

Е.С. СЛЕПОВИЧ

ПСИХОЛОГИЯ РЕБЕНКА С АНОМАЛЬНЫМ РАЗВИТИЕМ КАК ПРАКТИКА ПСИХОЛОГИИ ВЫГОТСКОГО: ПОДХОДЫ К ПОСТРОЕНИЮ И ТРАНСЛЯЦИИ



Слепович Елена Самойловна – доктор психологических наук, профессор кафедры психологии, член-корреспондент Академии образования Республики Беларусь. Специалист в области коррекционной психологии, ее основные исследовательские работы посвящены психологии детей с интеллектуальными нарушениями. В последние годы занимается проблемами подготовки психологов в рамках высшего образования. Имеет свыше 100 публикаций, из них три монографии, 11 методических пособий и рекомендаций. Монография «Игровая деятельность дошкольников с задержкой психического развития» переведена и издана в Японии.

The cultural-historical theory developed by L.S. Vygotsky is the theoretical and methodological basis of special psychology. The psychology of handicapped children was seen by Vygotsky as an indispensable aspect of the general theory of human development. In order to reveal this affirmation the author comprehends the main concepts of Vygotsky's theory and tells about perspectives of the psychological work with handicapped children according to this concept. The anomalous course of handicapped development requires modified education methods but the goal of the development should be the same as for a normal child. The author emphasizes that an important concept for the theory of handicapped development and for the practice of special psychology is that of zone of proximal development, in which the encounter between child's and adult's behaviour and thinking takes place.

Специальная (коррекционная) психология выступает как прикладная дисциплина, ориентированная на академическую исследовательскую психологию, представляет собой научно-психологическое обеспечение практической сферы работы с детьми, имеющими отклонения в развитии, и позволяет использовать общие теоретические положения Л.С. Выготского в конкретной области. Такие понятия, как «высшие психические функции», «социальная ситуация развития», «зона ближайшего развития», представления о ядерном дефекте наибольшее значение приобретают при рассмотрении их в ракурсе оказания психологической помощи аномальному ребенку. Специальная (коррекционная) психология, образно говоря, может не только служить иллюстрацией к общим идеям культурно-исторической концепции, но и, опираясь на методологию и понятийный аппарат культурно-исторической теории, создает свою собственную практику, ориентированную не на исследование психики ребенка, а на работу с ней. В ней были найдены, апробированы и описаны методы и способы непосредственной работы с аномальным ребенком, где он предстает целостно, в единстве специфики своих психических процессов, качеств и социального окружения. Ракурс видения аномального ребенка, как и результатов работы с его психикой (путь от патологии к норме), задается теорией Выготского. На основе понятийного аппарата данной научной школы построена вся психодиагностика и психокоррекция. При этом данный концептуальный аппарат лежит в основе разработки психотехнических средств, а также является тем понятийным полем, которое задает ракурс понимания того, что происходит «в голове ребенка». Кроме того, при заимствовании методов и приемов, относящихся к иным психолого-педагогическим практикам (бихевиоральной, когнитивной и др.), данная психологическая практика осуществляет их «подгонку», структурирование, перевод на язык советской психологии. Таким образом, специальная (коррекционная) психология как прикладная наука академического типа¹, а также все ее практические процедуры базируются на понятийном аппарате концепции

¹ В разработке и обсуждении теоретических позиций статьи принимали участие аспиранты Т.И. Гаврилко и А.М. Поляков.

онная) психология как прикладная наука академического типа¹, а также все ее практические процедуры базируются на понятийном аппарате концепции Л.С. Выготского. Специальная (коррекционная) психология оперирует эффективным методом, который является одновременно и исследовательским, и психотехническим, т. е. формирующим, экспериментом. Таким образом, если следовать логике рассуждений Ф.Е. Василюка², специальная психология соответствует всем критериям психотехнической теории и может рассматриваться как одна из практик отечественной психологической традиции.

