смогли бы приблизить время издания учебника. Цель настоящего учебного пособия лежит именно в этом образовательном пространстве и направлена на ознакомление будущих практических психологов специального образования, главным образом, с одной (из восьми возможных) моделью научно обоснованной организации специальной психологической помощи — в основной категории проблемных детей с задержкой психического развития (ЗПР).

При этом мы надеемся, что, несмотря на, казалось бы, узкую направленность учебного пособия, представленная в нем модель организации и содержания специальной психологической помощи детям может стать своеобразным ориентиром для построения общей системы помощи проблемным детям средствами специальной практической психологии. По мере накопления организационно-методического опыта практической службы в учреждениях

специального образования появятся и необходимые условия для создания стабильного учебника по курсу «Организация и содержание специальной психологической помощи».

К написанию настоящего учебного пособия нас побудил, с одной стороны, тридцатилетний опыт научно-исследовательской и практической работы в комплексе «Дошкольное учреждение — школа» для детей с ЗПР, а с другой — то реальное положение детей этой категории, в каком они находятся в настоящее время в системе общего образования.

Разработанные к настоящему времени нормативные документы определяют следующие функциональные обязанности практического психолога: диагностический отбор детей для обучения в специальных условиях, оказание коррекционно-педагогической помощи проблемным детям, помощь педагогу в создании оптимальных условий для обучения и развития таких детей, участие в разработке новых психолого-педагогических технологий развивающей работы с детьми, организация просветительской и консультативной помощи педагогам, родителям и т. п.

К сожалению, далеко не каждый педагогический вуз в настоящее время может обеспечить высокое качество подготовки принципиально новых для образования специалистов: недостаточно научно-методических знаний, разработок, практического опыта работы с той или иной категорией проблемных детей. Пласт научных, высокого уровня абстрагированных знаний, накопленный в предшествующие десятилетия академической психологией, имеет огромное значение при подготовке кадров практических психологов. Но в своей практической работе они далеко не всегда умеют эти знания конкретизировать, развить, создать на их основе научно-методические разработки. Этому надо научить в вузе. Причины, вследствие которых вуз этого не делает, в большинстве случаев объективные. Однако лишённые необходимой и достаточно конкретной научно-методической подготовки, практические психологи в процессе своего труда в детских учреждениях нередко оказываются обречёнными либо на эмпирические поиски, либо на внедрение и использование сомнительных программ и средств, предложенных людьми, далекими от современных научных достижений, — а в итоге страдают дети.

Основная масса детей с ЗПР попадает в общеобразовательную школу. Специального психолога там пока ещё нет, а практический психолог, подготовленный к работе с этими детьми в традиционных условиях педагогического вуза, обычно профессионально на них не ориентирован. Чаще всего в обычных школах нет и специально подготовленных учителей.

Безусловно, очень важно, что практических психологов для работы в учреждениях специального образования целенаправленно начинают готовить ведущие дефектологические факультеты

страны. Однако количество психологов, выпускаемых для системы образования как государственными, так и многочисленными коммерческими вузами, очень велико. Именно эти психологи нередко и обслуживают детей с ЗПР. Они не готовы к решению теоретико-прикладных задач, поскольку не получили необходимой для этого ни теоретической, ни практической подготовки, не имеют навыков и умений исследовательского подхода к психическим проявлениям проблемного ребенка.

В настоящее время общеизвестно, что дети с ЗПР, не получившие специальной психолого-педагогической помощи в дошкольном детстве, в школе уже с первого класса становятся неуспевающими учениками. Количественно эта группа детей самая большая по сравнению с любой другой детской группой с патологией в развитии. К тому же она имеет тенденцию к постоянному росту, чему есть объективные причины. По различным данным, количество детей, которые в силу неблагоприятных микросоциальных условий обучения и воспитания, соматической и нервно-психической ослабленности имеют невыраженные отклонения в развитии и испытывают различные трудности в учебной деятельности, составляет от 20 до 60 % учащихся начальной школы (О. В. Защиринская, 1995), а в дошкольном возрасте отклонения в нервно-психической сфере, по имеющимся научным данным, имеют 30—40 % детей (Л. Н. Винокуров, 1994; Е. А. Ямбург, 1997 и др.).

Не только в силу своей многочисленности, но и варибельности проявления и индивидуального своеобразия возможностей к компенсации эти дети требуют от практического психолога гораздо более высокой профессиональной компетентности, нежели дети, нормально развивающиеся.

