

**Слепович Елена Самойловна, Поляков Алексей Михайлович,
Синица Татьяна Ивановна**
Белорусский государственный университет (Минск, Беларусь)

НАУЧНАЯ ШКОЛА Е. С. СЛЕПОВИЧ В БЕЛОРУССКОЙ СПЕЦИАЛЬНОЙ ПСИХОЛОГИИ: ПРЕЕМСТВЕННОСТЬ И НОВАЦИИ

Одной из важнейших характеристик *научной* психологии является преемственность научного знания, которая обеспечивается за счет создания научных сообществ и научных школ. Доктор психологических наук, профессор Елена Самойловна Слепович является самым крупным исследователем в области специальной психологии на территории Беларуси. Работа профессора Е.С. Слепович на кафедре психологии Белорусского государственного университета с 1996 г. и по настоящее время связана с подготовкой учеников и созданием в Республике Беларусь уникальной **научной школы в области психологии детей с особенностями психофизического развития** (специальность 19.00.10 – коррекционная психология). Под ее руководством было защищено 7 кандидатских диссертаций (А.И. Гауриллос, Е.А. Винникова (Е.А. Лемех), А.М. Поляков, Т.И. Гаврилко (Т.И. Синица), А.А. Давидович, Д.Г. Дьяков, В.М. Навицкая), также одна докторская диссертация (А.М. Поляков). Многие ученики Елены Самойловны работают непосредственно в сфере практической психологической помощи детям с отклонениями в психофизическом развитии. Несколько ее учеников стали лауреатами международных и республиканских конкурсов научных работ. В 2008 г. за подготовку научных кадров Е.С. Слепович была награждена дипломом российского научно-методического журнала «Дефектология» «За подготовку нового поколения авторов из Республики Беларусь».

Профессор Е.С. Слепович вместе со своими учениками осуществляла руководство и участие в ряде научных исследований от Министерства образования Республики Беларусь «Теоретические основания университетской подготовки психологов к практике коррекционной работы» (2004–2006 гг.), «Психология здоровья: теория и практика» (2005–2010 гг.), «Социализация субъекта на разных этапах онтогенеза» (2011–2015 гг.), «Развитие специального образования в Республике Беларусь» (2012–2016 гг.). Кроме того, разрабатывались темы от фонда фундаментальных исследований «Становление открытой идентичности в системе непрерывного образования» (руководитель Поляков А.М., 2003–2005 гг.) и «Развитие субъектности у детей с особенностями психофизического развития» (руководитель Поляков А.М., 2010–2012 гг.). Профессор Е.С. Слепович также руководила проектом ЮНИСЕФ по теме «Анализ ситуации в области оказания услуг детям с особенностями психофизического развития раннего возраста» (2005 г.). Коллективом авторов под руководством профессора Е.С. Слепович в 2012 г. был издан учебник «Специальная психология», в котором впервые представлена единая логика психологического анализа нарушений психического развития у детей [14].

Традиции научного направления культурно-исторической психологии и теории деятельности (Л.С. Выготский, А.Р. Лурия, А.Н. Леонтьев) в научной школе Е.С. Слепович. Преемственность научного знания и практики школы Выготского-Лурии-Леонтьева в белорусской специальной психологии обнаруживается не только в научных идеях различных исследователей, но и исторически в феномене ученичества, возможности передачи профессионального опыта «из рук в руки». Так, например, в специальной психологии А.Р.Лурия считал себя учеником Л.С.Выготского; В.И.Лубовский является учеником А.Р.Лурия; уже в белорусской специальной психологии одним из учеников В.И.Лубовского является Е.С.Слепович, а работы ее учеников – Е.А.Винниковой (Е.А. Лемех), А.И.Гауриллос, Т.И.Гаврилко (Т.И.Синица), А.А.Давидович, А.М.Полякова, В.М. Навицкой и др., –также выполняются в логике этой научной школы.

С античности школа понималась как научная беседа, как диалог в рамках единого смыслового поля различных исследователей. Значение научной школы как диалога исключает также понимание ее как процесса простой трансляции, «пересказа» знаний от учителя к ученику. Оно раскрывает видение научной школы как единственной возможности развития научного знания в сообществе профессионалов.