Мы будем вести речь только о “Психологии ребенка с аномальным развитием” как о **психологической практике**, опирающейся на жесткую категориальную систему, которая уходит своими корнями в культурно-историческую теорию Л.С. Выготского, деятельностный подход А.Н. Леонтьева, теорию поэтапного формирования умственных действий П.Я. Гальперина^{3, 4, 5}. Саму психологическую практику можно рассматривать с двух сторон: с точки зрения ее содержания и способов ее трансляции. Полагаем, что логика передачи психологической практики уже заложена **в ее содержании**. Попытаемся рассмотреть сложное взаимодействие **“что и как”** через призму понятия “зона ближайшего развития”.

Понятие “зона ближайшего развития”, на наш взгляд, фиксирует принципы, базовые положения культурно-исторической теории и является одним из центральных в ней. Введение Выготским в психологию принципа развития считается существенным вкладом в психологическую науку^{6, 7, 8}. Психика ребенка рассматривается в развитии. Понятие “зона ближайшего развития” отражает психологическую реальность с позиций развития ребенка, фиксирует его потенциал на данном возрастном этапе. Наряду с принципом историзма формирование личности ребенка понималось как культурно, социально обусловленное, зависящее от тех социальных отношений, в которые ребенок вступает с другими людьми. Зона ближайшего развития ребенка может быть обнаружена во взаимодействии с другим человеком. В таком случае данная категория включена в контекст положения культурно-исторической теории о социальном характере формирования человека. Критерием выявления потенциала ребенка, т. е. собственно его зоны ближайшего развития, по Выготскому, является способность выполнения задания (учебного, экспериментального) совместно с другим субъектом. Виды и уровни психологической помощи при диагностике и работе психолога, а также способы предложения этой помощи определяются в процессе совместного (психолога и ребенка) выполнения тех задач, которые недоступны ребенку для самостоятельного решения, однако возможность решения которых лежит в его зоне ближайшего развития, выявление которой и работа с ней представляют собой пример “субъект-субъектного” взаимодействия взрослого и ребенка.

Диагностика зоны ближайшего развития ребенка представляет собой в первую очередь выявление предпосылок к присвоению способов деятельности, решений, которые задает взрослый. Л.С. Выготский подчеркивал, что зона ближайшего развития ребенка не является константной. Он указывает на разворачивание механизма подражания на основе зоны ближайшего развития: “...подражать можно только тому, что лежит в зоне собственных возможностей человека”⁹. В ходе сотрудничества (общения, взаимодействия) со взрослым зона ближайшего развития ребенка изменяется: часть тех способностей, которые были в ней, переходят в зону актуального развития, а сама зона ближайшего развития, в свою очередь, смещается дальше. По мнению В.И. Слободчикова¹⁰, понятие присвоения в соотношении с понятием обучения ребенка (с учетом его потенциала) существенно смещает акценты в понимании субъектов активности: если обучение указывает на

внешний источник развития – взрослого, то присвоение подчеркивает внутреннюю активность самого ребенка.

Понятие “зона ближайшего развития” задает ракурс видения ребенка в целом. Возникает особый взгляд на психологическую диагностику и психологическую коррекцию. Основной целью такого рода диагностики является определение зоны ближайшего развития ребенка, выявление отклонений в развитии становится вторичной задачей. Данное понятие изменяет суть диагностики аномального развития и всех, стоящих за ней, психотехнических процедур и наносит удар по психометрическому отношению к данной процедуре. Впервые “шкала”, т. е. проблема пропорций, перестает быть ракурсом, определяющим видение ребенка. Вместо того чтобы “считать и мерить”, психолог при такой диагностике наблюдает, анализирует, расчленяет, обобщает, описывает и качественно определяет, что дает возможность перейти от описания симптомокомплекса к выстраиванию психологического механизма развития ребенка и отклонений в нем.

Применительно к психологической практике работы с ребенком понятие “зона ближайшего развития” определяет характер, принципы и способы ее построения. В процессе диагностики отклонений в развитии ребенка необходимо учитывать не только актуальный уровень психических способностей, но и его потенциал, т. е. тот уровень, который может быть достигнут ребенком впоследствии. Таким образом, предметом диагностики является процесс развития ребенка, а предметом коррекции – логика развития ребенка, и в связи с этим специалист работает не с дефектом, а с развивающимся ребенком. Любой другой подход, который направлен на работу с симптомом, синдромом, дефектом, вызывает социальную и психологическую культивацию дефекта.