Попытки собрать в коррекционные классы всех детей, трудно овладевающих с первого класса программой общеобразовательной школы, стремление некоторых специалистов создать для них унифицированные программы, ограничить коррекционно-педагогическую поддержку детям только коррекционными уроками и т. п. — все это не приносит желаемой пользы. Тот факт, что в общеобразовательных школах есть коррекционные классы после пятого, шестого, вплоть до выпускных, говорит о многом. Прежде всего он является бесспорным свидетельством непрофессиональной работы с детьми не только в начальных классах, но и в дошкольном возрасте, отсутствия своевременной психологической помощи им.

На страницах психолого-педагогических изданий редко можно встретить материалы обсуждений проблемы преемственности в работе с детьми с ЗПР в дошкольном учреждении и начальной школе. Обращение к классическим психологическим научным данным (в частности, к трудам Л. С. Выготского) убеждает в том, что до тех пор, пока в практику работы этих звеньев образования

не будет внедряться научно обоснованная система психолого-педагогической коррекционной помощи детям с ЗПР, они будут уходить из школы с искаженным психическим развитием. В этом случае положение не сможет изменить и принципиально новый специалист — практический психолог.

Иными словами, с преемственностью в работе с детьми с ЗПР в начальном звене образования не складывается не только в организационном плане. Два типа учреждений, две системы работы с детьми не связаны в научном плане: нет единых, «сквозных» научно-прикладных программ.

Задержка у ребенка психического развития первичного происхождения, как известно, очень вариабельна по причинам возникновения, конкретным проявлениям на том или ином возрастном этапе психического развития (в младенческом, раннем, дошкольном возрасте). Она зависит не только от состояния его нервной системы, микроорганической патологии мозга, но и от характера его социальных контактов со взрослыми, общей и профессиональной культуры последних, организации деятельности с учетом возраста, индивидуальных особенностей развития на тот или иной период времени и т. д. Работа с этими детьми по их изучению и коррекции развития, безусловно, требует высочайшей научно-профессиональной квалификации и должна начинаться по возможности в ранние сроки. Это общий принцип организации психолого-педагогической помощи ребенку с проблемами в психическом развитии.

Сейчас уже не является научной сенсацией тот факт, что ЗПР представляет собой единственную форму отставания ребенка в развитии, которая принципиально может быть компенсирована адекватными его состоянию психолого-педагогическими средствами и при определенных микросоциальных и психолого-педагогических условиях, причем в раннем и дошкольном возрасте; в младшем школьном возрасте при условии продолжения коррекции психического развития, начатой до школы, возможна компенсация основных дефектов развития у детей с наиболее сложными формами ЗПР. Однако чаще всего эта возможность не реализуется. И дело не только в том, что пока еще недостаточно грамотно работает практический психолог, нет специально подготовленных кадров педагогов. Все гораздо сложнее: не разработаны методологические подходы к организации дифференцированной диагностической и коррекционной помощи детям с трудностями в развитии, переживается дефицит научно-методических разработок, которые могли бы оказать помощь учителям, воспитателям, психологам в работе с этой категорией детей.

В связи с развитием психологической службы в системе общего образования появился ряд работ, которые претендуют на создание ее научных основ (И. В. Дубровина, 1988, 1991, 1995, 1997,

1998; Г. С. Абрамова, 1993, 1998; А. К. Маркова, 1993; Р. В. Овчарова, 1993, 1996, 1998; Е. И. Рогов, 1995, 1998 и др.).

Тем не менее работ, касающихся помощи проблемным детям, интегрированным в общеобразовательную среду, прежде всего детям дошкольного и младшего школьного возраста с ЗПР, очень немного. Есть исследования, посвященные изучению отдельных психических функций, что, безусловно, способствует развитию научных представлений об особенностях психического развития детей данной категории. В некоторых работах рассматриваются организационные моменты оказания практической психологической помощи проблемным детям, в том числе с ЗПР, в общеобразовательной школе (С. Д. Забрамная, 1970, 1971, 1985, 1988, 1990; Г. Ф. Кумарина, 1988, 1990, 1991; С. Г. Шевченко, 1995, 1996, 1997, 1998, 2000; О. В. Заширинская, 1995; Е. А. Ямбург, 1997; Л. И. Переслени, Н. П. Слободяник, А. А. Шишковская, 1998 и др.).

Справедливости ради следует заметить, что теоретических исследований, направленных на разработку научных основ детской практической психологии в системе специального образования, у нас очень немного (И. М. Бгажнокова, 1996; Т. А. Власова, 1971, 1978; К. С. Лебединская, 1982; В. И. Лубовский, 1978, 1984, 1989; М. С. Певзнер, 1966; 1990; Е. А. Стребелева, 1996; О. Н. Усанова, 1996; А. Ф. Филатова, 1996 и некоторые другие).