В научной традиции отечественной специальной психологии, отсутствует эклектическое соединение различных психологических теорий, опирающихся на различные методологические основания. Эта позиция была обозначена Л.С.Выготским и последовательно реализовывалась его учениками. Иные подходы не отрицаются, к ним выстраивается определенное осмысленное отношение с позиций культурно-исторической теории и теории деятельности. Так, например, Л.С.Выготский анализирует объяснительную схему S-R, представленную в бихевиоризме. Между тем, он указывает на ее ограниченность применительно к анализу произвольных человеческих форм поведения и вводит в ее структуру промежуточный стимул – знак [2].

В специальной психологии В.И.Лубовский, рассматривая проблему диагностики и коррекции аномального развития ребенка, характеризует традиционный для западной психодиагностики количественный подход (методики Векслера, Стэнфорда-Бине и др.) и определяет его значение для качественных методов диагностики, разработанных в советской психологии [8]. Работы Е.С.Слепович, посвященные исследованиям речи детей с задержкой психического развития, опираются на исследования зарубежных психолингвистов [12]. В исследованиях понимания эмоциональных состояний Т.И.Гаврилко (Т.И. Синица) используются категории гуманистической психологии, соотнесенные с понятийным аппаратом культурно-исторической психологии и теории деятельности А.Н.Леонтьева, а также представлениями об эмоциональном развитии А.В. Запорожца [3].

В отношении характеристики методологических оснований научной школы Выготского-Лурии-Леонтьева следует отметить как один из центральных моментов следование принципу развития или историзма. Данный принцип не просто указывает на необходимость исследования психической реальности в процессе ее развития, но и создает новое, до-

полнительное измерение в видении психики человека. Он позволяет осуществлять научный анализ феноменов как нормального, так и аномального развития ребенка: выявлять его причины, механизмы, условия, цели, определять роль и участие взрослого в психическом развитии ребенка и коррекции отклоняющегося от нормы развития. При этом, если говорить о детском развитии, важно не просто зафиксировать возрастные изменения в личности ребенка, но и выстроить единую логику, определить взаимосвязь этих изменений. Именно этот последний момент позволяет влиять взрослому на ход психического развития ребенка, создавать для него такие условия, которые помогут достичь максимума в развитии на определенном этапе детства.

Для логики исследований рассматриваемой нами научной школы характерно понимание психического развития как следствия определенных социальных отношений, отношений ребенка и взрослого. Именно они предоставляют ребенку те идеальные формы взаимодействия с окружающим миром, которые ведут за собой его психическое развитие, и далее, интериоризируясь, составляют внутреннее достояние человека. Социальная обусловленность развития ребенка отражена в таких категориях как *социальная ситуация развития, зона ближайшего развития, ведущий вид деятельности, формирование, в положениях о единстве и взаимосвязи диагностики и коррекции аномального развития, о первичном и вторичном дефектах, о роли знаково-символического опосредствования в психическом развитии ребенка* и др.

Принцип развития не только задает специфику объяснения психической реальности, но и определяет методы исследования в психологии. Речь идет о методе формирующего эксперимента, разработанного и описанного в трудах Л.С.Выготского [2]. Основная идея формирующего эксперимента состоит в том, чтобы в отличие от классического типа эксперимента не просто объективно зафиксировать особенности психической реальности индивида, а объективировать, эксплицировать сам процесс ее возникновения (формирования), процесс развития. Поскольку значительная роль в формировании психики ребенка отводится взрослому как посреднику между культурой и ребенком, то и в процессе объективации психических феноменов, свойств личности существенная роль отводится участию экспериментатора, его воздействиям на ребенка (инструкция, помощь в выполнении заданий, специфика организации действий ребенка).