Абсолютизация психометрических методов диагностики, наблюдающаяся в настоящее время, подмена ими диагностики зоны ближайшего развития не есть прогресс психологии, а возвращение к тому состоянию психологии и дефектологии, которое было в конце XIX в. до Выготского. По сути дела, психометрический метод дает всего лишь возможность другими словами пересказать ту проблему, с которой педагог или родитель обращались к специалисту, никак не продвигая их в понимании состояния ребенка. Основанная на психометрических методиках “(психологическая) консультация возвращает им (родителям, педагогам) их же собственный рассказ и наблюдение, снабженное какими-либо научными терминами..., и если родители, педагоги не находятся под гипнозом этого научного термина, они не могут не разглядеть того, что их, в сущности, обманули. Им дали то же самое, что только что получили от них, но снабдили это ярким, большей частью иностранным и непонятным ярлычком”¹¹. Симптомокомплекс имеет чисто негативное содержание, только указывающее на неблагоприятное развитие ребенка, и не дает возможности выйти на механизм данного нарушения, не устанавливает своеобразия развития в данный момент.

Под зоной ближайшего развития ребенка понимаются не отдельные симптомы и даже не их комплексы (синдромы), а их взаимосвязи, психологические механизмы, лежащие за этим явлением, согласование всех критериев развития, его прогноз, достаточно полный диагноз развития, который охватывает все явления психического и социального порядка в связи с анатомическими и физиологическими симптомами развития¹². Таким образом, мы переходим от фенотипической к казуально-динамической точке зрения на отклонение в развитии. Такого рода диагностика открывает совершенно новый пласт понимания аномального ребенка, по Выготскому (в данном случае). Впервые смещаются акценты с дефекта на процесс психического развития ребенка. При этом определении используется особый тип методик, которые являются и диагностическими, и коррекционными одновременно. В отличие от психометрических методик на эти методики ребенка нельзя

“надрессировать”, их нельзя заучить. Они могут быть выполнены только на определенном этапе развития.

В структуре диагностики зоны ближайшего развития ребенка можно выявить иные пути, способы, средства его развития, так как начинает действовать закон “превращения минуса дефекта в плюс компенсации”¹³. Такая диагностика включает в себя аппарат человеческой культуры, тем самым создается установка на будущее, ибо в скрытом виде в этой диагностике заложены основные обходные искусственные пути, которые и могут лечь в основания психокоррекционной работы. Л.С. Выготский отмечает, что “...было бы ошибкой абсолютизировать своеобразие типа развития ребенка с тем или иным дефектом и забывать, что пределы этому своеобразию положены социальной обусловленностью такого развития...”¹⁴. Диагностика зоны ближайшего развития аномального ребенка намечает план его культурного развития. Таким образом, впервые психологическая диагностика и коррекция превращаются в целостную систему работы с ребенком, имеющим отклонения в развитии. Диагностика и коррекция перестают быть автономными областями. Понятие “зона ближайшего развития” делает практику работы оптимистичной, радостной, позволяя психологу останавливаться не на “золотниках болезни”, подмечать не “крупницы дефектов”, а замечать и изучать “те колоссальные богатые жизнью области, которыми обладают дети, страдающие ненормальностями”¹⁵. В связи с этим создается система психологической коррекции, которая ориентируется на здоровье ребенка. Развитие и нормального, и аномального ребенка имеет общую цель при своеобразии средств ее достижения. Изучить зону ближайшего развития ребенка можно, лишь выработав и апробировав эти особые средства, которые потом станут психотехнической основой коррекционной работы с ним. “Если бы особые средства применялись для особых целей, в этом бы не было ничего, заслуживающего названия проблемы: все дело в видимом противоречии особых средств, применяемых для достижения тех же целей”¹⁶.