В предлагаемом учебном пособии представлены результаты теоретико-методологического и научно-методического осмысления организации и содержания психолого-педагогической помощи детям с ЗПР дошкольного и младшего школьного возраста в направлениях диагностической, коррекционной работы с ними, методического и кадрового ее обеспечения.

Наша модель выстроена на основе научно-теоретического наследия Л. С. Выготского. Мы показываем практическому психологу, какую ценность для его становления как специалиста представляет теоретико-методологическая психологическая парадигма Л. С. Выготского — его теория культурно-исторического понимания природы психики человека, конкретизируем эту теорию применительно к аномальному развитию психики в условиях социума, а также в аспекте теоретико-организационных основ действенной практической помощи трудному ребенку. В книге анализируется современное состояние практической психологической помощи детям с ЗПР, а также представлена авторская модель организации практической психологической службы в комплексе: диагностико-коррекционные группы в дошкольном учреждении — специальные классы для детей с ЗПР в общеобразовательной школе.

Глава 1

КОНЦЕПТУАЛЬНЫЕ И ОРГАНИЗАЦИОННО-МЕТОДИЧЕСКИЕ ПРЕДПОСЫЛКИ СОЗДАНИЯ ПРАКТИЧЕСКОЙ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ СЛУЖБЫ СПЕЦИАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ПСИХОЛОГИЧЕСКОМ НАСЛЕДИИ Л. С. ВЫГОТСКОГО

1.1. Основные положения культурно-исторической теории о развитии психики ребенка

Теория культурно-исторического понимания развития психики человека, основоположником которой является Л. С. Выготский, в настоящее время — одна из наиболее глобальных и перспективных для развития научной психологии. М. Г. Ярошевский (1985) подчеркивал, что культурно-историческая концепция оказала непреходящее влияние на судьбы советской психологии. Таким образом оценивают ее не только отечественные, но и многие зарубежные исследователи, считающие, что продолжение идей Л. С. Выготского, наметившего путь к объединению биологических и социальных исследований, может иметь для науки не меньшее значение, чем расшифровка генетического кода.

Многие авторы отмечают, что в современной отечественной и зарубежной психологии вообще нет сколько-нибудь значительного направления, которое не испытало бы в той или иной форме решающего влияния идей культурно-исторической теории.

Однако нельзя не отметить, что теория, созданная на фоне особых событий в нашей стране в 20—30-е гг. минувшего века, была высоко оценена не сразу. Более того, в этот период она испытала обрушившийся на нее шквал яростной и несправедливой критики со страниц психологических и дефектологических журналов. Тяжелая и даже драматическая обстановка так называемой открытой дискуссии по культурно-исторической теории, по мнению Г. Л. Выгодской, походила на откровенную травлю ученого.

Тем не менее идеи, огромную перспективность которых мы ощущаем сегодня с особой остротой, находят свое уточнение, видоизменение, конкретизацию и развитие в работах многочисленных учеников и последователей Выготского, многие фунда-

ментальные положения теории не потеряли своего значения и поныне.

В чем же притягательность и непреходящая ценность теории культурно-исторического понимания развития психики? Однозначно ответить на этот вопрос не очень просто. В стремлении решить методологическую проблему, от которой прежде всего зависит существование психологии как науки, Л. С. Выготский обратился к рассмотрению причин кризиса в психологии («Исторический смысл психологического кризиса», 1927). На его взгляд, кризис был порожден конфронтацией «биотропного» (ориентированного на науки о природе) и «социотропного» (ориентированного на мир культуры) направлений. «Предельного выражения дуализм низшего и высшего, метафизическое разделение психологии на два этажа достигает в идее разделения психологии на две отдельные и самостоятельные науки: на физиологическую, естественнонаучную, объяснительную или каузальную психологию, с одной стороны, и понимающую, описательную или телеологическую, психологию духа как основу всех гуманитарных наук — с другой».

Исследователи сходятся во мнении, что необходимо было обладать необыкновенным научным чутьем, интуицией, чтобы в огромном количестве концепций выделить два принципиально различных подхода, в основе которых лежат взаимоисключающие научные установки.