Специальная психология опирается на ключевые идеи научной школы Выготского-Лурии-Леонтьева. В соответствии с этим, можно обозначить следующие позиции специальной психологии, развиваемой в Республике Беларусь в рамках научной школы Е.С. Слепович:

- признание определяющей роли социальной ситуации развития и ведущего вида деятельности в психическом развитии ребенка, что находит отражение в работах Е.С.Слепович, Е.А.Винниковой (Е.А. Лемех), А.И.Гаурилюс, Т.И.Гаврилко (Т.И. Синица), А.А.Давидович, А.М.Полякова, В.М. Навицкой и др.;
- представление о единстве и взаимосвязи диагностики и коррекции отклоняющегося от нормы развития ребенка (Л.С.Выготский, В.И.Лубовский, Б.И.Пинский, Е.С.Слепович и др.), что в более широком

контексте отражено в ориентации научной теории на психологическую практику (психология как «философия практики»). Научное исследование рассматривается не только как решающее задачи академической психологии, но и как основание для построения психологической практики. В работах Е.С.Слепович, Е.А.Винниковой (Е.А. Лемех), А.И.Гаурилюс, Т.И.Гаврилко (Т.И. Сеница), А.А.Давидович, А.М.Полякова, В.М. Навицкой и др. в качестве одной из обязательных структурных составляющих присутствует описание коррекционных программ по развитию изучаемой сферы психического;

- ориентация в диагностике психического развития ребенка не только на анализ его актуального состояния, но и на построение прогноза развития;

- в исследованиях учитывается положение о единстве и взаимосвязи аффекта и интеллекта (Л.С.Выготский), деятельности и психического отражения (А.Н.Леонтьев, Д.Б.Эльконин), внешней и внутренней деятельности (А.Н.Леонтьев, Д.Б.Эльконин, П.Я.Гальперин, А.В.Запорожец и др.);

- учет в исследовательской практике, а также в психодиагностике и коррекции, системного строения психики ребенка, что находит отражение: а) в уходе от симптоматической диагностики и коррекции к пониманию значения психологического факта для всего развития ребенка; б) в понятии о психологической структуре дефекта. В эмпирических исследованиях Е.С.Слепович, Т.И.Гаврилко (Т.И. Сеница), А.А.Давидович, А.М.Полякова, В.М. Навицкой проводится линия установления связи изучаемых феноменов с психологической структурой дефекта. Учет данной позиции позволяет рассматривать перечисленные работы, выполненные в рамках специальной психологии, как вносящие вклад в понимание сущности изучаемых феноменов, а, следовательно, имеющие особое значение и для общей психологии.

Каждое новое поколение ученых не просто «переписывает» понятия, разработанные их учителями, а вносит на каждом этапе становления психологии что-то новое. Это касается, например, понятия о психологической структуре дефекта, которое претерпело значительное развитие в ряду нескольких поколений ученых (Л.С.Выготский – В.И.Лубовский – Е.С.Слепович), а также понятия социализации, заложенного Л.С.Выготским, существенно доработанного А.Н.Леонтьевым и Д.Б.Элькониним, И.А.Коробейниковым.

Специальная психология как психологическая практика в научной школе Е.С. Слепович. Специальная психология, опираясь на методологию и понятийный аппарат культурно-исторической теории, создала свою собственную практику, ориентированную не столько на исследование психики ребенка, сколько на работу с ней. В рамках данной практики были найдены, апробированы и описаны методы и способы непосредственной работы с ребенком, имеющим отклонения в психофизическом развитии. Ребенок в рамках этой психологической практики предстает целостно, в единстве специфики своих психических процессов, качеств и социального окружения. Ракурс видения ребенка, имеющего отклонения в психофизическом развитии, как и результатов работы с его психикой (путь от патологии к норме), задается теорией Л.С. Выготского. На осно-

ве понятийного аппарата школы Л.С. Выготского и его учеников построена вся практика психодиагностики и психокоррекции. 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 отечественной специальной психологии.