И психологическая диагностика, и психологическая коррекция, основывающиеся на понятии зоны ближайшего развития, представляют собой субъект-субъектный процесс. В.А. Лефевр полагает, что в традиционной психологии существует следующий тип научности, суть которого состоит в том, что объект слабее по мощности, чем исследователь, и поэтому исследователь может его изучить¹⁷. В практике работы с аномальным ребенком психолог должен стать рядом с ребенком, найти в себе те силы, возможности, которые помогут ребенку раскрыть свою зону ближайшего развития. Психологу рядом с ребенком необходимо чувствовать свои возможности, раскрытие которых требует от него предвидения своей зоны ближайшего развития. Л.С. Выготский, по мнению Ю.В. Громыко, “является предтечей научности совершенно иного типа, поскольку процессы развития могут и должны проектироваться”¹⁸. За этим стоит целый пласт принципиально новых идей и новых подходов в первую очередь к организации научного знания, однако, это также дает новый импульс для практики психологии в понимании процесса психокоррекционной работы с ребенком. Культурно-историческая концепция является по своей сути тем знанием, которое позволяет строить работу с ребенком как *проектирование*. При этом проектирование осуществляется не только в адрес ребенка, но и в адрес самого психолога. Именно поэтому психокоррекционную работу трудно представить в виде константной модели, она является развивающейся системой.

Культурно-историческая теория Выготского была положена нами как одна из теорий, опосредующих *процесс трансляции* данной психологической практики, который является “субъект-субъектным” взаимодействием. Мы полагаем, что можно говорить о создании в процессе трансляции практики *совместной* зоны ближайшего развития носителя практики и того, кто ее ос-

ваивает*. Только в этом случае возможна передача и развитие психологической практики как живой динамической системы. Создание общей зоны ближайшего развития представляет собой длительный процесс, формирование которого основывается не только и не столько на первом впечатлении, первичной оценке учителем знаний ученика, когда в лучшем случае фиксируется уровень актуального развития студента, сколько на процессе их (учителя и ученика) длительного взаимодействия. На начальном этапе у учителя может создаться иллюзия существования перспективной зоны ближайшего развития ученика (мы не претендуем на их полный перечень) на основании совпадения следующих составляющих: а) совпадение зоны интересов двух субъектов (учителя и ученика); б) совпадение тезаурусов (такое совпадение может вызывать у учителя к жизни целый пласт глубоких содержаний, которые могут отсутствовать у ученика); в) некоторое совпадение локуса видения той или иной проблемы.

При совпадении этих составляющих учитель может приписать свою зону ближайшего развития ученику, осуществить ее проекцию, отождествить зоны ближайшего развития (свою и своего ученика). Такая иллюзорная зона ближайшего развития обучающегося не является достаточной для эффективной передачи практики. Образ зоны ближайшего развития вызывает определенные ожидания в адрес того, кому она приписывается. Ее неверное (неточное) определение у ученика искажает и представления об уровне его актуального развития, что приводит к работе учителя с иллюзорным учеником. В таком случае при передаче практики учитель берет не тот старт, выбирает неадекватные способы ее трансляции. В контексте данного подхода, как показывает рефлексия нашего опыта трансляции практики (а также опыта таких выдающихся носителей авторских практик, как К. Витакер, В. Сатир, И. Ялом и др.), следствием такой неадекватной диагностики может быть: а) разочарование в ученике как не оправдавшем надежды, возлагаемые на него; б) ощущение неадекватности путей и способов трансляции практики.

Совсем по-другому строится взаимодействие двух субъектов (учителя и ученика) в процессе передачи практики, когда происходит формирование общей зоны ближайшего развития с учетом создания целостного поля, опирающегося на ее адекватный образ, как у носителя практики, так и у того, кто ее осваивает. В этом случае основными общими линиями для соотношения двух зон ближайшего развития могут стать: 1) система ценностей учителя и ученика; 2) особая личностная направленность субъектов на отношение к процессу психокоррекции как длительной (марафонской) психологической работе, помогающей ребенку пройти путь от патологии к норме. Личностная направленность базируется на образе жизни как длительном строительстве, а не мгновенном чуде. Такая направленность в профессиональной деятельности, с одной стороны, определяет и одновременно опирается на особый тип личности, а с другой – на умение по детали достраивать целостный образ; 3) склад мышления, определяющий способность порождать идеи в рамках данной практики**.