С точки зрения Л. С. Выготского, все современные ему теории представляли ход детского развития как процесс перехода от индивидуального к социальному, как процесс простого органического созревания. Он увидел, что главная ошибка предшественников заключается в смешении и неразличении природного и культурного, естественного и исторического, биологического и социального в психологическом развитии ребенка, короче — неправильном принципиальном понимании природы изучаемых явлений».

Натуралистический (биологизаторский) подход, пытающийся выстроить в один ряд психическое развитие животного и развитие ребенка, в первой трети XX в. пропагандировали многие видные психологи. В своих критических исследованиях Л. С. Выготский отмечает «скрытый эволюционизм», присущий большинству концепций: «Детская психология ничего не хочет знать о тех переломных, скачкообразных и революционных изменениях, которыми полна история детского развития и которые так часто встречаются в истории культурного развития». «Теорией эмпирического эволюционизма» называет Л. С. Выготский подход А. Гезелла к психическому развитию ребенка, который в своих исследованиях ограничивался чисто количественным изучением сравнительных срезов детского развития, раскрывая социальное развитие ребенка как простую разновидность биологического.

В русле механистических представлений о закономерностях развития психики человека Э. Торндайк утверждал, что новое поведение возникает по принципу случайных действий, которые отбираются в соответствии с законом эффекта, что также, по мнению Выготского, игнорировало качественные сдвиги («ступени») в психическом развитии.

К. Бюлер, как подчеркивал Л. С. Выготский, пытался привести к одному знаменателю факты биологического и социокультурного развития (не учитывая принципиального своеобразия развития ребенка), когда в решении проблемы стадильности развития психики в фило- и онтогенезе (три ступени: инстинкт, дрессура, интеллект) перенес на онтогенез схему, в которой основной движущей силой развития поведения стал принцип перехода удовольствия «с конца на начало».

Крайне биологизаторская концепция З. Фрейда, согласно которой социального в природе человека по сути нет, а отношения ребенка с обществом носят антагонистический характер, неоднократно подвергалась Выготским критике.

Биологизаторский подход к развитию ребенка не удалось преодолеть и В. Штерну, создателю теории конвергенции двух факторов психического развития, так как предпочтение было отдано фактору наследственной предопределенности, а роль среды обитания и весь процесс развития при этом трактовались как процесс приспособления, адаптации к условиям жизни.

Подчеркивая преимущества концепции Ж. Пиаже, опирающейся на огромный и тщательно выверенный в клинических беседах с маленькими испытуемыми эмпирический материал, Л. С. Выготский показал, что, раскрыв в ряде важных пунктов качественное своеобразие умственной организации ребенка, эта концепция в целом не смогла воссоздать адекватную картину развития данной организации.

Актуальность позиции Выготского, сумевшего в разных, на первый взгляд, концепциях выделить нечто общее, что их объединяет — биологизаторский характер, и показать их несостоятельность, еще раз подтверждает исторический анализ биогенетических подходов к развитию психики ребенка, ориентированный на современность.

Резко критикуя недостатки тех или иных концепций, он отмечал то положительное, что есть в каждой теории, те ростки идей, которые в дальнейшем, преобразуясь, включаются в новую теорию. «В сущности, — как отмечает А. Н. Леонтьев, — внутренняя диалектика всегда составляла характерную черту его мышления». И если в концепции А. Гезелла содержали положение о необходимости следить за нормальным ходом психического развития, идея о снижении темпа развития с возрастом, а также само понятие «развития», то в русле объективной психологии (Э. Торндайк)

Выготский пришел к необходимости переосмысления самого понятия среды и ее роли в развитии психики человека.

Отказавшись от понимания среды как совокупности биологически значимых раздражителей, он вводит понятие «социальной среды»: «Среда (в частности, для современного человека социальная среда, потому что и природная среда для современного человека есть только часть социальной среды)... несет в себе, в своей организации те условия, которые формируют весь наш опыт».

Анализ существовавших психологических концепций позволил ему увидеть, что его идеи о социальной обусловленности высших психических функций ребенка в целом базируются (не отрицая преемственности в развитии отдельных положений) на ином методологическом подходе, ином понимании закономерностей становления психики и поведения ребенка (источника, условий, движущих сил психического развития, хода, формы, специфики развития).

Начиная с 1927 г. почти все основные исследования Л. С. Выготского (речи, мышления, внимания, памяти и других психических функций) стали проводиться под углом зрения исторической обусловленности развития психики. Он сосредоточил внимание главным образом на выяснении роли социального опыта человека и человечества в развитии психики, сочтя необходимым рассматривать поведение современного человека в трех аспектах: как результат длительной биологической эволюции, как результат длительного и очень сложного процесса природного развития ребенка и как результат исторического развития. Последний аспект, наименее изученный и наиболее значимый, по мнению Выготского, стал основным объектом его исследований. Он первым ввел исторический принцип в область детской психологии, подчеркивая, что историческое изучение — это не отождествление истории с прошлым, а «просто применение категории развития к исследованию явлений», т. е. изучение в движении, в процессе развития.