Предметное поле исследований в белорусской специальной психологии. На сегодняшний день в Республике Беларусь существует тенденция к рассмотрению образования детей с отклонениями в психофизическом развитии как одного из условий их социализации. Большие перспективы в определении собственно психологического содержания понятия «социализация» заложены в культурно-исторической психологии, где оно идентично понятию культурного развития ребенка. Если понимать социализацию ребенка как процесс формирования субъекта социальных отношений и собственных деятельностей, то ее неотъемлемой психологической составляющей выступает *продуктивная деятельность*. Здесь мы хотим обратить внимание на то, что значительное число исследований, выполненных в русле белорусской специальной психологии профессором Е.С. Слепович и ее учениками, посвящены изучению именно продуктивных, субъектных проявлений личности в противовес операционально-технической стороне психической деятельности. В этом смысле тематика исследований, выполнявшихся Е.С. Слепович и ее учениками, является нетипичной для специальной психологии. В целом ее можно обозначить как проявления субъектности – самостоятельной активности, творчества, воображения, осмысленности и субъект-субъектных отношений – у детей с отклонениями в психофизическом развитии. В связи с этим можно отметить исследования, посвященные проблемам построения игровой деятельности у детей с задержкой психического развития, взаимоотношений между детьми с различными типами и уровнями интеллектуального развития в рамках игры, организации активной речи у детей с интеллектуальной недостаточностью (Е.С. Слепович) [13], исследования самосознания и представлений о себе у умственно отсталых школьников (А.И. Гаурилюс) [4], моральной регуляции поведения у детей с задержкой психического развития (Е.А. Винникова) [1], символически опосредствованного субъект-субъектного взаимодействия у школьников с задержкой психического развития, а также построения замысла деятельности у подростков с умственной отсталостью и задержкой психического развития (А.М. Поляков) [10, 11], понимания эмоций других людей слабовидящими младшими школьниками (Т.И. Гаврилко) [3], переживания затруднительных ситуаций подростками с нарушениями зрения (Д.Г. Дьяков) [6], овладения навыками счета и счетных операций у детей с нейропсихологическими синдромами отклоняющегося развития (А.А. Давидович) [5], построения смыслового образа объекта младшими школьниками и подростками с умственной отсталостью (В.М. Навицкая) [9] и др.

Специфика подготовки специалистов к практике специальной психологии. Традиционное рассмотрение подготовки специалиста-психолога как процесса трансляции профессиональных знаний и опыта от преподавателя к студенту в силу ряда обстоятельств представляется все более и более проблемным. Такой взгляд уже изначально лишает будущего специалиста субъектности, представляет его как «получателя» информации от более авторитетного лица. Между тем, если говорить о профессиональной деятельности в сфере специальной психологии как психологической практики, то следует выделить в качестве одного из главнейших ее требований умение самостоятельно порождать стратегии, тактики и способы диагностической и коррекционной работы с ребенком, имеющим отклонения в психофизическом развитии. Данное умение включает целый ряд особенностей профессионального мышления, таких как выстраивание системных отношений между научными понятиями, соотнесение их с эмпирическими фактами, гипотетичность и открытость, рефлексия ограниченности собственных знаний, способность связывать отдельные проявления отклонений в развитии ребенка в целостную картину, навыки соотнесения различных теоретических и социальных позиций и мн.др. В силу данных обстоятельств мы полагаем, что подготовку психолога в сфере специальной психологии следует представлять не как процесс трансляции, а как процесс *порождения* профессионализма в коммуникативной ситуации взаимодействия преподавателя и студентов, в которой «встречаются», «сталкиваются», дополняют друга различные ценностно-смысловые, теоретические и деятельностные позиции. Именно такая ситуация позиционного многообразия и служит, на наш взгляд, источником порождения профессионализма. Одним из центральных аспектов проблемы организации процесса подготовки психолога становится ее *коммуникативный аспект*. Анализ коммуникации в данном контексте предполагает выявление и анализ ее содержания, способов и средств, требований к ее участникам; возможных затруднений в ее процессе.

В заключение необходимо отметить, что в научной школе Е.С Слепович специальная психология представлена как достаточно цельная отрасль психологии, разработанная в логике отечественной психологической традиции, связанной с именами Л.С. Выготского, А.Н. Леонтьева, А.Р. Лурия, В.И. Лубовского и др. Это является большим преимуществом в сравнении с зарубежной психологией, где данная предметная область рассматривается как раздел клинической психологии (*child abnormal psychology*). В этом смысле специальная психология в контексте университетской научной школы, созданной Е.С. Слепович на базе Белорусского государственного университета, представляет собой уникальную методологическую целостность, которая имеет значительный потенциал развития. Научный традиционализм не является синонимом стагнации, отказом от открытия и утверждения новых идей. Он лишь говорит о необходимости опоры новых психологических исследований на единую логику и методологию научной школы, утверждения четких принципов и оснований исследования или психологической практики, выработки определенного отношения к иным научным школам и их объяснению эмпирических фактов.