Применяя понятие “зона ближайшего развития” для описания процесса трансляции психологической практики, мы, конечно, делаем ряд допущений, правомерность которых является предметом отдельного обсуждения. Обозначим эти допущения. Первое из них связано с переносом понятия зоны ближайшего развития, которое создавалось для анализа и характеристики детского развития, на изучение процесса трансляции психологической

* В дальнейшем для краткости мы будем называть субъекта-носителя практики *учителем*, а субъекта, осваивающего практику, – *учеником*.

** Подробнее см.: Слепович Е.С., Гаврилко Т.И., Поляков А.М. Изучение курса психологии ребенка с аномальным развитием как один из способов образования профессионального мышления психолога.

практики работы с ребенком с аномальным развитием, который предполагает взаимодействие не взрослый-ребенок, а взрослый-взрослый. Второе допущение непосредственно связано с первым и обусловлено особенностями деятельности (в том числе профессиональной) и развития личности взрослого человека (будущего специалиста) как участника в процессе передачи практики и овладения ею. Взрослый человек (ученик) в значительной степени сам планирует, задает направление и темпы своего развития, в том числе и профессионального становления. С этих позиций говорить об учителе как носителе культурных идеальных форм (способов профессионального мышления, ценностей и смыслов профессиональной помощи и др.), который *определенным* образом будет задавать и направлять профессиональное становление специалиста, недостаточно справедливо. Такое влияние становится возможным лишь тогда, когда будущий специалист (ученик) уже освоил и принял основные ценности и смыслы своей профессиональной деятельности, которые совпадают либо хотя бы пересекаются с ценностями и смыслами профессиональной деятельности учителя. Однако, поскольку мы говорим о процессе трансляции психологической *практики* работы с аномальным ребенком, то можно полагать, что «встреча» ученика с учителем с целью профессионального роста, овладения психологической практикой уже предполагает совпадение у них ценностно-смысловых полей в сфере профессиональной деятельности.

Одним из условий построения совместной зоны ближайшего развития ученика и учителя, на наш взгляд, является способность автора практики (учителя) к открытому самовыражению того, что имеет для него глубокий личностный смысл. С другой стороны, ученик должен быть готов (иметь предпосылки) к пониманию и принятию (присвоению) этих смыслов, что предполагает его ответную, встречную открытость.

Другим условием построения совместной зоны ближайшего развития является определенное соответствие субъективного опыта обучающего и обучаемого. В содержание субъективного опыта входят: 1) предметы (познания и практической деятельности), представления, понятия; 2) операции, приемы, правила выполнения действий (умственных и практических); 3) эмоциональные коды (личностные смыслы, ценности, установки, стереотипы). Подчеркнем особое значение эмоциональных кодов (личностных смыслов, установок, стереотипов) субъективного опыта для создания совместной зоны ближайшего развития. Общие эмоциональные коды обучающего и обучаемого во многом выполняют регулируемую функцию по отношению к предметной и деятельностной сторонам практики. Создание общей зоны ближайшего развития учителя и ученика возможно только в том случае, если автор относится к своей практике как к живому знанию. «Живое знание генетически непосредственно, событийно, диалогично. Оно никогда не завершено и ситуационно динамично»¹⁹. С одной стороны, сама практика для ее автора представляет поле проблем, с другой стороны, процесс овладения ею является живым и незавершенным. Встреча этих незавершенностей запускает процесс совместного порождения смыслов практики, что и задает совместную зону ближайшего развития учителя и ученика. И со стороны учителя, и со стороны ученика совместная зона ближайшего развития выступает как вызванная к жизни интенция к саморазвитию, о чем прекрасно написано у И. Ялома²⁰, который определил как основную для психолога-преподавателя задачу – «сформировать у студента базовую исследовательскую ориентацию на продолжение образования и потребность относиться ко всей своей деятельности в целом как к опыту обучения»²¹. Одним из условий порождения такого мотива является совместное (учителем и учеником) переживание и решение открытых психологических задач.

¹ Слободчиков В. И. Развитие субъективной реальности в онтогенезе. М., 1994.