А. А. Никольская отмечает, что в ходе анализа развития психики в контексте исторического развития человечества Л. С. Выготский сформулировал основные положения культурно-исторической теории. Многие исследователи (В. В. Давыдов, А. Н. Леонтьев и др.) также подчеркивают, что в период с 1927 по 1931 г. он разработал основы культурно-исторической теории развития психики, свидетельством чему могут служить многие его работы: «Проблема культурного развития ребенка» (1928); «Генетические корни мышления и речи» (1929); «Очерк культурного развития нормального ребенка» (1929, рукоп.); «Инструментальный метод в психологии» (1930); «Орудие и знак в развитии ребенка» (1930); «История развития высших психических функций» (1930—1931); многие ключевые мысли изложены в книге «Мышление и речь» (1933—1934).

В предисловии к книге «Этюды по истории поведения» (1930), написанной совместно с А. Р. Лурия, Л. С. Выготский пишет: «Нашей задачей было вычертить три основные линии в развитии поведения — эволюционную, историческую и генетическую — и показать, что поведение культурного человека является продуктом всех трех линий развития и может быть научно понято и объяснено только при помощи трех различных путей, из которых складывается история поведения человека».

Гипотезы Выготского о культурно-исторической обусловленности форм мышления и высших психических функций в целом, а также зависимость этих функций от исторического и социального опыта были проверены в организованных Лурия экспедициях в отдаленные районы Узбекистана (1931, 1932, 1960-е гг.). Лев Семенович оценил «Этюды» как принципиально важный этап в доказательстве и раскрытии сути культурно-исторической теории: «В нашем исследовании это огромный, решающий, поворотный к новой точке зрения шаг... К нашей клинике, к детским опытам это — новая, неожиданно (для меня, сознаюсь) счастливая и блестящая глава».

Общее положение о зависимости поведения от социальных факторов конкретизируется в учении о высших психических функциях (часто называемых Выготским психологическими).

Детская речь и рисунок, чтение и письмо, развитие математических операций и логическое мышление, образование понятий и мировоззрение ребенка — это высшие психические функции, которые до исследований Выготского рассматривались психологами как усложненные натуральные. По мнению ученого, к низшим психическим функциям и процессам относятся процессы натуральные, природные, естественные, биологические, к высшим — культурные, исторические, социальные.

Подобное противопоставление вызывало оправданную критику. Как отмечает А. Н. Леонтьев, возникает вопрос: разве не все психические процессы современного человека являются процессами культурными? Эту мысль разделяют многие исследователи научного творчества Л. С. Выготского — А. М. Матюшкин, М. Г. Ярошевский и др.

На рассматриваемом этапе исследований для Выготского было важно разделить и даже противопоставить описываемые процессы и явления в какой-то мере как различные по природе. Он писал, что детская психология «по необходимости ограничивает понятие психического развития ребенка одним биологическим развитием элементарных функций, протекающим в прямой зависимости от созревания мозга как функции органического созревания ребенка». В культурно-исторической теории он ставит цель раскрыть социальную природу «специфически человеческих» высших психических функций и с присущей ему полемичностью высказыва-

ет мысль о необходимости «другого», не биологического, понимания развития психических функций.

Необходимо учитывать, что Л. С. Выготский видел опасность противопоставления высших и низших уровней организации поведения. В работе «Инструментальный метод в психологии» (1930) автор решительно выступал против отрыва искусственных (инструментальных) форм и функций поведения от естественных (натуральных). Общий смысл сопоставления биологического (эволюционного) и культурного (исторического) развития он видит в возможности различить и своеобразно противопоставить их как два типа развития и в онтогенезе. В то же время он отчетливо осознает, что в условиях онтогенетического развития обе линии слиты, реально образуют единый процесс.

Выготский главную задачу усматривал в проникновении в механизм возникновения психологических новообразований. Он считал, что гипотеза опосредствования намечает путь к новому экспериментально-генетическому методу исследования психического развития. Этим методом вызываются к жизни, или экспериментально создаются, новые психические процессы, тем самым создается экспериментальная модель их возникновения и развития, вскрываются закономерности этого процесса.