Библиографические ссылки

1. Винникова, Е.А. Моральная регуляция поведения у старших дошкольников с легкой интеллектуальной недостаточностью, воспитывающихся в разных социальных условиях: автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.10. / Е.А. Винникова; Акад. последиплом. образования. – Мн., 1999. – 23 с.
2. Выготский, Л.С. Собрание сочинений: в 6-ти т. / Л.С. Выготский. – М.: Педагогика, 1983. – Т. 3: Проблемы развития психики.
3. Гаврилко, Т.И. Динамика понимания эмоциональных состояний других людей слабовидящими младшими школьниками: автореф. дис... канд. психол. наук: 19.00.10. / Т.И. Гаврилко; БГПУ. – Мн., 2003. – 23 с.
4. Гаурилюс, А.И. Возрастная динамика представлений учащихся вспомогательной школы о себе и одноклассниках в системе межличностных отношений: автореф. дис... канд. психол. наук: 19.00.10. / А.И. Гаурилюс; БГПУ. – Мн., 1998 – 24 с.
5. Давидович, А.А. Усвоение понятия числа и счетных операций первоклассников с нейропсихологическими синдромами отклоняющегося развития: автореф. дис... канд. психол. наук: 19.00.10. / А.А. Давидович; НИО. – Мн., 2006 – 21 с.
6. Дьяков, Д.Г. Возрастная динамика переживания затруднительных ситуаций подростками с нарушениями зрения: автореф. дис... канд. психол. наук: 19.00.10./ Д.Г. Дьяков; НИО. – Мн., 2007 – 22 с.
7. Лубовский, В.И. Л.С. Выготский и специальная психология / В.И. Лубовский // Вопросы психологии. – 1991. – №2. – С. 118-124.
8. Лубовский, В.И. Психологические проблемы диагностики аномального развития детей / В.И. Лубовский. – М.: Педагогика, 1989.
9. Навицкая, В.М. Возрастная динамика визуальной семантики форм у подростков с умственной отсталостью: автореф. дис... канд. психол. наук: 19.00.10. / В.М. Навицкая; БГПУ. – Мн., 2009
10. Поляков, А.М. Развитие продуктивных действий у подростков с легкой интеллектуальной недостаточностью: автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.10. / А.М. Поляков; БГПУ. – Мн., 2002. – 23 с.
11. Поляков, А.М. Развитие символической функции сознания в субъект-субъектном взаимодействии у школьников с задержкой психического развития: автореф. дис. ... д-ра психол. наук: 19.00.10. / А.М. Поляков; БГУ. – Мн., 2018. – 49 с.
12. Слепович, Е.С. Активная речь дошкольников, отстающих в развитии: автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.10. / Е.С. Слепович; НИИ АПН СССР. – М., 1978. – 22 с.
13. Слепович, Е.С. Психологическая структура ЗПР в дошкольном возрасте: автореф. дис. ... д-ра психол. наук: 19.00.10. / Е.С. Слепович; РАО. – М., 1994. – 37 с.
14. Специальная психология: учебное пособие / Е.С. Слепович [и др.]; под ред. Е.С. Слепович, А.М. Полякова. – Минск: Высш. шк., 2012 – 511 с.

Стражев Василий Иванович, Прокошин Валерий Иванович
Белорусский государственный университет (Минск, Беларусь)

ФОРМИРОВАНИЕ И ИННОВАЦИОННОСТЬ ДОСТИЖЕНИЙ НАЦИОНАЛЬНОЙ ШКОЛЫ РАДИОФИЗИКИ

У истоков формирования национальной университетской школы радиофизики стояли выдающиеся белорусские ученые: академик, Герой социалистического труда, профессор А.Н. Севченко, академик, лауреат Ленинской и ряда государственных премий, профессор М.А. Ельяшевич, академик, профессор Л.В. Володько, лауреат Государственной премии БССР. Под их влиянием и постоянной поддержке была образована группа молодых ученых, принявших впоследствии активное участие в создании и развитии национальной школы радиофизики. Непосредственным руководством в подготовке ими кандидатских диссертаций занимались такие известные ученые, физики БГУ, как профессор В.В. Изох и про-