- ² Василюк Ф.Е. От психологической практики к психотехнической теории // Психологическое образование: контексты развития: Сб. ст. / Под ред. М.А. Гусаковского, А.А. Полонникова. Мн., 1999. С. 73–83.
- ³ Слепович Е.С., Гаврилко Т.И., Поляков А.М. О преподавании коррекционной психологии как практики работы с аномальным ребенком // Современные проблемы формирования у учащихся и студентов культуры мышления и умственного труда: Материалы Респ. науч.-практ. конф., Минск, 25 апреля 2000 г. / Под ред. Н.А. Березовина. Мн., 2000. С. 195–198.
- ⁴ Слепович Е.С., Гаврилко Т.И., Поляков А.М. Коррекционная психология как практика отечественной психологии // Университетское психологическое образование: оценка ситуации и возможные перспективы: Материалы проблемно-разработческого семинара, Минск, 21–23 сентября 2000 г. Мн., 2000. С. 30–33.
- ⁵ Слепович Е.С., Полонников А.А. Психологическое знание и психологическое образование // Университетское образование в условиях смены образовательной парадигмы: Сб. ст. Мн., 1997. С. 211–216.
- ⁶ Слободчиков В.И., Исаев Е.И. Основы психологической антропологии. Психология человека: Введение в психологию субъективности. Учебное пособие для вузов. М., 1995.
- ⁷ Слободчиков В.И., Исаев Е.И. Основы психологической антропологии. Психология человека: Развитие субъективной реальности в онтогенезе. Учебное пособие для вузов. М., 2000.
- ⁸ Слободчиков В.И. Указ. пр.
- ⁹ Слепович Е.С. Указ. пр. С. 351.
- ¹⁰ Слободчиков В.И. Указ. пр.
- ¹¹ Выготский Л.С. Собрание сочинений: В 6 т. Основы дефектологии / Под ред. Т.А. Власовой. М., 1983. Т. 5. С. 259.
- ¹² Выготский Л.С. Там же. С. 271.
- ¹³ Выготский Л.С. Там же. С. 230.
- ¹⁴ Выготский Л.С. Там же. С. 30.
- ¹⁵ Выготский Л.С. Там же. С. 53.
- ¹⁶ Выготский Л.С. Там же. С. 31.
- ¹⁷ Лефевр В.А. Конфликтующие структуры. М., 1983.
- ¹⁸ Громыко Ю.В. Выготскианство за рамками концепции Л.С. Выготского. М., 1996. С. 234.
- ¹⁹ Громыко Ю.В. Указ. пр. С. 215.
- ²⁰ Ялом И. Теория и практика групповой психотерапии. М., 1999.
- ²¹ Ялом И. Там же. С. 585.

И.А. ФУРМАНОВ

АФФЕКТИВНО-ДИНАМИЧЕСКАЯ ТЕОРИЯ АДАПТАЦИИ



Фурманов Игорь Александрович – доктор психологических наук, доцент, заведующий кафедрой психологии. Автор 116 научных работ, из них пяти монографий, девяти методических работ, двух учебно-методических пособий, трех учебных программ. Областью научных интересов являются психологические проблемы поведения человека, феноменология, этиология и психотерапия детской агрессивности, механизмы психосоциальной адаптации.

Interaction in triad «suffering – fear – anger» determinates the type of adaptive human's behavior. In the cases of fear considerable domination prevails over the mechanism of suppression. This leads for to the behavior suppressive-aggressive type formation and passive accommodation strategy realization. In relative parity of fear and anger the mechanism of displacement functions. This leads to the behavior passive-aggressive type formation and adaptive self-limitation strategy realization. When anger dominates emotion, we can see the opened aggressive reaction and the demonstration of the active adaptation strategy.

В основе человеческого поведения лежат потребности, которые непосредственно побуждают индивида к активности, направленной на достижение равновесия с окружающей средой, т. е. адаптацию. Вслед за Л.И. Божович под *потребностью* мы понимаем отраженную в форме переживания (а необязательно осознания) нужду индивида в том, что необходимо для поддержания жизнедеятельности организма и развития личности. В основном активность направлена на поиск предметов или объектов удовлетворения