Он искал этот механизм сначала в пределах перестройки отдельных функций (преобразование произвольной памяти в произвольную, механической памяти в логическую и т. п.). В то же время он рассматривал человеческое сознание не как сумму отдельных процессов, а как систему, структуру, когда развитие каждой функции зависит от того, в какую структуру она входит, под влиянием какой доминирующей функции находится. В дальнейшем он выдвигает положение, согласно которому в ходе исторического формирования человеческого поведения изменяются межфункциональные связи и отношения, формируются межфункциональные системы. В работе «О психологических системах» (1930) он пишет: «В процессе... исторического развития поведения изменяются не столько функции, ...не столько их структура, не столько система их движения, сколько изменяются и моделируются отношения, связи функций между собой, возникают новые группировки, которые были неизвестны на предыдущей ступени».

Разработка культурно-исторической теории базировалась на введении в категориальный аппарат психологии понятия о культурном знаке, играющем решающую роль при переходе от предчеловеческих форм поведения к специфически человеческим. При этом совершенно иным образом предстает проблема развития высших психических функций, а именно как процесс усвоения сложившихся, выработанных в истории общества форм поведения, и выступает он прежде всего как «история развития знаков».

В контексте культурно-исторической теории Л. С. Выготского словосочетание «знаковое опосредствование» указывает на изменение природы и структуры психического процесса через знак (переход от натурального к культурному, от непосредственного к опосредованному) и одновременно называет знак средством организации собственного поведения. Этот особый смысл — преодоление собственной природы — раскрывается на примере методик с двойной стимуляцией. При этом знак, с точки зрения Выготского, является для человека прежде всего социальным средством, своего рода «психологическим орудием».

В тезисах доклада «Инструментальный метод в психологии» (1930) он приводит примеры стимулов-средств (психологических орудий), к которым относились мнемотехнические приемы (в экспериментах по памяти), бессмысленные «слова» (в экспериментах по мышлению), ссылки на различные зарубки, «узелки на память» и т. п. Нельзя не согласиться со словами А. Н. Леонтьева: «Надо отдать должное научной смелости Выготского, решившего соединить в один ряд внешне будто бы несопоставимые объекты». Все они созданы человеком искусственно и представляют элементы культуры (отсюда и название теории — культурно-историческая).

Л. С. Выготский вплотную подошел к проблемам интериоризации, разрабатываемым французской школой (Э. Дюркгейм, П. Жанэ), но для него не существует изначально асоциальное сознание, поскольку оно складывается в процессе интериоризации. Опираясь на концепцию психического развития П. Жанэ, Л. С. Выготский пишет: «Если... знак первоначально является средством общения и лишь затем становится средством поведения личности, то... культурное развитие основано на употреблении знаков, и включение их в общую систему поведения протекало первоначально в социальной внешней форме».

Переход от коллективной к индивидуальной деятельности является процессом интериоризации. Так складываются, по Выготскому, два уровня организации психических функций: над натуральными, низшими, произвольными (общими для человека и животных) надстраиваются культурные, высшие, произвольные. Появление второго уровня трактовалось им как продукт общественно-исторического развития, создания особой социальной среды, под влиянием которой человеческое существо находится с момента рождения.

По мнению Выготского, среда выступает в качестве источника развития высших психических функций. В этом смысле человек есть социальное существо, вне взаимодействия с обществом он никогда не разовьет в себе психических качеств, которые сформировались в результате развития всего человечества: «Все высшие психические функции суть интериоризованные отношения

социального порядка, основа социальной структуры личности. Их состав, генетическая структура, способ действия, — одним словом, вся их природа социальна; даже превращаясь в психические процессы, она остается квазисоциальной. Человек и наедине с собой сохраняет функции общения».

Условия для превращения спонтанной и непосредственной активности ребенка в опосредованное культурное поведение, в деятельность, по Выготскому, должны создаваться в процессе общения ребенка со взрослым на основе знакового опосредствования этого процесса. Именно взрослые, окружающие ребенка, играют ключевую роль в развитии идеальной поведенческой формы.

Нельзя не согласиться с В. В. Давыдовым, утверждающим, что «понятие зоны ближайшего развития, введенное в психологию Л. С. Выготским, в определенной мере объясняет содержание процесса происхождения индивидуальной деятельности из коллективной».

Обучение вызывает ребенка к жизни и приводит в движение внутренние процессы развития, которые вначале для него возможны только в сферах взаимоотношений с окружающими и сотрудничестве с ними, но затем, понижая весь внутренний ход развития, становятся достоянием его самого. Ярчайшим примером служит речь, первоначально используемая как средство связи между ребенком и окружающими, но когда ребенок начинает говорить про себя, это можно рассматривать как перенесение коллективной формы поведения в практику личного поведения («Мышление и речь», 1933—1934). Поясняя точку зрения Ж. Пиаже на спор как условие появления мышления у дошкольников, Выготский отмечает: «Мышление, особенно в дошкольном возрасте, появляется как перенесение ситуации спора внутрь, обсуждение в самом себе».

Примером коллективных форм деятельности, форм сотрудничества, приводящих к подчинению поведения известному игровому правилу, которые впоследствии становятся внутренними формами деятельности ребенка, его волевыми процессами, может служить, по мнению ученого, игра с правилами. Л. С. Выготский пишет, что данному правилу подчиняются и такие функции, как внимание, память, практический интеллект, восприятие и др., т. е. «везде и всюду развитие личности ребенка обнаруживается как функция от развития его коллективного поведения».

Таким образом, влияние среды и активное отношение к ней ребенка создают то исключительное для данного возраста отношение между ребенком и окружающей его действительностью, которое он обозначил как социальная ситуация развития ребенка. В каждом возрасте она содержит в себе противоречие (генетическую задачу), которое должно быть решено в особом, ведущем типе деятельности. Разрешение противоречия проявляется в возникновении

психологических новообразований возраста, не соответствующих старой ситуации развития. Возникает новая генетическая задача, которая может быть решена благодаря построению новой системы отношений, новой ситуации развития.

В русле культурно-исторической теории Л. С. Выготский сформулировал общий генетический закон существования любой психической функции: «...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». Процесс вращивания стимула-средства внутрь он называл «полным кругом культурно-исторического развития психической функции». В статье «Проблема культурного развития ребенка» (1928) он подробно описал этот процесс на примере опытов с детьми по запоминанию слов.

Итак, основные положения культурно-исторической теории о развитии психики ребенка кратко можно представить следующим образом:

- все психические функции ребенка возникают первоначально как форма коллективного поведения, как форма сотрудничества с другими и лишь впоследствии они становятся его внутренними индивидуальными функциями;

- отличительные признаки высших психических функций: опосредованность, системность, осознанность, произвольность; они формируются у ребенка прижизненно, образуются в результате овладения специальными орудиями, средствами, выработанными в ходе исторического развития общества (различными знаковыми системами);

- основой психического развития человека (ребенка и взрослого) является качественное изменение его социальной ситуации (или его деятельности);

- развитие высших психических функций у детей связано с обучением и воспитанием, оно не может проходить иначе, нежели как в форме усвоения заданных образцов, поэтому развитие проходит ряд последовательных стадий;

- в процессе интериоризации возникает новый тип строения личности и деятельности, те психические новообразования возраста, которые в «основном определяют сознание ребенка, его отношение к среде, его внутреннюю и внешнюю жизнь, весь ход его развития в данный период».

Многие положения теории Выготского были развиты его коллегами и последователями. В частности, А. Н. Леонтьев углубил его идею об определяющем значении обучения и воспитания в развитии психики, конкретизировал положение общего генетического закона психического развития, понятие «зона ближайшего развития». Фундаментом современной концепции психического разви-

тия человека, выражающей основные идеи культурно-исторической теории, служат положения Леонтьева, связанные с понятиями «присвоение», «воспроизведение», «ведущий тип (воспроизводящей) деятельности».

А. Р. Лурия в своей исследовательской деятельности разработал проблемы социально-исторической природы сознания и проблемы речи как одной из наиболее развитых коммуникативных и знаковых систем. Им много сделано в аспекте изучения нейропсихологических механизмов психики человека и социальной обусловленности их становления в онтогенезе.

А. В. Запорожец продолжил линию Выготского, связанную с идеей единства аффекта и интеллекта (социальной природы развития эмоциональной сферы ребенка).

Д. Б. Эльконин конкретизировал подходы Л. С. Выготского о периодизации психического развития ребенка, закономерностях становления игровой деятельности дошкольников, учебной деятельности младших школьников, общения подростков.

Теорию возрастного формирования основных социально-нравственных качеств ребенка как субъекта деятельности создала Л. И. Божович на основе понятия Выготского о социальной ситуации развития.

В. В. Давыдов в процессе разработки теории развивающего (опережающего) обучения конкретизировал положение Выготского о роли обучения в психическом развитии ребенка, указав на необходимость строить обучение, нацеленное на развитие разных видов деятельности (а не просто «привитие» детям психических новообразований), осуществление которых приводит к воспроизведению детьми соответствующих способностей.

В настоящее время разрабатываются проблемы, долгое время не получавшие развития, — знакового опосредования психических функций, интериоризации (перехода от совместной к индивидуальной деятельности), субъектности, «зоны ближайшего развития» и др.

Разработка этих и других проблем нередко связывается с психологической теорией деятельности, а не напрямую с культурно-исторической концепцией Л. С. Выготского (В. В. Давыдов, В. П. Зинченко, В. С. Лазарев). Иногда пишут об отсутствии единой школы, созданной Л. С. Выготским (М. Г. Ярошевский), через противопоставление деятельностного (идущего от С. Л. Рубинштейна и А. Н. Леонтьева) и недеятельностного (идущего от Л. С. Выготского) подходов к пониманию основных закономерностей развития психики человека (А. В. Брушлинский). Однако, несмотря ни на что, признается наличие огромного потенциала идей Выготского как в сфере общих психологических знаний, так и в других отраслях психологической науки, в том числе и в прикладной педагогической сфере.

Основные положения теории культурно-исторического развития психики позволили Выготскому в последние годы жизни — с 1931 по 1934 г. — вплотную подойти к разработке общей теории детского развития.

Особо нужно сказать о логике самодвижения в развитии психики ребенка. Л. С. Выготский писал, что в каждом возрасте социальная ситуация развития содержит в себе противоречие (генетическую задачу), которое должно быть решено в особом, специфическом для данного возраста, ведущем типе деятельности. Разрешение противоречия проявляется в возникновении психологических новообразований возраста, тех психических и социальных изменений, которые определяют весь ход развития ребенка в данный период.

При этом он считает новообразования критерием деления детского развития на отдельные возрасты. Впервые возникшие на данной возрастной ступени, эти новообразования не соответствуют старой социальной ситуации развития, выходят за ее рамки. Возникают новое противоречие, новая генетическая задача, которые могут быть решены благодаря построению новой системы отношений, новой социальной ситуации развития, свидетельствующих о переходе ребенка в новый психологический возраст, и они должны стать, по Выготскому, «исходным моментом для следующего возраста».

В этом самодвижении проявляется вся динамика детского развития. Такова в современной психолого-педагогической литературе схема рассмотрения всех возрастных периодов детской жизни от рождения до подросткового (а также юношеского и последующих возрастов), такова логика их развития.

Своеобразный подход Выготского к рассмотрению диалектической картины возрастного развития ребенка, введение им нового понятия «социальной ситуации развития», определение специфики возрастных новообразований — все это как конкретное переложение разработанных им идей на практику обучения, воспитания и развития ребенка имеет огромное значение как для детской психологии в целом, так и для разработки научных основ практической психологии детства.

Особенности каждого возрастного этапа психического развития ребенка, включая стабильные и критические периоды, как они представлены в возрастной периодизации, предложенной Л. С. Выготским, диктуют *необходимость подхода к ребенку в зависимости от его возраста*. Это касается как подготовки специалиста для работы с детьми разного возраста, так и разработки диагностических и коррекционных методов, рассчитанных на определенный возраст.

Психические новообразования, возникающие на каждом возрастном этапе, свидетельствуют о переходе ребенка на более вы-

сокую ступень развития. Знание возрастных норм психического развития позволяет педагогу-психологу ориентироваться в том, насколько каждый ребенок приблизился к оптимальному уровню развития психики на данном возрастном отрезке, а также дает возможность оказать необходимую психолого-педагогическую помощь ребенку в тот период, когда он наиболее восприимчив к ней, т. е. в сензитивный период развития.

Психические новообразования могут не возникать в силу разных причин: неполноценность биологического фона, отсутствие нормальных социальных условий быта, обстановки, социального окружения и т. д. Однако в каждом случае и педагог, и психолог могут организовать специальную коррекционно-педагогическую помощь, чтобы помочь ребенку поверить в собственные силы, активизировать его познавательную, эмоциональную, волевую сферы, скорректировать развитие его личности.

Неблагоприятные социальные условия (как в макро-, так и в микроплане), безусловно, влияют на психическое развитие ребенка. Однако, как справедливо подчеркивал Л. С. Выготский, влияние социума на ребенка зависит от того, как он к нему относится. Он показал, что, не имея возможности изменить социальные условия быта, обстановки, окружения ребенка, мы можем способствовать изменению социальной ситуации его развития в лучшую сторону, можем помочь ему активно противостоять злу социального окружения.